

تَطْوِينُ مَنَاجِحِ التَّعْلِيمِ

الدكتور أحمد حسين اللقاني

وكيل كلية التربية - جامعة عين شمس

الطبعة الأولى

١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م

الناشر
عالم الكتب
٢٨ عبد القادر عيسى - القاهرة

بسم الله الرحمن الرحيم

تقدير

هذا كتاب فى علم المناهج بعنوان الأسس والمكونات والتنظيمات ، وقد تعرضنا فى عرضه أن تكون مادته العلمية مناسبة لكل راغب فى معرفة أركان هذا العلم ، وكذا العمليات الأساسية التى نحتاجها فى بناء المنهج وتطويره ، ذلك أن المناهج المدرسية هى وسيلة التربية وأداتها فى تعليم وتربية الأبناء ، ومن ثم فهى عملية علمية لها أصولها كما أن لها تراثها العلمى الذى يوجه مسار العمل فى هذا المجال . والحقيقة أن دراسة علم المناهج مسألة أساسية لكل المعلمين وكذا كل من يتم إعدادهم ليتولوا تلك المسئولية فى القريب ، فهى بالقطع ليست مجرد بناء منهج ولكنها أيضاً عملية تنفيذ للمنهج ، وهذا يعنى ترجمة مضمون المنهج إلى مواقف تدريسية يومية يعيشها الأبناء ويتفاعلون معها بأعلى درجة من الفاعلية والأقبال والحماس ، ومن هنا تكون بدايات التعليم ، ومن ثم تظهر نواتج التعلم التى نرجوها ، لذلك فإن هذا الكتاب يضم ستة عشر فصلاً عاجلاً فيها الأسس التى ينبغى الرجوع إليها ودراساتها لكى تتم عملية البناء فى ضوء منها وإنتقلنا بعد ذلك إلى دراسة مكونات المنهج أو ما يسمى أحياناً بعناصر المنهج مع بيان علاقات التأثير المتبادل بينها من ناحية وبينها وبين الأسس من ناحية أخرى ، وبما كان ذلك يؤدى إلى تنظيمات منهجية معينة فقد أولينا هذا الأمر اهتماماً خاصاً على اعتبار أن أى تنظيم منهجى هو رد فعل مباشر لفكر أو نظريه أو فلسفه تربوية معينة ، بالتالى فإن عملية ضبط المنهج على أى مستوى لابد أن تقوم على رؤية واضحة وأساس علمى . ومن هنا فإن هذا الكتاب بكل فصوله يستهدف تقديم معارف أوليه لكل دارس لعلم المناهج وإننا إذ نقدمه لأبنائنا الطلاب والمعلمين رفاق المهنة نرجوا أن نوفق جميعاً فى تقديم كل ما هو مفيد للأبناء فى شكل ومضمون ملائمين .

وعلى الله قصد السبيل

القاهرة فى سبتمبر ١٩٩٤

المؤلف

الفهرس

صفحة

تقديم

الفصل الأول :

لماذا تطوير المناهج المدرسية ١

الفصل الثانى :

ممارسات سائدة فى تطوير المناهج ٢٧

الفصل الثالث :

تطوير المناهج بين الواقع والمستقبل ٤١

الفصل الرابع :

المعلم وعمليات المنهج ٧١

الفصل الخامس :

كيفية تقويم المنهج ٩٩

الفصل السادس :

عملية تطوير المناهج ١٢٣

الفصل السابع :

تطوير المناهج وتنمية قدرات المتعلم ١٤٩

الفصل الثامن :

تكنولوجيا التعليم مدخل لتطوير المناهج ١٦٥

الفصل التاسع :

الإبداع مدخل لتطوير المناهج ١٧٧

الفصل العاشر :

الإبداع فى مجال المواد الإجتماعية ٢٠١

الفصل الحادى عشر:

التجريب الميدانى للمناهج ٢٤١

الفصل الثانى عشر:

إتجاهات عالمية فى تطوير المناهج ٢٦١

مراجع الكتاب :

١ - المراجع العربية ٢٨١

ب - المراجع الأجنبية ٢٨٦

الفصل الأول

لماذا تطوير المناهج المدرسية

الحديث عن المناهج موصول ويستمر طالما وجدت عملية التربية والتعليم، ولا يمل الإنسان الواعى بهذا المجال والمدرّك لدينامياته من تناول مسائل وقضايا ومشكلات المنهج المدرّس بكل أبعاده، وفاض ما يطرحه الواقع التربوى على السنة المعلمين والأبناء وأولياء الأمور.

أن المتخصص فى أى مجال يكون أكثر إدراكاً وفهماً لمشكلات هذا المجال بكل أبعادها من أولئك الذين يتفاعلون معها من منظور ضيق أو يتعاملون معها بشكل مسطح، والسبب فى ذلك أن المتخصصين يستندون إلى الرؤية الشاملة والواضحة ويدركون المتغيرات والعوامل الضاغطة والمؤثرة فى شكل المشكلة وأبعادها، وهو أمر لا يتوافر عادة لغير المتخصصين، ولعلنا لا نتجاوز الحقيقة إذا قلنا أن العصر الحاضر هو عصر التخصص وأن إجراء التقدم فى كل مجالات العمل والإنتاج يتوقف على التخصصات الدقيقة وما يمكن أن يحدث بينها من تكامل.

وإنطلاقاً من هذه الفكرة فإن هذه الورقة تستهدف بيان مسار خط واضح (Curriculum Processes) بين السياسة التعليمية وما نسميه عمليات المناهج. أن البداية الحقيقية تكمن فى وجود سياسة تعليمية أو دعونا نقول بشيء من التواضع «فكر مُوجه»، ونقصد بذلك الرؤية الشاملة للمواطن، أى كيف يرى المجتمع مواطنيه مستقبلاً؟

أن هذه الرؤية تتعرض لقوى ضاغطة على محورين، أولهما محور طولى على مستوى محلى يضم الرصيد الحضارى والخلفيات السابقة، وخبرات من سبقونا فى التصدى لأمر التربية عبر عصور متتالية، وهناك أيضاً الخريطة القيمية ومفاهيمنا وتقاليدنا ومواردنا وهياكل الإنتاج وعلاقات العمل والسلوكيات المرغوب فيها والسلوكيات التى تحتاج إلى عملية محو نشطه.

أن هذا كله يعد قوة حاكمة لها سيطرتها وسطورتها وقدرتها على فكر صانع القرار ومتخذه. هذا على المحور الطولى، أما المحور العرضى فهو يضم العديد

من القوى والمؤثرات التي يمج بها العالم، فهناك متغيرات إقليمية عربية وإسلامية، وهناك أيضا متغيرات عالمية، وأخطر ما في هذا المحور سلطة رأس المال وهياكل الإنتاج علاقاتهما وما يرتبط بهما من استثمارات، وموضع الإنسان المواطن من هذا كله، مما يعنى نوعية معينة من المواطنين. ومما يزيد من صعوبة الأمر أننا نعيش فى عصر يتسم باهتزاز العديد من المفاهيم والقيم والمسلّمات التي ظلت سائدة ومسيطرة على فكر الشعوب لزمن طويل، فضلا عن أن المستقبل بكل ما يشمله من أنماط جديدة من التعامل مع الفضاء الخارجى وعمليات الإنتاج والنظرة إلى الموارد والصراع بين القوى العالمية المتهاككة والتي تحاول إستعادة توازنها وتلك التي تحاول أن تجد لها مكاناً على خريطة السياسة الدولية، هذا فضلا عما يحمله المستقبل غير البعيد من الصدمات للبشر فى كل مكان، كل هذا سيفرض مفاهيم وقيم وسلوكيات مغايرة تماماً. وهكذا نرى أن عوامل المحور الأول إذا كانت ملحة وضاغطة على صانعى القرار فإن عوامل المحور الثانى أكثر إلحاحاً وضغطاً عليهم.

وبذلك تبدو الحاجة إلى سياسة تعليمية ثابتة ومرنة فى ذات الوقت، بمعنى أن تظل باقية وموجهة العمل التربوى لعدد من السنوات مع تطورها بالقدر الذى تفرضه المتغيرات الجارية محلياً وعالمياً.

والحق يقال أن إهتمام رئيس الجمهورية بأمر تطوير التعليم بوجه عام يعبر عن رؤية استراتيجية فى غاية الأهمية، وهى بالتأكيد لم تأت من فراغ ولكنها جاءت من منظور واسع أدرك من خلاله جميع المتغيرات المحيطة وعلى كل المستويات. ومع تقديرنا للجهود المخلصة وإعتزازى بكل وجهة نظر ومستندة إلى منطق العلم الذى يجب أن نقف له «تعظيم سلام» والذى تمخض عن كتاب يعبر عن سياسة تعليمية للدولة «مبارك والتعليم» أود أن أشير إلى أنه لا يكفى أن يكون لنا سياسة تعليمية نتفاخر بها ونتباهى بامتلاك نسخ منها، نعم من حقنا هذا ولكن هذه السياسة بداية وليست نهاية، ولا تستطيع القول مع جود هذه السياسة «ختامة مسك» ذلك أن القيادة السياسية والتربوية أرادت أن تضع التربويين أمام مسئولية محددة وهذا يعنى

أن يعكف عليها خبراء التربية والمناهج وعلم النفس التربوى ليترجموا هذه السياسة إلى مواصفات أو كفاءات يجب توافرها لدى خريج كل مرحلة تعليمية بدءاً بطفل مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية إنتهاء بمرحلة الثانوية العامة، ويدخل فى هذا النظر فى شكل مبنى المدرس والمساحة المتاحة للمتعلم ليتحرك فيها، والمساحة الزمنية المسموح بها لامتداد اليوم المدرس، كما تدخل أيضاً النظرة، إلى نشاط المتعلم؛ هل هو شىء مصاحب أم هامش، وأين هو من المعرفة أو أين المعرفة منه؟ أشياء كثيرة يجب أن يُعمل التربويون فيها فكرهم بمتهى العمق والاخلاص والالتزام.

أما عن كون هذه السياسة ليست نهاية فذلك لأنها رؤية استراتيجية لفكر قيادات العمل التربوى، ومن ثم فهى لا تصلح لتكون منطلقاً لعمليات المنهج بكل ما تشمله من تصميم وتخطيط وبناء وتطوير، ذلك أن خبير المناهج فى حاجة إلى، يمكن أن تسميه تجاوزاً نظرية المنهج، وهى يمكن إعتبارها إطاراً علمياً يتحرك فيه لإتخاذ الإجراءات الكفيلة بإخراج منهج بالمعنى العلمى.

والسياسة التعليمية بذلك على مستوى عالٍ من التجريد لأنها تتناول الأمور والمسائل العامة، ومن هنا يحتاج خبراء المناهج إلى «توليفة فكرية» أقل من حيث مستوى التجريد بحيث يمكن التعامل معها من زاوية التخصص، وهذه التوليفة الفكرية التى أسميناها «نظرية المنهج» تصف بشكل واضح لا مجال فيه للعبس بشكل التغيرات التى نتوقع حدوثها بعد إنتهاء المعلم والمتعلم معاً من تنفيذ المنهج، ومن الأمور التى يمكن أن ترد فى نظرية المنهج وجهة نظر الخبراء فى نوعية خبرات المنهج - مصادر التعلم - مكانة الكتاب المدرسى - أدوار المعلم - أدوار المتعلم - علاقة المدرسة بالمجتمع المحلى أماكن التعلم (فصل - مكتبة - ورشة - مزرعة - معمل إلخ) وحتى يكون أمر المنهج أكثر إنضباطاً وأقل تسبياً تترجم نظرية المنهج فى شكل نموذج بين العلاقات المتبادلة بين كل عناصر المنهج باعتباره منظومة تنحو نحو ضبط مسار عمليات المنهج، وفى هذا النموذج تظهر الأبعاد

الأساسية لنظرية المنهج عندئذ يكون خبراء المنهج فى موقف أفضل لتبدأ عملية اعداد دليل المنهج عندئذ راجع (Curriculum Guide) وهو يقسم أهداف المنهج النابعة من السياسة التعليمية ومردوداً بنظرية المنهج ونموذجه، ويضم أيضاً شريحه من النبية المعرفية (Structure) للعلم الذى نرجع إليه لإختيار معارف ومفاهيم منه لنضمناها منهج معين، وعندئذ يكون الرأى الجماعى هو المعتمد حيث تتم عملية الاختيار، إذ عليهم فى المرحلة أن يقرروا ماذا يجب أن يتضمن المنهج وماذا يجب أن ينقل إلى مستوى دراسى آخر ويضم دليل المنهج أيضاً عرضاً تحليلياً لوحدات المقرر أى المادة العلمية المختار بكل ما تشمله من مفاهيم وقيم ومهارات وغير ذلك من نواتج التعلم التى نرجو أن يكتسبها الأبناء، وجملة القول هنا هى أن دليل المنهج عبارة عن مرشد يستدل منه على كيفية معالجة المادة العلمية وتخطيط الخبرات وتنفيذها وكيفية تقويم مستويات أداء الأبناء وغير ذلك من الأمور التى يشعر الخبراء بضرورتها فى مرحلة إعداد الصورة المبدئية للمنهج.

أن هذه المسألة كما نرى عملية لها أصولها العلمية التى ترقى إلى مستوى المسلمات وبالتالي فهى تستغرق وقتاً طويلاً وتحتاج إلى كلفة عالية، ومع ذلك فإن هذا كله يصبح قليل القيمة إذا قورن بعائدة الممثل فى إنتاج مناهج من نوعية من حقنا أن نفاخر بها ومن حق أبنائنا الاستمتاع بخبراتها.

ويحضرنا فى هذا المجال سؤال طالما سمعناه من أطفال وتلاميذ وطلاب فى مختلف مراحل التعليم، كما أننا كثيراً ما نحاول أن نجد إجابة عنه... وهذا السؤال هو: لماذا نرسل الأبناء إلى المدارس؟

إذا سألنا هذا السؤال لعينة كبيرة أو صغيرة من الأبناء أو أولياء الأمور أو المعلمين أو المشتغلين فى أى قطاع من قطاعات العمل والإنتاج على مستوى المجتمع ستأتينا إجابات غامضة لا يمكن الاستدلال منها على كل شىء مثل:

- حتى يتعلمون... ماذا يتعلمون؟

- ليكونوا مواطنين صالحين... وما هى مواصفات هؤلاء المواطنين.

- حتى يستطيعوا تولى أمور أنفسهم . . . وكيف يتسنى لهم هذا؟

- حتى يكونوا أناساً على درجة من الاحترام . . . ما مقومات هذا.

- حتى نتفرغ لأعمالنا . . . وهل هذه إجابة مقنعة؟ الاحترام؟

لقد سألت طفلاً منذ سنوات كأن يقف على باب المدرسة باكياً لماذا تبكى؟ فقال أن أمى لم تحضر؟ فقلت أنها ستأتى، ثم حاولت أن أسير بجواره لدقائق فقلت له ماذا أخذت اليوم فى المدرسة؟

الحقيقة أن هذا السؤال على قدر سذاجته وسطحيته التى قد يبدو للبعض إلا أننا نعتقد أنه سؤال يعبر عن جوهر ومضمون فكرة التربية وفلسفتها فى بلادنا . . . ولذا نقول أن السياسة التعليمية والفكر التربوى ونظر المنهج ونموذجه والرؤية التعليمية لها هى إعلان وهى السبيل الحقيقى لجعل عمليات المنهج تسير بخطى ثابتة راسخة فهل آن الأوان لنشق لنا مساراً واضحاً بين هذه المستويات الفكرية من أجل بناء بشر وإعداد مواطنين لا تعلون فى قدراتهم وإمكانا منهم عن أى طفل آخر فى أى ركن من أركان الدنيا؟؟

وفى إطار هذه النظرة التحليلية للعلاقة بين السياسة التعليمية والمناهج المدرسية يمكن معالجة موضوع لماذا تطوير المناهج؟

لم يعد المقبول أن نتصور أن يكون هناك منهج ثابت جامد على الدوام يستجيب لما تقتضيه عوامل التغير والمراجعة والتطوير، ومن هنا فإن تطوير المنهج يعد جانباً أساسياً فى إطار أى نظرية يتبناها واضعوا المنهج.

وبناء على ذلك فإن النظرية العامة للمنهج تأتى فى قمته، والمقصود بالنظرية العامة للمنهج هو مجموعة القرارات التى تسفر عنها دراسة المجتمع وثقافته وفلسفته التى يلتزم بها، ودراسة المتعلم وطبيعته وعلاقاته وتفاعلاته فى السياق الإجتماعى الذى ينتمى إليه، والتى تنعكس على أهداف المنهج ومحتواه، وتحدد العلاقة بين المحتوى والمتعلم واستراتيجيات وتكتيكات التدريس وغير ذلك من

مقومات العملية التعليمية سواء فى مستوى القرارات الاستراتيجية أم فى مستوى القرارات التكتيكية .

على أن ما نعيده بتطوير المنهج يتضمن مرحلتين، المرحلة الأولى هى تقويم المنهج وهى تستهدف التعرف على مدى نجاح المنهج بكل مقوماته فى تحقيق ما حدد له من الأهداف فى المستوى الاستراتيجى، وهذا يتضمن التعرف على النواحي الإيجابية والنواحي السلبية فى هذا الشأن، على أن الأمر لا يقف عند مجرد التعرف على تلك النواحي وإنما يأخذ من ذلك بداية وانطلاقاً نحو المراجعة والتطوير لكل جوانب المنهج .

ومن ثم فإن تناول المنهج على المستوى التنفيذى هو السبيل الأول الذى يمكن أن نتبين منه مدى كفاية المنهج وجودته وتأثيره فى المتعلم تأثيراً يتفق مع ما حدد له من أهداف، ولكن هل يمكن القول: أن تنفيذ المنهج فى الإطار المدرسى هو المبرر الوحيد لتطوير المنهج .

إن الإيجابيات والسلبيات التى تسفر عنها عملية تنفيذ المنهج تعد أحد الأمور أو الدواعى التى تدعو إلى تطوير المنهج، إلا أن هناك أموراً أخرى لها أدوارها وضغوطها فى هذا الشأن سنعرض لها تفصيلاً فيما بعد، على أن الأمر الذى نريد أن نؤكد فى هذا المجال هو أننا فى الوطن العربى نلتزم بعدة إتجاهات تفرض نفسها فى إطار تطوير المناهج هى :

١- التطلع إلى حياة أفضل :

ولقد ساد اتجاه فى العقد الماضى بين الدول المتقدمة والنامية على السواء أن السبيل والمدخل الرئيسى لذلك هو تطوير التعليم وتجديده من خلال مراجعة وتطوير المناهج، ومن ثم نشطت جهود تطوير المناهج على المستوى القومى والعالمى، وربما جاء مؤتمر اليونسكو والذى عقد فى موسكو عام ١٩٦٨ فى قمة هذه الجهود .

٢- إيمان القيادات التربوية بقدرة التربية فى المشاركة فى إحداث التنمية والتغير:

الامر الذى أنعكس على محاولات وضع استراتيجيات جديدة للتعليم فى إطار ما تلتزم به الدول من أهداف وفى إطار واقعها وحاجاتها ومشكلاتها، وفى إطار التطورات العلمية والتكنولوجية، وقد ظهر من هذه الاستراتيجيات أهمية المنهج ومكانته من العملية التعليمية وبالتالي أهمية مراجعته وتطويره.

٣- إيمان القيادات التربوية بأنه لا سبيل لتطوير المنهج بالأسلوب العلمى إلا من خلال عملية تخطيط:

وهذه العملية تنطوى على أعمال الفكر فى كيفية إحداث التطوير النوعى متخطيا كل اهتمام زائد بمجرد التطوير الكمي، ويتضمن ذلك إعتبار العلم وما يشمل من تجريب وموضوعية هو الحكم والفصل فى شأن من شئون التربية.

٤- إيمان القيادات التربوية بأن تصميم وتطوير المنهج يأتى على رأس قائمة مجالات التجديد فى التربية:

على اعتبار أن المخطط الهندسى للعملية التعليمية والذى يجرى مستنداً إلى مجموعة من العوامل فى إطار «نظرية منهجية» تعبر عن نظام متميز فى حد ذاته فى أصوله ومدخلاته ومخرجاته.

٥- إيمان القيادات التربوية بأن الخبرات العالمية فى ميدان التربية يجب أن تكون أحد المنطلقات الرئيسية فى عملية المنهج:

ذلك أن الدول المتقدمة أستطاعت أن تحرز التقدم فى سبيل هذا، ومن ثم فلا بد من الدراسة والانتقاء والتطويع بما يتفق مع أهدافنا الإجتماعية وظروفنا وإمكاناتنا الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية.

وبالرغم من ذلك كله فإن من الملاحظ أن المناهج فى الدول العربية لاتزال تدور

فى فلك الطابع التقليدى الذى يقوم على أساس النظرة الجزئية إلى المعرفة، والتى أنعكست على شكل ومحتوى المناهج عامة، فهى لاتزال فى صورة مواد دراسية منفصلة لا رابط بينها فى أغلب الأحيان، كما أن محتوياتها قلما يستسيغها المتعلم، وذلك فضلاً عن ما تحتويه من حقائق ومعارف هى غاية الغايات، ومن ثم أغفلت دوافع التعلم الحقيقية، كما أنه يلاحظ أن المناهج واحدة فى البلد الواحد، بل أنها كثيراً ما تتعدى ذلك فتكون واحدة فى أكثر من دولة، الأمر الذى ينطوى على إغفال واضح لأمر لا ينبغى إغفالها ما يتوافر من تراكمات خبرية مختلفة لدى المتعلمين واختلاف الأطر الثقافية التى ينتمون إليها، واختلاف آثار ما يخضعون له من مؤثرات ثقافية مختلفة، كما أن فى ذلك إغفال لنوعيات دوافع التعلم المختلفة فى أغلب الأحيان، والاختلاف فى معدلات التعلم من فرد لآخر.

ويضاف إلى ذلك أن النظرة إلى المنهج لاتزال قاصرة، فهى من وجهة نظر الكثيرين لا تعنى أكثر من مجرد المقررات الدراسية وما يتصل بها من كتب قادرة على تنفيذ المنهج، ونتيجة لذلك نجد أن محاولات التطوير تنحصر فى إطار ضيق ملتزم بهذا المفهوم الضيق للمنهج، فالتطوير فى ضوء ذلك ينصب أساساً على امقررات وما تحتويه من موضوعات مختلفة، وذلك عن طريق الحذف أو الإضافة أو التعديل أو التأخير أو التقويم دون إطار مرجعى علمى، وينطوى هذا الأسلوب على افتراض مؤداه أن مجرد التغيير على نحو أو آخر فى محتوى الكتاب المدرسى كفى لإحداث المنتج التعليمى المرغوب فيه، على أنه من الواضح أن هذا الأسلوب إنما يغفل تلك العلاقات المتداخلة والتكاملية بين مقومات العملية التعليمية من أهداف تربوية وتعليمية ومحتوى واستراتيجيات وتكتيكات تدريسية ووسائل تعليمية وأنشطة وأساليب تقويمية وكفاءات مهنية يجب توافرها لدى المعلم من نظم إدارية وإمكانيات مادية وغيرها مما يؤثر على نحو مباشر أو غير مباشر فى مجرى العملية التعليمية، ومن هنا جاءت محاولات التطوير مجرد تصورات عفوية لإجراءات جزئية تفتقر إلى النظرة الكلية والخطة الشاملة المدروسة لدواعى التطوير وإجراءاته

ومجالاته، على أن الأمر الذى نود تأكيده هنا هو أن المعنيين بتطوير المناهج لا يعوزهم الإيمان والرغبة فى التطوير أو أنهم يعملون على قناعة بالأسلوب التقليدى فى هذا الأسلوب، وإنما المشكلة هى أنهم يعملون فى أطر تقليدية تشدهم إلى مفاهيم وفرضيات لم تعد صالحة فى عصر سمته التجديد والتجدد، ومن هنا انعكست تلك المفاهيم والفرضيات على أسلوب التطوير، الأمر الذى أدى - ولا يزال - إلى توجيه النقد إلى المناهج من حيث المحتوى والمستوى وأسلوب التنظيم، ذلك أن هذا النقد يلتزم بمعايير تقدمية تستند إلى العلم وإلى مفاهيم واتجاهات جديدة لم توضع فى اعتبار القائمين على التطوير فى صورته التقليدية وهذه المفاهيم والاتجاهات هى :

****** إن تطوير المنهج يرتبط بمجموعة من القيم الفلسفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية والتي يلتزم بها المجتمع، وبالتالي يلتزم بها العاملون فى هذا المجال، ومن هنا فإن أى قرار يتم إتخاذه على المستوى الإستراتيجى أو التكتيكى ليس إنعكاساً لتلك القيم، فإذا كان المجتمع - بما يسوهد من قيم - يستهدف صناعة «نمط ثابت من المواطنين نجد أن هذا الأمر يعلن عن نفسه فى أسلوب ومحتوى التطوير، أما إذا كان يستهدف إعداد مواطن قادر على الابتكار والمشاركة الاجتماعية والفعالية والتجديد المستمر لجد عندئذ أن ذلك يعلن عن نفسه فى صورة أسلوب وإجراءات ومستوى مختلف عن الحالة الأولى حيث يشترك المعلم فى عملية التطوير على نحو أو آخر، كما ستجرى دراسة علمية لكل القوى والمؤثرات التى يمكن - بل ويجب - أن يكون لها بصماتها على جوانب المنهج المدرسى، وعلى ذلك فإن تطوير المنهج فى هذا الإطار سيأتى مستنداً إلى قيم جوهرية لها أبعادها الفلسفية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية المتميزة، ومن ثم فإن عملية تطوير المنهج لابد من النظر إليها على اعتبار أنها مسألة قيمة فى المقام الأول.

****** أن تطوير المنهج من حيث هو عملية بشرية لا يعتمد على مجرد البحوث

والدراسات المكتبية، ذلك أنه يرتبط بنوعية السلوك والأداءات التي نرمى إلى توافرها لدى المواطن، ومن ثم فإن المسألة ليست مجرد قرارات استراتيجية وتكتيكية معينة، وإنما هي كيف يمكن ترجمة مثل القرارات إلى سلوك أو أداءات، على أنه من الضرورة بمكان أن ندرك أن البَوْنَ شاسع بين تلك القرارات وما تتوقعه من السلوك والأداءات، الأمر الذي يرتبط بدرجة كبيرة باتجاهات وقيم القائمين على التطوير، والتي آن لها أن تتحرر من كل القيود التي كان لها أكبر الأثر في إعاقه التطوير في الإتجاهات السليمة، فنحن في حاجة إلى قيم وإتجاهات جديدة تؤمن بأن عمليات تصميم وبناء وتطوير المنهج لا تخرج عن كونها عمليات إنسانية، إذ يقع أثرها وفعلها على خامات بشرية وليس على أجسام صماء لا تملك من شأنها شيئاً، وعلى ذلك فإنه ليس بالأمر الغريب ألا نلمس تغييراً ملموساً أو تطويراً علمياً للمناهج - لفترة طويلة - بالرغم مما عقد من مؤتمرات محلية وقومية وعالمية حول تطوير المناهج، بالرغم مما أجرى من دراسات وبحوث حول المناهج وتطويرها، ذلك أن العلة تكمن في إغفال المنظور الإنساني وقيمه في توجيه العمل في هذا السبيل، وعلى ذلك فإنه من الضرورة بمكان أن نؤكد أهمية انفتاح العاملين في تطوير المناهج على كل مستحدث وجديد مما يمكن أن يحدث تطويراً أو تغييراً في الإتجاهات والمفاهيم والمهارات المطلوبة لكي يتم التطوير على أفضل نحو ممكن.

****** إن تطوير المنهج من حيث هو عملية وليس مجرد تصرفات أو عمليات يستند إلى التخطيط السليم، الأمر الذي يقتضى الدراسة والبحث والتجريب المستمر ووضع التنظيمات الإدارية والمالية لضمان توافر متطلبات البحث العلمى، ذلك أن القرار النهائى فى أى شأن من شئون المنهج إنما هو قرار علمى ينبغى أن يتسم بالموضوعية ولا تقتصر النظرة العلمية على أسلوب تطوير المنهج فقط بل تنصب أيضاً على العمليات التنفيذية، ذلك أننا أخذنا بالكثير من التجديدات التربوية فى ميدان المناهج بحيث أصبحت من السمات المميزة لمناهجنا من الناحية الشكلية، ومن ثم

أصبحت تلك التجديدات من وسائل دعم وتثبيت الكثير من المفاهيم والاتجاهات التقليدية.

ولذلك فإن دراسة الواقع لابد أن تستند إلى المنظور العلمى بحيث لا تضللنا النواحي الشكلية فنتصور أن التجديد جارٍ وأن الأمور تسير على أفضل ما يرام.

ومثال ذلك أننا أخذنا بالأساليب التكنولوجية فى تنفيذ المناهج فأدخلنا الإذاعة المرئية إلى الفصول المدرسية سعياً وراء التطوير، وتوفيراً لأفضل السبل الكفيلة ببلوغ الأهداف التعليمية والتربوية، بالرغم من ذلك فقلما تستخدم أجهزته على النحو المأمول لسبب أو لآخر مما يعطل الاستفادة ويظهر تلك الوسيلة التكنولوجية بمظهر لا يتفق وإمكانياتها الحقيقية، ومع ذلك نباهى بوجود - مجرد وجود - التكنولوجيا فى مدارسنا؟؟

على أن السبيل إلى التطوير العلمى والدراسة العلمية للواقع هو الأخذ بالأساليب والتقنيات المستحدثة فى هذا الشأن مثل تحليل النظم وتحليل الكلفة وغير ذلك من الأساليب التى أصبح استخدامها أمراً حتمياً تفرضه روح العصر والتربية العصرية.

****** أن تطوير المنهج من حيث هو عملية جماعية تستهدف الكفاءة الداخلية للتعليم وتحقيق تعلم أكثر كفاءة وأكثر إنتاجية، ومن هنا فإنه ليس من المقبول أن ينفرد أحد المختصين بتصميم منهج والتخطيط له وتطويره، إذ أن هذا الأمر يتطلب التخطيط والتصميم والتطوير والمشاركة، فإذا كان المتعلم هو العميل المستفيد من السلعة التى تقدمها له وهى المنهج، وإذا كان المجتمع بمؤسساته العديدة هو الإطار الذى يخرج إليه المتعلم ليصبح عضواً فى أحد هياكل الإنتاج التى تتطلب أداءات ومفاهيم واتجاهات معينة، فإن ذلك يعنى أننا لا نعد متعلماً ليعيش فى فراغ وإنما نعدّه ليعمل وينتج ويمارس ويتفاعل تفاعلات إجتماعية متباينة، ومن ثم فإن المنهج فى كافة مراحله بنائه وتصميمه وتطويره يقتضى مشاركة جميع المعنيين بالعمل

التربوي والمتأثرين بنتائجه، ولعل جوهر المشكلة في هذا الشأن هو أننا لم نتعود العمل الجماعي في المجال الواحد، فما بالنا إذا كنا ندعو إلى الجمع بين العاملين في مجالات مختلفة؟ إن علاج هذا الأمر يتطلب البحث والدراسة في كيفية إحداث نوع من التوافق بين العاملين، وهو ما يطلق عليه في المجتمعات المتقدمة «التكنولوجيا البشرية» أو تكنولوجيا الممارسات الإنسانية.

على أن ذلك الأمر يتصل أوثق الاتصال بالإتجاهات والمفاهيم والقيم التي تدور كلها حول محاولة الكثيرين إثبات القدرة الفردية على التحكم في الأمور والقدرة على إنجاز ما لا تستطيع جماعة ما إنجازه، الأمر الذي يقتضي العمل على تلافى كل تلك المعوقات التي تقف حجر في سبيل جماعية التطوير.

إن تطوير المنهج من حيث هو نظرة مستقبلية إنما ينشد صورة جديدة لمواطن المستقبل الذي سيشارك في صناعة مستقبل أفضل للوطن، ولما كان التغير هو سمة العصر فلم يعدل من المقبول أن تنعزل المناهج عن مجريات الأمور من حولها أو السير بخطوات مترددة على طريق الإصلاح والتطوير، ويقتضي ذلك دراسة وتحديد إتجاهات الصورة المستقبلية للمجتمع وتحديد الرؤية الاستراتيجية الجديدة في إطار الصورة التقدمية للمجتمع.

على أن هذا الإتجاه نحو المستقبل لا ينكر وجود أو فعل الواقع وإنما يضعه في الاعتبار دون أن يكون معوقاً لإتجاه التطوير، وذلك من خلال المشكلات التي تمخض عنها تناول المناهج الحالية على المستوى التنفيذي، ودراسة تحليلية تشخيصية سعياً وراء معرفة العوامل والظروف والمؤثرات التي شاركت في تجسيد تلك المشكلات، كما تتضمن دراسة الواقع رصد الإمكانيات المادية والبشرية وذلك لتطويعها وتطويرها لتصبح أكثر مساهمة ومساندة لإتجاهات التطوير.

وعلى ذلك فإن النظرة المستقبلية ليست منفصلة عن الواقع، ذلك أن الانفصال عنه يعني إغفال تراكم خبري كبير لا يمكن أن يكون خطأ على الإطلاق، وإنما

يتضمن سلبيات كما يتضمن إيجابيات يمكن الإستفادة منها فى إثراء عملية التطوير ، ومن ثم فإن نسيان أو تناسى هذا الواقع والبدء فى عملية بناء جديدة قائمة بذاتها إنما ينطوى على أخطاء وأخطار لا بد من تفاديها، ولعل ذلك يشبه المجتمع الذى يعزل عن جذوره التاريخية حينما يستهدف تطوير حاضره ومستقبله الأمر الذى يعضل بنيته الاقتصادية والسياسية لأخطاء جسيمة .

****** إن تطوير المنهج من حيث هو عملية مستمرة ليس لها نهاية، فهى لا تتم فى وقت معين وتقف عند هذا الحد، ولكنها عملية تتجلى أوثق الإتصال بكافة مظاهر التطور فى جوانب الحياة، بمعنى أن المناهج يجب أن تكون على قدر كبير من الحساسية لمجرى التطور فى مجالات المادة والبيئة والمجتمع والبحوث والدراسات التربوية والنفسية وما تسفر عنه من نتائج، وإذا كان مفهوم الاستمرار من أهم المفاهيم التى يلتزم بها التطوير العلمى، فإن ذلك يعنى قدراً كبيراً من المرونة، بمعنى أن إجراء التطوير المطلوب ليس شكلاً نهائياً وإنما هو تصور يستند إلى الدراسة العلمية لما ينبغى أن يكون عليه المنهج، ومن ثم فإن عملية التنفيذ يجب أن يصاحبها تقويم مستمر فى كافة المراحل بحيث يجرى نوع من تعديل مسار المنهج فى إتجاه ما حدد له من أهداف، ذلك أن المنهج ليس مجرد «تركيبة» تصلح لكافة الظروف وتحت أى شروط، الأمر الذى يقتضى إعادة النظر فى الخطوات السابقة على التنفيذ فى ضوء ما تسرف عنه عملية التقويم، وهذا يشمل مراعاة الظروف المختلفة والحاجات المتغير والإمكانات المادية والبشرية المتوافرة والتكيف معها .

****** إن تطوير المنهج عملية تتجه نحو الشمول والتكامل، ذلك أن المنهج نظام تتداخل فيه مجموعة من المكونات والعوامل التى ترتبط ببعضها إرتباطاً عضوياً والتى أشرنا إليها فى معرض معالجة أساسيات المناهج، على أن ما نريد أن نؤكدده فى هذا المجال هو أن أى جانب من جوانب المنهج ليس إلا جزءاً فى كل، وأن المنهج ذاته ليس إلا جزءاً فى كل أكثر إتساعاً هو نظام تعليمى معين وأن أى نظام

تعليمى هو إنعكاس لنظام اقتصادى واجتماعى وسياسى وثقافى سائد فى المجتمع، ومن ثم بين مكونات هذه الأنظمة الثلاثة، وهذا يعنى ضرورة النظر - ونحن فى سبيل تطوير أى منهج - إلى المنهج نظرة كلية شاملة لا يقع فعل التطوير على جانب دون بقية الجوانب، ولعل هذا و العوامل الرئيسى فى إخفاق العديد من محاولات التطوير التى أجريت على المستويين المحلى والقومى، فمراجعة برامج إعداد وتدريب المعلم وأساليبه مثلاً لا يعد ضماناً أكيداً لتطوير المنهج، ذلك أن المعلم ليس سوى أحد العوامل أو المكونات فى العملية التعليمية، وبالتالي فإن جهده لن يسفر فى الغالب إلا عن أقل القليل.

كما أن تطوير المقرر منفرداً أو الكتاب المدرسى أو الإمتحانات أو نظام الإشراف الفنى لا يمكن إعتباره مدخلاً علمياً لتطوير المنهج.

ومن ذلك يتضح أن العملية ذات جوانب متعددة لكل منها عناصره المتفرعة المتداخلة والمتفاعلة، وبالتالي فإن إغفال أى جانب أو عنصر منها يكون له نتائج عكسية على الجوانب والعناصر التى كانت محوراً للتطوير.

ومن هنا تبرز أهمية الموقع الاستراتيجى للمنهج فى سياق العملية التعليمية، وخاصة حينما يستهدف العمل التربوى رفع مستوى الكفاية فى الأداء، ولما كان قياس ذلك المستوى المرتفع فى الأداء يعتمد على مدى التفاعل بين إمكانات المعلم والمنهج من ناحية وبين واقع المجتمع والمنهج من ناحية أخرى، فإن تطوير المنهج يستهدف إحداث توافق بين هذين الجانبين على اعتبار أن المنهج يعبر عن مضمون عملية تعليمية من نوع معين.

ويمكن القول أن عملية التطوير تستند إلى مجموعة من المبررات، ربما تختلف من مجتمع إلى آخر ومن وقت إلى آخر، ولكننا نستطيع أن نميز بعض المبررات الأساسية والتى تعد مركز الاهتمام واتفاق المربين، وهذه المبررات هى:

أولاً: التطور الكمي للمعارف الإنسانية:

لاشك أنه من أبرز سمات العالم المعاصر ذلك التطور الهائل - كميًا وكيميًا - للمعارف الإنسانية وتجدها بصورة لم تعهدها البشرية من قبل ، وهذا يعنى أن المعارف لا تظل على حداتها لوقت طويل ، ومن ثم أصبح لزاماً على المواطن أن يكون قادراً على تكييف نفسه مع ظروف الحياة المتجددة ، ولعل ذلك التطور الهائل من المعارف الإنسانية هو الذى أجبر فكرة ثبات المعرفة على الإختفاء من قاموس التربية العصرية ، من هنا أصبح تقديم كميات من المعارف للمتعلم فى صورة أو أخرى وعلى مدى سنوات دراسية عديدة دون مراجعة وتطوير أمراً متناقضاً مع ما تتميز به المعرفة من تطوير واشع وشامل ، ولعل ما يؤكد ذلك تلك التساؤلات التى كثيراً ما يعبر عنها المتعلم - كرد فعل لتأثره بوسائط الثقافة والتى لا تحجب عنها كميات المعارف التى تقدم له ، فربما يسأل عن كافة ما يجرى من صراع قيمي فى المجتمع وما يستتبعها من تفاعلات اجتماعية وما يترتب عليه من آثار . وهنا نجد أن المناهج لا تلقى بالا إلى هذا الأمر ، كما قد يتساءل عن أسباب الانعكاسات الضوئية للقمير على الرغم من ثبوت وجود أجسام معتمدة على سطحه ، ومن ذلك لا تقدم له معارف المنهج إجابة شافية ، ومن هنا تصبح المناهج أداة للحجر على فكر المتعلم وفرض نوع من الجمود الفكرى على عقله ، وبالتالي يصبح المنهج أداة لإعداد مواطن محتجز ومقيد للفكر .

وبما يزيد من حدة الأمر تزايد معدلات التغيير ، فإذا كان الواقع البطيء للتغير فى الماضى قد أسفر عن صراع بين جيلين (جيل قديم وجيل حديث) فإن وقع التغيير فى العصر الحاضر أصبح سريعاً للدرجة أدت إلى صراع متشعب ومتداخل ، ذلك أنه أصبح صراعاً بين عدة أجيال متعاقبة لا يفصل بينها إلا عدة سنوات ، الأمر الذى يفرض على المواطن أن يكون قادراً على تقبل مظاهر التغيير السريع ، كما يفرض على المنهج قدراً كبيراً من المرونة بحيث يرحب بكل جديد ويستجيب له سواء فى مادته أو طرقه ووسائله وأنشطته

ثانياً: سيادة المنهج العلمى فى شتى مجالات الحياة:

من أوضح ما نلمسه من تطورات علمية كل يوم يرجع بالدرجة الأولى إلى التزام العلوم الطبيعية بالمنهج العلمى فى البحث والدراسة، ولم يقف أمر استخدام المنهج العلمى على مجال العلوم الطبيعية وإنما تعداه إلى مجالات العلوم الأخرى، وبذلك شاع استخدام هذا الأسلوب العلمى فى مجالات الحياة التى كانت بعيدة عنه بحيث أصبحت النظرة العلمية إلى كل شىء هى أحد معايير التقدم العصرية، ومن ثم فإن السبيل إلى إحداث توازن بين التقدم المادى والاجتماعى فى مجتمع نريد له أن يكون عصرياً هو أن يصبح المنهج العلمى هو الأداة الرئيسية للتعامل مع كافة نواحيه، بمعنى أن إكساب المواطن الإتجاه العلمى فى النظر والتفكير فى كل مشكلاته الحياتية على المستويين الفردى والاجتماعى أصبح أمراً حتمياً ولم يعد قضية محل نقاش أو جدل، وذلك على اعتبار أن هذا الإتجاه يشكل جانباً جوهرياً فى التكوين النفسى للمواطن العادى.

ومن هنا فإن ما تحتويه المناهج المدرسية من حقائق ومعارف لم تعد غاية فى حد ذاتها وإنما أصبحت سبيلاً لتكوين وتنمية هذا الإتجاه العلمى، ومن ثم فإن تلك الحقائق والمعارف إذا لم تترك بصماتها على فكر المتعلم وإتجاهاته فهى لا تزيد فى النهاية عن كونها مجرد قفزات طائشة تحاول أن تلحق بالعصرية - وليس معنى ذلك أن العلوم الطبيعية تنفرد وحدها بتلك المسئولية وإنما هى مسئولية مشتركة بينها وبين غيرها من العلوم الاجتماعية، وذلك إنطلاقاً من أنه إذا كانت العلوم الطبيعية فى حاجة إلى الإحساس والمسئولية الاجتماعية، فإن العلوم الاجتماعية تحتاج الآن أكثر من أى وقت مضى إلى الأخذ بالأسلوب العلمى، وعلى ذلك فمن الضرورى أن يكون المنهج العلمى هو السبيل فى دراسة جميع القضايا العلمية والاجتماعية، الأمر الذى يمكن أن يساعد على إذابة ما يوجد من ثنائية بين ما هو طبيعى وما هو اجتماعى من العلوم، وهذا يقتضى أن تتبين التربية بأجهزتها المتعددة هذا الأمر بحيث يصبح هدفاً استراتيجياً تتضافر من أجله الجهود.

ثالثاً: التلاحم بين العلم النظرى والتطبيقي، وبين النظرية والتطبيق:

يستهدف العلم الكشف عن الحقائق والقوانين التى تحكم ظواهر الكون، وتستخدم التكنولوجيا تلك الحقائق والقوانين بصورة تيسر للإنسان السيطرة على الطبيعة وسبل الحياة. ومعنى ذلك أنه إذا كان العلم يصل إلى الحقائق والقوانين والنظريات، فإن المجال التطبيقى يتناولها بقصد التطوير ورفع مستوى الكفاية، أى أنه لم تعد هناك عزلة بين الجانبين، بل لم يعد هناك علم للعلم وبلا تطبيق، كما لم يعد هناك صناعة وإنتاج دون إرتباط وثيق بالبحث العلمى. ومن ثم يمكن القول أن العلم لم يعد رفاهية دائماً وإنما أصبح هو مدى وظيفيته واسهامه فى حل مشكلات الحياة اليومية.

وقد تمخض هذا التضخم عن ثورة تكنو لوجية كانت لها آثارها على التربية لدرجة أنه قيل أن التربية تمر الآن بثورة رابعة قوامها الوسائط الالكترونية، ومن هنا أصبح على الفرد أن يقيم عمله على أساس من التخصص العلمى مما يتيح له التعرف على كل مستحدث يمكن أن يثرى العمل ويرفع مستوى الجودة والكفاية فيه، وفى هذا الإطار يبدو أن كل متخلف عن متابعة التطورات العلمية والتكنولوجية سيصيبه نوع من العجز والتجمد المهنى مهما كان مستواه.

ولذلك فقد أثارت الثورة العلمية والتكنولوجية اهتماماً جديداً فى مجال بناء المناهج وتطويرها بالمناهج، وخاصة من حيث العلاقة بين التعليم الأكاديمى والتعليم المهنى وجرى تساؤل حول كيفية تغيير النظرة إلى علاقة المدرسة بالعمل، وبالتالي بدأت الدول المتقدمة فى البحث عن أساليب وصيغ جديدة لمناهجها تربط فيها بين العلم والعمل، والنظرية بالتطبيق، كما بدأت أجهزتها التعليمية ومراكز البحث فيها فى التصدى للمشكلات المادية والاجتماعية على مستوى الواقع وعلى مستوى التطبيق فى إطار تغيير النظرة إلى العمل، والإعلاء من شأنه وإقامته على خلفية علمية، ويتضح ذلك من إدخال فرنسا لبعض الدروس الفنية فى المدارس الثانوية وزيادة هولندا لفترة الدروس المهنية فى المرحلة الابتدائية، وتركيز العديد من الدول

على التنوع فى المواد المهنية تبعاً لأنواع المدارس مثل النمسا والاتحاد السوفيتى واليابان .

رابعاً: التزايد الهائل كمّاً ونوعاً فى وسائل الإتصال الجماهيرى:

استطاعت المنجزات التكنولوجية أن تجعل الإنسان قادراً على تجاوز الحدود والعقبات التى لم تكن حواسه الطبيعية قادرة على تجاوزها من قبل ، ومن ثم لم يعد مفهوم البيئة الإنسانية يعنى ذلك الإطار المكائى الذى يوجد فيه الإنسان والذى يستطيع التفاعل معه بحواسه الطبيعية ، وإنما اتسع ذلك لمفهوم ليشمل الكون كله ، وبالتالي أصبح على الإنسان العصرى أن يتفاعل مع بيئته بالمعنى الجديد وآفاقها المتجددة وفق مفاهيم جديدة ، ذلك أن التطور الهائل أوجد قنوات إتصال دائمة وأتاح إنفتاحاً مستمراً على ثقافات الآخرين ، الأمر الذى يصعب معه تصوير مجتمع مغلق على مجرد ما بداخله ، خاصة أن المجتمعات المتقدمة تسعى إلى توفير الوسائل المناسبة الجديدة التى تستطيع من خلالها «تصدير» ثقافتها إلى الآخرين ، بل تجرى من الدراسات والبحوث ما يمكن أن يسر لثقافتها تأثيراً بالغاً فى الآخرين .

ومن ثم فإن الحواس الطبيعية الإنسانية لم تعد قادرة على جعل الفرد قادراً على إدارة التفاعل مع تلك الثقافات ، ولذلك أصبح من الضرورى دعم تلك الحواس بأدوات وتجهيزات أخرى تيسر هذا التفاعل ، ولذلك فإن المنهج مطالب بإعداد الفرد للنظر فى تلك الثقافات بفكر واع ومتفتح ، وليقلب الرأى فيها وينقدها ويتبين مواضع التشابه والاختلافات بينها وبين ثقافته ويختار المناسب منها اختياراً ذكياً ، على أن ذلك لا يعنى إغفال الحواس الطبيعية ، وإنما يعنى استخدامها إلى جانب استخدام الأدوات والوسائل التى يمكن أن تتيح له تجاوز ما لا تستطيع الطبيعة تجاوزه ، ومن هنا نستطيع القول أن ما تمتلكه المدرسة فى بعض البلدان العربية من وسائل الإتصال المتقدمة سيظل عديم القيمة إذا لم يوظف بصورة عملية فى هذا الإتجاه .

وقد عبر تقرير لجنة كارينيجي عن التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية عن ذلك حيث أشار إلى أن نسبة لا يستهان بها من التعليم داخل الجامعات سيتم عن طريق تكنولوجيا المعلومات أو الوسائل الإلكترونية عام ٢٠٠٠ وأن حوالي ٨٠٪ من التعليم سيتم خارج إطار التعليم العالي، الأمر الذي يدعو القائمين على بناء المناهج وتطويرها إلى الإنباه إلى الأهمية النسبية لأوجه التعليم المختلفة وبما يرتبط بها من مفاهيم وإتجاهات يمكن أن توجه التعليم وتقوده، ومن هنا ظهرت فكرة التعليم الذاتي ودور العملية التعليمية في إعداد المواطن لكى يمارس هذا الدور فى مستقبل حياته.

خامساً: تجديد هياكل المهارة:

أدت الثورة التكنولوجية المعاصرة إلى تجديد وتجديد دائمين فى هياكل المهارة، الأمر الذى هيا الظروف لتساقط عديدة من المهارات اليدوية والأعمال الذهنية، فلم يعد هناك داع لأن يبذل الإنسان جهداً شاقاً فى العمل على إحدى الآلات، أو قضاء وقت طويل لإجراء عمليات حسابية معقدة، فقد أصبحت الآلة والأجهزة الأوتوماتيكية والحسابات الإلكترونية قادرة على أداء معظم الأعمال والمهارات التى اعتاد الإنسان على تحمل أعبائها لوقت طويل، ومن ثم بدأت الحاجة تقل بالنسبة لكثير من المهارات اليدوية والأعمال الذهنية الروتينية، ومن هنا بدأ التربويون فى تبني مفهوم جديد هو «استراتيجية الكيف فى التنمية التربوية»، هو الأمر الذى يتضمن تركيز الاهتمام على كيف التعلم أكثر من كمه، مما تطلب مراجعة أهداف التعليم ومناهجه وما يرتبط بها من طرق تدريس وأنشطة وأساليب تقويمه.

وقد ترتب على ذلك تغير شكل ومحتوى ومستوى الصورة التقليدية للهرم التعليمى وإسقاط عديد من القيود عن المناهج المدرسية، فتخلصت من أشكال التدريب العقلى واليدوى والتى أصبحت الآلة تقوم بها على خير وجه، كما أصبحت توجه عناية كبيرة لأوجه التعلم التى يمكن أن تترك آثاراً باقية على فكر ودوافع سلوك المتعلم، مما أتاح له فرصاً حقيقية لإطلاق قوى الابتكار والتجديد،

وذلك على اعتبار أنه لم يعد من المقبول تصور مجتمع يأخذ بأسباب التطور دون أن يقبل ظاهرة التغير، أى أن جمود هياكل المهارة تمشى مستوياتها مع التطورات التكنولوجية يعتبر ظاهر صحية تؤثر على مستوى الإنتاجية دون شك.

على أن ذلك لا يعنى أن تدريب الفرد على كل مهارة جديدة يكفى لتمكينه من مواجهة التغيرات التكنولوجية، بل إن هذا يقتضى - فضلاً عن ذلك - تكييفاً يجعله أكثر قدرة على استيعاب تلك المهارات وتوظيفها من أجل تحقيق الدقة والجودة فى العمل.

ولقد أدى تغير الدور الإنتاجى للعمل الإنسانى إلى تغير فى النظرة إلى مفهوم العمل، فبدأ الإنسان يتطلع إلى مستوى اقتصادى واجتماعى أفضل، مما أدى إلى طغيان المادية على مختلفة نواحي الحياة نتيجة للتركيز على أهمية وفرة الإنتاج، ولذا بدأت التربية فى مراجعة تركيبها الداخلى وأسسها ونظمها بقصد إحداث نوع من التوازن فى تربية المواطنين وذلك من خلال الاهتمام بتنمية الاتجاهات والقيم الروحية والاجتماعية.

سادساً: الأخذ بمفهوم التربية المستمرة:

يعتبر مفهوم التربية المستمرة من أبرز المفاهيم التى دخلت حديثاً إلى ميدان التربية والتى لا تعتبر شكلاً خاصاً من أشكال التربية ونشاطاً تربوياً متميزاً، وإنما تعتبر صيغة أساسية كفيلة بأن تقدم مبدءاً للتوجيه والتجديد الشمولى للتربية، ويحمل هذا المفهوم فى جواهره اعتراضاً على إنتهاء تعليم الفرد عند مستوى تعليمى معين، ويؤكد على استمرار تعليم الفرد طوال حياته وفى سياقها، أى أن حياة الفرد التعليمية لا تنتهى بتخرجه من مدرسة أو كلية أو معهد، وإنما تستمر باستمراره فى الحياة، وهذا يعنى أن المجتمعات المتقدمة أصبحت ترفض النظر إلى المواطن كإنتاج جاهز يتم إعداده فى مستوى تعليمى معين وفى أثناء عدد من السنوات، ومن ثم أصبحت المدرسة - بما تحتويه من مناهج وتجهيزات ومعامل وورش وغير ذلك -

ليست المكان الوحيد الذى يمكن أن يمارس التعليم، بل هناك هيئات ومؤسسات وأجهزة أخرى غيرها تستطيع أن تشارك فى هذا السبيل، من هنا أصبح من الضرورى أن تخضع المناهج للمراجعة والتطوير بحيث تنمى فى المتعلم وعياً ناقداً ييسر له فهم مجريات الأمور من حوله سواء على المستوى المحلى والقومى أو على المستوى العالمى، وبحيث تيسر له التخلص من الإتجاهات السلبية والمعادية للتعليم، وتمكنه من مفاتيح المعرفة مما يجعله ينظر إلى التعليم على أن نشاطاً طبيعياً يزيد من شأن الإنسان ويؤدى إلى النمو المتكامل الذى يساعده على أدواراً أساسية فى الحياة اليومية لن يستطيع بدونها أن يتكيف معها، وهذا يعنى أن الفرد لا يستطيع أن يواصل التعلم طوال حياته (وفق مفهوم التربية المستمرة) إلا إذا كان حريصاً على تحقيق نموه الواعى الكامل، وهو الأمر الذى لا يمكن حدوثه من خلال تربية تنمى فيه اتجاهات الخضوع والاستسلام، وبالتالي فإن المناهج أصبحت مطالبة بتحرير طاقات وإمكانات المتعلم بحيث يكون له أدواره فى كل ما يبذل من جهد تعليمى، وتنمى تلك الطاقات والإمكانات إلى أقصى درجة ممكنة من خلال نشاطات الخلق والتعبير التى يمارسها الكبار فى الحياة اليومية وفى الحياة المهنية والاجتماعية والسياسية، فضلاً عن تعميق وعيه عن طريق تجميع معارفه ومهارته التى أتاحت له وبث الروح الـ ظيفية بها.

هذا ويعنى أيضاً أن المناهج أصبحت معنية بالحفز والبحث والتحريك والتحرك للتعلم أكثر من كونها معنية بالتلقين والتدريس، ذلك أن المغزى الرئيسى لمفهوم التربية المستمرة هو أن يتعلم الفرد كيف يتعلم، وهى قضية تحتاج إلى دراسة عميقة وتحليل دقيق لك ما يتصل بالمناهج من قوى ومؤثرات.

على أن ما نود أن نؤكد فى هذا المجال هو أن مفهوم التربية المستمرة يشير إلى أن العالم يعيش عصراً جديداً هو عصر التفكير المستقبلى الذى يستهدف نزع الشكليات عن المناهج، ومراجعة بنيتها بحيث تكون أقدر على إعداد مواطن قادر على ممارسة الحياة فى مستقبل لا نستطيع أن نتصور أبعاده، وليس معنى ذلك أننا

ندعو إلى الأخذ بمفهوم التربية المستمرة كله كوحدة متكاملة، وإنما ندعو إلى الأخذ منه بقدر ما يناسب الظروف والإمكانات الواقعية وتبعاً لمراحل تطورها، ذلك أنه ليس ثمة نمط متقن لها وإنما هناك أنماط عديدة تختلف باختلاف الوسط الذي يستهدف الأخذ بها.

سابعاً: تزايد التجديدات التربوية:

كثيراً ما تعرض مجال التربية عامة وميدان المناهج خاصة لعدد من التجديدات التي تهدف إلى إحلال ممارسات جديدة بدلا من أخرى قديمة لم تثبت مقدرتها في تحقيق الأهداف المرغوب فيها.

ولما كان المنهج يتأثر بمجموعة من القوى والعوامل المختلفة، فقد كان من الطبيعي أن يثور الجدل على الدوام حول مدى صلاحية ما هو قائم في تخريج مواطن من نوعية جديدة تلائم آمال وتطلعات المجتمع، ومن هنا تشكك الكثيرون في مدى جدوى وفاعلية المواد الدراسية التي تقدم للمتعلم في أى مستوى تعليمي، وبالتالي أصبح المنهج موضع جدل ومراجعة وتطوير دائم في معظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء.

ومما زاد حدة هذا الاتجاه التطور الكمي والكيفي للمعارف الإنسانية والإنفجار السكاني وإنفجار الآمال والتطلعات وخاصة في الدول التي لاتزال تأخذ بالاتجاه «الموسوعي» في بناء وتطوير مناهجها.

وقد شمل التجديد أهداف ووظائف المؤسسات التعليمية وأساليب التنظيم والإدارة والأدوار والعلاقات السائدة بينها والمناهج من حيث الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، وقد أسفر ذلك عن ظهور مفاهيم وتجديدات وثيقة الصلة مثل تفريد التعليم والتعلم الذاتي والتعليم الموازي والتعليم بالفريق والتعليم المبرمج والتعليم بالمراسلة، وكلها تدور حول تركيز الاهتمام حول الفرد كمحور للنظام التعليمي من حيث علاقته بعملية التجديد كما تدور حول

الأفراد والجماعات خارج النظام التعليمي ومدى مشاركتهم فى عملية التجديد، ومع ذلك فلا تزال مناهجنا بعيدة عن مثل تلك التجديدات، الأمر الذى يمكن إرجاعه إلى عديد من الصراعات القيمة والسيكلوجية التى تضع الحدود والعوائق وتثير المشكلات أمام التجديد، مما يقتضى توافر تنظيمات ومؤسسات متخصصة تساند التجديد المستمر مثل نقابات المعلمين ومراكز البحوث ووسائل الإعلام التربوى.

ثامناً: تزايد وقت الفراغ:

أصبح الإنسان فى الدول المتقدمة يمارس حياة تسودها الميكنة وتتحكم فيه الآلة بصورة لم يعهدها من قبل، إذ أن العالم يمر الآن بثورة فى مجال الوسائط الالكترونية، ولقد ذهبت توقعات الدول المتقدمة إلى القول بأن تلك الثورة ستؤدى إلى وجود مجتمعات يرتفع فيه دخل الفرد بحيث يتراوح بين خمسة آلاف وعشرون ألف دولار سنوياً مع انخفاض فى عدد ساعات العمل اليومية، الأمر الذى سيرتب عليه زيادة كبيرة فى وقت الفراغ مما يدعو إلى تربية يتعلم من خلالها كيف يقضى هذا الوقت، وكيف يستخدمه أفضل استخدام خاصة أنه تعود أن يمضيه على نحو يخلو من الاستثمار بل ويدخل فى باب الإهدار.

لعل قيام مدارس وجامعات وقت الفراغ فى الصين والجامعة المفتوحة فى إنجلترا، واستخدام الدراسة بالمراسلة والبريد الإذاعى والتليفزيونى فى إيطاليا والسويد وأستراليا والاتحاد السوفيتى والولايات المتحدة وغيرها ليس سوى تعبير عن الإحساس بما ينتظر الفرد من تحديات ينبغى إعداده لمواجهة من الآن.

تاسعاً: زيادة التشكك فيما درج عليه التعلم لفترة طويلة:

لقد خلق تفجر المعرفة والحاجة إلى البحوث المتخصصة تساؤلات عديدة حول بناء المناهج وتطويرها، خاصة فى الدول التى لا يزال الاتجاه الموسوعى مسيطراً على نظريات المناهج بها، ولعل من أبرز تلك التساؤلات ما أثير حول جدوى الحقائق

والمعارف المتناثرة والتي تحتويها المناهج وعلاقتها بالتغير في الأداء في الإتجاه المطلوب، وما أثير حول مدى تنوع المناهج بحيث تواجه الأهداف المختلفة للتربية، ومدى ملاءمة خبرات المناهج الحالية وقدرتها على الاستجابة لحاجات ومشكلات المتعلمين، ومدى قدرتها على الإنساق مع حاجات ومشكلات المتعلمين، والحاجات والمشكلات الاجتماعية في نفس الوقت، ومدى القدرة على تغيير النظرة إلى علاقات المؤسسات التربوية بمجالات العمل من حيث تلبية الطلب على التعلم بأنواعه المختلفة من ناحية، والوفاء بإحتياجات العمالة من ناحية أخرى، ومن ثم أجريت دراسات وبحوث عديدة أسفرت عن إسقاط العديدة من المناهج لوقت طويل، وخاصة فيما يتعلق بإختيار خبرات المنهج ومستواها وأساليب تنظيمها وتقويم التعلم.

الفصل الثاني

ممارسات سائدة في تطوير المناهج

فلاحظ أن رجال التربية يتحدثون دائماً عن تطوير العملية التربوية، وتطوير التعليم، وأحياناً يكونوا أكثر تخصيصاً فيتحدثون عن العملية التعليمية داخل المدرسة عامة وداخل الفصول المدرسية على وجه الخصوص.

ومن الأمور الواضحة أيضاً أن كل الناس يتحدثون عن المناهج الدراسية فهذا تلميذ يشكو ويتألم وهذا ولى أمر يعترض عن فهم أو عدم فهم، وهناك أيضاً العلم والموجه ومدير المدرسة وحتى رجل الشارع، الكل يتحدثون عن العملية التعليمية أحياناً وعن العملية التربوية أحياناً أخرى، وكثيراً ما يحدث التداخل وأحياناً يصل الأمر إلى حد التضارب والتناقض.

والحقيقة هي أن الجميع من حقهم أن يتحدثوا وأن يشكوا، ذلك أن المسألة تعنى كل الناس، فالمناهج المدرسية تدخل كل بيت، حتى أن الأمر يصل إلى أن كل بيت لا يخلو من متعلم أو أكثر فى مختلف مراحل التعليم، ومن هنا فإن من واجبنا أن نستمع ونحلل وندرس ونتأمل من أجل التوصل إلى تشخيص وثيق للظواهر التى نتحدث عنها أو التى تسبب الشكاوى العامة. ولعلنا نلاحظ أنه لا تكاد صحيفة يومية تخلو من خبر أو موضوع أو قضية من قضايا التعليم، بل أن كثير من برامج الإذاعة والتلفزيون يعنون بهذا الأمر أيضاً، وكل هذا يشير بشكل مباشر إلى أن الأمر حلل ويحتاج إلى مواجهة علمية. والواقع أن الدولة ووزارة التربية والتعليم لا تألو جهداً من أجل إحداث التطوير المنشود، وقد خطت بالفعل خطوات موفقه، ولكن الأمر لا يخلو من سلبيات تحتاج إلى علاج. ولذلك نحاول فى هذا الفصل أن نعرض الصورة الواقعية أو الحالية لأمر تطوير مناهج التعليم، أى أننا نود أن نلقى الضوء على الوضع الراهن حتى نستطيع أن تقدم رأياً نحاول من خلاله أن نشر الصورة الراهنة إلى المستوى المطلوب وإلى الممارسات السليمة التى تتخذ من العلم مدخلا لها، وهو الأمر الذى أصبح مستقراً بشكل واضح فى أدبيات علم المناهج وفى الممارسات العالمية فى هذا الشأن، ومن هنا تكون الفروق الصارخة عند مقارنه مناهج عربية بأخرى أجنبية. ولعل من أهم الممارسات الحالية

فى مجال تطوير المناهج مايلى :

أولاً: حذف أجزاء من محتوى المنهج:

كثيراً ما نرى مناهج ظلت سائرة لنوات على المستوى المدرس وقد حذفت منها أجزاء إما من المادة العلمية أو بعض الصور والأشكال أو التدريبات أو الأسئلة، وهذا الحذف يتم عادة بناء على آراء بعض المعلمين أو شكاوى التلاميذ أو بناء على وجهات نظر بعض القيادات التربوية. وعلى الرغم من تقديرنا لوجهات النظر هذه فإن التطوير لا يعنى الحذف لأنه من المفترض أن محتوى المنهج من المادة العلمية والوسائل التعليمية والتدريبات والأنشطة وأساليب التقويم جاء كترجمة مباشرة للأهداف العامة للمنهج، أى أن ما ورد من هذه الأشياء فى إطار الكتاب المدرسى هو انعكاس كامل لأهداف المنهج، وبالتالي إذا أجاز هذا الحذف فهذا يعنى هدماً فورياً لمسألة الأهداف وعدم إدراك لوظيفتها فى عملية بناء المنهج، ومن ثم أصبح من الضرورى تعديل الأهداف حتى يكون ما بقى من المحتوى معبراً عن باقى الأهداف بعد حذف ما يقابلها.

والحقيقة أن حذف أجزاء من محتويات المناهج قد يكون حلاً سريعاً لمشكلة ما شعر بها العلم أو المتعلم، ولكنه ليس بالحل الوحيد الممكن، بل ولا يمكن قبوله كحل أمثل لمشكلات المنهج المدرسى، أما إذا كان ذلك متبعاً بشكل مرحلى يليه تطوير شامل وعلى أسس علمية أمكن قبوله.

ثانياً: إضافة أجزاء إلى محتوى المنهج:

أن هذا الأسلوب هو الطرف الآخر للأسلوب السابق عرضه، فقد يشعر المعلم أو غيره من القيادات التربوية بقصور واضح فى محتوى المنهج مما يستدعى إضافة أجزاء معينة مما يساعد المعلم على توفير خبرات أكثر ملاءمة أكثر حيوية ووضوحاً بالنسبة للأبناء، وكما سبق القول أن الحذف يعنى الحاجة إلى عادة النظر فى الأهداف، فإلاضافه تحتاج أيضاً إلى نفس الشيء، إذ أن القاعدة هى الإتساق بين

أهداف المنهج ومحتواه، وقد يكون هذا الأسلوب أيضاً مناسباً لحل مشكلة فورية ولكن لابد من إتباع منهجية علمية فى عملية تطوير المنهج .

ويلاحظ هنا أن كلا الأسلوبين الحذف والإضافة لا يمكن إعتبارهما من الاستراتيجيات المناسبة لتطوير المناهج . ومع ذلك فقد لوحظ أن تطوير المناهج فى معظم البلدان النامية يسير فى هذا الاتجاه، وإننا نعتقد أن السبب الحقيقى لذلك هو تنسى مفهوم قديم للمنهج المدرسى، فم يعتبرون أن المنهج المدرسى هو الكتاب بغض النظر عن المكونات الأخرى للمنهج والتي سبق عرضها فى الجزء الأول السابق على هذا الكتاب .

أن الأمر بالنسبة لبلادنا يعنى الكثير، فالعلم أصبح سبيل حياتنا ودستورنا فى التعامل مع كافة قضايانا التربوية إدراكاً منا بنظرية الاستثمار البشرى الفعال ولذلك فلا يمكن أن نلجأ إلى هذا الأسلوب بأعتباره الأسلوب الأمثل للتطوير، وخاصة أننا أجمعنا على وعى كامل بمفهومى المدى والتتابع، وهو الأمر الذى يعنى الكثير بالنسبة للبنى المعرفية وكيفية الاختيار من بينها من أجل وصفها فى إطار محتويات المناهج المدرسية، كما أننا زحمتنا على وعى بالعمليات الأساسية التى يجب أن تمر بها عملية بناء المناهج وتطويرها .

ثالثاً: التقديم والتأخير:

يعد تقديم أو تأخير أجزاء من محتويات المنهج المدرسى من الأساليب المعتادة أيضاً، فقد يرى البعض أن أحد الموضوعات يجب تأجيله وتقديم بعض الموضوعات الأخرى . وقد يكون السبب وراء ذلك هو السهولة أو الصعوبة، فقد يشعر المعلم بصعوبة موضوع ما بالنسبة للتلاميذ، ولذلك مقترح تأجيله إلى النصف الثانى من العام الدراسى مثلاً، أو تقديم موضوع كان محدداً له قرب نهاية العام الدراسى إلى النصف الأول من العام الدراسى، وذلك لشعور المعلم بضرورة ذلك ضماناً للتتابع والاستمرارية، وكما سبق القول فإنه بالإمكان إتباع هذا الأسلوب ولكن على

أساس مرحلى سابق على عملية التطوير الشاملة .

رابعاً: التطوير الجزئى:

تقع الممارسات الثلاثة السابقة تحت عنوان التطوير الجزئى ، ومع ذلك فهناك ممارسات اخرى تظهر فيها الجزئية بشكل أكثر وضوحاً ، فقد يلجأ البعض أحياناً إلى تعديل كامل لمحتوى المنهج ، وقد يرون أن هذا الأمر يدخل فى باب التطوير الكلى ، ولكن المقصود بالجزئية هنا هو أن فعل التطوير وقع على عنصر وحيد من عناصر المنهج الأخرى ، فالمنهج ليس مجرد محتوى فقط ، ولكن هناك الأهداف وطرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم ، ولذا فإن فصل التطوير إذا وقع على محتوى المنهج فقط أصبح تطويراً جزئياً ، وكذلك الأمر إذا وقع فعل التطوير على عنصر أو أكثر من عنصر من العناصر الأخرى للمنهج . وإذا كنا نتحدث فى هذا الشأن عن التطوير الجزئى ، فعلى الجانب الأخرى خبر التطوير الشامل ، أى أن التطوير العلمى يعنى تطوير كل عناصر المنهج معاً وفى وقت واحد حتى يكون التطوير فعالاً وله معنى بالنسبة عار العملية التربوية والتعليمية .

خامساً: التطوير دون تقويم للواقع:

من المفترض أن تكون عملية التقويم سابقة على عملية تطوير المنهج ، والمقصود بذلك أن تجرى دراسات عديدة ومتنوعة يتم من خلالها جمع بيانات ومعلومات وأدلة وشواهد عن مدى ملاءمة المنهج فى الميدان ، والمقصود بذلك أن المنهج إذا كان ينفذ فى بيئات عديدة وفى إطار ثقافات متعددة فإن هذا يعنى أن مستويات الفعالية الخاصة بالمنهج ليس من المتوقع أن تكون واحدة أو على مستوى واحد؛ ولذلك فإن عملية التقويم السابعة على عملية التقويم تعنى رصد الظواهر والتعرف على النواحي الإيجابية والنواحي السلبية قبل أن يتم إتخاذ أى قرار بشأن عملية تطوير المنهج وكذلك المواضع التى يجب أن تتجه إليها عملية التطوير .

ويشير الواقع إلى أن هناك مناسبات عديدة يتجه فيها التطوير أول ما يتجه إلى

المناهج الدراسية ، فعندما تتغير السياسة التعليمية لسبب أو آخر ينظر مباشرة إلى المناهج الدراسية ، والحقيقة أنه عند النظر إلى المناهج الدراسية فإنه ينظر إلى الكتب المدرسية باعتبارها هى ذاتها المناهج الدراسية وليس باعتبارها الوعاء الذى يضم بين طياته محتويات المنهج امدرسى وهى أحد عناصر المنهج أو عندئذ يصدر القرار بالتطوير دون إجراءات الدراسات التحليلية أو المسمية أو تحليل المحتوى من أجل التعرف على الإيجابيات والسلبيات التى توجد فى المناهج القائمة .

ولقد أتمجته الدولة مؤخرأ إلى تطوير مناهج التعليم فى كل مراحل التعليم ما قبل الجامعى ، وأتبعته فى ذلك أسلوب اللقاءات والمؤتمرات وورش العمل من أجل دراسة الواقع وتحليله ودراسة التجارب العالمية ومناقشة ما يمكن إعتباره فكراً تربوياً موجهأ لعمليات المنهج المدرسى ، وإرتبط بهذا أن يكون تأليف الكتب المدرسية بالإعلان وعن طريق المسابقة لا عن طريق التكليف ، والحقيقة أن على الرغم من النقد الموجه إلى الأسلوبين المتبعين فى هذا الشأن إلا أنه من الملاحظ أن المناهج المدرسية المطورة قد بدأت تأخذ بالإتجاهات الحديثة إلى حد كبير ، وهو الأمر الذى يعنى أن القيادات التربوية تسعى تماماً خطورة أمر مناهج التعليم وكيف أن عملية تطويرها تستلزم بالضرورة كل العناية والرعاية على كافة المستويات .

والحقيقة أن هناك تساؤل يفرض نفسه على الدوام على من يبدى إتخاذ أى قرار متعلق بعملية تطوير المناهج ، وهذا التساؤل هو من يطور أو من يطورون المناهج؟ ومن الغريب فى هذا الشأن أن ترى بعض البلدان تركز فى ذلك على بعض المعلمين أو الموجهين ، والبعض الآخر يركز على بعض خبراء المواد العلمية على مستوى الجامعات والبعض الثالث يتعامل مع هذا الأمر من منظور متكامل بين هؤلاء وأولئك .

ومن الغريب أن نجد بعض الدول يأخذها بريق الخبرة الأجنبية إلى درجة أنها تفضل أن يقوم خبراء أجانب بعملية تطوير مناهجها بدءأ من الإطار النظرى ومروراً بكل العمليات الأساسية وإنهاء بإخراج الكتب المدرسية ، بل ويتعدى الأمر فى

أحيان كثيرة ذلك يشمل عملية تدريب المعلمين والموجهين ، والحقيقة أن هذا الأسلوب ينطوى على أخطار بل وأخطار بالغة أكثرها وضوحاً أن هؤلاء الذين يقولون هذه المسئولية جاءوا من أطر ثقافية مغايرة بل وربما يحملون فى عقولهم ووجدانهم إتجاهات سالبة نحو المجتمعات العربية التى يقولون مسئولية تطوير مناهجها .

والحقيقة التى يجب تأكيدها فى هذا المجال هى أن عملية تطوير المناهج مهمة وطنية وقومية ، بمعنى أن من يقومون بها لابد أن يكون من بلدان الوطن العربى إضافة إلى الخبراء المحليين حتى تتاح الفرص الكافية للتفاعل الفكرى بين الجميع وهو كما يمكن أن نتيج عنه ما يسمى بوحدة الفكر أو النقل حداً أدنى من الفكر المشترك أو الأرضية العربية المشتركة إذا كان لنا أن نتحدث عن مسالك دروب تحقيق الوحدة العربية . إن الاستعانة بالخبرات والتجارب العالمية هامد جداً ، بل ولا ينبغى إغفالها أو عدم وصفها فى الحساب ولكن لابد أن يكون ذلك فى إطار ضوابط من أهمها النظرة الإنتقائية ، أى الأخذ عن تلك الدول فى حدود إدراكنا لا يعاد واقعنا وتاريخنا ثقافتنا وأهدافنا والرؤى المستقبلية لأبنائنا فى مختلف المراحل التعليمية ، ولعل من المفيد فى هذا الشأن أن تشير إلى أن الجوانب الخاصة بالتكنولوجيا فى الطباعة والإخراج كلها من الأمور التى يمكن الأخذ بها عن الدول المتقدمة ولكن من حيث المضمون وأسلوب المعالجة فى إطار أهداف معينة لابد أن يكون وطنياً وقومياً مائة فى المائة ، وإلا كان من اليسر أن تسعى أى دولة إلى إحراز التقدم عن طريق نقل مناهج معينة من إحدى الدول المتقدمة وتنفيذها على المستوى المحلى . أنه فى الإمكان أن نستورد أى مواد إستهلاكية من لحوم وأجهزة ومعدات وغيرها ، وفى الطرف الآخر لا يمكن أن ننقل مناهج مدرسية إذ أن المناهج بطبيعتها إفراز للمجتمع بكل ما يحمله من مقومات ثقافية والاجتماعية وسياسية واجتماعية ، وبالتالي فهى من ناحية تعكس هذا الواقع بكل مقوماته ، ومن ناحية أخرى يتطلع

المجتمع من خلالها إلى إحداث التقدم بمعدلات متقدم تتناسب مع الحركة المجتمعية العالمية .

وفى هذا تأكيد على الوظيفة الاجتماعية للمناهج الدراسية، ومن ثم يبرز المعنى الذى تحرص عليه دائماً وهو أن صناعة المناهج صناعة متخصصة، وهى ليست مجرد إختيار موضوعات معينة وترتيبها فى نسق ما بين دفتى غلاف وتقديمه إلى الأبناء وإنما هى عملية علمية لها أصولها المستقرة فى أدبيات التربية، وبالتالي فلا يصح مطلقاً أن يترك أمر المناهج المدرسية للعفوية والإرتجال إذ أن فى ذلك تضحية بأمور كثيرة من أهمها إعتداد معايير العلم فى بناء المناهج وتطويرها، وكذلك النظر إلى أمر من أمور عملية التربية الهامة نظرة دون مستوى ما تستحقه من تقدير وإهتمام .

وعلى أية حال فإن مسألة المناهج المدرسية وتطويرها هى مسألة تهتم كل بيت وكل أسرة، فلا يوجد بيت عربى إلا دله ابنا أو بنتا أو أكثر فى إحدى مراحل التعليم، ولذلك فإن من حق أى إنسان أن يتحدث فى أمر عملية التربية عامة وأمر المناهج المدرسية على وجه الخصوص، وأن يقدم رأى ووجهة النظر ولكن يظل القرار الجاسم والنهائى هو القرار المعتمد على العلم والخبرة معاً. ويهمنى فى هذا المجال أن تشير إلى أن هذه المسألة هى مسألة جماعية لا يصلح فيها أحد المتخصصين فى التربية أو المناهج أو بعض المتخصصين فى المواد العلمية على المستوى الجامعى، ولكن لابد من فريق بجميع بين خبراء المناهج وخبراء التقويم وتكنولوجيا التعليم وخبراء المادة الدراسية وخبراء الميدان سواء كانوا معلمين أو موجهين إضافة إلى آراء أولياء الأمور والشخصيات العامة وكذا آراء قيادات المؤسسات الاجتماعية والمنتجة وغيرهم ممن لهم علاقة بعملية التربية ونواتجها المتمثلة فى نوعية خريجى مراحل التعليم فى مختلف المستويات .

وبناء على ذلك فلا بد أن نضع فى إعتبارنا ما يلى عندما نريد أن نطور المناهج المدرسية .

ان مايسمى بظاهرة المنهج هو كل مايتاح للمتعلم من مواقف يومية داخل الفصل الدراسى او خارجه بكل ما تشمله من معارف ، ومفاهيم ، وقيم ، ومهارات ، وغيرها مما نسميه فى مجال علم المناهج بجوانب الخبرة . وهكذا ، فان الكتاب ليس هو المنهج ، ولكنه وسيلة من وسائله ، وكذلك كل عناصر العملية التعليمية فهى ليست سوى عوامل مساعدة من اجل تهيئة مواقف مدرسية غنية نابضة بالحياة ، يمر بها الابناء فيلمسون عن قرب المثل ، والقُدوة والتطبيق ويمارسون من خلالها عمليات عقلية هامة ، حيث يفسر ، ويستنتج ويدرك العلاقات ويزن قيم الادلة ، وفى هذا الاطار تبدو قيمة المعرفة ، واهميتها فهى ليست الهدف ، ولكنها وسيلة لبناء العقل ، والوجدان ، والسلوك ، وبقدر فعاليتها بقدر ماتكون اهميتها .

وهكذا يبدو أننا فى حاجة إلى وضوح رؤية حول ماتحدث عنه فهل نقصد بالتطور تطوير الكتاب ام نقصد حذف موضوعات ، واطافة موضوعات ، ام نقصد ماذا؟ اننا عندما نريد ان نطور المنهج لابد أن نكون على وعى بأبعاد هذا الشيء الذى نتحدث عنه ونريد أن نطوره حتى يقع فعل التطوير على مايراد تطويره فنصل إلى الهدف ولاقنقع فى المحذور .

• ان المناهج المدرسية مسألة تهم كل بيت وهى ليست مجالاً لاستعراض القوة ، وادعاء المعرفة . . لانها مسألة تعنى ادراكا لخطورة المسؤولية الملقاة على اكتافنا ، فنحن نحمل مسؤولية اعداد جيل نرجو ان يكون قادرا على تشكيل مستقبل افضل من الحاضر .

وبناء على ذلك فانه عندما تبدو الحاجة إلى تطوير اى منهج فلا بد ان يشمل ذلك كل عناصره او مكوناته ، وهذا يعنى النظرة الكلية فى مقابل النظرة الجزئية . . ومن هنا فان هذه العملية لابد أن تستند إلى عدة مبادئ علمية مستقرة ومعترف بها عالميا من اهمها ان صناعة المنهج عملية علمية متخصصة لامجال فيها للعقوبة أو الارتجال أو التسرع .

وبداية تطوير المناهج هى تقويم القائم ، فلا يجوز على الاطلاق ان نهدم او نلغى القائم ، ونقيم على انقاضه شيئا جديدا نتصور انه افضل من القديم دون دليل علمى .

إن مصر تمتلك رصيذا هائلا فى هذا المجال ولاينبغى تجاهله أو تناسيه ، ولكن علينا أن نتحرى الدراسات العلمية من أجل تقويم كل المحاولات السابقة لنبقى على الجيد منها ولنستعبد ما اثبت الميدان قصوره .

ان المناهج المدرسية ليس ، لها تاريخ انتهاء صلاحية ، ولكن الابقاء عليها او اخضاعها للتطوير يتوقف على مدى فعاليتها ، ونقصد بالفعالية نوعية الخبرات ونواتج التعليم .

والمناهج الجيدة تعنى فلسفة واضحة يؤمن بها كل من يخطط المنهج ، وكل من يشترك فى اعداد الكتب ، والمواد التعليمية ، والانشطة المدرسية ، وهذه الفلسفة التى ينطلق منها المنهج لابد ان تحدد عددا من المنطلقات الفكرية التى يلتزم بها العاملون فى مجال المناهج

وتتبع فلسفة المنهج من الفكر التربوى السائد الذى تتحدد من خلاله رؤية المجتمع لابنائه فى المستقبل ، وهذا الفكر ليس مسئولية فرد ما ولكنه مسئولية قادة الفكر من علماء وفلاسفة ورجال صحافة ، واعلام وغيرهم من الشخصيات القيادية على المستوى المجتمعى .

ان خبراء المناهج لاينبغى لهم ان ينطلقوا من فراغ ولكن لابد من ثوابت ، ومسلمات يتم على أساسها التخطيط والتصميم ، البناء والتقويم ، والتطوير للمنهج ، ولذلك فان مشاركتهم فى تشكيل الفكر التربوى يعد أمرا حتميا .

ونماذج المنهج اصبحت الضمان الاكيد لاتباع منهجية علمية فى عمليات المنهج ، فتلك النماذج ليست سوى ترجمة للفكر بحيث تظهر فيها العلاقات الطولية ، والعرضية بين جميع المتغيرات المحيطة بالمنهج ، وهى فى النهاية محاولة للضبط

العلمي لعمليات المنهج .

إن الاتجاه إلى تطوير الكتاب المدرسي بإعتباره المنهج يشبه من يقلم اظافر شخص يوشك ان يلفظ انفاسه الأخيرة في محاولة لانقاذ حياته ، ان تطوير المنهج عملية شاملة وليست جزئية ، ولذلك فإن فعل التطوير لابد أن يقع على كل عناصره دون استثناء .

وان عمليتي تقويم المنهج وتطويره تعتمدان على النموذج الحلقي ، وليس الخطي ، اى اننا لابد ان نقوم قبل ان نطور ، وعندما ننتهى من التطوير علينا ان نقوم من جديد وهكذا ، وبالتالي فإنه يجب ان نرفض فكرة التطوير دون ان نستوضح ايجابيات وسلبيات المناهج القائمة .

وكذلك فان عمليتي تقويم المنهج وتطويره لا تجرى من فوق المكاتب لانها عملية انسانية محضة ، اى انها متعلقة بالانسان صانع التنمية ، وهى كذلك عملية تعاونية ينبغي ألا ينفرد بها فرد واحد مهما كانت قدراته لأن المنهج محصلة لابعاد كثيرة يصعب توافرها فى هذا الفرد .

ان المنهج المتميز يعنى تكلفة عالية . كما ان المنهج المتواضع تقابله تكلفة متواضعة ، ان المنهج المتميز يعنى خبرات غنية تشعر الطفل بالمتعة والبهجة ، وهذا يحتاج إلى معلم قادر ومشبع اقتصاديا واجتماعيا ومهنيا ، كما تحتاج إلى تجريب ميدانى قبل اعتباره منتجا اكتملت فيه عناصر الجودة .

المناهج لابد أن تأخذ فى اعتبارها كل المتغيرات الجارية على كل المستويات وخاصة المستوى العالمى ، وكذا ماقدمته الدراسات المستقبلية من تنبؤات خاصة بمفاهيم وقيم ومهارات يحتاجها الانسان فى المستقبل ، على أن يكون ذلك بشكل طبيعى دون افتعال او لوى ذراع .

وليس الكتاب المدرسى هو المصدر الوحيد للتعلم ، ولكن البيئة بكل مقوماتها غنية بمصادر التعلم ، ومن هنا ينظر إليها باعتبارها كتابا مفتوحا يطل عليه الطفل من خلال حواسه .

المنهج ينبغي ألا يكون فى موضع التبعية ، ولكنه يجب أن يكون فى موضع القيادة حيث أنه مطالب بتكون المفاهيمي ، والاتجاهات ، والقيم ، والمهارات التى يحددها الفكر التربوى .

ان العلاقة بين عناصر المنهج ابتداء بالاهداف وانتهاء بالتقويم ، ومرورا بالتدريس والانشطة والمواد التعليمية علاقة شبكية تحتاج ادرتها إلى معلم مهنى يمتلك كفايات علمية ومهنية وثقافية كافية .

وبناء على ذلك فان رصد واقعنا التربوى وتحليل مايرتبط به من مناهج مدرسية يشير إلى علامات مميزة يجب ان تلقى اهتماما مقصودا من المفكرين ومخططى المناهج . وكذا من يتولون تنفيذها ، ولعلنا نستطيع القول بأن هذه العلامات يمكن اعتبارها ملامح عامة أو رسما كروكيا لما نريد ان تعكسه مناهجنا عامة ، وفى مرحلة التعليم الأساسى خاصة ، وهذه العلاقات هى :

ان المعرفة مهمة ولكن الخطأ هو الاكتفاء بحفظها واسترجاعها ، ومن ثم يجب اعتبارها وسيلة لبناء الفكر والقيم والسلوك الرشيد .

ان عقل الطفل ووجدانه هو الهدف الأسمى الذى يجب أن تتجه المناهج إلى جعله واقعا متطورا من أجل تكوين مواطن على مستوى العصر .

ان السلوك المرغوب فيه هو محصلة للشخصية المتكاملة التى يجب أن تعنى بها المناهج .

لابد من وضوح العلاقة الوظيفية بين المعرفة التى تضمها المناهج وواقع الحياة اليومية .

ان الطفل يجب أن يتعلم ان يناقش ، وان يعبر عن رأيه بحرية وان يحترم آراء الآخرين ان يقرأ ويكتب ويستمتع .

ان التفكير التباعدى هو البداية الحقيقية لتعليم الاطفال كيف يكونوا مبدعين فى

مجالات الحياة .

ان الطفل يجب ان يكون على درجة عالية من الوعي بفكرة الجيرة والاعتماد المتبادل كبداية لفكرة العالمية .

ان الخبرات السابقة للطفل ورصيده الثقافى هو البداية المنطقية لمضامين المناهج وأساليب تنفيذها .

ان الملاحظة والتجريب والاستنتاج والبحث من الاساسيات التى يجب عناية المناهج بها على كل المستويات .

ان الدراسات العلمية الجادة لحاجات الاطفال ومفاهيم وكذا حاجات ومشكلات المجتمع من المحاور التى تجدر العناية بها عند اختيار مضامين المناهج .

ان الفكرة الواحدة والرأى الآخر ووجهة النظر المتعصبة يجب رفضها كلية فى مناهجنا .

ان الخبرات المنهجية التى يمر بها الطفل ، وكل مايتوافر بها من ضمانات الجودة هى السبيل الحقيقى لجعل المنهج مصدر متعة للطفل ، وهكذا يمكن للطفل ان يستمتع بطفولته ، ويمكن ان نعيد إلى وجهه الابتسامة المفقودة .

الفصل
الثالث

**تطوير المناهج بين
الواقع والمستقبل**

على الرغم من تطوير علم المناهج وظهور علم تطوير المناهج جنباً إلى جنب مع العلوم التربوية الأخرى ، وعلى الرغم من سعة انتشار الكتابات في مجال المناهج وبحوثها عربياً وعالمياً ، فلا يزال هناك تصور شائع مؤداه أن مصطلح «المنهج» «مرداف لمصطلح» الكتاب .

وهناك تصور خاطيء آخر هو ان المنهج عندما يتم تخطيطه وبنائه يكون الأمر قد وصل إلى نهاية المطاف ، وبالإمكان أن يستقر كل من له علاقة بالمنهج ، المعلم والمتعلم وأولياء الأمور وغيرهم ، والحقيقة أن عملية تطوير المناهج هي عملية تالية لبناء المنهج ، أى أن عملية بناء المنهج ليست نهائية ولا تسير طبق النموذج الخطى ، فهي ليست عملية تبدأ من نقطة ما لتنتهى عند نقطة أخرى ، وهكذا فإن عملية تطوير المنهج لها أصولها العلمية التي لا ينبغي تجاوزها إذا أردنا لمناهجنا تطويراً وتحديثاً حقيقين .

ولكن قبل أن تستغرق في الحديث عن المبادئ التي يجب الالتزام بها فى عملية تطوير المنهج لابد أن نناقش معاً الإجابة عن السؤال الذى يطرحه كثيرون ونلاحظه بشكل مباشر في عيون الكثير من المعلمين والمتعلمين ونجده على السنة الكثير من المتحدثين فى البرامج الإذاعية والتلفزيونية وبين سطور مقالات صحفية تعرض لهذا الأمر ، ان هذا السؤال هو :

لماذا تطوير المناهج ؟ أى ما حاجتنا إلى تطوير المناهج ؟

ان هذا السؤال يحمل معنى أساسياً نود بيانه ، وهو انه اذا كانت المناهج مستقرة فى مدارسنا ولا توجد شكاوى من جانب المعلمين أو المتعلمين أو أولياء الأمور لماذا العبث بالمناهج ، لماذا نظورها ؟ اتركوها فهي بحالة طيبة وليس فى الامكان أبدع مما كان . . . وللإجابة على هذا السؤال المركب نقول :

١ - ان دراستنا لعلم المناهج تكشف لنا عن علاقة قوية بين المناهج المدرسية والفكر التربوى السائد ، ولما كان هذا الفكر او ذاك دائم التغير بحكم حركة التطور العلمى اصبح من الأهمية بمكان ان تستجيب المناهج لكل تغير يعترى الفكر التربوى الذى تستند إليه المناهج الدراسية

٢ - ان الفكر التربوى الذى تؤمن به أجهزة التربية والتعليم فى بلادنا أو حتى فى أى بلد آخر هو محصلة لمتغيرات محلية وقومية وعالمية ، وهى لا تتميز بالثبات والجمود ولكنها متحركة ودائمة التغير ، ومن هنا كان التغير الدائم فى التفاعلات الداخلية للفكر التربوى .

٣ - ان الفكر التربوى السائد ليس وليد الصدفة أو العشوائية ، ولكنه وليد خلفيات تاريخية وجغرافية وفلسفية وسيكولوجية وعلمية وعالمية ، وهذه الخلفيات يستوجب إعادة النظر فى المناهج المدرسية من اجل التطوير بل والمزيد من التطوير .

٤ - ان المنهج عندما يطور فلا ينبغي النظر إليه باعتباره مجرد كتاب ، ولكن يجب النظر إليه باعتباره عدة عمليات متداخل ومتفاعلة ، فى اطار التصور الصحيح لمكونات المنهج المدرسى وبالتالي فان العمل فى مجال تطوير المناهج يجب ان يكون فى اطار الفهم الكامل لهذا الأمر ، ومن ثم فان عملية تطوير المنهج علمية يفرضها الواقع .

٥ - ان المنهج عندما ينفذ فى بيئات عديدة وفى اطار ثقافات متنوعة ، يتبين ان هناك العديد من المتغيرات التى تؤثر بدرجات متفاوتة فى مدى فعالية المنهج ومن هذه المتغيرات المعلم ونظام الادارة والاشراف الفعلى ونوعية الوسائل التعليمية المتاحة ومدى ممارسة الانشطة المصاحبة للمنهج ومدى ملاءمة اساليب التقويم سواء للتلاميذ أو للمنهج .

ان هذه الأمور تجعل من عملية تطوير المناهج عملية لامفر لها وخاصة إذا كانت الدعوة إلى تطوير التعليم واعتباره استثمارا حقيقيا للبشر حقيقية وصادقة .

واذا كان لنا ان نطور أحد المناهج المدرسية أو بعضها فان ذلك يتقرر من خلال التعرف على آراء التلاميذ والمعلمين والموجهين وأولياء الأمور ، وكذا نتائج الامتحانات ، وهذا يعنى أن الميدان يعد قوة مؤثرة وضاعطة تفرض نفسها على

مجال تطوير المناهج ، وهناك ايضا الخبراء ، فكثيرا ما يرى الخبراء ان المناهج تحتاج إلى تحديث لا فى مضاهاتها فقط ولكن ايضا فى مكوناتها الاخرى ، وفى جميع الاحوال لا يكون التطوير غاية لذاته ولكنه يكون تطورا من أجل الافضل ، والذي نعبر عنه عادة فى شكل اهداف جديدة تأخذ بكل مستحدث يفرضه الفكر التربوى المتاح .

ومن الأمور التى تعد مؤثرة بشكل واضح مايشعر به التلاميذ من صعوبات أو مشكلات اثناء العام الدراسى ، ويبدو الامر أكثر إلحاحا فى امتحانات نهاية العام الدراسى وخاصة فى الشهادات العامة حيث يكون التلاميذ وأولياء الأمور أكثر حساسية من غيرهم وأكثر من أى مرحلة دراسية سابقة .

تقويم المنهج وتطويره :

من الأمور الهامة فى هذا الشأن ان نميز تقويم المنهج وتطويره ، فالمقصود بتقويم المنهج جمع البيانات والمعلومات والادلة والشواهد التى تكشف فى مجملها عن مدى فعالية المنهج فى بيئات وثقافات متعددة ، وفى اطار اهداف محددة ، وتتم هذه العملية بعدة أساليب سنعرض لها بشئ من التفصيل فيما بعد ، ولكن ما يهمنا فى هذا الشأن هو ان المنهج عندما ينفذ فى الميدان يصبح هذا الميدان هو الحكم الحقيقى عن مدى فعالية المنهج ، وبالتالى فالحاجة ماسة إلى معرفة آراء كل من لهم علاقة بالعمليات التنفيذية للمنهج ، أما تطوير المنهج فهو عملية اصدار القرار العلمى بشأن الموضوع أو الموضع التى يجب أن يقع عليها فعل التطوير ، فقط تكشف عملية التقويم عن خلل أو خطأ مافى أى عنصر من عناصر المنهج، بل وربما يكون الخلل هو أكثر من عنصر منها ، وفى هذه الحالة يكون رأى خبير المناهج امرا هاما ، فهو الذى يستطيع أن يرى من خلال دراسة لمدى الاتساق الداخلى بين مكونات المنهج مواضع الخطأ أو نواحي القصور ، وهذا يقرر ما اذا كان احد عناصر المنهج فى حاجة إلى مراجعة أو تطوير أم أن هناك بعض العناصر تحتاج إلى ذلك ، أم أن المنهج كله فى حاجة إلى اعادة بناءه وفى جميع هذه

الحالات يكون التطوير مستندا إلى القرار العلمى وليس مجرد وجهة نظر أو رؤية محدودة .

وإذا كنا بصدد الحديث عن عمليتي تقويم المنهج وتطويره فلا بد أن نتفق على أن عملية التقويم سابقة على علمية التطوير ، كما أن عملية التطوير سابقة فى عملية التقويم التالية ، وهذا يعنى أن العلاقة بين الاثنين علاقة حلقيه ، أى أنها لا تنتهى بانتهاء أى عملية منهما .

عمليات المنهج :

يهمنا فى هذا المجال أن نشير إلى ما يسمى بعمليات المنهج ، فهناك العديد من العمليات يحتاجها المنهج سواء فى مرحلة التخطيط أو فى مرحلة البناء أو التقويم أو التطوير ، فالمنهج له أهداف ومحتوى واستراتيجيات تدريس ووسائل تكنولوجية وأشكال عديدة للنشاط واساليب كثيرة للتقويم ، ويطلق على العمل فى كل جانب من هذه الجوانب مصطلح «عملية» والمقصود بذلك أن مجموعة العمليات الصغرى الخاصة بمكونات المنهج تمثل فى مجموعها ما يسمى بعمليات المنهج ، وهى عمليات يجرى بعضها فى مرحلة التخطيط ويجرى بعضها الآخر فى مرحلة التنفيذ وفى مرحلة التقويم والتطوير .

ويقصد بالعمليات فى هذا الشأن ليس مجرد اجراءات تقوم بها معزوله عن بعضها البعض ، ولكنها تجرى كلها فى شكل تفاعلات بين كافة مكونات المنهج فى كل مرحلة من المراحل السابقة ، والامر هنا يعنى أننا فى حاجة إلى النظر إلى عملية تطوير المنهج باعتبارها العملية الكلية التى ينطوى تحتها العديد من العمليات الفرعية ، كما أن العمل عندما يجرى فى أى عملية صغرى لابد أن يجرى مع الاخذ فى الاعتبار ما يحدث فى العمليات الأخرى وما يوجد بين كل العمليات من تفاعلات .

ولعل فكرة العمليات هذه تكشف لنا عما يجب أن تعتمد عليه محاولات تطوير

المنهج فهى :

١ - مستمرة وليس نهائية .

٢ - شاملة وليست جزئية .

٣ - علمية وليست عفوية .

٤ - انسانية .

٥ - تعتمد على الميدان وترتد إلى الميدان .

والآن لعله قد أصبح واضحا الآن ان حذف جزء من كتاب مدرسى أو اضافة جزء جديد أو تقديم أو تأخير جزءاً منه لا يعبر عن التطوير فى شىء كما ان ما يجرى تحت شعار حذف التزيد أو الحشو والتكرار لا يعبر عن التطوير بأى شكل من الأشكال ، فالتطوير هنا شكلى وليس حقيقى ، ذلك أن ما يحدث هو تغيير فى شكل الكتاب ومضمونه ، مع ترك العناصر الأخرى للمنهج دون تطوير ، ومن ثم فان الشىء المؤكد ان ما حدث ليس له علاقة بالمعنى العلمى للتطوير والذى سبق عرضه .

المنهج عملية قيادية :

ان المفهوم العلمى لتطير المنهج بكل مايشمله من عمليات سبق شرحها يعنى النظر إلى المنهج كله كعملية مركبة تستهدف قيادة العملية التربوية ، فاذا كانت المدرسة هى وسيلة المجتمع لتربية الابناء ، فان المنهج المدرسية هى وسيلة المدرسة فى هذا الشأن ، ويقصد بالقيادة هنا ان المنهج المدرسية سواء فى مرحلة التخطيط او التنفيذ او التقويم او التطوير انما تعنى اساسا تعليم مفاهيم واتجاهات وقيم ومهارات معينة للتلاميذ فى كل المراحل التعليمية وهذا كله إلى جانب ما تباح لهم أنشطة ومواقف تدريس يؤدى رلى تكوين مواطنين قادرين على تحمل مسئولية القيادة مستقبلا ، ومن هنا تكون النظرة إلى المنهج باعتباره عملية قيادية مسألة

فلسفية تتجه مباشرة إلى نوع الفكر التربوي المتاح بكل ابعاده ، وهو ما ينعكس مباشرة على علميات المنهج :

والحقيقة ان المتتبع لمحاولات تطوير المناهج إلى عهد قريب يلاحظ انها تجرى بعيدا عن المفاهيم العلمية السابقة عرضها ، الا أن التطور فى مجال العلوم التربوية عامة وفى مجال المناهج خاصة يشير إلى الحرص على اعتماد عمليات المنهج على الضبط العلمى ، ومن هنا كانت فكرة نماذج المنهج التي يعتمد عليها فى عمليتى البناء والتطوير للمناهج الدراسية ، وهو الأمر الذى سنعرض له بايجاز فيما يلى :

النظرية والنموذج فى مجال تطوير المناهج :

مفهوم النظرية ومفهوم النموذج من المفاهيم الحديثة نسبيا وغير الشائعة فى ممارساتنا التربوية فى مجال بناء المناهج او تطويرها ، ومن ثم فان دراسة هذين المفهومين يعد أمرا غاية فى الاهمية اذا كان لنا ان نعمل على تهيئة المختصين بعمليات المنهج لوضع هذين المفهومين الرئيسيين وما يرتبط بهما من مفاهيم أخرى موضع الاعتبار فيما يقومون به من اجراءات وعمليات تخطيطية وتنفيذية .

أولا : نظرية المنهج :

يقصد بالنظرية بشكل عام مجموعة مسلمات متناسقة ومترابطة بشكل منطقى ، ويمكن ان تعرف ايضا بأنها مجموعة من البنى أو المفاهيم والتعريفات والمسلمات المترابطة ، وهى تعرض الظاهرة بشكل منظم عن طريق تحديد العلاقات فيما بين المتغيرات بهدف التفسير والتنبؤ بالظاهرة .

ويتفق المفكرون على ان النظرية بوجه عام لها ثلاث وظائف هى الوصف والتفسير والتنبؤ ، ويقصد بالوصف المستوى الاول للنظرية حيث التعريف الدقيق للمصطلحات ، وهو متصل بجميع الحقائق المتصلة بالظاهرة وترتيبها وتصديقها ، أما التفسير فهو يستهدف الفهم الافضل للظاهرة وما يوجد بها من علاقات ، وأخيرا التنبؤ وهو يعنى تعميم وقابلية النظرية للتطبيق وتوقع ما يمكن ان يحدث فى المستقبل .

والحقيقة ان التعريف العام للنظرية لا ينطبق تماما على مجال المناهج ، ويظهر هذا واضحا فى رؤية المنظرين والمفكرين فى مجال المناهج واختلافهم فى مدى التطابق بين التعريف العام للنظرية ونظرية المنهج ، وهذا الاختلاف يرجع أساسا إلى حداثة مجال المناهج ، وكذلك اختلاف معنى النظرية فى العلوم الطبيعية عنها فى مجال العلوم الاجتماعية .

وبالنظر إلى مظاهر هذا الاختلاف نجد ان زايس ينظر إلى نظرية المنهج باعتبارها مجموعة من التعريفات والمناهج والفروض والرؤى والتصورات العقلية التى ترتبط بعضها بشكل منطقى لتقدم تصورا منظما لظاهرة المنهج من شأنه ان يساعد على التوجيه فى عمليات المنهج .

أما بوشامب فرأى ان نظرية المنهج مجموعة من العبارات المترابطة والتى تشكل فى مجملها تصورا لمعنى المنهج وتوضح طبيعة العلاقات والمسارات التى تحكم عناصره وتكشف عن اتجاه تقويمه وتطويره ، ومن أكثر التعريفات الواردة فى هذا الشأن ما اشار إليه كلم من قوى ، وكونزلى ، وريد من أن نظرية المنهج عبارة عن مجموعة من المعايير والقواعد تقدم فى جملتها أساسا للعمل من اجل اتخاذ القرارات المناسبة فبناء المنهج وتقويمه وتطويره ، ومن التعريفات الجيدة فى هذا الشأن ايضا ما اشار إليه جلاتهورن من أن نظرية المنهج عبارة عن مجموعة من المفاهيم التى توجد بينها علاقات منطقية وثيقة ، وتقدم تصورا منظما وعلى درجة كبيرة من الوضوح لظاهرة المنهج .

ويبدو من ذلك ان هناك اتجاهين فى النظر إلى نظرية المنهج ، فبعض المفكرين يؤكدون على انها تهتم بالوصف والتفسير والتنبؤ والبعض الآخر يضيف إلى ذلك كونها معنية بالوظيفة التوجيهية من اجل التطبيق والممارسات الميدانية ، ولقد لوحظ أن هناك من المفكرين من يميزون نمطين لنظرية المنهج ، فهناك من يرون أن وظيفتها توجيهية وهناك ايضا من يرون ان وظيفتها وصفية ويقصد بالتوجيه ان النظرية تهتم بتقديم التوجيهات التى تفيده التشغيل فى تخطيط المنهج وتنفيذه ، أما الوصف

فيقصد به ان النظرية تقدم نموذجاً للواقع يعتمد على الفهم والوعى بأبعاده وادراك حقائق المجال الذى تنتمى إليه النظرية .

والى جانب هذين الاتجاهين فى نظرية المنهج هناك اتجاه ثالث يتبنى فكرة النظرية الناقدة ، ويعنى به نقد الواقع ومحاولة جذبه إلى مستوى آخر تال يرجوه المفكرون والمنظرون فى مجال علم المناهج .

وفى ضوء ذلك يمكن القول أن نظرية المنهج يجب أن تمكن كل من يعمل فى هذا المجال عن فهم كل ماتتضمنه ظاهرة المنهه واحداثها وعملياتها وتفاعلاتها وعلاقاتها .

والسؤال الذى يطرح نفسه دائما فى هذا المجال هو :

من أين نأتى بنظرية المنهج ؟ ان نظرية المنهج لاتأتى من فراغ ولكنها تأتى من خلال دراسة العديد من المتغيرات اهمها الفلسفة التربوية السائدة أو من الفكر التربوى السائد، كما يرجع فى هذا الشأن إلى النظم المعرفية بما فى ذلك علم الاجتماع وعلم النفس وغيرها من العلوم التى فرضت نفسها حديثا مثل العلوم التى تبحث فى التصورات المستقبلية للعلوم ونظمها التى استقرت منذ سنوات عديدة .

ان الحديث عن فكرة نظرية المنهج على هذا النحو حديث نسبيا ، بل هو احدث من ظهور علم المناهج ذاته ، فقد عقد مؤتمر سنة ١٩٤٨ تحت عنوان نظرية المنهج فى جامعة شيكاغو ، ومن ثم فأن ظهور مايعرف بنظرية المنهج جاء انعكاسا للممارسات التعليمية التى سادت فى الواقع لزمان طويل فى اطار سيادة مفاهيم المنهج التى جاءت معبرة عن حركة الفكر التربوى واتجاهاته العديد عبر فترة طويلة من الزمن .

ويهمنا ان نؤكد هنا ان محاولات وضع نظرية للمنهج مهما كان نوعها وشكلها الا انه يمكن القول ان ماتم وضعه لا يرقى إلى مستوى النظرية ، ومن ثم يمكن القول أن ما وجد حتى الآن فى اطار نظرية المنهج ليس اكثر من مجرد محاولات

لم تبلغ مستوى النظرية الشاملة ، وهذا يعنى انها لاتزال على المستوى الفلسفى ، وبالتالي فهى فى مرحلة الجدية ولم تنضج بالقدر الكافى حتى الآن . ولقد حاول البعض من الباحثين العرب والاجانب تصنيف ما جاء تحت عنوان نظرية المنهج فأشاروا إلى أن نظريات المنهج هى :

- ١ - نظريات المنهج الموجهة بالبنية .
- ٢ - نظريات المنهج الموجهة بالعمليات .
- ٣ - نظريات المنهج الموجهة بالمحتوى .
- ٤ - نظريات المنهج الموجهة بالنقد .
- ٥ - نظريات المنهج الموجهة بالممارسة .

وعلى أية حال فان الارتقاء بمستوى الفكر فى مجال المناهج إلى مستوى النظرية يتطلب جهودا بحثية وفكرية جادة تركز على محورين اساسيين اولهما الدراسة التحليلية للعوامل الداخلية المؤثرة فى ظاهرة المنهج ذات التأثير البالغ فى عمليات التعليم والتعلم وثانيهما هو رصد وتحليل وتفسير ظاهرة تغير المنهج فى اطار اتجاهات التغير العام الذى يتعرض له المجتمع فى بعده التاريخى والاجتماعى .

وهكذا يبدو ان فكرة نظرية المنهج لاتزال حديثة ولا تزال فى حاجة إلى التأصيل والتجارب حتى تصل إلى مرحلة الاستقرار والثبات .

ولقد ادى عدم وضوح الرؤية فى مجال النظرية إلى تضارب الكثير من الكتابات حينما تتعرض للنظرية فى المنهج وكذا نموذج المنهج ، وهذا يعنى اننا فى حاجة إلى عرض فكرة نماذج المنهج لبيان العلاقة بين الاثنين ، ومن ثم العوامل التى تعد مسئولة عن التداخل بين الاثنين .

نموذج المنهج مخطط يمثل ظاهرة المنهج أو جانب ما أو أكثر منها ، والنموذج ليس صورة فوتوغرافية للواقع ولكنه محاولة لترجمة وتبسيط التعقيدات التى توجد

فى المنهج ونقلها إلى شكل ملموس يمكن ادراكه ، ويعرفه البعض بأنه تصور عقلى نابع من النظرية وهو نوع من التشبيه ، يساعد على الفهم الافضل لطبيعة الظاهرة والقوانين او المبادئ التى تحكمها ، ويرى البعض الآخر أن النموذج تمثيل مبسط للواقع المركب ويساعد على الفهم الافضل لهذا الواقع، إذ أنه يوضح نمط العمليات التى تتم عند تخطيط المنهج سواء على المستوى العام أو الخاص، ومن التعريفات الأكثر تحديدا لنموذج المنهج تعريف أوليفا. حيث يعرفه بأنه نمط مخطط يؤدي وظيفته كموجه للعمل التربوي المتصل بالمنهج، وهو يمكن أن يمثل محاولة لحل مشكلة تربوية محددة، ويرى ميلبورن أن مصطلح نموذج المنهج يستخدم كتعبير توضيحي للعلاقات التى تربط بين مفاهيم المنهج المختلفة وهو يستخدم الخطوط السهمية والدوائر التى تربط مكوناته، وهو يؤدي وظيفة محددة في عرض وصف وتفسير الظاهرة التى تسمى ظاهرة المنهج.

كما أن بالدكين واوكيلي، يعرفان نموذج المنهج بأنه تصميم لتخطيط المنهج أو خطة عمل له وظيفة توجيهية وهو يعكس مستوى الكمال المنشود مستقبلا في تخطيط المنهج ويقوم على رؤية تربوية محددة ومجموعة من القيم التربوية التى تشتق منها معايير لاختيار النموذج الأمثل لتخطيط المنهج.

ويرى اللقاني أن نموذج المنهج هو حلقة وسط بين نظرية المنهج من ناحية وعمليات تخطيط المنهج وتنفيذه من ناحية أخرى، فهو يمثل وصفا اجرائيا للفكر التربوي أو يقدم تصورا لجرى العمل وتوجيهه، وتتحدد من خلاله العلاقات بين مختلف مقومات المنهج. ولنماذج المنهج انماط عديدة لعل أكثرها شيوعا:

أولا: نموذج الاهداف:

يعد نموذج الاهداف من أكثر النماذج شيوعا في مجال دراسة المنهج وتخطيطه، ولذلك فإن هذا النموذج حظى باهتمام الكثير من الكتابات في مجال المناهج وتطويرها، ومن هذا كان تعدد المصطلحات أو المسميات الدالة عليه هي:

- (١) النموذج الغائي باعتباره يتطلب أولاً تحديد الغايات قبل اختيار الوسائل .
- (٢) النموذج العقلاني ، وهو يفترض أن يكون هناك فكرة واضحة من المستقبل وهو تعبير المنهج (آله للتعلم) وهو أيضاً حل لمشكلة .
- (٣) النموذج التقني ، وهو يبدأ بتحديد الاهداف ثم تصميم واختيار التقنيات أو الوسائل لبلوغ تلك الاهداف . وهذا يبدو أن المنهج تقنية في حد ذاته أو تكنولوجيا في حد ذاته باعتباره وسيلة لحل مشكلة ، وهو يمثل طريقة لبناء مهام التعليم وتنظيم العلاقات والمواقف من خلال التطبيق الفعال النظامي للمعايير والمبادئ المحددة للعمل

أمثلة لنموذج الأهداف:

يعتبر نموذج تيلر من أشهر نماذج المنهج في أنحاء العالم ، وقد قدم هذا النموذج سنة ١٩٤٩ في كتابه «المبادئ الأساسية للمناهج والتعليم» ، وقد قال تيلر في مقابلة له سنة ١٩٨٠ أن نموذجه كان محاولة لتخليص افكار السابقين من رواد علم المناهج مثل بوبيت وكارترز وجون ديوي وغيرهم .

وقد اوضح تيلر في كتابه أن التخطيط أو التطوير لاي منهج ينبغي أن يقوم علي اجابة اربعة أسئلة رئيسية هي في جوهرها ترجمة لعملية التخطيط العقلاني للمنهج ، وهذه الاسئلة في مجملها تعبر عن المكونات الأساسية لهذا المنهج (الاهداف - الخبرات التربوية - التنظيم - التقويم) ، وكل منها يمثل مرحلة أساسية في عملية تخطيط المنهج .

ويعد نموذج هيلد الذي قدمته سنة ١٩٦٢ محاولة لتوضيح وتفسير نموذج تيلر مستخدمة المدخل الاستقرائي الذي تبدأ فيه عملية تخطيط المنهج من الخاص إلى العام ، وقد قدمت تابا نموذجاً وفقاً للآتي : تحديد الحاجات - صياغة الاهداف - اختيار المحتوى - تنظيم المحتوى - اختيار خبرات التعليم - تنظيم خبرات التعليم - تحديد ما يمكن تقويمه والطرق والوسائل اللازمة للقيام بذلك .

وقد حاولت تابا بذلك بيان العلاقة بين الحاجات ونواحي السلوك المراد تغييرها من ناحية والاهداف من ناحية أخرى، على اعتبار أن تلك الحاجات وذلك السلوك تمثل المصادر التي يتم من خلالها تحديد أهداف المنهج والتي يعتمد عليها فيما يلي ذلك من اجراءات أخرى.

وقدم ويلر نموذجة سنة ١٩٦٧ وقد جاء متأثرا بشكل واضح بنموذج تيلر، وهو من النماذج الممثلة للمستينات وهو يضم خمس مراحل أساسية هي تحديد الغايات والمقاصد والاهداف - اختيار خبرات التعليم - اختيار المحتوى - تنظيم وتكامل خبرات التعليم والمحتوى - التقويم، ولعل الاضافة الاساسية التي قدمها ويلر هي التمييز الواضح بين الغايات والمقاصد والاهداف القابلة للقياس على المستوي الصف.

وقد جاء هذا كرد فعل مباشر لاعمال بلوم وزملائه في مجال تصنيف الاهداف وقد ميز ويلر أيضا في نموذجه بين اختيار الخبرات التعليمية واختيار المحتوى وهو امر سبقته هيلدا تابا فيه إلا أن ويلر جعل اختيار المحتوى تابعا لاختيار خبرات التعليم، ذلك أن المحتوى لا يتحدد إلا في ضوء نوعية الخبرات المختارة للمتعلم، وهناك نماذج أخرى تبنت فكرة الاهداف مثل نموذج جولسون سنة ١٦٦٧ م وكير سنة ١٩٦٨ وسوتو سنة ١٩٦٩، واوليفا سنة ١٩٨٢، ونموذج سلر وميلر سنة ١٩٨٥.

وعلى الرغم من تعدد وسعة انتشار نموذج الاهداف إلا أنه وقد وجه إليه النقد في عديد من النواحي أهمها:

- (١) انه يقلل من أهمية أنشطة التعلم حيث انه لا ينظر إليها إلا بمقدار ما يتصل منها بالاهداف، وفي هذا اغفال لما قد يأتي من مسافر وحاجات المتعلمين
- (٢) تجاهل المعلم والمتعلم في صياغة الاهداف، ذلك انها تضاع دون أخذ الحاجات والامال الخاصة بالانسان في الاعتبار

(٣) انه لا يعنى ما يجري في الواقع أو واقع عمل العلم، فالعلم لا يبدأ عمله بنفس النظام الذي يقدمه النموذج، وهذا يعني انه ذو طبيعة خطية فيحاول تجزئة التعلم وفق سياسة (خطوة خطوة).

(٤) انه لا يسمح للمعلم بالابداع في مواجهة المواقف غير المتوقعة، وفي ضوء ذلك يصبح المعلم والمتعلم مجرد وسائل لبلوغ الاهداف المحددة سلفا، وبذلك يكون مشروع المنهج لاي مشروع انتاجي بكل ما يشمله من علاقات اجتماعية وانتاجية مجردة من النزعة الانسانية.

ثانيا: نموذج العمليات:

يعد نموذج العمليات بديلا عن نموذج الاهداف، وقد اعتمد هذا النموذج على ما وجه من انتقادات إلى نموذج الاهداف، ولذلك فان أصحاب نموذج العمليات يرون أن المخرج الوحيد لمواجهة مشكلات المنهج هو تبني نموذج العمليات. ويعد ستلهوس من أكثر العاملين بهذا النموذج، وهو يرى أن السبيل إلى تحسين التطبيق والممارسة للعملية التعليمية هو اتخاذ عملية التطبيق والممارسة ذاتها منهجا للعمل، ومن هذا فقد رفض ستلهوس نموذج الاهداف في تخطيط المنهج وتطويره

والامر الاساسي في هذا النموذج هو الاجراءات التي يقوم بها المعلم عندما يتعامل مع المحتوى الذي تم اختياره والذي يتضمن مفاهيم وأنشطة ومبادئ ومعايير، وهي بدورها تستخدم كمعايير للطرق التي يستخدمها المعلم، وفي الوقت الذي يؤكد فيه ستلهوس على أهمية البني المعرفية بالنسبة لنموذج العمليات يرى أن المعلم ليس المصدر الوحيد لمعايير العملية العملية، فهناك أيضا التفاعل بين المعلم والتلاميذ والتفاعل بين التلاميذ بعضهم البعض، وفيما يتعلق بعلاقة المنهج بالمجتمع ويرى ستلهوس أن مهمة الممارسة تتحد في انها تتيح للتلاميذ قدرا مختارا من الثقافة العامة والتي يطلق عليها رأسمال المجتمع التقني والعاطفي أو التقاليد العامة للمجتمع، وأهمها من وجهة نظره المعارف والفنون والمهارات واللغات

والتقاليد والقيم، وهو يؤكد على أهمية المحتوي من زوايتين كثقافة وكمعرفة قابلة للنقد، ويلعب المعلم وفقا لهذا النموذج دوراً حاسماً كموجه يشد النمو المهني والشخصي، ويؤكد ستلهوس علي أن تطوير المنهج يجب أن يتجه مباشرة إلى تطوير عمل المعلم وان تطوير المنهج يجب أن يساعد المعلم علي تقوية ممارساته العملية عن طريق تطوير الافكار، ويرفض ستلهوس فكرة الاعتماد علي الامتحانات من أجل التقويم، ويؤكد علي أهمية التقويم الذاتي الذي يلعب فيه النقد دوراً أساسياً في ضوء المعايير المتأصلة في العمل الذي يقوم به المعلم وتلاميذه، كما يرى ستلهوس أن تنفيذ المنهج وفقا لهذا النموذج يتطلب معلومات عن سيكولوجية التعليم ودراسة نمو المتعلم وعلم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع ومنطق المادة والخبرة العملية المتراكمة. ويعترف ستلهوس بأن نموذج العمليات يتطلب من المعلم جهوداً كثيرة وهذا يلمس نقطة الضعف الرئيسية في نموذج العمليات، فضلاً عن انها نقطة قوة أيضاً يتميز بها.

من أكثر نماذج العمليات شهرة أيضاً نموذج كيل، وكما وجه النقد لنموذج الاهداف، وجه أيضاً إلى نموذج العمليات، واهم اوجه النقد التي وجهت إليه هي:

(١) عدم قدرة المعلمين علي تنفيذ هذا النموذج وخاصة في المجتمعات النامية.

(٢) بدون الاهداف يصبح التخطيط غير ذي أهمية.

ونظراً للنقد الذي وجه إلي هذين الاتجاهين في نماذج المنهج ظهرت بدائل أخرى تركز كلها على فكرة التوفيق من أجل محاولة تلافي العيوب الكامنة في كل من النموذجين، ومن أهم النماذج البديلة التي ظهرت في هذا المجال نموذج نورمان جريفز الذي حاول فيه أن يقدم صيغة يوفق فيها بين نموذجي الاهداف والعمليات عند ستلهوس، فقد قدم نموذجاً بدأ بتحديد الغايات العامة للتربية والتعليم والتي في ضوءها يختار المادة العلمية من البحوث والكتب المتخصصة ثم تحديد الاهداف

العامة للمادة ثم اختيار المحتوى وتنظيمه وصولاً إلى مرحلة التقويم الذي يقدم تغذية راجعة للخطوات السابقة، وقد قدم سكيليك نموذجاً المعروف بنموذج تحليل الموقف وهو نموذج اعتبر خطوة متقدمة بين نماذج المنهج، وقد اعتبره البعض نموذجاً انتقائياً يتضمن بعض ما تشمله نماذج الأهداف والعمليات.

ويرى سكيليك بأن الحاجة إلى تطوير المنهج أو تقويمه تبدأ عادة من موقف قد يتسع ليشمل مجتمع المدرسة، وقد يضيق فيقتصر على الموقف المحدد في الصف الدراسي، ومن ثم فإن هذا الموقف يكون موسع التحليل وبالتالي فهو بداية تخطيط المنهج أو تطويره.

ولعلنا نلاحظ أن ما ذكرناه في هذا المجال عن النظرية والنموذج فيه بعض التداخل، وهذا يرجع إلى العلاقة الوثيقة بين الاثنين، ولكنه مع بدايات الأخذ بها الاتجاه الجيد في مجال بناء المناهج وتطويره اختلط الأمر بين البعض بشأن النظرية والنموذج وتصور البعض الآخر أن النموذج هو النظرية ذاتها، وتصور البعض القليل أن النموذج يأتي في البداية ثم تستأتي النظرية، هي البداية وأن النموذج هو المرحلة التالية، ومن ثم فإن الخلط مرجعه هو عدم وضوح الرؤية للجانبين، ولكنه بعد أن استقرت البحوث وزادت عمقا واتساعا أصبح المفكرون في مجال المناهج أكثر عناية بابرار أبعاد النظرية أو الفكرة وعلاقتها بالنموذج، كما زاد الاهتمام في نفس الوقت بترجمة النماذج إلى مناهج مدرسية يمكن تطبيقها، بل أن البعض أصبح أكثر حرصاً على ذي قبل على تقديم نماذج يغلب عليها الطابع التطبيقي والارتباط بالواقع بكل سلبياته وإيجابياته والمدرك لاتجاهات المستقبل والتطورات العلمية والتكنولوجية.

ومن الأمور الجديرة بالاهتمام هنا هي أننا في حاجة إلى تبني نموذج للمنهج تعتمد عليه مناهجنا تخطيطياً وتنفيذياً وتقويمياً وتطويراً، ليكون عملنا في هذا المجال مستنداً إلى قاعدة علمية تأخذ بالفكر المتطور في مجال تطوير المناهج، والحقيقة أنه إذا كان لنا أن نخطط ونقوم مناهجنا استناداً إلى نموذج ما، فينبغي أن ندرك أن هذا

النموذج أو ذاك ليس نهائيا كما أنه ليس قيذا على فكرنا أو ممارساتنا، ولا ينبغي ثابتا على الدوام، ولكنه يجب أن يخضع للمراجعة والتطوير دائما، ذلك أن النموذج كما علمنا من قبل يعتمد على عوامل كثيرا ما يعتريها التغيير، ومن ثم فإن ثبات النموذج يعنى الجمود والتزيف، وهكذا يبدو أننا لازلنا فى مناهجنا سواء فى مستوى التخطيط أو البناء أو التطوير بعيدين كثيرا عن فكرة النماذج التى تعد محاولة للضبط العلمى لكافة عمليات المنهج، وهو أمر أصبح من مسلمات العمل فى مجال المناهج، وبالتالي فإن اغفالها أو تناسيها يعد أمرا غاية فى الخطورة كما يعنى مزيدا من التراجع أو التخليف.

أساليب تقليدية فى تطوير المناهج:

لعلنا نلاحظ دائما أن أى نقد يوجه الى نظام التعليم وسياسته مباشرة الى المناهج ثم يأتى بعد ذلك النقد لجزئيات أخرى مثل المبنى المدرسى والنشاط والمعلم والادارة والاشراف الفنى، وهى كلها جزئيات تدور فى فلك المفهوم الواسع للمنهج كما تعرفه، ويشير هذا النقد بما لا يدع مجالا للشك ان تطوير المناهج لايزال يجرى دون سند علمى ودون تصور واضح لمعنى التطوير وفلسفته واجراءاته.

ومن أهم أساليب التطور الجارية للمناهج المدرسية على المستوى العربى ما يأتى:

(١) اعادة صياغة الأهداف العامة لمجموعة مناهج فى مجال ما، وعلى الرغم من سلامة هذه الخطوة اذا نظرنا اليها من منظور الاجراءات العلمية لعملية التطوير الا انه يكتفى عادة بهذه النقطة دون أن يكون لها صدى على العمليات والاجراءات التالية.

(٢) وضع أهداف اجرائية للمنهج، وهو أمر يعبر عن خطأ فى المفهوم ذاته، فالأهداف الاجرائية أهداف تعليمية خاصة بالموقف التدريسى اليومى، ومن ثم لايجوز اعداد أهداف من هذا النوع لتكون على قمة المنهج المدرسى.

(٣) اعادة النظر فى مضمون الكتاب المدرسى فتحذف اليوم نسبة منه ثم يحذف

جزءاً آخر أو نسبة أخرى فيما بعد ليصل مجموع ما حذف ٣٠٪ أو أكثر أو أقل من حجم المادة العلمية. وهنا قد يحذف موضوع أو جزء من موضوع وقد يستبدل موضوع بموضوع آخر أو غير ذلك، وفي هذه الحالة يكون التطوير تطويراً بالحذف أو الإضافة أو التعديل أو البديل وهو في جميع الأحوال ليس تطويراً بالمعنى الذى سبق تقديمه وإنما هو جهد غير مخطط وليس له أى أساس أو رؤية علمية، ولكنه يجرى بدعوى التخفيف عن الأبناء وتحاشيها لاعتراضات وشكاوى أولياء الأمور.

(٤) تدريب المعلمين من خلال دورات تدريبية على عدة مستويات من أجل رفع مستوى المعلم، فتقدم بعض المحاضرات وحلقات المناقشة، وعلى الرغم من أهمية هذا الأمر إلا أنه لا يجرى فى إطار النظرة الكلية لعملية تطوير المنهج، وبالتالي يأتى هذا الجهد جزئياً وغير مرتبط بالنظرة الشاملة لعملية تطوير المنهج.

(٥) اقتراح وسائل تعليمية معينة وتزويد المدارس بها على اعتبار أن هذا من شأنه تطوير عملية التدريس داخل الفصول المدرسية. وعلى الرغم من أهمية هذا الأمر إلا أنه أيضاً يعبر عن نظرة جزئية لا معنى لها إلا إذا نمت منظور شامل ومتكامل لعملية تطوير المنهج.

(٦) المناداة بتوفير فرص النشاط بشتى أشكاله وأنواعه فى أثناء تنفيذ المنهج، والحقيقة أن هذا الجانب غائب تماماً عن مدارسنا على الرغم من أننا نؤمن به، وعلى الرغم من أن المعلم مدرك لأهميته. ولكن كما نعلم أن غياب فلسفة للمنهج وعدم وضوح فكرة النشاط يؤدى إلى غيابها تماماً من عمليات المنهج التخطيطية والتنفيذية، ومن هنا فإن افتواح مجالات للنشاط فى إطار المنهج هو دعوة للتطوير لا تجد صدًى، فضلاً عن أنه إذا أتيحت الفرص لتطبيق ذلك فلا بد أن يكون فى الإطار الشامل السابق بيانه.

(٧) المناداة بإضافة مادة أو إدخال جزء من نظم معرفى جديد ليكون ضمن الجدول المدرس، كأن ينادى البعض بالمنهج عن الأخلاق فى صف دراسى، أو

مناداة، البعض الآخر بتدريس شيء عن الزمن أو البيئة والتلوث البيئي والسكان والتربية السكانية والتربية السياسية أو تنمية الوعي بخطورة المخدرات وغير ذلك، حقيقة ان كل هذا مهم جدا لكنه لابد أن يتم تناوله في اطار نسق علمي، والمقصود بذلك هو أن تكون البداية عملية مستندة الى أصول علمية وبعد ذلك ليقول الفكر والنموذج كلمته.

(٨) المناداة بتقليد دول أخرى أو الأخذ عنها دون دراسة علمية لمدى صلاحية ما ينادى بالأخذ به، ان ما يخطط من مناهج في دولة ما ليس الا تغييرا عن هذه الدولة ووليد ظروفها وامكانياتها، ومن ثم فهو لا يصلح لنا أو لدولة أخرى، ومن هنا تكون المناداة بهذا من قبيل الأخذ بالشكل دون الجوهر والتشبيه بالآخرين ليقال اننا أخذنا بأسباب التقدم والعصرية دون أن يكون الواقع مهيا لذلك.

والآن يبدو أننا في حاجة الى وضع تصور شامل لعملية تقويم المنهج وتطويره، وتجدر الإشارة هنا الى أننا في هذا الشأن سنأخذ بنموذج يربط بين نموذج الأهداف والعمليات معا، وذلك في محاولة للأخذ بإيجابيات كل من النموذجين، وهو ما تحرص الدولة المتقدمة على الأخذ به عندما كونوا بصدد تطوير مناهجهم.

كيف تطور مناهجنا:

(١) تحتاج مناهجنا بداية الى نظرية أو فكر قد لا يصل الى مستوى النظرية ولكن الأمر المؤكد هو أننا يجب أن ننطلق من مجموعة أساسيات أو مبادئ، والبداية هنا تكمن في الاجابة عن سؤال رئيسي هو:

* لماذا نعلم الأبناء؟ وماذا نعلمهم؟ وكيف نعلمهم؟

ان السؤال الذي يبدأ بلماذا هو في الحقيقة يراد به الكشف من رؤية المسئولين عن عملية التربية في بلادنا للأبناء في المستقبل القريب والبعيد، وهذا يكون الفكر "موجه" لتحديد الأهداف العامة للتربية وهو أمر مفيد أيضا في تحديد ماذا نعلم وكيف نعلم في المراحل التالية.

(٢) ان النظرية أو الفكر هو المصدر الذى تشتق منه الأهداف العامة للتربية، ومنه يمكن الوصول الى مضمون عملية التربية، وهنا يكون المضمون وسيلة ضمن وسائل أخرى لبلوغ الأهداف، ويجب التمييز هنا بين عدة مستويات للأهداف، ويجب التمييز هنا بين عدة مستويات للأهداف، فهناك أهداف تنتمى الى النظرية أو الفكر، وهناك أهداف تنتمى الى مستوى النموذج، وهناك أهداف تنتمى الى عملية تنفيذ المنهج، وبناء على ذلك فان وضوح الفكر يعد من الأمور الحيوية التى تعنى نجاحا أو فشلا فى عمليات المنهج.

(٣) تقويم الوضع الراهن من خلال تحليل الواقع من منظور المعلم والمتعلم والموجه والمدير وولى الأمر وكل من له علاقة بعمليات المنهج على أى مستوى، وهذا الأمر هو البداية الحقيقية اذا اردنا تطويرا علميا بالمعنى الذى أوضحناه سلفا، ويتم ذلك من خلال:

- تحليل المحتوى.

- الاستبيانات.

- استطلاعات رأى.

- جلسات الاستماع.

- التقارير الفردية.

- التقارير الجماعية.

- بطاقات الملاحظة.

* وكل هذه الأساليب وغيرها هى فى الحقيقة يفترض فيها ان تقدم معلومات متكاملة مفيدة لاعطاء الصورة الكلية لمدى فعالية المنهج فى الميدان.

وهنا يجب أن نؤكد أن المناهج القديمة لا ينبغى الغائها لمجرد أنها قديمة، فالقديم قد يضم بين طياته ايجابيات قدمها من سبقونا فى هذا المجال، ويمكن ثم لا بد من

دراسة الواقع للاستفادة مما قد يوجد من نواحي قوة.

(٤) اجراء دراسات قطاعية مسحية تشمل قطاعات مختلفة من التلاميذ (بنين وبنات) ومن البيئات ومن الثقافات وذلك للكشف عن العوامل والمتغيرات والضغوط التي من شأنها التأثير بدرجات متفاوتة في مستويات فعالية المنهج.

(٥) التعرف على آراء الخبراء، ويقصد بذلك خبراء المناهج وخبراء الميدان، للتعرف على آرائهم بشأن مايجرى حاليا والتعرف على درجة الاتساق الداخلي بين جوانب التعلم المتضمنة في المنهج، ونود أن نؤكد هنا ان مصطلح الخبراء ينطبق على خبراء المادة وخبراء المناهج وطرق التدريس وكذا الموجهين والمعلمين ذوي الخبرة.

(٦) وضع النموذج المناسب لعملية التطوير، وفي هذه المرحلة يجب أن يراعى الآتى:

- النظرة الدقيقة والموضوعية للفكر السائد.
- الدراسة الدقيقة لنتائج عملية التقويم.
- رصد آراء الخبراء فيما يتخذونه من قرارات بشأن الموضوع أو المواضيع التي يجب أن يفع عليها مراحل التطوير.
- رصد الامكانيات المتاحة لتنفيذ المنهج.
- تحديد الكفاءات التي يجب أن يتمكن منها المعلم والموجه من أجل تنفيذ المنهج.
- تحديد المواد التعليمية اللازمة بمختلف أشكالها.
- تحديد أشكال النشاط المطلوب لتنفيذ المنهج.
- تحديد أساليب التقويم المرحلي والنهائي.

- الاستفادة من التغذية الراجعة فى كل مرحلة من مراحل النموذج .

(٧) تحديد أهداف المنهج ، ويلاحظ أن الأهداف فى هذه المرحلة هى أهداف بسيطة ، ولعلنا هنا ندرك ان أهداف المنهج ليست مجرد شكل دون مضمون ، وهى عملية تحتاج الى خبرة سابقة بالعمل فى هذا المجال ، كما انها تحتاج الى وقت ليس بالقليل ، ولكن اذا تم التوصل الى صياغة علمية دقيقة للأهداف فان هذا يعنى عملا علميا فى المراحل التالية .

(٨) تحديد مضمون المنهج الذى يعد انعكاسا للأهداف ، ويلاحظ هنا أن المحتوى ليس مجرد حقائق معلومات ولكن يجب تناوله على أساس فهم واضح لمعنى الخبرة المربية ومشتملاتها ، اذا ان الاتجاهات والقيم والتذوق والتقدير وغيرها على درجة كبيرة من الأهمية ولا تقل أهميتها عن الحقائق والمعلومات ، ويلاحظ هنا أيضا ان محتوى المنهج ليس بالضرورة ان يكون قدرا كبيرا من المادة ولكن لابد أن يكون محدودا بدرجة تتفق مع الأهداف المتوخاه فى المنهج .

(٩) تنظيم المحتوى فى شكل ما ، وهذا يعتمد أساسا على ماورد بشأن التنظيم فى الفكر والنموذج ، وقد يكون فى شكل مشكلات أو موضوعات أو مناهج وتعميمات أو شكل مترابط أو متكامل أو مندمج أو غيرها ، وفى جميع الأحوال يجب أن ندرك ان تنظيم المحتوى ليس من الأمور الشكلية ولكنه يعكس الكثير من الأمور التربوية التى يؤمن بها المفكرون ويجب أن تنتقل الى مستوى خبراء الميدان .

(١٠) اقتراح الوسائل التعليمية والمواد التعليمية المناسبة وهى يجب أن تكون معتمدة على أهداف المنهج أيضا ، كما يجب ان تكون متكاملة مع المادة العلمية المتضمنة بالمنهج وغيرها من جوانب التعلم .

(١١) اقتراح أشكال النشاط المناسبة ، وقد يكون بعضها داخل المدرسة ، وقد يكون بعضها الآخر خارج المدرسة ، وفى جميع الأحوال لابد من تحديد أدوار المعلم وأدوار المتعلم وهو أمر يعتمد بداية على موقف الفكر والنموذج من هذا الأمر .

(١٢) تحديد أساليب التقويم المناسبة، سواء أساليب التقويم الذاتى، أو أساليب تقويم المعلم لتلاميذه، وكذا أساليب تقويم المنهج بكل وحداته وموضوعاته.

(١٣) فى هذه المرحلة يكون المنهج المطور قد وصل الى الصورة المبدئية، والحقيقة أن الكثيرين يتصورون أن المنهج فى هذه المرحلة يعد مكتملا ويمكن الدفع به الى الميدان، ولكن مانوكده هنا هو أن المنهج فى هذه المرحلة يكون قد اعتمد على تصورات المنظرين وكذا فيبق العمل فى مرحلة تخطيط المنهج، ومن ثم لا يوجد ضمان كاف لنجاح المنهج عندما يدفع به الى الواقع التربوى.

(١٤) اعداد دليل المعلم، وهو دليل يتعرف المعلم من خلاله على النظرية أو الفكر الذى يساند المنهج أو الذى اعتمد المنهج عليه، كما يرى المعلم النموذج الذى نبغ عن هذا الفكر وكيفية تناول النموذج تنفيذيا، وأخيرا الكتاب المدرسى باعتباره الأساس الذى يعتمد عليه فى تخطيط الخبرات اليومية.

(١٥) التجريب الميدانى، وهو يستهدف عملية الضبط النوعى للمنهج، وهو يبدأ على مجموعات صغيرة ثم عدد محدود من المدارس ثم ينتقل الى مرحلة التجريب الموسع فى بعض المدارس الممثلة للبيئات والثقافات المتعددة، على أن يتبع التجريب فى كل مرحلة بالتغذية الراجعة لتعديل مسار المنهج فى كل جوانبه، وكما يخضع المنهج للتجريب يجب أن يخضع دليل المعلم للتجريب أيضا من أجل التأكيد على شمولية التطوير.

(١٦) الصورة النهائية للمنهج، وهى الصورة الختامية التى نصل اليها فى نهاية التجريب الميدانى، وهى الصورة التى تكون جاهزة للتطبيق أو التعميم، ومع ذلك فلا يمكن تعميم المنهج فى هذه المرحلة، لأن المنهج عندئذ يكون بمثابة ضيف جديد سنقدمه للمعلم وللمتعلم والمناخ المدرسى.

(١٧) التهيئة الفكرية والنفسية، ويقصد بها عقد اللقاء والتدريب للمعلم

والموجه، فيه يتم تدارس المنهج بصورة عادية وبصورة تحليلية للتعرف على فلسفته وأهدافه ومضمونه وكيفية تنظيمه وعلاقة المحتوى بالعناصر أو المكونات الأخرى للمنهج، وعند الاطمئنان الى أن عملية التهيئة الفكرية والنفسية قد تمت على النحو السليم يمكن تعميم المنهج.

(١٨) البدء فى تقويم المنهج من أجل المزيد من التطوير وفق النموذج الدائرى - أو الحلقي فى التقويم والتطوير، أى ان الصورة المطورة للمنهج يجب أن تخضع للتقويم منذ أول يوم يدفع فيه بالمنهج المطور الى الميدان.

**** والآن أين دور المعلم من هذا كله؟**

ان المعلم لا يزال هو حجز الزاوية فى العملية التربوية على الرغم من كل مستخدمات العلم والتكنولوجيا، فهو العامل الحاسم فى مدى نجاح العمل فى العملية التربوية، فهو المنظم للخبرة، وهو الميسر لعملية التعلم وهو الخبير والمجرب والمبادئ، وهو الباحث الميدانى، ان هذه الأمور كلها أدوار أساسية يجب أن يمارسها المعلم والحقيقة ان هذه الأمور كلها ليست تقليدية ولكنها نابعة من الفكر التربوى المعاصر الذى يعطى دورا متميزا للمعلم فى العملية التربوية بكافة أبعادها ومنها عملية تطوير المنهج، بل أن هناك من ينادون بأن المتعلم ذاته، لابد ان يكون له دور فى هذه العملية على أن ما يهتما فى هذا المجال هو البحث عن دور محدد للمعلم فى العملية الشاملة، ويقصد بها عملية تقويم المنهج وتطويره، ولعلنا نلاحظ أننا نربط دائما بين هاتين العمليتين لأنهما يرتبطان ارتباطا عضويا ولا يمكن الفصل بينهما، ومن هنا فان ما يقال فى هذا الشأن هو دور المعلم فى هذه العملية المزدوجة.

دور المعلم فى تقويم المنهج وتطويره:

يعد المعلم أحد الأركان الرئيسية فى العملية التربوية، بل ان نجاحها أو فشلها يتوقف الى حد بعيد على مدى كفاءته، ومن الأمور المستقرة والثابتة عالميا أنه على

الرغم من كل التطورات العلمية والتكنولوجية التي نعيشها الا أن المعلم لا زال هو المحور والأساس والسبيل الى نجاح عملية تنفيذ المنهج، فهو العنصر البشرى المدير والمحرك للعمليات التنفيذية، ومن بينها عملية التدريس ذاتها.

ولعلنا استطعنا بذلك أن ندرك ان المعلم له أدوار عديدة غير مجرد كونه ناقلا للمعرفة من كتاب الى عقول التلاميذ، والحقيقة أن ما يهمنا فى هذا المجال هو دوره فى عمليتى تقويم وتطوير المنهج.

(١) لما كان المعلم هو جوهر العملية التنفيذية للمنهج، فهو يتعامل مباشرة مع التلاميذ والخبرات المتاحة لهم، ومن خلال ذلك يرى من قرب مدى ملائمة المادة العلمية والخبرات المتاحة، ومدى سهولة أو صعوبة المادة، وقابليتها للقراءة والفهم من جانب التلاميذ، وغير ذلك من الأمور التى يمكن أن تبين منها مدى صلاحية المنهج، وهكذا يبدو ان المعلم هو الذى يرى من قرب ما يجرى فى الميدان، وهو القادر على التشخيص، أى معرفة الأسباب الكامنة ازاء هذا العيب أو ذاك، ان التلاميذ فى مرحلة تنفيذ المنهج لا يرون أمامهم الا المعلم، وبالتالي فهو الملاذ عندما يواجهون بصعوبات أو مشكلات.

ان المعلم فى هذا المجال يفترض فيه انه القادر على التصرف على مدى ملائمة المنهج للتلاميذ، ومن ثم يكون هو القادر على بيان علاقة المنهج المخطط بالمنهج المنفذ، ونقصه بذلك هو ماتم تخطيطه حقق ماوضع له من الأهداف أم أن هناك فجوة بين الجانبين.

ان هذه القضية غاية فى الأهمية لأن المنهج المخطط ليس بالضرورة ان يكون هو المنهج المنفذ، وبالتالي فان ماخطط قد يحقق نتائج متباينة. وهذا يتوقف بطبيعة الحال على عوامل كثيرة من بينها المعلم ومستوى اعدادته وثقافته واتجاهه نحو المهنة، كما يتوقف ايضا على الظروف المحيطة والامكانيات المتاحة والخبرات السابقة للدارسين والمواد التعليمية المتاحة، وغيرها من العوامل التى من شأنها ان تحدث

فروقا فى مستويات الفعالية .

ومن هنا ظهرت فكرة المنهج المستمر والتي تشير الى خبرات أخرى وجوانب تعلم أخرى يتعلمها الأبناء أثناء تنفيذ المنهج الذى وضعت أهدافه بشكل معين وتكون النتيجة ربما تحقيق الأهداف أو جزء منها الى جانب أهداف أخرى لم تكن فى الحسبان أو لم توضع موضع اعتبار فى مرحلة التخطيط .

هكذا يبدو ان دور المعلم غاية فى الخطورة، ولذلك فهو مطالب بالملاحظة والمناقشة والتسجيل والتساؤل والدراسة واتخاذ قرارات بشأن المنهج الجارى فى الميدان .

(٢) ان ما يجمعه المعلم من بيانات ومعلومات فى هذا الشأن هو فى الحقيقة من أهم المصادر اللازمة فى عملية تقويم المنهج، وهى العملية السابقة على تطوير المنهج والتالية له أيضا، وهذه البيانات على قدر موضوعاتها وتكاملها على قدر ما تكون سلامة القرار الذى يطالب به الخبير لتحديد الموضع أو المواضع التى يجب ان يقع عليها فعل التطوير، والمعلم فى هذا الشأن ليس مجرد ملاحظ أو مراقب ولكنه خبير يعمل فى الميدان، وهو مطالب بالتعمق والتحليل والكشف والمراقبة والتأكد ليستطيع أن يرى على سبيل المثال ما اذا كان المنهج يناسب جميع التلاميذ . أم أنه لا يناسب البعض ويناسب البعض الآخر، وهل الخبرات الواردة به مناسبة لما يوجد من فروق فردية بين التلاميذ أم لا . وهل يتفق مع ميول التلاميذ الحالية ويساعد على تكوين ميول جديدة أم لا، وهل تتوافر فيه جوانب التعلم الأساسية التى تتفق مع أهداف المنهج أم لا؟ أن هذه الأسئلة وغيرها كثير يحتاج خبير المناهج الى اجابات وافية منها، وهو أمر لا يستطيع الخبير أن يقوم به، ولكن المعلم باعتباره الخبير المقيم فى الميدان هو الذى ان يجيب عن هذه الأسئلة وغيرها مما يقدم معلومات واضحة ومحددة عن المنهج .

(٣) يحتاج المعلم فى سبيل جمع البيانات والمعلومات عن المنهج الى اتقان

مهارات اعداد الاستبيانات واستطلاعات الرأى وبطاقات الملاحظة كما لا بد أن تتوافر لديه مهارة ادارة المناقشة والتوصل الى استنتاجات، وغير ذلك من المهارات الأساسية التى تجعله فى موقف يستطيع فيه أن يحصل على معلومات وافية من تلاميذه، وتجدر الاشارة هنا الى أن المعلم فى هذا الاطار مطالب بأن يكون باحثاً ميدانياً، اذ لا بد أن يجرى بحوثاً ليست على مستوى البحوث الأكاديمية المتقدمة، ولكنها بحوث ميدانية تستهدف رصد الظواهر وتحليلها، وهو فى هذا الشأن يمارس دوراً فى غاية الأهمية لا يمكن لغيره ان يقوم به، اذ أن اهم ما يميز هذه البحوث انها بحوث تتبعية تكشف عن الايجابيات والسلبيات وفى أثنائها، وهكذا يستطيع ان يكون صورة شاملة وحقيقية عن المنهج فى الميدان.

(٤) ان هذه البحوث والدراسات التى يقوم به المعلم حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج يتم التوصل من خلالها الى نتائج، وهذه النتائج فى حاجة الى تسجيل وتحليل، حتى يستطيع المعلم استنباط علاقات تساعد فى التفسير، وهو أمر مفيد لكل من يشارك فى عملية تقويم المنهج وتطويره. وخاصة الخبراء الذين يصدر عنهم القرارات بشأن ما يجب تطويره فى كل مرحلة من مراحل العمل.

(٥) ان المعلم يعيش مع تلاميذه داخل الفصل وخارجه وفى أثناء قيامهم بأى نشاط سواء داخل المدرسة أو خارجها، وهو يراهم عن قرب فى أثناء عمليات ومواقف التدريس، وهو مطالب هنا بأن يكون قادراً على رصد ما يجرى من تفاعلات بينه وبين تلاميذه وبينهم كجماعة تعمل معاً فى مواقف مشتركة، ان هذا الاسلوب على الرغم من حداثة نسبياً الا انه أصبح الآن واسع الانتشار، يستطيع المعلم من خلاله ان يرى مستويات الدافعية ومستويات الاقبال والاحجام عن خبرات المنهج والاستعداد للمشاركة والفاعلية بين التلاميذ، ان هذا كله يحتاجه المعلم والخبير من أجل أن تكون الصورة واضحة تماماً، مما يساعد على تبين الأخطاء والثغرات التى يصعب الكشف عنها من خلال آراء سطحية أو مجرد ملاحظات سريعة أو عضوية.

(٦) عندما يصل المعلم الى قرارات بشأن عيوب المنهج الذى يقوم بتنفيذه يجب أن تتاح له الفرص لمناقشة كل شىء مع زملائه من المعلمين والموجهين، وكل المعنيين بآمر المنهج، ففى ذلك فائدة كبيرة، اذ تتاح الفرص للجميع لتوحيد الفكر، ولاشك ان الاتفاق على تصور واضح بين الجميع يعطى القرارات قوة وصدقا قد لايتوافر للرؤية السطحية أو التحليل المبدئى فهو المتعمق.

(٧) عندما يتم تفريغ البيانات التى توصل اليها المعلمون لابد من النظر فى التركيبية الداخلية للمنهج وبحث العلاقة بين الأهداف وكل جوانب التعلم المتضمنة به، وفى هذه الحالة تجرى المناقشة بين المعلمين والخبراء، فيرى المعلم وجهة نظر الخبير ويرى الخبير وجهة نظر المعلم، وهو أمر من شأنه اثراء العمل وتدعيم مايصدر من قرارات خاصة بالتطوير من جانب هذا الفريق الكامل.

(٨) يحتاج الخبير فى أولى مراحل التطوير الى مراجعة الأهداف، وفى هذا الشأن لابد للمعلم من دور يقوم من خلاله بالمناقشة وابداء الرأى، اذ انه يكون من بين الأهداف ما هو دون مستويات التلاميذ وقد يكون هناك أيضا أهداف أعلى من مستوياتهم، وفى الحالتين يستطيع المعلم خبير الميدان ان يقدم الرأى السليم المستند الى خبره الميدانية.

(٩) يجب أن يشارك المعلم أيضا فى مراحل اختيار المحتوى وتنظيمه واعداد المواد التعليمية والأنشطة، وكذلك كل مايتعلق باستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، فهو خبير بمثل هذه المسائل من واقع الخبرة والممارسة الميدانية، ولذلك فان رأى المعلم فى هذا الشأن لايمكن أن تقلل من شأنه أو قيمته.

(١٠) عندما يصل المنهج الى صورته المبدئية لابد من عرضه على مجموعات من المعلمين، الذين يشاركون فى جلسات المناقشة والاستماع ويكتبون تقارير فردية وجماعية وغير ذلك من الأساليب التى تكشف فى مجملها عن آرائهم فى المنهج.

(١١) يشترك المعلم فى مرحلة التحريب الميدانى سواء المحدود أو الموسع ويقدم

مقترحاته بشأن كل ما يحتاج الى مراجعة أو تعديل أو حذف أو اضافة. أى أن مسألة التغذية الراجعة فى هذ المرحلة تعتمد تماما على رؤية المعلم فى هذا الصدد.

(١٢) عندما يأخذ المنهج صورته النهائية يجب أن يشارك المعلم فى عملية التهيئة الفكرية والنفسية لزملائه المعلمين ولكل من يشارك فى عملية تنفيذ المنهج.

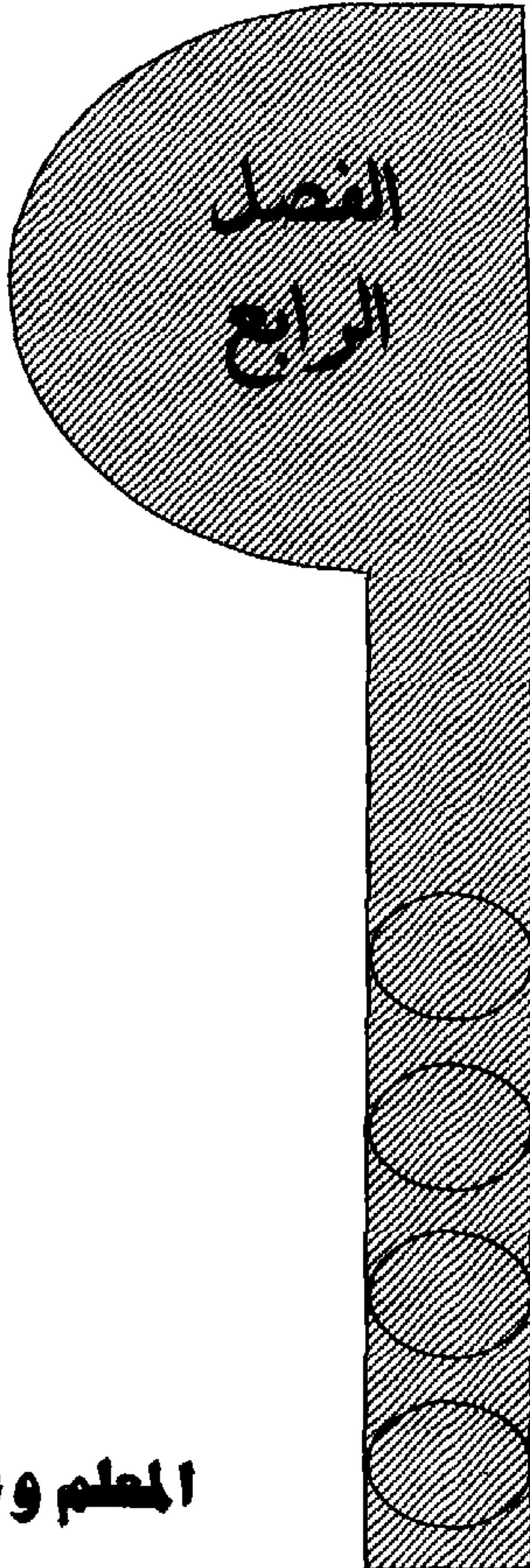
من ذلك يبدو أن المعلم هو العامل الأساسى لدور المنهج ومدى نجاحه أو فشله وهذا يؤكد وجهة النظر الى أوضحناها فى موضوع تقويم المنهج وتطويره والتي تشير الى أن المعلم لايزال هو حجر الزاوية تخطيطا وتطورا ومتابعة ومن هنا جاء الاهتمام العالمى ببرامج اعداد المعلمين ورعايتهم أثناء الخدمة من أجل المزيد من الكفاءات ومن أجل مشاركة أكثر فاعلية فى عمليات المنهج.

* وبعد فان صناعة المنهج صناعة متخصصة لها أصولها العلمية التى يجب أن توضع فى الاعتبار فى كل مراحل العمل.

* ولعله من المفيد فى هذا الشأن ان نشير الى ان المنهج المدرسى ومدى كفاءته تعنى خدمة تعليمية جيدة وخبرات عميقة وثرية تساعد على تعليم أفضل ونواتج تعلم نحن أخرج مانكون اليها فى الوقت الحاضر.

* ان السبيل الى التقدم ومواكبة العصر ومعاشته والمشاركة فيه تتوقف على نوعية المواطن، وهو أمر يعتقد أنه يتوقف الى حد بعيد على نوعية المناهج المتاحة وما يرتبط بها من نظم الادارة والتوجيه والمناخ المدرسى.

وعلى الله قصد السبيل



المعلم وعمليات المنهج

يتعلم الطالب المعلم فى مراحل إعداده قبل الالتحاق بالمهنة الكثير من النواحي النظرية والعملية والميدانية، فكر وممارسة بقصد اعداده ليكون أهلا لتلك المهنة، كما أن المعلم فى أثناء ممارسته للمهنة تتاح له فرص الالتحاق ببرامج تدريبية عديدة ومتنوعة، وتستهدف تلك الجهود رفع مستوى أدائه فى ممارسة المهنة، ومع ذلك يلاحظ أن المعلم يعمل فى مهنته فى إطار عدد من العوامل ذات التأثير الواضح على مستوى أدائه فى تلك المهنة، ويقدر إدراك تلك العوامل المؤثرة يكون تحديثا لأدوار المعلم، فإذا قلنا مثلا أن المعلم يعمل وهو متأثر بفكرة انتهاء المقرر مع تلاميذه فى فترة زمنية محددة، فإن دوره فى ضوء ذلك ينحصر فى تقديم مادة المقرر وتقسيمها على فترات اسبوعية أو شهرية حتى لا يأتى آخر العام الدراسى إلا وقد انتهى من تدريس ما حدد له ولتلاميذه، والواقع هو أن المعلم فى الوقت الحاضر لم يعد متأثرا بعامل واحد مثل ذلك الذى ذكر فى المثال السابق، ولكنه حقيقة أصبح متأثرا بعوامل عديدة، ومن ثم أصبح له عدة أدوار تميزه كصاحب مهنة، ولقد أدت تلك المؤثرات وما صاحبها من أدوار متعددة الى تمتع المعلم بمكانة اجتماعية متميزة لم يكن يستمتع بها خلال القرن التاسع عشر، لدرجة أن إحدى المجالات التربوية بالمملكة المتحدة قد نشرت إعلانا تدعو فيه الخريجين الى الالتحاق بمهنة التدريس، فذكر العديد من الامتيازات وما يقابلها من أدوار يمارسها المعلم، وما جاء فى ذلك الإعلان: «تعال وقم بالتدريس فى مدرسة... واستمتع مع المعلمين المشاركين فى اتخاذ القرار».

ولعل هذا يشير بصورة واضحة إلى أن المعلم وإن كان يعمل فى ظل عوامل كثيرة تؤثر فى نوعية أدائه، فلا شك أنه يملك قوة التأثير فى مجرى الأحداث وفيما يصدر من قرارات بشأن العملية التربوية.

وعلى ذلك فإننا سنحاول فى هذا الفصل أن نعرض بشيء من التفصيل مختلف العوامل التى تحيط بالمعلم فى ممارسته للمهنة وتؤثر فى مفاهيمه واتجاهاته وغير ذلك مما تظهر انعكاساته على أدائه فى المهنة، كما سنعرض أدوار المعلم الأكثر تميزا

فى الفصل التالى . على أننا قبل أن نعرض تلك العوامل نود أن نشير الى أن تلك العوامل فى تأثيرها على ممارسة المعلم لمهنته تشير الى أنها تؤثر على مسئولياته تجاه تناول المنهج سواء على المستوى التخطيطى أو التنفيذى ، لك أن جهد المعلم الذى يقوم به فى عملية التربية هو فى جوهره سعى لتنفيذ منهج ما بالمعنى الذى سبق تحديده حيث أن جهده مع تلاميذه داخل الفصل أو فى فناء المدرسة أو فى جمعية من جمعيات النشاط أو فى تخطيط مشروع أو بحث مشكلة ما يعد من صميم المنهج الدراسى ، بل ان مايقوم به من جهد خارج جدران المدرسة وفى إحدى مؤسسات المجتمع المحلى يعد أيضا من صميم المنهج ، هذا فضلا عن أن ما يستطيع المعلم تحقيقه من أهداف مع تلاميذه ولم يشر إليها فى المنهج الرسمى (وهو ما يطلق عليه مصطلح المنهج الخفى) يعد أيضا من صميم المنهج ، وبذلك فإن العوامل التى تحيط بالمعلم وتؤثر فيه ويتأثر بها تنعكس آثاره على كافة عمليات المنهج التى يشارك فيها المعلم بغض النظر عن مستوى تلك المشاركة ونوعيتها، وتلك العوامل هى :

أولاً: ما يحدث من تغيرات فى المناهج الدراسية:

كثيراً ما تتعرض المناهج الدراسية للتغيير والتبديل أو الإلغاء والاستبدال ، وفى جميع تلك الحالات يكون هناك من المبررات لما يحدث من تغيرات ، قد تكون تلك التغيرات مستندة الى تطور فى النظرية التربوية أو فى الفلسفة الاجتماعية أو فى نواح متعلقة بطبيعة المعرفة أو بطبيعة عملية التعلم وشروطها ، ونظراً لذلك سرعان ماتشكل اللجان المتخصصة لتبدأ مراحل التصميم والتخطيط والبناء للمنهج من جديد من أجل التوصل الى صورة جديدة للمنهج تتفق مع مقتضيات أو مبررات التغيير ، وفى هذه الحالة نجد أن المعلم ربما يكون قد اعتاد على تنفيذ المنهج السابق لعدة سنوات لاحقة ، مما يعنى ان المعلم فى ظل المنهج الجديد بل وقبل البدء فى تعميم استخدامه فى المدارس يحتاج إلى دراسة شاملة له بكل أبعاده ، فرما يحتاج المنهج الجديد الى أسلوب جديد فى التدريس ، وقد يتطلب استخدام أجهزة ليست

مألوفة بالنسبة للمعلم، وقد تتطلب نوعاً جديداً من الوسائل التعليمية أو أشكالاً جديدة من النشاط المدرسي أو أسلوباً مغايراً للتقويم، أو غير ذلك من الجوانب المتعلقة بالمنهج، وبذلك لا يمكن القول أن المعلم يستطيع أن ينفذ المنهج الجديد بكفاءة واقتدار، إذ أنه لا يملك كفاءات خاصة يتطلبها المنهج الجديد.

وفي أحيان أخرى نجد أن المعلم مطالب بأن يعبر عن رأيه فيما يتعلق بمشكلات تنفيذ المنهج والتي شعر بها في أثناء تنفيذه، وهو بذلك يشارك في عملية تطوير المنهج، فأراء المعلمين الممارسين للمهنة، أي أولئك الذين ينفذون مناهج معينة مطالبون أكثر من غيرهم بالكشف عما يوجد بالمناهج من عيوب أو نواحي قصور، والمعلم في هذا الصدد يمارس كفاءة إصدار القرار المستند إلى الأدلة.

ومهما يكن من أمر تطوير المناهج أو تحديثها فإن المعلم يعمل في إطار دينامي يتسم بالتغيير المستمر، وبالتالي فهو مطالب بأن يكون دائماً عند مستوى ذلك التغيير، ولقد لوحظ أن هناك من البلدان لا توجد بها مناهج يلتزم بها المعلم مع تلاميذه، ولكن تترك الحرية كاملة للمعلم ليختار من محتوى المادة العلمية ما يتصور أنه يناسب تلاميذه، بل وقد يشترك المعلم مع تلاميذه في تحديد جانب من المحتوى أو عدد من مشكلات أو المشروعات ليقيموا بالتخطيط لدراساتها على مدار عام دراسي أو فصل دراسي أو أكثر، وقد يتصور البعض أن ذلك الاتجاه الذي يترك للمعلم الحرية الكاملة للاختيار سواء بصفته الشخصية أو بالاشتراك مع تلاميذه بعد اتجاهاً مثالياً، ولكن الحقيقة هي أن ذلك الاتجاه يمثل في الوقت الحاضر محورا لمشكلة أساسية في ميدان العمل التربوي، ولذلك فهي موضع نقد وتحليل شديدين، وعلى أية حال فإن ما يمكن قوله في هذا الشأن هو أن المعلم يعمل في إطار منهج دراسي معين سواء فرض عليه أو شارك في تخطيطه وبنائه أو انفرد باختيار محتوي معين لمستوى دراسي معين، وتشير حرية الاختيار المتاحة للمعلم إلى أنه لا يخطط منهجاً ولا يبنى منهجاً وإنما يختار محتوى دون أن يخضع ذلك المحتوى إلى معايير علمية، وذلك نلمس جديداً كبيراً بين المعلمين أنفسهم حول ما

إذا كان هذا الاتجاه مطلوباً أم لا ، وما إذا كان المعلم يملك الكفاءات التى تؤهله لذلك أم لا ، ومدى تفضيل اتجاه آخر يشارك المعلمون من خلاله فى عمليات المنهج على المستوى التخطيطى ، ولقد قصدنا من معالجة ذلك الاتجاه قدر الضغوط التى تحيط بالمعلم سواء خطط المنهج له أو شارك فى تخطيطه أو القيت المسألة برمتها وبكافة مسؤولياتها على عاتقه .

ثانياً: ما يتوقعه المجتمع:

يتوقع المجتمع من المعلم والمنهج المدرسى أن يحققا آماله وتطلعاته فى أبنائه ، فالمجتمع يحتاج الى شخصيات مفكرة قادرة على التجديد والابتكار وتنقية الثقافة مما علق بها من شوائب نتيجة للاحتكاك الثقافى ، ويتوقع المجتمع أيضاً أن تسلك تلك الشخصيات سلوكاً مقبولاً يتفق مع مفاهيم وقيم المجتمع فى مختلف المجالات ، هذا فضلاً عن أن المجتمع فى تربيته للأبناء يرمى الى إعدادهم ليكونوا قادرين على الاضطلاع بمسؤوليات أدوار مختلفة فى كافة مجالات العمل والإنتاج ، وبذلك يبدو أن المعلم يحمل مسؤولية إعداد الفرد - أى تربيته - من عدة جوانب ، فهناك الجانب الاجتماعى وهناك الجانب الثقافى ، وهناك أيضاً الجوانب المهنية والصحية والجسمية والنفسية ، وعلى الرغم مما يبدو من انفصال بين تلك الجوانب ، إلا أن واقع الأمر هو أن المعلم مطالب بتحقيق ذلك كله فى كل فرد وعلى نحو شامل ومتكامل ، ومن هنا تبدو صعوبة الموقف ، فحينما يرى المجتمع أن تنمية التفكير العلمى يعد هدفاً أساسياً يجب أن تتبناه عملية التربية ، نجد أن المنهج يوفر من الخبرات التى تساعد على ذلك ، كما نجد أن المعلم يكرس جهده فى سبيل تحقيق هذا الهدف ، ومع ذلك فإن التركيز على هدف ما أكثر من اللازم قد يؤدى إلى إغفال نواحى أخرى يتوقع المجتمع إنجازها ، ولذا فإن المعلم يعتبر فى موقف ليس باليسير ، فهو مطالب بإحداث نوع من التوازن بين كافة الجوانب حتى لا يطنى جانب على آخر ، وبحيث لا يلقى جانب إهتماماً كبيراً مما يقلل من نصب جوانب أخرى من ذلك الإهتمام . ولعلنا نلاحظ أن البعض قد نادى فى فترة ما

بضرورة تخصيص منهج للأخلاق فى مراحل التعليم أو بعضها . وذلك لما لوحظ من بعض السلييات فى أخلاقيات الأبناء ، وهذا يرجع فى واقع الأمر فى أخلاقيات الأبناء ، وهذا يرجع فى واقع الأمر الى عامل أساسى هو أن المنهج الدراسى لا يزال ينظر إليه على أنه مادة دراسية تلقى وتحفظ على نحو ميكانيكى ، بينما الواقع هو أن الخبرة هى قوام المنهج ، وبالتالي يصبح الاهتمام بالأخلاقيات متضمنا فى كافة خبرات المنهج مهما كان نوعه ومستواه ، هذا فضلا على أن تعلم الأخلاق أو تنميتها لا يأتى سلوكا مضادا لها ، اذ أن السلوك الأخلاقى يحتاج الى مواقف يمارس فيها الفرد كل شىء ويجد فيها القدوة والمثل .

ولعل هذا المثال يوضح نموذجاً مما يتطلبه المجتمع ويتوقعه فى سلوك أبنائه ، كما بين ذلك التراكم من المسئوليات والضغوط التى يحملها المعلم ، أو التى يجب أن يحملها المعلم حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج ، وفى كثير من الأحيان يلاحظ ان هناك من المعلمين من لا يشعرون بخطورة هذا الأمر ، ويتصورون أن مسئولياتهم تنحصر فى تدريس المقرر ، ونقل تدريس المقرر ولا نقول تنفيذ المنهج ، لأن نقل ما يوجد من حقائق ومعارف من الكتب الى عقول التلاميذ لا يمثل إلا طرفاً ضئيلاً القيمة من عملية تنفيذ المنهج ، اذ أن له أهدافا يتوقع المجتمع والسلطات التربوية تحقيقها ، وهى لا تحقق من خلال تلك العملية الميكانيكية وحدها ، وبذلك يتصورون أن الأمور تسير على أفضل مايرام إذا ما انتهى العام الدراسى على خير - ومن وجهة نظرهم - واستطاع التلاميذ أن يجتازوا حاجز الإمتحان السنوى ، ولكن تجدر الإشارة هنا الى أن تلك العملية تمثل إهمالا لتوقعات المجتمع وتمثل قصوراً فى أداء الواجب المهنى ، وتمثل فوق هذا وذاك تخلياً عن مسئولية لاينبغى التخلي عنها .

ثالثاً: متطلبات المؤسسات الاجتماعية:

كما أن المجتمع يتوقع من المعلم أن يساعد تلاميذه على تعلم مفاهيمه واكتساب انجاهات وقيم أساسية محددة ، فإن هناك من المؤسسات الاجتماعية التى تمثل ضغوطاً معينة على عملية التربية عامة وعلى مسار عمل المعلم وجهده ، حينما

يكون بصدد تنفيذ المنهج، فتلك المؤسسات تحتاج الى خريجين يملكون كفايات معينة ضمانا لقيامهم بأعباء ومسئوليات تحددها مجالات العمل، وتكوين تلك الكفايات وتنميتها إلى مستويات عليا من خلال سنوات دراسية قليلة أو بعد انتهاء المتعلم من دراسته في مرحلة تعليمية ما، وإنما يتحقق ذلك، أو يفترض انه يتحقق حينما يصل المتعلم إلى مستوى يصبح عنده أهلا للالتحاق بعمل ما، ولذلك نجد هناك من مجالات العمل التي تقبل تشغيل خريجين من مراحل ما قبل مرحلة التعليم العالي، وهذا يتوقف بطبيعة الحال على مدى وظيفية الكفايات التي تمكن منها الفرد بعد الانتهاء من مرحلة تعليمية معينة، ونتيجة لذلك يلاحظ ان هناك من البلدان ما يلتحق فيها خريجو المرحلة الثانوية بأعمال ومهن ربما لا تتاح لكثيرين من خريجي التعليم الجامعي، وهذا يرجع إلى أن المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية تم تعديلها وتطويرها لتؤدي إلى الالتحاق بوظائف عديدة في المؤسسات الاجتماعية، وقد صاحب ذلك أيضا تعبيراً أدوار المعلم ومسؤولياته في تنفيذ المناهج الدراسية، إذ أن الضغوط التي تفرضها طبيعة العمل في تلك المؤسسات تعني أن يكون المعلم واعياً بأساليب تعليمها وتنميتها، هذا وقد استجابت برامج إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها بالكفايات اللازمة للمعلم ليكون عند مستوى المسؤولية حينما يتناول المناهج على المستوى التنفيذي، وتزداد صعوبة هذا الأمر بالنسبة للمعلم في المجتمعات التي يحمل فيها مسؤولية اختيار المحتوى وفق تصوره الشخصي أو وفق ما يتم الاتفاق عليه بينه وبين تلاميذه من مشروعات أو مشكلات معينة، ومصدر تلك الصعوبة أنه يعمل في غياب أهداف محددة وفي غياب حتى الإطار العام للمنهج الذي يمكن أن ييسر ذلك الأمر على المعلم.

رابعاً: توقعات أولياء الأمور:

يبحث أولياء الأمور بأبنائهم إلى مختلف المؤسسات التعليمية تطلعا إلى تربية أبنائهم وفق تصورات معينة. وقد شكلت تلك التصورات نتيجة لعدد من العوامل والمؤثرات منها أساليب التربية التي تعرضوا لها، وما اكتسبوه من اتجاهات وقيم

ومفاهيم، ومنها أيضا أنماط الثقافة التي عايشوها خلال سنى حياتهم السابقة، ومنها أيضا الظروف الاجتماعية وما يرتبط بها من اعتبارات متعلقة بالوظائف والمهن ولوائح الأجور والمرتبات وغير ذلك من الاعتبارات، وبناء على ذلك فقد يرى البعض أو يتوقعون أن تحقق المؤسسات التربوية فى أبنائهم مالم يتوافر لهم فى حياتهم ، وقد يكون البعض مدفوعاً فى توقعاته ببريق إجتماعى تحظى به مهنة ما، ومن ثم يبدأ ذلك التوقع منذ السنوات الأولى لحياة الطفل داخل جدران المدرسة، ولذا فإن المعلم فى تعامله مع تلاميذه حينما يكون بصدد تنفيذ المناهج المدرسية يكون فى الواقع محاطاً من كافة النواحي بتوقعات أولياء الأمور وتصوراتهم عن أطفالهم فى حياتهم المستقبلية، ويرتبط بتلك التصورات أيضاً مسائل عديدة بعضها متعلق بالسلوك الإجتماعى والأخلاقى ، وبعضها متعلق بالثقافة العامة وأسلوب التفكير ، فضلاً عن ارتباطه بمسألة الإعداد للإلتحاق بمهنة ما ، ولذلك نرى فى بعض البلدان المتقدمة أن التلميذ تتاح له الفرص لتعرف الكثير عن مختلف الأعمال والمهن وخاصة فى المراحل التى يكون فيها المتعلم فى مفترق الطرق ، أى الاتجاه نحو التخصص فى مجال أو آخر ، ويكون دور المعلم هنا هو تلمس اهتمامات المتعلم وميوله مما يقتضى أن يكون قريباً منه واعياً باهتماماته وميوله واتجاهاته ، ومن ثم يشعر المعلم أنه فى مسيس الحاجة للإتصال بأولياء الأمور ليشترك معهم فى مساعدة المتعلم على اتخاذ قرار بشأن مستقبله، ويلاحظ هنا أن تلك العملية تمثل مسئولية جسيمة يحملها المعلم، وهى لذلك تقتضى معاشة طويلة بين المعلم والمتعلم خلال السنوات الدراسية السابقة على سنة الاختيار وتحديد الاتجاه .

خامساً : المتعلم

يمثل المتعلم ذاته بعداً هاماً من ضمن الأبعاد الكثيرة التى تؤثر فى مستوى أداء المعلم فى المهنة، وقد سبق أن تعرضنا بالدراسة للأبعاد النفسية كعامل مؤثر فى بناء المنهج وذلك فى الفصل السادس، ولعله قد يتبين من معالجة ذلك الجانب أن المتعلم بطبيعته وخصائصه يمثل أساساً جوهرياً يستند إليه فى عمليات المنهج على

المستويين التخطيطي والتنفيذي ، وما يهمنا في هذا المجال هو كيف أن المتعلم يعد عاملاً مؤثراً في مجرى العملية التعليمية ، كما أنه يعد عاملاً مؤثراً في أداء المعلم ، بمعنى أن المعلم في أدائه للمهنة يتأثر بطبيعة المتعلم وخصائصه ، فذلك المتعلم جاء من بيئة ما لها ثقافة معينة ، كما أنه ربي على نحو أو آخر ، ومن خلال ذلك اكتسب العديد من المعارف ، وتكونت لديه مفاهيم معينة ، قد يكون بعضها صحيحاً وبعضها الآخر غير صحيح ، كما تكون لديه إطاراً من الاتجاهات والقيم ، بالإضافة إلى عدد من العادات والمهارات وغير ذلك من مكونات سلوكه الاجتماعي ، ويمكن القول أن المتعلم حينما يأتي إلى المؤسسات التعليمية يحمل معه كل هذا إلى جانب العديد من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية وربما النفسية أيضاً ، كما يأتي ويتوقع أن تكون المدرسة بكل مضامينها قادرة على الوفاء بحاجاته والإجابة عن تساؤلات تحيره ومساعدته على التوصل إلى حلول للمشكلات التي يعاني منها أشد المعاناة ، وإذا ما تصورنا أن كل ذلك يتمثل في تلميذ واحد ، فماذا يكون الموقف بالنسبة لعدد من التلاميذ قد يبلغ الأربعين أو الخمسين في الفصل الواحد ، لاشك أن الموقف يكون على درجة كبيرة من التعقيد والخطورة بالنسبة للمعلم ، فهي مطالب بأن يدرس هذا كله وأن يخطط المواقف التعليمية التي تفيد في ناحية أو أكثر من تلك النواحي وأن يلاحظ ماذا يفعل كل تلميذ من تلاميذه في أثناء كل موقف تعليمي ، وكذا مايجري من تفاعلات وما يحدث من استجابات ، إذ أن ذلك كله يساعده على فهم طبيعة كل فرد وكيف يفكر وماذا يحتاج إليه ، فقد يخرج المعلم بمفاهيم أو اتجاهات خاطئة تحتاج إلى تعديل في مسارها ، وقد يخرج بأن هناك من العادات غير السليمة التي تحتاج إلى التوجيه ، وقد يتوصل إلى هناك سلوكاً يعبر عن ظاهرة مرضية من نوع ما ، وقد يلتمس خجلاً أو انطواءً أو عدم قدرة على التكيف أو المشاركة في شكل من أشكال العمل أو النشاط المدرسي ، إن ذلك كله وغيره كثير يحتاج إلى رعاية المعلم وإهتمامه ، وهذا من خلال توظيف مضمون المنهج المدرسي ، فبالإضافة إلى أن ذلك المنهج قد خطط من أجل تحقيق

أهداف معينة استندت فى جانب منها على طبيعة المتعلم وخصائصه، إلا أنه بالرغم من ذلك نجد أن المعلم يكون عليه فى كثير من الأحيان أن يعالج قضية أو مشكلة معينة، أو يقوم بنشاط فى مجال آخر، أو أن يهتم بجانب ربما لم يتعرض له المنهج الدراسى، وفى ضوء ذلك يصبح المعلم مهتماً بالمنهج الدراسى الرسمى إلى جانب منهج آخر غير مرئى، وهذا المنهج بطبيعة الحال لا يمكن التوصل إلى أهدافه أو مضمونه من خلال عمليات تخطيطية مثل تلك التى تجرى عادة بالنسبة للمناهج الرسمية.

وفيما يتعلق بالمتعلم أيضاً يلاحظ أنه على كافة المستويات التعليمية يقوم أداء معلميه، بمعنى أن المعلم وإن كان يعمل فى إطار سلطات إشرافية عديدة، إلا أنه يخضع بصورة مباشرة إلى حكم تلاميذه عليه، فالمتعلم هو أصلاً من يحكم على المعلم، وذلك من خلال عملية المعاشة التى تجرى بين الطرفين طوال عام دراسى، أو أكثر، ولذلك نجد بحوثاً تهتم بهذا الجانب فتحاول أن ترصد آراء وأحكام التلاميذ على أداء معلميه، وواضح أن مثل تلك الآراء والأحكام تكون محصلة للأداء الكلى للمعلم فى أثناء عمليات المنهج التنفيذية.

سادساً : التغير المعرفى

حينما يتم بناء المنهج ويتناوله المعلم بالتنفيذ، فإن ذلك المنهج يمثل واقع الأسس التى بنى عليها آنذاك، ولكن سرعان ما تطرأ تغيرات عديدة بعضها متعلق بالمعرفة ذاتها وبعضها الآخر متعلق بطبيعة عملية التعلم وشروطها وعوامل تسييرها، وبالإضافة إلى ذلك هناك أيضاً نتائج التجارب والبحوث العلمية التى تنعكس - أو التى يجب أن تنعكس - آثارها على العملية التعليمية، كما أن التطوير التكنولوجى لم يعد بعيداً عن المجال التربوى، الأمر الذى ترتب عليه استحداث وسائل عديدة تفرض وجودها فى هذا المجال، وبناء على ذلك فإن المعلم لا يستطيع الانعزال عن تلك التيارات المتجددة على الدوام، إذ أن تلك هى طبيعة العصر التى تفرض نفسها على أساليب تنفيذ المناهج الدراسية، الأمر الذى يقتضى أن يكون المعلم واعياً بكل

مستحدث في تلك المجالات حتى يستطيع تطوير ذاته علمياً ومهنياً» مما تنعكس آثاره بصورة مباشرة على أدائه التربوي ، فإذا ماظهر ذاته علمياً ومهنياً مما تنعكس آثاره بصورة مباشرة على أدائه التربوي ، فإذا ماظهر على سبيل المثال اتجاهاً جديداً في تقويم الذات ، أى تقويم المعلم لذاته وتقويم المتعلم لذاته ، فإن ذلك يقتضى أن يلم المعلم بإبعاد ذلك الاتجاه فكراً وممارسة حتى يستطيع الاستفادة منه في تطوير تدريسه وإثرائه ، وكذلك إذا أثبتت التجربة أن هناك نوعاً من مصادر المعرفة أو الوسائل التعليمية يمكن استخدامها لتحقيق مستوى أفضل من التعلم ، فإن هذا يفرض على المعلم أيضاً الدراسة الواعية لطبيعتها وعلاقتها بالمنهج وأهدافه ومدى صلاحيتها للاستخدام فى التدريس .

ولقد لوحظ أن تخرج المعلم فى البلدان المتقدمة لا يعدو إلا أن يكون مجرد مرحلة دراسية للإعداد الأولى للمهنة ، وحينما يبدأ المعلم فى ممارسة مهنته يجد أمامه بحرّاً زاخراً بالمعرفة والتجارب والبحوث والتجديدات التربوية ، حيث أن الهدف الأساسى من كل ذلك هو الإمداد المستمر للمعلم بكل ما يفيد ويفيد تلاميذ على المستوى الميدانى ، ولذا يتسیر له الدوريات التى يطلع من خلالها على كل جديد ، بل وهناك أيضاً دوريات يعرض فيها المعلمون مقترحاتهم بالنسبة للمناهج الدراسية وتجاريه التى قاموا بها فى أثناء تنفيذهم للمناهج ، كما تتضمن تلك الدوريات مناقشات للقضايا التربوية التى تهم المعلم والمتعلمين ، ولذا يمكن القول أن تلك النوعية من المعلمين لا حد لنموها العلمى والمهنى ، بل أن كل معلم يسعى بدافع حبه للمهنة ودافع إحساسه بالمسئولية الاجتماعية إلى الاشتراك فى كل نشاط متعلق بمهنته ، هذا وهنا أيضاً مراكز خاصة للمعلمين (Teachers Centers) ومراكز مصادر التعلم (Centers of Learning Resources) وهى كل مراكز تقدم خدمات تعليمية للمعلم ، فهى تتيح له فرص الإطلاع والتدرب والمناقشة وحضور الدورات التدريبية ودراسة مشروعات المناهج التى لاتزال فى مراحل التجريب ، بل ودراسة المناهج التى يقرر المعلم استخدامها فى مستوى دراسى معين .

ولعل هذا كل يشير إلى أن المناهج الدراسية حينما تصل إلى أيدي المعلمين ليست في الواقع إلا أساساً يعتمد عليه في العملية التعليمية، ومن ثم يصبح الكتاب المدرسي مجرد أحد مصادر التعلم إلى جانب مصادر أخرى كثيرة يستطيع المعلم توظيفها والإفادة من إمكانياتها من خلال نموه العلمي والمهني المستمرين، ومن ثم تصبح مسألة التغير المعرفي من المسائل الأساسية التي يجب أن يعنى بها المعلم، وهو أمر يحتاج إلى عناية وإهتمام في برامج إعداد المعلم، حيث يجب التركيز على بناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم المستمر وتجديد الذات وتطويرها الأمر الذي ينعكس على نحو مباشر على مستوى أداء المعلم في ممارسته للمهنة من ناحية وعلى حصيلة التعلم والأساليب التكنولوجية لا يزال هو محرك وقائد العملية التعليمية، وهو لا يستطيع أن يحمل تلك المسؤولية دون أن يدرك أبعادها ودون أن يعمل على ترجمة ذلك الإدراك إلى ممارسات وسلوكيات مهنية . . .

سابعاً: السلطات الإشرافية:

هناك سلطات إشرافية تعمل على نحو متكامل مع المعلم، لتيسير مهمته، وهي في ذلك الشأن معنية بعدديد من المسائل الإدارية والفنية، والتي بدونها لا يستطيع المعلم أن يمارس أدواره بكفاءة عالية، فهناك مدير المدرسة وهناك المشرف الفني، وهناك رئيس القسم (المدرس الأول)، وإذا نظرنا إلى طبيعة وظائف تلك السلطات الإشرافية نجد أن المدرسة مسئولة عن الناحيتين الإدارية والفنية عند مستوى معين. فمدير المدرسة مسئول عن تنظيم العمل والإشراف عليه إدارياً وفنياً، وكذلك المشرف الفني نجد أنه مسئول عن تنظيم العمل في جانبيه الإداري والفني على مستوى القسم، والمعلم في هذه الشبكة المركبة من العلاقات الإدارية والفنية مطالب بإجراءات وأدوار عديدة يقع معظمها في إطار العمليات المتعلقة بتنفيذ المناهج الدراسية، وهنا يلاحظ أنه عرضه للمساءلة من جانب الأطراف الثلاثة إذا ما أحسوا القيام بأعباء مسؤولياتهم نحو المعلم، ذلك أن أطراف تلك السلطات الإشرافية لا يزدوا عن كونهم رفاق أو رفاق مهنة أتيحت لهم فرص اكتساب

خبرات لم تتح بعد للمعلم وخاصة حديث العهد المهنة، ولذلك فإن من يملكون تلك الخبرات يمثلون قيادة تربوية بالنسبة للمعلم، ومن ثم يفترض أنهم يشغلون تلك المناصب ليكونوا فى مواقع قريبة من المعلم لتوجيهه ومساعدته على التوصل إلى مستوى جيد من الأداء، والواقع أن تلك السلطات تعد عاملاً مؤثراً فى مدى كفاءة المعلم فى أدائه المهني، فكثيراً ما نسمع عن النمط الدكتاتوري أو الديمقراطي أو غيرها من أنماط الإدارة المدرسية، وكثيراً ما نسمع أن هذا الموجه أو ذلك (المدرس الأول) يسلك سلوكاً متشديداً مع المعلمين وخاصة حول مستويات العمل أو الإنجاز فى محتوى المناهج الدراسية أو مستويات تحصيل التلاميذ أو غير ذلك، وهنا نجد أن المعلم فى حاجة ماسة إلى الحوار أو المناقشة الهادئة بينه وبين أطراف السلطة الإشرافية حتى يمكن التوصل إلى اتخاذ قرار سليم بشأن ما يعترضه من مشكلات.

وعلى الرغم من أن بعض البلدان قد اتجهت إلى إلغاء معظم السلطات الإشرافية على المعلم، إلا أنه من الملاحظ أن هناك أعداداً ليست بالقليلة من المعلمين تجذب توافر سلطات إشرافية على مستوى رفيع من التمكن للتوجيه والإرشاد ولتطوير العمل التربوي.

ثامناً: الإمكانيات المتاحة:

يختلف مستوى أداء المعلم فى عمليات المنهج التنفيذية تبعاً لمدى الإمكانيات المتاحة فضلاً عن أن الفلسفة الكامنة وراء كل منهج تعنى إمكانيات معينة، وعلى ذلك فإن الأسلوب التقليدي فى تنفيذ المناهج لا يحتاج أكثر من توافر كتاب مدرسى ومعلم قادر على سرد محتواه من الحقائق والمعارف وبعض المقاعد وسبورة طباشيرية، إن مثل تلك الإمكانيات تعد كافية لتنفيذ النوعية التقليدية من المناهج ولكن مع ذلك فإن تلك المناهج إذا ما صاحبها إمكانيات مادية وخامات وأجهزة ووسائل تعليمية ومصادر تعلم وأنشطة متنوعة، فلاشك أن هذا يساعد على تنفيذ المناهج بصورة أفضل وتحقيق قدر أكبر مما حدد لها من الأهداف، أما إذا استندت

المناهج على فلسفات أكثر تطوراً، فالأمر يحتاج إلى إمكانيات وتكاليف أكثر، حيث أن تنفيذها يتطلب عادة القيام بمشروعات بعضها داخل المدرسة وبعضها الآخر خارجها، كما يتطلب استخدام أجهزة مثل السينما والتلفزيون وربما الفيديو والآلات التعليمية والحاسبات الألكترونية، كما أنها تعتمد على مدى التعاون بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى التى يتطلب عمل التلاميذ ونشاطهم التعامل معها، ولا يعنى امتلاك كل تلك الإمكانيات أو بعضها أن المناهج أصبحت متطورة، فقد توجد تلك الامكانيات فى مدارس إحدى الدول ومع ذلك يدور المنهج فى فلك تقليدى، وتصبح المسألة عندئذ مجرد التفاخر بأن المدرسة تملك كل لك بغض النظر عن مدى اتصالها بالمنهج ومدى فعاليتها فى عملياته التنفيذية ومدى جدواها بالنسبة لحصيلة التعلم، ولقد لوحظ فى بعض الأحيان أن ما يعرض من مواد تعليمية من خلال بعض الأجهزة المتطورة لا يزيد عن كونه مجرد ترديد لمحتوى كتاب مدرسى ولكنه على شريط تسجيل أو جهاز تليفزيونى أو جهاز فيديو، الأمر الذى يعد تكراراً لدور المعلم الذى يقوم بعملية الإلقاء، وهنا يصبح الفرق الوحيد هو توافر عنصر الاتصال البشرى المباشر من ناحية وعدم توافره فى الناحية الأخرى، وهذا يدعونا إلى القول أن امتلاك التكنولوجيا وانتشارها على المستوى المدرسى لا يعنى منهجاً متطوراً، فالأمر يتوقف على مدى كفاءة المعلم فى هذا الشأن، وقبل هذا يتوقف على مدى التكامل بينهما وبين المنهج فلسفة وتخطيطاً وبناء، بقدر ما يكون نجاح المعلم فى توظيفها، وبناء على ذلك يمكن القول أن المعلم حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج يحتاج إلى إمكانيات معينة، وبقدر توافر تلك الإمكانيات وبقدر تمكنه من كفايات استخدامها يتحدد مستوى أدائه وبالتالي نوعية عائد التعلم وكمه.

تاسعاً: نظام التقويم القائم:

لما كانت عملية التقويم تمثل بعداً من أبعاد المنهج الدراسى، فلقد أصبح تأثيره واضحاً على مسار جهود المعلم فى سبيل تنفيذه، إذ أن طبيعة تلك العملية

وأساليبها تشكل أدوار كل من المعلم والمتعلم، وهذه العملية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكافة عناصر المنهج الأخرى، فإذا كان المنهج يتبنى أهدافاً تعنى فى أساسها بالمادة العلمية ومدى التمكن منها، يصبح الكتاب المدرسى هو قوام العملية التعليمية، وتصبح عملية التدريس التقنية هى الأسلوب الوحيد أو القالب الذى يعتمد عليه المعلم، وهنا يصبح دور المتعلم استيعاب تلك المعارف استعداداً لاستدعاء بعضها وكتابته فى ورقة الامتحان، وإذا كان المنهج يستهدف إلى جانب التمكن من المعارف تعلم مهارات من نوع ما سنجدها أن نوعية المحتوى وأسلوب التقويم سيختلفان عن الحالة الأولى، كما أن المعلم سيجد نفسه مضطراً إلى استخدام أساليب تدريسية مغايرة، ونفس الأمر ينطبق إذا ما أستخدم المنهج بناء أو تطوير نواحى وجدانية معينة، وبناء على ذلك وفى ظل المناهج التقليدية التى لاتزال شائعة فى معظم البلدان العربية يلاحظ أن المعلم يبذل قصارى جهده لزيادة مستوى تحصيل تلاميذه لمحتويات الكتاب المدرسى، ذلك أن عملية التقويم تتبلور فى شكل ورقة امتحانية فى آخر العام ويكون على المتعلم الإجابة عن أسئلتها لكى يفصح عما استطاع تحصيله، وهنا لا يشعر المعلم أن هناك حاجة إلى نشاط مدرسى، قلما يشعر أيضاً بحاجته إلى وسيلة تعليمية ما فى أثناء عملية التدريس، وإذا ما شعر بحاجته إليها فيكون ذلك فى الغالب تأكيداً على الحفظ والاستيعاب لما تم تقديمه إلى التلاميذ، ولذلك نرى أن هناك من ينادون بأن عملية تطوير المناهج الدراسية تبدأ أو تعتمد على تطوير أسلوب التقويم، فإذا ما أدرك المعلم أن هناك امتحانات من نوع مغاير، وأن هناك أساليب أخرى سيتم استخدامها لتقويم مدى تعلم تلاميذه، فالشئ المؤكد هو أنه سيسعى جاهداً إلى تطوير أدائه فى التدريس، واستخدام طرق وأنشطة ووسائل تسعى فى مجموعها إلى بناء الفرد ومساعدته على الاستعداد لعملية التقويم بأساليبها المغايرة. والواقع هو أن تلك الدعوة لا تشير فقط إلى أن عملية التطوير أساليب التقويم يرتبط بها تطوير المنهج، الأمر الذى تمتد آثاره إلى تطوير أنماط الإدارة المدرسية وأساليب الإشراف الفنى، وربما أيضاً نظام المصنوع

المدرسية ونوع العلاقات والتفاعلات بين كل المعنيين بأمر عملية التربية.

ولقد لوحظ أن السلطات التربوية في المملكة المتحدة تصدر منشورات للمعلم يعرف من خلال نوعية الامتحانات التي سيتقدم إليها تلاميذه، وكذا نوعية جوانب التعلم التي ستكون موضع التقويم، بل ويشار عادة في الامتحانات إلى أن الأسئلة أو بعضها تسعى إلى قياس مهارة ما لدى التلميذ، إذ أنه ليس من الضروري أن يكون التلميذ قد درس مع معلمه محتوى السؤال من المادة العلمية، ولكنه تعلم تلك المهارة، ومن ثم تكون المهارة هي الهدف وليس المادة العلمية. وتخضع الامتحانات في بنائها وضبطها لهيئات امتحانية خاصة تتبعها مدارس منطقة أو مناطق معينة، ويستتب ذلك أن تنشر تلك الهيئات المقررات والبدائل التي يجب أن يدرسها التلميذ ويسعى في تنفيذه للمناهج إلى الوفاء بتلك المتطلبات ومساعدة المتعلم على إكتساب ما تقتضيه الامتحانات من جوانب تعلم مختلفة.

هذه هي العوامل الأساسية التي يتأثر بها أداء المعلم في عميات تنفيذ المنهج، هذا بالإضافة إلى أن هناك نوعية أخرى من العوامل الشخصية والمتعلقة بالمعلم ذاته مثل اتجاهه نحو المهنة، ومدى تمكنه من كفايات تنفيذ المنهج ومدى إحساسه بالمسؤولية الاجتماعية الملقاة على عاتقه، ومدى إدراكه لموقعه من عملية التربية، ولذلك يبدو أن المعلم في موقف يجب عليه أن يكون واعياً بكل تلك العوامل المؤثرة في عمله، ولقد كان من نتائج تعدد تلك العوامل وعدم الرضا عن منتج التعلم ظهور اتجاه مساءلة المعلم في بعض الدول، ويقصد به إجراء نوع من التعاقد مع المعلم بحيث يحتوى على أهداف معينة يجب وصول التلاميذ إليها، ونتيجة لما يحققه المعلم تتم عملية المحاسبة، وقد يترتب على ذلك زيادة في الأجور أو مكافآت إضافية أو امتيازات خاصة، كما قد يترتب عليها إنهاء عقد العمل في المهنة. وعلى الرغم من التطرف الواضح في هذا الاتجاه وميله إلى الناحية أو الأسلوب التجاري إلا أنه يشير في مجمله إلى مدى تقبل أو عدم تقبل تلك العوامل أو المؤسسات التي يتأثر بها المعلم بعمله، كما أنه يشير إلى أن المعلم

مطالب بدور أكثر فعالية فى تنفيذ المناهج المدرسية وتحقيق الأهداف التى حددت لها، انطلاقاً من الضمير المهنى والميثاق والأخلاقي الذى يجب أن يلتزم به كل مشغل فى هذا الميدان، ولذا فالمعلم مطالب بأدوار متعددة بعضها متعلق بصورة مباشرة بعمليات المنهج التنفيذية، وبعضها الآخر متعلق بتلك العمليات على نحو غير مباشر، ونعرض لبعض تلك الأدوار فى الفصل التالى.

ويلاحظ أن الأدوار التى يحمل المعلم مسئوليته تتغير بصفة مستمرة، ويخضع هذا التغير إلى حركة المجتمعات وما تحمله من قوى مؤثرة على عملية التربية، وقد اعتمد برنشتين سنة ١٩٦٧ على فكر دوركايم فى تفسير العلاقة بين نمط المجتمع وحركته من ناحية وأدوار المعلم من ناحية أخرى، فذكر أن المجتمعات فى العصر الحديث بدأت فى التحرك من مرحلة التماسك الميكانيكى تلك المرحلة التى يشارك فيها الأفراد المجتمع فى معتقداته وبالتالي تعزى كل أدواره إلى نظام المعتقدات السائد، وهذا يشير إلى أن أدوار الفرد تابعة لنظام المعتقدات، وليست نابعة من ذات الفرد. ويقصد برنشتين بمرحلة التماسك العضوى، تلك المرحلة التى يتميز فيها الأفراد، ونتيجة لذلك التمايز وما يتاح من فرص التعلم لكل فرد يتم تعلم الأدوار المختلفة، وفى هذا الحالة لاتعد تلك الأدوار محصلة لنظام المعتقدات بقدر ما تعزى إلى ذات الفرد وما يوجد بين الأفراد من فروق واختلافات. ومن أوضح الأمثلة التى تشير إلى ذلك التحرك تغير نوع العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم من إستنادها إلى تقاليد راسخة تحدد لكل منهما أدواره إلى نوع مغاير من العلاقات يعتمد فى جوهره على مواجهة كل منهما للآخر فى موقف أو نشاط علمى أو ترويحى معين. وفى هذا الإطار تم التحول عن الصورة التقليدية للمنهج إلى صورة أخرى تتحدد من خلالها محاور عامة فيتناولها المعلم والمتعلم بالدراسة والفحص للإتفاق على مضمون الدراسة وأسلوبها، وتعد تلك المسألة فى غاية الأهمية بالنسبة لأدوار المعلم، فإذا كان هناك تحرك للمتعلم من موقف السلبية إلى موقف المواجهة والمشاركة والإيجابية لتنمية التفكير والكشف عن المبادئ وحل

المشكلات، فإن ذلك يستتبعه تغير كامل وشامل في أدوار المعلم، إذ لم يعد دوره محصوراً في تحقيق مستوى ما من التعليم للجميع، ولم يعد دوره الإجابة عما يعن للمتعلمين من تساؤلات.

وقد قدم برنشتين سنة ١٩٧١ هيكلًا متكاملًا لأدوار المعلم التي تفرضها حركة المجتمع، ولكنه قد تبين أن الكثير من مكونات ذلك الهيكل تدخل في باب المثاليات، إذ كشفت الممارسة الميدانية عن فجوة كبيرة بين ما يعد قابلاً للتطبيق وما لا يتعدى مستوى النظرية فيما قدمه برنشتين.

وفي سنة ١٩٧٣ عملت اليزابيث ريشاردسون (Richardson) مستشارة لإحدى المدارس التي كانت على وشك التحول إلى مدرسة شاملة، وكانت مهمتها تنحصر في مساعدة المعلمين على تعرف وتحديد المشكلات التي تواجههم في أثناء العمل، مثل المشكلات التي واجهتهم حينما قاموا بتنفيذ منهج متكامل ومشكلات استخدام أساليب إشرافية جديدة، والمشكلات التي ترتب على تدخل رؤساء الأقسام (المدرسون الأوائل) في أعمال المعلمين، وغير ذلك من المشكلات التي تتصل بعمليات المنهج، وقد توصلت ريتشاردسون إلى أن هناك حاجة ماسة إلى تحديد دقيق لأدوار المعلم تحشياً لكثير من تلك المشكلات، ويرتبط بذلك تحديد دقيق أيضاً لأدوار كل من يعمل بالمدرسة حتى لا يحدث التداخل، بل ويكون هناك نوع من وضوح الرؤيا في العلاقات مما يساعد على مزيد من التعاون في سبيل تنفيذ المناهج.

وقد قام برنبروم سنة ١٩٧٦ بدراسة نستطيع من خلالها أن نتبين كيف يرى مديروا المدارس أدوار المعلم، فقد أجرى دراسة مسحية ترصد اتجاهات المديرين نحو أدوارهم كما يراها المجتمع البريطاني، وهي القيادة - ممثل للمدرسة في المجتمع - كمدير - كمعلم - كمجدد، وقد أعد استبياناً لهذا الغرض أجاب عنه ٣١٥ مديراً، وقد أشارت الإجابات بنسبة ٥٧٪ إلى أن المديرين يرون أن دورهم الرئيسي هو جعل المعلمين يقدمون الجديد والمتطور دائماً، كما أشارت الإجابات بنسبة ١٤٪ إلى أن المديرين يرون أن دورهم هو مساعدة المعلمين على حل المشكلات المتعلقة بالنظام.

ومن ذلك يتبين أن مدير المدرسة يشاك المعلم فى كثير من المسئوليات المتعلقة بعمليات تنفيذ المناهج، هذا بالإضافة إلى مسئولية جميع السلطات الإشرافية الأخرى.

ولما كانت العوامل والمؤثرات التى سبق عرضها فى الفصل السابق دائمة التغير بفعل استمرارية حركة المجتمعات وتطورها، فإن أدوار المعلم دائمة التغير أيضاً، أى أن التغير الذى يطرأ على أدوار المعلم والتى تترجم عادة إلى ممارسات ميدانية تعد انعكاسات لحركة المجتمع وتطوره، وهنا يصبح على المعلم أن يضيف إليها من ذاته وأن يجدد وأن يبتكر وأن يبادىء بما يشعر من خلال خبراته أنه يشرى عملية التربية ويحسن ناتج التعلم.

وفى ضوء ما سبق يمكن القول أن المعلم مهنى. وإذا كانت هناك معاهد متخصصة فى إعدادة لممارسة هذه المهنة، فإن هناك أيضاً مسئولية ملقاة على عاتقه، وهى تنحصر فى أنه مطالب بدور فى عملية التمهين هذه، بمعنى أنه مطالب بدراسة الفكر التربوى وكل تطور يطرأ عليه وأن يكون متمكناً من كفايات التدريس المختلفة، وهناك إلى جانب ذلك أيضاً التمكين من مختلف أساليب التدريس وكذا أساليب التقويم وخاصة ما يعتمد منها على التقديرات الموضوعية مثل تحليل التفاعل وغيرها مما يأخذ بالاتجاه الكمى، ويؤكد جوردون (Gordon) فى هذا الشأن على أن المعلم لا ينبغى أن يكون مجرد مستقبل نشط للمناهج أو مشروعات المناهج، ولا ينبغى أن يكون مجرد شخص يجب عن استبيانات أو استطلاعات للرأى، وإنما يجب أن يكون صاحب رأى مستند إلى الدراسة العلمية، وهنا يستطيع أن يشارك بالنقد والتطوير الفعال، ولقد جاء فى تقرير المجلس المدرسى البريطانى سنة ١٩٧٥ أن هناك حاجة ماسة إلى المعلمين ذوى الكفاءة العالية فى أساليب التقويم، وهذا الأمر يشير إلى أن كافة العمليات المتعلقة بالمناهج تعتمد، بل ولا يمكن أن تستغنى عن المعلم، ذلك المعلم الذى يستحق أن يوصف بأنه صاحب مهنة، وهذا لا ييسر للمعلم إذا كان نامياً ومتجديداً ومطلعاً على كل جديد

فى الميدان بحيث يكون دائماً عند مستوى المسئولية، وقادراً على المشاركة فى تلك العمليات. ولعلنا لا نغالى إذا قلنا أن المتخصص فى المادة وكذا المتخصص فى أحد فروع التربية أو علم النفس لا يستطيع أى منهما أن يعمل منفرداً فى أى عملية من عمليات المناهج، ولكن هذا الأمر يحتاج إلى المعلم الذى وصل إلى مستوى عال من التمكن والوعى بالنظرية التربوية وما يرتبط بها من ممارسات ميدانية، وهذا يؤكد مرة أخرى أن الميدان أو الممارسة العملية هى التى تكشف عن المشكلات الحقيقية، ولا يستطيع أى متخصص - غير المتعلم - أن يعطى الصورة الحقيقية عن تلك المشكلات، ومن ثم فهو لا ينبغى أن يكون بعيداً عن عمليات التشخيص وأساليب العلاج وما يصاحبها من تجريب ميدانى.

والمعلم أيضاً ليس مجرد مشارك فى عمليات التجديد التربوى، حيث يطلب إليه التنفيذ والمتابعة، ولكنه قبل هذا مبادئ بالتجديد، فهو من خلال اتصاله بتلاميذه وإدارته لعدد من التفاعلات بينه وبينهم يستطيع أن يضع أيديه على مواطن القصور أو النواحي السلبية، ويستطيع فى نفس الوقت أن يضع من التصورات الكفيلة بالعلاج السليم، ووضعها موضع التنفيذ، والمعلم فى ممارسته لهذا الدور يستند إلى ما سبق قوله من أنه صاحب مهنة لها أصولها النظرية وتطبيقاتها الميدانية، ومن ثم فهو يصل إلى المشكلات والسلبيات مستنداً إلى نوح علمية وخبرات ميدانية، كما أنه لا يضع تصورات له للعلاج على نحو عفوى، ولكنه يضعها مستنداً إلى المبادئ والمعايير العلمية.

ولقد لوحظ أن الإتجاه السائد فى هذا الشأن هو تشجيع التجديد التربوى فى المحليات، بل إن الدعوة القائمة الآن فى المملكة المتحدة هى أن التجديد التربوى يجب أن ينبع من العمل المدرسى وإن مشروعات المناهج المتطورة يجب أن تستند على جهد المعلمين فى هذا الشأن، وبالإضافة إلى ذلك فقد لوحظ أيضاً أن المشروعات التى قام بها المجلس المدرسى والتى لاتزال فى مرحلة التجريب وعددها ١٥ مشروعات اعتمدت أساساً على جهود المعلمين وأشكال التجديد التربوى

ومظاهره التي استطاعوا التوصل إليها من خلال ممارستهم الميدانية على المستوى المدرسى. وطبيعة الحال يصعب أن يكون المعلم مبادئاً بالتجديد على المستوى المدرسى إلا إذا كانت فلسفة المنهج ونموذجه يسمحان بذلك، وهو الأمر الذي يعنى أن تصبح السلطات التربوية فى موقف أفضل بحيث تعطى هذا الحق للمعلم، إلا أن الأمر لا يقف عند مجرد فلسفة المنهج ونموذجه وموقف السلطات التربوية، ولكنه يعنى أن المعلم ذاته يجب أن يملك القدرة على التجديد والابتكار والمبادأة بهما، فالمسألة تعتمد على مدى كفاءة المعلم واستعداده الشخصى للقيام بأعباء هذا الدور، وهنا نؤكد مرة أخرى أن هذا الأمر يعود إلى نظرة المعلم إلى ذاته كصاحب مهنة له فيها دور، بل ومن واجبه أن تظهر بصماته على كافة عملياتها سواء التخطيطية أو التنفيذية.

والمعلم أيضاً له دور فى عملية الإدارة المدرسية، فهو ليس معنياً فقط بتنفيذ منهج ما، ولكنه إلى جانب ذلك مشارك فى العمليات الإدارية ذات الصلة الوثيقة بالمنهج. فالمنهج كما سبق القول ليس مجرد كتاب مدرسى يدرس المعلم محتواه، ولكنه خبرات تحتاج إلى تنظيم كما تحتاج إلى إدارة من جانب المعلم، وهذا الأمر يعنى اتصالاً وتنسيقاً وتنظيماً للعلاقات بين المعلم وعملية الإدارة المدرسية. ويرى البعض أن المعلم، بل ورئيس القسم (المدرس الأول) ليس لأى منهما دور فى عملية الإدارة المدرسية، إذ أن المدير هو المعنى بذلك دون غيره من العملية التعليمية، بالإضافة إلى أنه يسير فى اتجاه مضاد لحركة المجتمعات، والتي أصبحت الديمقراطية هي الصفة الغالبة عليها. ولما كانت المدرسة إحدى مؤسسات المجتمع كان لازماً أن يستجيب نمط الإدارة لهذا الاتجاه، بحيث تكون المدرسة فى مجموع ممارساتها مكاناً يمر فيه الجميع بمواقف يمارسون فيها كافة الحقوق ويلتزمون فيها بكافة الواجبات دعماً للديمقراطية فهماً وممارسة وسلوكاً.

ومن أدوار المعلم أيضاً والتي تميزه كصاحب مهنة دوره كباحث، ولانقصد فى هذا المجال أن يكون المعلم باحثاً يجرى تجارب معقدة تحتوى على عدة متغيرات

ومجموعات ضابطة ومجموعات تجريبية، أو يستخدم أساليب إحصائية معقدة للتحقق من الأدلة وقياس النتائج وتفسيرها، وإنما نقصد أن يكون المعلم قادراً على التنظير من خلال ما يقوم به من ممارسات، أو أن يفكر بطريقة منطقية ناقدة في كل ما يقوم به من أنشطة أو أعمال، فمن المفترض أن المعلم لديه من الكفايات اللازمة لعملية ضبط المواقف التعليمية ونقل المعارف وتعليم المهارات أو العادات وتنمية الميول والاتجاهات وغيرها من جوانب التعلم، وبالتالي فهو قادر على ممارسة هذا الدور وادى يعد بحق من أهم الأمور التي يعتمد عليها في عمليات تطوير المناهج، ولقد وجد أن هناك الكثير من الأخطاء في عدد من المشروعات المطورة، وقد أرجعت نسبة كبيرة من تلك الأخطاء إلى إغفال دور المعلم في هذا الشأن وعدم الاعتماد على جهده كباحث في الميدان.

ويواجه المعلم في هذا الشأن عدة مشكلات، فلا يوجد فصل مثل الآخر، إذ أن هناك اختلافات في مستويات الدافعية وقدرات التلاميذ وحالة المعلم ذاتها، ونظام المدرسة، وأسلوب تنظيم الفصل الدراسي وغير ذلك من المتغيرات، ومع ذلك فهو مطالب بالقيام بهذا الدور، بل إن هناك إتجاهاً في المملكة المتحدة يجعل من المعلم مخططاً للمنهج فضلاً عن أنه المسئول عن تنفيذه، ولذلك يطالب المعلم دائماً بدور أكثر فعالية في مجال البحث وفق الإطار السابق الإشارة إليه، ولكي يقوم المعلم بهذا الدور يجب أن يكون موضوعياً، ويستطيع المعلم أن يتأكد من مدى الموضوعية بتكرار الملاحظة أو بإشراك زملاء له في عملية الملاحظة وإصدار حكم موضوعي. ويجب أن يكون المعلم قادراً على نقد ذاته، والواقع هو أن كثيرين يميلون إلى الدفاع عن أدائهم أو النتائج التي يتوصلون إليها، وقلما يرون أو يعترفون بالأخطاء في ذلك الأداء أو تلك النتائج، وخاصة حينما يوجه النقد من زميل أو زملاء للمعلم.

ويرجع عدم تقبل المعلم للنقد إلى فقدان الثقة بالنفس وعدم الشعور بالأمان في المهنة. ولعل ذلك يشير إلى أن المعلم في ممارسته لدوره كباحث في الميدان يحتاج

إلى مساندة وتوجيه من السلطات التربوية مع إتاحة الفرص له للتجريب والإبتكار والبحث عن أسباب الظواهر والمشكلات والقيام بتجريب ما يراه مناسباً للعلاج أو التطوير.

ومن أدوار المعلم أيضاً والتي يمارسها بدرجات متفاوتة دوره كمشارك في توفير عوامل الضبط لتنفيذ المنهج. فالمنهج في تنفيذه يخضع لعمليات ضبط على عدة مستويات إشرافية، ومع ذلك فإن دور المعلم في هذا الشأن لا يعتبر أقل من حيث المستوى أو الأهمية عن أدوار المستويات الإشرافية الأخرى، وتزداد خطورة هذا الدور في الدول التي تأخذ بالإتجاه الذي يعتمد على ترك مسألة اختيار محتوى المنهج معينة، أو محتوى معين إنما يمثل عدواناً على حرية التلاميذ واهتماماتهم، وبالتالي يفرض على المعلم ما قد يختلف من آرائه وتصوراته وفكرة التربوي الذي يتمكن منه ويمارس مهنته من خلاله. وعلى أية حال فإن الشيء المؤكد في هذا الشأن هو أن المعلم هو الضمان الأساسي والعامل الفعال في توفير الشروط اللازمة والظروف المناسبة لتنفيذ المناهج المدرسية، ولا يقصد بالضبط هنا مجرد توفير تلك الشروط أو الظروف فقط ولكن يقصد به أيضاً التأكيد من مسار عمليات المنهج والتي يعنى بها أساساً كصاحب مهنة لها أصولها، ومن المسائل التي كثيراً ما تثار في هذا الشأن مسألة العلاقة بين المنهج الواضح والمعلن رسمياً والمنهج الخفي. إذ أن المنهج الواضح والمعلن يتميز في أغلب الأحوال بالوضوح والتحديد من حيث أهدافه ومحتواه والطرق والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم، ومن ثم تصحب المشكلة هي كيفية ضبط المعلم للعلاقة بين ذلك المنهج وما يتم تعليمه وتعلمه ولم يتضمنه ذلك المنهج، وليس المقصود هنا بعملية الضبط مجرد السبل، ولكن المقصود أيضاً كيفية إحداث نوع من التوازن حتى لا يطغى جانب على الآخر، وحتى لا تصبح العملية التعليمية مجرد جهد ونشاط يقوم به المتعلم دون إطار مرجعي لأهداف محددة. ويواجه المعلم في هذا الشأن عادة بمشكلة التنوع والاختلافات بين ميول تلاميذه واهتماماته، ولذلك فإنه إذا ما أتاح الفرص للجميع

للإشتراك فى أنشطة تعليمية وفق تلك الميول والاهتمامات، فهذا يعنى خروجاً على إطار المنهج الرسمى المعلن، وهنا يصعب فى الغالب على المعلم أن يضع من الضوابط الكافية لتكون تلك الميول والاهتمامات مرتبطة بمجال ذلك المنهج، ولعل هذا يشير إلى المعلم فى ممارسته لهذا الدور يجب أن يكون متمكناً من الكفايات اللازمة لذلك، وإن كان هذا الأمر يتطلب اشتراك المعلم فى اتخاذ القرارات المتعلقة بتنفيذ المناهج ويخضع المعلم هنا لضغوط متباينة، فبعضها مصدره المجتمع وبعضها مصدره المتعلم ذاته، أى أنه، يعمل فى كثير من الأحيان بين ما يراه المجتمع والمختصون مناسباً وما يتضح له من اختلافات بين المتعلمين من حيث الخلفيات الثقافية والمفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات، وما يلى من تباين فى الاهتمامات.

ومن هنا كان المعلم عرضة للمحاسبة أو المساءلة من جانب المجتمع، ففى ظل هذا الاتجاه أصبح مطالباً بمستويات معينة من التعلم يجب مساعدة تلاميذه على الوصول إليها، وتلك المستويات تحدد له فى أهداف يسعى إليها، ومن ثم يمارس المعلم ضغوطاً على تلاميذه تحقيقاً لتلك المستويات.

والواقع هو أن ذلك الاتجاه يعنى النظر إلى المعلم كما لو كان يمارس صناعة ما، أى أنه يقوم بعملية صناعية تعتمد على خلفية تجارية، وهو الأمر الذى يصعب قبوله فى إطار الفهم الواعى بطبيعة البشر وإمكاناته ودوافعه المختلفة. ومن ثم يمكن القول أن هذا الاتجاه يتطلب مزيداً من الضبط من جانب المعلم فى سبيل تحقيق أهداف ما، وفى نفس الوقت لا يتسق مع طبيعة العملية التربوية وخصائصها، وليس معنى ذلك أنه لاينبغى على المعلم أن يمارس عمليات الضبط، ولكن على العكس من ذلك فهو مطالب بتلك العمليات ولكن فى إطار فهم كامل بأبعاد مهنته ونوع المنهج وفلسفته وأهدافه، بالإضافة إلى إدراكه وتمكنه من كفايات ذلك الضبط.

وفى ضوء ذلك الأدوار تصبح عملية إعداد المعلم وتدريبه فى أثناء الخدمة

عملية علمية، فإختيار الطلاب لمعاهد وكليات إعداد المعلمين يجب أن يخضع لمعايير علمية يجب تطبيقها على كل من يستعد لممارسة المهنة، فهناك حد أدنى للمواصفات والشروط التي يجب توافرها لدى الفرد المقبل على الالتحاق بتلك المهنة، ومن ثم فلا بد من مقابلات واختبارات للقبول تراعى فيها كافة شروط إعداد مثل تلك الأدوات، أما بالنسبة لبرامج الإعداد ذاتها فيجب مراعاتها بصورة شاملة بدءاً من مستوى فلسفة إعداد المعلم ذاتها والأهداف المرجو تحقيقها من ذلك الإعداد، والمقصود بالمراجعة هنا هو تحديد الأدوار التي سيقوم بها المعلم وتحليلها تحليلًا علميًا، ومن ثم تقويم البرامج من حيث المحتوى والطريقة والأساليب التقويمية مستندة إلى فكرة واحدة وهي كيف يتم توظيف البرنامج لتخريج معلم متمكن من الكفايات اللازمة لممارسة تلك الأدوار. ومن القضايا الأساسية أيضاً والمطروحة في هذا الشأن قضية العلاقة بين المواد الأكاديمية والمواد التربوية ونسبة كل منهما إلى الأخرى وعدد ساعات الدراسة النظرية المخصصة لكل منها. والواقع هو أن هذا الأمر ليس صراعاً أو حواراً حول أفضلية أى من الطرفين على الآخر، ولكن الشيء المؤكد هو أن كليهما مفيد بل وهام للمعلم في ممارسته للمهنة، ولكن يتبقى شيء واحد هو ماذا يحتاج المعلم من هذا الطرف وذاك وبأى قدر ومن أى نوعين وما علاقة هذا كله بأدواره المهنية والتي سبقت الإشارة إليها؟ إن الإجابة عن تلك التساؤلات يجب أن تتخذ خطاً واضحاً قوامه الدراسة العلمية بحيث يتحدد من خلالها وظيفية كل مادة أو كل محتوى يقع عليه الاختيار، وهذا لا يتوافر له إلا عن طريق المجال التطبيقي، فكل فكر يدرسه الطالب لابد أن يدرك بصورة إجرائية كيفية إستخدامه وتطبيقاته وانعكاساته على كافة نواحي العمل التربوي، وإذا كان البعض يتصور أن دراسته لبعض النظريات في هذا المجال أو ذاك تعنى تمثله لمبادئها وأسسها وأنه يستطيع آنذاك أن يترجم ذلك كله إلى ممارسات ميدانية، فإن الشيء المؤكد هو أن هذا الأمر يحيط به الشك من كل جانب، ولذلك فإن الدعوة القائمة الآن هي دعم العلاقة بين الفكر والتطبيق، بين النظرية والممارسة،

ولذا تتم مراجعة برامج إعداد المعلمين فى معظم البلدان المتقدمة فى ضوء ما تسفر عنه الدراسات العلمية حول الأدوار التى يقوم بها المعلم. وقد أستخدمت بعض البلدان أساليب متطورة لدراسة تلك البرامج مثل أسلوب الوحدات النموذجية التطبيقية (Modules) والتى يتناول كل منها إحدى الكفايات التى يجب أن يتمكن منها المعلم، وبالتالى يدرس معلم المستقبل عدداً من تلك الوحدات طوال سنوات إعداده، هذا مع عدم إغفال الجوانب التطبيقية للدراسة.

ولعل معالجة مسألة العلاقة بين الفكر والتطبيق تقودنا إلى دراسة مسألة التربية العملية، وهى فى الواقع تشبه الورشة بالنسبة لمهندس المستقبل وتشبه المعلم والمشرحة بالنسبة لطبيب المستقبل وتشبه المزرعة بالنسبة للزراعيين والشركات والبنوك بالنسبة للتجارين، وهكذا بالنسبة لكل صاحب مهنة لها أصولها وأسسها العلمية المتفق عليها، ومن ثم فإن الأوضاع الحالية للتربية العملية تعتبر موضع جدل ونقد شديدين، إذ لا يمكن أن نتصور أن فترة أسبوعين أو ثلاثة تكفى لكى تتاح الفرص لكل طالب لملاحظة تطبيقات الفكر التربوى فى الميدان، كما لا تتاح له فرص التدريب الكافية على الأدوار التى يعد للممارستها فيما بعد، هذا فضلاً عن أن هناك الكثير من نواحي النقد التى توجه إلى ذلك الأسلوب وخاصة فيما يتعلق بمستوى كفاءة الإشراف على الطلاب وأسلوب التدريب وأسلوب التقويم المستخدمة، إن كل تلك المسائل تحتاج إلى مراجعة ودراسة علمية فى إطار فلسفة واضحة المعالم بحيث يمكن الإجابة من خلالها عن التساؤل الذى يطرح دائماً وهو: ماذا نريد من معلم المستقبل؟؟ والإجابة عن هذا التساؤل لا ينبغي أن تكون على درجة من العمومية، وإنما يجب أن تكون محددة فى شكل أدوار وكفايات يتم من خلالها تطوير شامل لكافة جوانب الإعداد، وعندئذ يمكن أن يقرر المختصون أى الجوانب الأكاديمية وأى الجوانب التربوية أجدر بالدراسة، وكذلك الأمر بالنسبة للتربية العملية، حيث سيصبح من السهولة بمكان أن نصل إلى قرارات علمية حول فترة التربية العملية والأدوار التى يجب أن يقوم بها مشرف التربية العملية

والأساليب التى يجب إتباعها فى التوجيه والتقويم.

من ذلك يتضح أن هناك علاقة وطيدة بين أدوار المعلم الممارس للمهنة وبرامج إعدادة، فمعلم المستقبل ليس ببعيد عن ميدان العمل ويجب أن يدرّب منذ البداية على كيفية الاقتراب منه وكيفية التعامل مع جميع أطرافه وكيفية تطبيق الفكر والنظرية فى ذلك الميدان.

وإذا كان ذلك ينطبق على برامج إعداد المعلم، فهو ينطبق أيضاً على برامج تدريب المعلم فى أثناء ممارسته للعمل فى الميدان، فالمعلم الممارس للمهنة يلمس تغيرات فى كافة العوامل والظروف التى تحكم أدواره، ولذلك كثيراً ما يشعر - وكذا سلطات الإشراف التربوى - أنه فى حاجة إلى نوع من التجديد فى الفكر والممارسات، ومن ثم تبنى البرامج وتخطط الجداول وتلقى المحاضرات وتعدّد جلسات المناقشة، ولكن يبقى الجانب التطبيقى لكل ما يثار من أفكار ونظريات وتجديدات قيد المعالجة اللفظية وبعيداً عن الممارسة الميدانية، ومن ثم تصبح مسئولية إعداد المعلمين وتدريب قبل الخدمة وفى أثنائها مسئولية تحمل تبعها كافة المؤسسات التربوية المعنية بقضية إعداد المعلم وتدريبه.

والنقطة الأخيرة التى نود الإشارة إليها فى هذا المجال هى أن المختصين بأمور المعلم لابد أن تتاح لهم فرص الدراسة العلمية السفاحصة لكل اتجاه جديد وكل أسلوب جديد تأخذ به الدول المتقدمة فى تربية المعلم، وإجراء التجارب والبحوث الكافية قبل إتخاذ أى قرار متعلق بهذا الأمر، فإعداد المعلم وتدريبه يستحق كل رعاية وإهتمام إذ أن تخريج معلم كفء قادر على تحقيق الكثير حتى ولو كان المنهج على درجة متواضعة من الجودة وكذلك الأمر إذا لم يعط إعداد المعلم العناية الكافية فهذا الأمر يعنى نتائج متواضعة حتى لو كانت المناهج الدراسية على مستوى علمى ممتاز.

الفصل الخامس

كيفية تقويم المنهج؟

لعله قد تبين مما سبق أنه فى جميع مراحل العمل فى مجال تقويم المناهج وتطويرها تبدو الحاجة الملحة لآراء الخبراء كمصدر أساسى لإصدار القرارات العلمية، وهذا الأمر يعنى الحاجة إلى عديد من الكفايات التى يصعب توافرها لدى خبير واحد، والمقصود بالخبير فى هذا الشأن هو الشخص الذى يملك من الخبرات والكفايات ذات الصلة بإحدى نواحي المنهج والتى سبقت معالجتها فى فصول الباب الثالث، فصاحب الفكر التربوى وخبراء المادة والمشتغلون فى مجال علم النفس والاجتماع والإشراف الفنى والمعلمون وأولياء الأمور على صلة مباشرة بنواحي المنهج وعملياته التخطيطية والتنفيذية فضلاً عن صلتهم المباشرة أيضاً بعملية تقويمه وتطويره، وقد يبدو للبعض أن عملية تقويم المنهج وتطويره لا تحتاج سوى إلى أحد أو بعض خبراء المادة لإعادة النظر فى محتوى المنهج وإجراء بعض التعديلات حذفاً أو إضافة أو تبديلاً، وهذا الأمر لا يعدو إلا أن يكون تطويراً شكلياً لا يأخذ من مفهوم التطوير سوى إسمه ومظهره، ذلك أن تلك العملية ليست عملية فردية، وليست عملية شكلية وليست عملية عفوية، ولكنها عملية علمية تعتمد على مدى الكفاءة فى بحث الصلات بين مكونات المنهج وما يجرى بينها من عمليات مركبة، ولذلك فإن هذا الأمر يحتاج إلى معلومات وبيانات وأدلة عن مدى فعالية أى منهج دراسى، وفى ضوء ذلك يصبح من الميسور إتخاذ

القرارات المناسبة، ولذلك فإن هذا الفصل قد خصص لدراسة المصادر التي يرجع إليها في عملية تقويم المنهج وتطويره، والمقصود بتلك المصادر أولئك المختصين الذين يمكن الاستناد إلى آرائهم وما يقدمونه من معلومات وبيانات وأدلة حول المناهج الدراسية موضع التقويم والتطوير، كما سنعرض أيضاً في هذا الفصل لنوعية أولئك المختصين ونوع المعلومات التي يمكن أن يقدمونها ومدى إمكانية الإعتماد عليها في عمليات تقويم المنهج وتطويره، وما نود أن نؤكد في هذا الشأن أن تلك المعلومات التي يتم الحصول عليها من تلك المصادر ليست تقويمياً في حد ذاتها ولكنها تعد بمثابة أحكام أو استجابات لتساؤلات تطرح عليهم بهدف آرائهم التي يستفاد منها في عملية التقويم والتطوير، وفي ضوء ذلك سنعرض لتلك المصادر فيما يلي بشيء من التفصيل:

أولاً: أحكام الخبراء:

يرجع عادة إلى الخبراء لاستقاء المعلومات والآراء حول المناهج الدراسية في جميع مراحل تخطيطها وبنائها وتقويمها وتطويرها، وفي بعض الأحوال يعتمد على تلك المعلومات والآراء دن غيرها في عملية التقويم، ويتضح هذا الأمر عادة حينما يكون الأمر متعلق بتقويم المواد التعليمية للمنهج من حيث سلامتها من الناحية العلمية والناحية اللغوية، ومن حيث اتصالها بمجرى الحياة المعاصرة، كما يتضح أيضاً حينما يكون الأمر متعلق بتحديد الأهداف المرغوب فيها ومدى أهمية الموضوعات أو المحاور المختارة من المادة العلمية ومدى ملاءمة تلك المادة لمرحلة عمرية معينة، هذا ويفضل خبراء التقويم الإعتماد على أحكام الخبراء في حالتين على وجه الخصوص، الحالة الأولى هي عندما لا يكون هناك فسحة من الوقت للحصول على المعلومات والأدلة من خلال نتائج التطبيق الميداني، والحالة الثانية هي حينما يصعب تجريب كل ما اقترحه الخبراء في مرحلة تخطيط المنهج، وهذا يعني أن الإرتكاز إلى أحكام الخبراء فقط كثيراً ما يكون بسبب عدم كفاية الوقت المتاح للتجريب، كما قد يكون بسبب قلة الإمكانيات المادية المتاحة لهذا الغرض،

وفي جميع الأحوال تستخدم أحكام الخبراء كأسس لإتخاذ القرارات بشأن كافة عمليات المنهج، فإذا كانت هناك حاجة إلى معرفة آراء حول وحدات المنهج من حيث أهميتها وارتباط كل منها بالوحدات السابقة والتالية وارتباط كل منها بالحياة خارج المدرسة فهم يستخدمون جداول من نوع خاص يمثلها الشكل التالي:

شكل رقم

عنوان الوحدة	الأهمية	ارتباطها بالوحدات الأخرى	ارتباطها بالحياة خارج المدرسة	ارتباطها بأهداف المنهج
الأولى				
الثانية				
الثالثة				
الرابعة				
الخامسة				
السادسة				
السابعة				
الثامنة				

ويستخدم الخبراء في هذا الشأن مقياس متدرج (من صفر إلى ٥) لإعطاء درجات لكل وحدة من وحدات المنهج على تلك المحاور المختارة، وإذا كانت هناك حاجة إلى نعرف آراء الخبراء حول نواحي أكثر تفصيلاً في محتوى المنهج تقدم لهم عادة أسئلة من أمثلتها:

١- إلى أي حد حددت معاني المصطلحات والمفاهيم المتضمنة في كل وحدة بحيث تساعد التلاميذ على التعلم؟

٢- إلى أي حد تحتوي المادة التعليمية على ما يكفي التلاميذ للإسترشاد به في

الإجابة عن الأسئلة المتضمنة بالمنهج؟

- ٣- إلى أى حد روعى التكامل فى معالجة الموضوعات التى تحتويها كل وحدة؟
- ٤- إلى أى حد تساعد المادة التعليمية والتوجيهات الواردة فى كتاب المعلم التلميذ على التفكير والاستقصاء والمقارنة بين وجهات النظر المختلفة؟
- ٥- إلى أى حد روعى فى البرنامج التقويمى القدرات العقلية لمختلف مستويات التلاميذ؟

هذا ويجب الخبراء عادة على استبيانات تفصيلية تتعلق بمختلف نواحي المنهج فالنسبة للأهداف يجيبون عن أسئلة عديدة ومتنوعة مثل:

هل هناك أهداف للمنهج؟ هل وضعت بصورة تفصيلية تساعد المعلم والمتعلم؟ هل أعدت للمعلم فقط أم للمعلم والمتعلم؟ هل أشتملت الأهداف على نواح وجدانية إلى جانب النواحي المعرفية؟ هل ترتبط الأهداف بالمحتوى؟ أم ترتبط بالتلميذ؟ أم بالإثنين معا؟

كما يجب عن أسئلة توجه إليهم بشأن مدى قابلية المنهج للإستخدام، ومن أمثلة تلك الأسئلة:

هل تعتقد أن المنهج قابل للإستخدام بسهولة؟ هل يتميز المنهج بالمرونة؟ ما المتطلبات الأساسية الواجب توافرها لدى المعلم قبل استخدام المنهج؟ إذا كانت هناك أجهزة أو وسائل بين تلك المتطلبات فهل يستطيع المعلم والمتعلم استخدامها؟ هل لديك خبرات سابقة عن منهج مشابه طبق فى إطار نظم تعليمية أخرى؟ هل يتيح المنهج فرص المشاركة الإيجابية للمتعلم؟ هل يحتوى المنهج على برنامج تقويمى لكل من المعلم والمتعلم؟ هل هناك ارتباط بين البرنامج التقويمى والأهداف المحددة للمنهج؟

وإذا كانت عملية تقويم المنهج وتطويره تحتاج إلى آراء الخبراء حول الأهداف

والمحتوى وقابلية المنهج للإستخدام فإن هناك نواحي أخرى تخطى بالأهتمام، فهناك أيضا الوسائل التعليمية والبرامج التليفزيونية المصاحبة للمنهج وكذا طرق التدريس ومختلف الأنشطة المدرسية، وهناك أساليب الإشراف وأدلة المعلم وغير ذلك من النواحي ذات الصلة بعمليات المنهج.

على أن الشيء المؤكد فى هذا الشأن والذي تجدر الإشارة إليه هو أنه لا يوجد الخير المحايد تماماً، ولذلك يرى خبراء المناهج أن عمليات المنهج تحتاج إلى آراء فريق من الخبراء المؤيدين والمعارضين للخط الذى يلتزم به المنهج موضع التقويم، على أن المعنيين بأمر تطوير لا يأخذون عادة إلا بآراء الخبراء الذين يملكون فكراً يتفق مع ذلك الفكر الذى ينطلق منه المعنيون بالمنهج، فعلى سبيل المثال إذا كان هناك منهج مطور فى الرياضيات الحديثة للمرحلة الابتدائية، فإنه من المطلوب مسح آراء فريق من الخبراء المؤيدين لهذا الخط والمعارضين له حول هذا المنهج، إذ أن القاعدة هى تعرف مختلف وجهات النظر، ولكن حينما يصل خبراء المنهج إلى مرحلة إتخاذ القرار سيعتمدون اعتماداً كبيراً على آراء أولئك الخبراء المؤيدين لهذا الاتجاه فى مناهج الرياضيات وكذلك الحال فى حالة تقويم منهج فى العلوم المتكاملة، فإن خبراء المنهج سيعتمدون فى اتخاذ القرار على آراء أولئك المحكمين الذين يؤمنون بقيمة هذا الاتجاه وجدواه فى تدريس العلوم، وإن كانوا لا يغفلون آراء المعارضين لهذا الاتجاه كلية، ويتم التوصل إلى آراء الخبراء بشأن تطوير المناهج وتقويتها من خلال عدة طرق هى:

١- المقابلات الفردية الشفهية (Oral-Individual Responses):

وتعد من أيسر الطرق التى يشيع استخدامها فى هذا الصدد، وذلك عن طريق توجيه عدد من الأسئلة المعدة والمضبوطة من قبل، كما قد تجرى المقابلات الفردية دون إعداد مسبق لأسئلة من هذا النوع، ولكن يعتمد فيها على مناقشة بعض المبادئ- العامة التى يعتمد عليها المنهج والميزة الرئيسية التى ينطوى عليها هذا الأسلوب وخاصه حينما يكون من خلال أسئلة معدة مسبقاً هى أنه يتيح الفرصه

لتعرف آراء عديدة ومتنوعة لفريق الخبراء حول أسئلة محددة بشأن المنهج، هذا كما أن المقابلات الحرة دون أسئلة معدة مسبقاً تنطوي على فائدة لا يمكن الإقلال من أهميتها وهي أن هذا الأسلوب يبين للمعنيين بأمر تقويم المنهج وتطويره بعض الأمور والقضايا الهامة والتي لم تكن واردة في أذهانهم وهم بصدد عملية التخطيط وبناء وحدات المنهج الدراسي ومواده التعليمية.

٢- جلسات الاستماع (Hearing Technique):

ويعتمد هذا الأسلوب على الإعداد الجيد لجلسات تجمع بين الخبراء المعنيين ببناء المنهج وتقويمه وتطويره وممثلي الجهات والهيئات ذات الصلة بالمنهج، وقد يكون بينهم مشغولون بالأعمال التجارية أو الصناعية أو الخدمات العامة أو غيرها، كما قد تضم تلك الجلسات خبراء في المادة من بين المشغلين بالجامعات والقادرين على المشاركة فيما يجرى من مناقشات بإبداء وجهات النظر العلمية التي يمكن أن تساعد على التطوير، ويلاحظ أن هذا الأسلوب يتيح الفرص لتبادل وجهات النظر واستماع كل فرد إلى جهات نظر أخرى بشأن مدى صلاحية المنهج للتطبيق وجدواه بالنسبة للمتعلم، وبذلك تصبح تلك الآراء من المصادر الأساسية التي يستطيع الفريق المعنى بالمنهج أن يتخذ في ضوء منها قرارات علمية بشأن المنهج موضع التقويم والتطوير.

٣- الاستجابات الجماعية الشفهية (Oral-Group Responses):

ويستخدم هذا الأسلوب عادة حينما يكون الأمر متعلق بمواد تم إعدادها في المرحلة الأولى مثل قوائم الأهداف والمقررات والتعليمات والوسائل التعليمية والخطط التفصيلية لكيفية تنفيذ المنهج، وعندئذ تنظم اجتماعات دورية لفريق خبراء المنهج وغيرهم من الخبراء الممثلين للجهات والهيئات التي سبقت الإشارة إليها في البند ثانياً، والهدف الأساسي من تلك الاجتماعات هو النقد البناء لكل ما تم إنجازه من المواد أو القوائم، ومن ثم تبدأ عملية المراجعة والتصحيح وفق ما يراه الفريق

المشارك فى تلك الاجتماعات تحاشياً لكثير من العيوب والأخطاء التى يمكن أن تحدث فى المراحل المتقدمة ويصدر عن تلك الاجتماعات عادة تقارير ترسل إلى الهيئات المعنية ، وقد يكون بينها اتصالات المعلمين والعمال فضلاً عن مراكز البحوث ووزارات التربية وكافة المؤسسات الاجتماعية والسياسية ذات الصلة بالمنهج موضع التقويم والتطوير ، ومن خلال ما يجرى من دراسات فى تلك الهيئات والمؤسسات وما يصدر من آراء ووجهات نظر يبدأ خبراء المنهج فى اتخاذ القرار بشأن تنفيذ المنهج أو تعديله أو إخضاعه لمزيد من الدراسة .

٤- التقارير الفردية المكتوبة (Individual Written Responses):

وهى عبارة عن إجابات الخبير عن أسئلة محددة فى صورة إختيار من متعدد (Multiple choice) أو إجابات قصيرة (Short answers) يشملها استبيان يقدم للخبير الذى يجيب عن أسئلة كتابة ، ومن مميزات هذا الأسلوب أن الإجابة عن الأسئلة لا تحتاج إلى وقت أو جهد كبير من الخبير ، هذا فضلاً عن سهولة تلخيص ما يصدر من استجابات عن الخبراء إما بصورة يدوية بسيطة أو عن طريق الحاسبات الالكترونية إذا كان عدد الخبراء كبيراً ، هذا وتفضل بعض مراكز بحوث المناهج أسلوب التقارير الفردية الحرة للخبراء غير المعتمدة على الاستبيانات (Responses Unstructured Free) وذلك سعياً وراء المزيد من التفصيلات التى يمكن أن يقدمها الخبراء حول مختلف القضايا والمشكلات المتعلقة بالمنهج سواء سلباً أو إيجاباً .

٥- تحليل المحتوى (Content Analysis):

وهو أحد الأساليب شائعة الاستخدام فى مراكز بحوث المناهج ، وهو يعد أحد الأساليب الموضوعية التى تستخدم فى وصف جانب المواد التعليمية سواء كانت منطوقة أو مكتوبة أو مرئية ، وذلك فى صورة كمية ، هذا وقد استخدم هذا الأسلوب أيضاً فى تحليل محتوى السلوك الحركى فى عديد من المشروعات ، وحينما يكود الخبير بصدد إجراء دراسة تحليلية لمحتوى أى مادة تعليمية فهو يبدأ

بتحديد تصنيف تبدأ في ضوء عملية التحليل، وقد يكون ذلك في صورة أقسام لجمل المادة التعليمية، مثل جمل حقائق ومعلومات أو جمل إخبارية، وجمل للشرح وتفسير، وجمل أسئلة، أو مفاهيم وتعميمات ومبادئ أو غيرها، وعندئذ يبدأ في تحديد وحدة التحليل (Unit of Analysis) وقد تكون صفحة أو فقرة أو جملة أو حتى كلمة، وفي ضوء توزيع الوحدات على التصنيف السابق يستطيع الخبير أن يصل إلى صورة تتميز بدرجة عالية من الموضوعية لمحتوى المادة موضع التحليل، وغالباً ما تمثل نتائج التحليل في شكل كالمين فيما يلي:

شرح وتفسير ٪١٥		أقرأ ٪٢
		ناقش ٪٣
معلومات ٪٢٨		أكتب ٪١٦
		لاحظ ٪٤
		تناول أسئلة ٪٢٠
	٪١٢	

ومن ثم فإن هذا الأسلوب يفيد في بيان العلاقات بين جزئيات المادة وصورتها الكلية وارتباطها بأهداف المنهج، هذا وقد تشمل عملية تحليل المحتوى أيضاً الصور والأفلام والتسجيلات الصوتية والحقائب التعليمية وغيرها من المواد المرتبطة بالمنهج.

٦- التقارير الجماعية المركبة

:(Group Written Responses)

ينادى البعض بضرورة تحاشي اللقاءات الجماعية كأسلوب لجمع البيانات عن المنهج والحجة التي يقدمونها في هذا الشأن هي أن تلك اللقاءات قد تضم أخذ الخبراء القادرين على استقطاب الآخرين وفرض وجهة نظره وآرائه عليهم، كما يقترحون أسلوباً آخر للحصول على

تقارير جماعية مكتوبة للخبراء، ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم تقارير جماعية مكتوبة للخبراء بصورة منفصلة ويطلب إلى كل منهم الإجابة عنها كتابة، ثم تجمع

تلك الإجابات ويتم جدولتها وتلخيصها ثم يوزع الملخص على الخبراء مرة أخرى ويطلب إلى كل منهم التأكد من وجود آراءه ومقترحاته بالملخص، وفي ضوء ذلك يتم استخلاص المسائل الجدلية أى تلك التى اختلفت آراء عدد من الخبراء بشأنها، ومن ثم يبدأ خبراء المنهج فى المراجعة والتعديل، والعرض على الخبراء وإعداد الملخص مرة أخرى، ولا يواجه من يقوم بإعداد الملخص بأى مشكلات حينما يكون هناك إتفاق تام بين الخبراء حول القضايا المطروحة أمامهم ولكن المشكلة الحقيقية التى تواجه عادة هى التضارب والتعدد فى الآراء ووجهات النظر، وعندئذ يصبح مطالباً بصياغة ذلك الخلاف فى صورة مقترحات وتوصيات إجرائية لتسهيل المراجعة وإعادة النظر فى المنهج على أساسها.

ثانياً: أساليب الملاحظة :

تعد أساليب الملاحظة أداة رئيسية يمكن من خلالها تعرف الجدوى الفعلية لأى منهج دراسى، فهى تبين مدى تحقق الأهداف التى حددت للمنهج، كما تبين الصورة الحقيقية لكيفية ممارسة المعلم والمتعلم للأنشطة التى يحتوئها المنهج، وتعتبر أساليب الملاحظة من أكثر أساليب جمع المعلومات والبيانات عن المنهج تكلفة، هذا فضلاً عن أن الفائدة المحققة منها تعتمد على مدى توافر المختصين القادرين على استخدام هذا الأسلوب ومدى التسهيلات التى تقدمها المدارس، وهناك مواقف عديدة يمكن استخدام أساليب الملاحظة فيها بحيث يمكن الاستناد إلى نتائجها فى عمليات تقويم المنهج وتطويره، ومن تلك المواقف ما يلى :

١ - مواقف يقاس فيها مدى تحقق الأهداف : فقد تكون الأهداف معرفية أو وجدانية أو متعلقة بمهارات حركية أو إجتماعية، وقد تشمل على هذه الجوانب كلها، وفى هذه الحالة يصبح الهدف من الملاحظة هو تعرف نوع الممارسات وكيفها سواء من جانب المعلم أو المتعلم، وكذا أنواع التفاعلات التى تجرى بين جميع الأطراف وبينهم وبين مختلف المواد التعليمية فى إطار الأهداف المحددة للمنهج .

٢ - مواقف تقاس فيها مختلف المتغيرات : وذلك مثل كيفية توزيع وقت الدرس بين مختلف الأنشطة ، فقد يكون هناك أعمال فردية وأعمال أخرى لمجموعات صغيرة وأعمال أخرى يشترك فيها جميع التلاميذ، وقد يقاس فى هذه المواقف كيفية تقسيم وقت الدروس بين حديث المعلم وحديث المتعلمين، وكيفية تقسيمه بين الأنشطة اللفظية وغير اللفظية .

٣ - مواقف تقاس فيها مدى قابلية المنهج للتطبيق : فالمعروف أن هناك من المعلمين من لا ينفذون التعليمات والتوجيهات المصاحبة للمنهج واللازمة لتنفيذه، ولذلك فمن المطلوب قياس نوع المخرجات الناتجة فى مختلف المدارس ومقارنتها بالمستويات المختلفة لتنفيذ تلك التعليمات والتوجيهات .

٤ - مواقف تحدد فيها الصعوبات التى تحول دون تحقيق الأهداف : فقد تكون هناك مشكلات راجعة إلى سوء فهم من جانب المعلمين لناحية أو أكثر من نواحي المحتوى ، أو إلى أخطاء فى طرق التدريس التى اقترحها خبراء المنهج، وهو الأمر الذى قد يرجع إلى عدم توافر القدر المناسب من التفسير سواء فى مادة المتعلم أو أدلة المعلم .

٥ - مواقف تحدد فيها ما أدخله المعلمون من تعديلات : فقد يقوم المعلم بحذف أو إضافة شئ من المحتوى ، وهنا يحتاج الخبراء إلى معرفة الأسباب الكامنة وراء تلك التعديلات ، الأمر الذى قد يؤدي إلى مراجعة المنهج الأصلى وتطويره .

٦ - مواقف تحدد فيها المخرجات غير المتوقعة : فحينما يحدد الخبراء أهداف المنهج وكافة عملياته الأخرى يضعون تصوراً مبدئياً للمخرجات التى يمكن تحقيقها من خلال تنفيذ المنهج، ومع ذلك فإن هناك العديد من الممارسات الميدانية والتى تختلف من فصل إلى آخر تؤدي إلى مخرجات أخرى لم توضع فى الاعتبار فى المراحل الأولى لعملية تقويم المنهج وتطويره .

وعلى أية حال فإن الشئ المؤكد فى هذا الشأن هو أن ما يمكن التوصل إليه من

معلومات وبيانات وأدلة من خلال مختلف أساليب الملاحظة تعد من قبيل التدعيم لما يتم الحصول عليه من المصادر الأخرى ، هذا فضلاً عن أنها تعتبر أداة يمكن إستخدامها للتأكد من ثبات إستجابات التلاميذ لأسئلة الاستبيانات التي يمكن أن تقدم إليهم للحصول على مزيد من المعلومات عن مدى فعالية المنهج ، ومن ثم يمكن القول أن أساليب الملاحظة تعد أدوات لتصوير المواقف والظواهر كما تحدث في أثناء الممارسة الميدانية ، وبالتالي يمكن القول أن ماينتج عنها من بيانات ومعلومات وأدلة ليس سوى وصفاً لتلك المواقف والظواهر ولا يمكن اعتباره تقويماً في حد ذاته ، إذ أن مايصدر من أحكام في المراحل التالية يعتمد بالدرجة الأولى على مايمكن الحصول عليه من خلال أساليب الملاحظة المستخدمة .

ومهما كان نوع أداة الملاحظة المستخدمة فإن من يقوم بالملاحظة يجب أن يولي اهتماماً بالنواحي التي يراد ملاحظتها وأن يميز بينها وبين النواحي الأخرى غير المطلوب ملاحظتها كما يجب أن تكون تسجيلاته موضوعية إلى أعلى درجة ممكنة ، ويستتبع هذا عادة بتقديم التسجيلات في صورة يسهل تفسيرها ، ويستخدم الملاحظ المستويات المتدرجة Rating Scales (من ١ إلى ٥ مثلاً) في ملاحظة السلوك الصفى الذى يصعب وصفه في عبارات واضحة أو تقديره بصورة كمية ، ومثال ذلك ملاحظة بعض الخصائص في سلوك المعلم مثل التمكن من المحتوى الذى يقوم بتدريسه ، والاهتمام بدافعية المتعلم ، والاهتمام بالمتعلم بطيء التعلم والإستخدام الجيد لمختلف مصادر التعلم ، وهذا الأمر ينطبق أيضاً في حالة ملاحظة بعض الخصائص في سلوك المتعلم مثل الاهتمام بالدروس واتباع التعليمات ، والتعاون مع الآخرين ، وفي أى حالة من تلك الحالات يحتاج الملاحظ إلى إجراء الملاحظة لعديد من الخصائص التي قد تتداخل في وقت واحد ، ولذلك فهو يستخدم المستويات المتدرجة لمحاولة تحديد المستويات بصورة كمية ، وتعد المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال المستويات المتدرجة أحد الأنواع الرئيسية لما يمكن الحصول عليه من خلال الملاحظة المنظمة (Systematic observation)

وهى تشمل جميع الأساليب التى تحدد فيها مسبقاً الظواهر التى يراد ملاحظتها
وأساليب تسجيلها بصورة منظمة وفق قوائم معينة ، ولإستخدام أسلوب الملاحظة
المنظمة يتبع الخبراء الإجراءات الآتية :

١ - تحديد النواحي التى يرجى ملاحظتها مسبقاً ، وقد يكون ما يراد ملاحظته هو
التعبيرات اللفظية سواء من جانب المعلم أو من جانب المتعلمين أو من كلا
الجانبين أو غير ذلك من النواحي ، وفى جميع الأحوال لابد من الاتفاق
على ما يراد ملاحظته وتحديدته على نحو دقيق .

٢ - تحديد الأقسام الأساسية التى تشتمل عليها كل ناحية من النواحي المراد
ملاحظتها ، فإذا كان الهدف هو ملاحظة السلوك اللفظى للمعلم فيجب أن
يقسم هذا السلوك مسبقاً إلى مكوناته مثل المدح والأسئلة والتأنيب والأوامر
والتعليمات وغير ذلك ، فضلاً عن ذكر أمثلة لما يمكن أن يقوم به المعلم فى
هذا الصدد .

٣ - إعداد قائمة أو بطاقة للملاحظة والتسجيل ووضع الأسس التى ستتم فى ضوء
منها هاتين العمليتين ، والهدف الأساسى من هذه القائمة أو البطاقة هو تيسير
عملية التسجيل للملاحظ قدر الإمكان ، وتستخدم فى هذا الشأن عادة الرموز
أو الأرقام .

٤ - وضع نتائج عملية التسجيل والملاحظة فى صورة كمية كأن تبين نسبة الجمل
الصادرة عن المعلم فى قسم «مدح التلاميذ» مقارنة بنسبة الجمل الصادرة عنه
فى قسم «التأنيب» ، أو نسبة الأسئلة التى وجهها إلى التلاميذ مقارنة
بالمجموع الكلى للجمل التى تمثل سلوكه اللفظى فى الموقف الذى تتم فيه
الملاحظة .

وتنقسم أساليب الملاحظة المنظمة إلى نوعين ، هما نظام الملاحظة بالرموز
(Sign System) ونظام الملاحظة بالمجموعات أو الفئات (Category System) وفيما
يلى معالجة تفصيلية لكلا النوعين :

الملاحظة بالرموز Sign System :

يوجه الاهتمام فى هذا النوع إلى مجموعة معين من الظواهر ، ومثال ذلك :

- المعلم يستخدم السبورة .
 - المعلم يمتدح سلوكاً للتلميذ .
 - تلميذ يعاون زميلاً له .
 - تلميذ يتحدث عن خبرة سابقة مر بها خارج المدرسة .
- وحيثما يقع حدثاً من تلك الأحداث يقوم الملاحظ بوضع علامة فى الخانة المقابلة، وربما لا يجد الملاحظ فترة الملاحظة كلها ما يسجله، حيث أن تلك الظواهر تحدد مسبقاً وتبدأ عملية الملاحظة لرصدها، ومن ثم فلا يوجد ضمان مؤكد يشير إلى ضرورة ظهور تلك الظواهر فى أثناء المواقف التى تكون موضع الملاحظة، وتصاغ الظواهر المراد ملاحظتها عادة فى عبارات قصيرة سلوكية تتضمن الأفعال المتوقعة وتخطب الفرد فى صيغة المضارع، وفى ضوء ذلك تصمم بطاقات خاصة تحتوى على تلك العبارات التى تصف السلوك المتوقع وكذا مقياس متدرج يعتمد على الدرجات أو العلامات لتحديد مستويات السلوك .
- ويرفق ببطاقات هذا النوع تعليمات لإستخدامها، هى تحتوى عادة على توجيهات عن كيفية التسجيل والوقت المناسب له وأماكن تسجيل الملاحظات الأخرى غير المدرجة بالبطاقات والتى قد يجد الملاحظ ضرورة لتسجيلها .
- ويستخدم هذا النوع من نظم الملاحظة للحصول على سجلات تراكمية (Cumulative records) لكل تلميذ ، كما قد يستخدم لتسجيل عينات من السلوك لدى مجموعات من التلاميذ ، وفى جميع الحالات تستخدم النتائج لتعرف كم المخرجات التعليمية ونوعها لمقارنتها بما حدد للمنهج من أهداف .
- والقائمة التى يبينها الشكل التالى تعد نموذجاً لبطاقات الملاحظة بالرموز .

ملاحظات إضافية	مستويات السلوك					مكونات مجموعة السلوك	مجموعة السلوك
	٥	٤	٣	٢	١		
						١ - يقارن مبادئه بمبادئ الآخرين . ٢ - يتعاون مع الآخرين لحل مشكلة . ٣ - لا يوافق على وجهة نظر معينة ويقدم البديل . ٤ - يشرح أعماله للآخرين . ٥ - يقترح ماذا يمكن عمله وكيفيته .	النقل الإجتماعي
						٦ - المقارنة بين أشياء مختلفة . ٧ - يملك أفكاراً يمكن إستخدامها . ٨ - تخطيط أو بناء أشياء معينة . ٩ - يلاحظ أشياء جديدة . ١٠ - يعرض أفكاره الخاصة . ١١ - يثير أسئلة حول قضايا عامة .	الأصالة والإبداع

تعليمات للملاحظ :

- ١ - ضع علامة (√) في الخانة المناسبة (المستويات) أمام كل عنصر .
 - ٢ - لا بد من مراعاة الدقة عند اختيار الخانة المناسبة لتحديد المستوى الذى تلاحظه .
 - ٣ - سجل الملاحظات الأخرى فى خانة (ملاحظات إضافية) .
- وفى حالة استخدام العلامات أو الرموز بدلا من المقاييس المتدرجة يشار فى التعليمات إلى أسلوب استخدامها (/ / /) وخاصة حينما يكون الملاحظ يسعى لتحديد عدد مرات ظهور السلوك الذى يلاحظه .

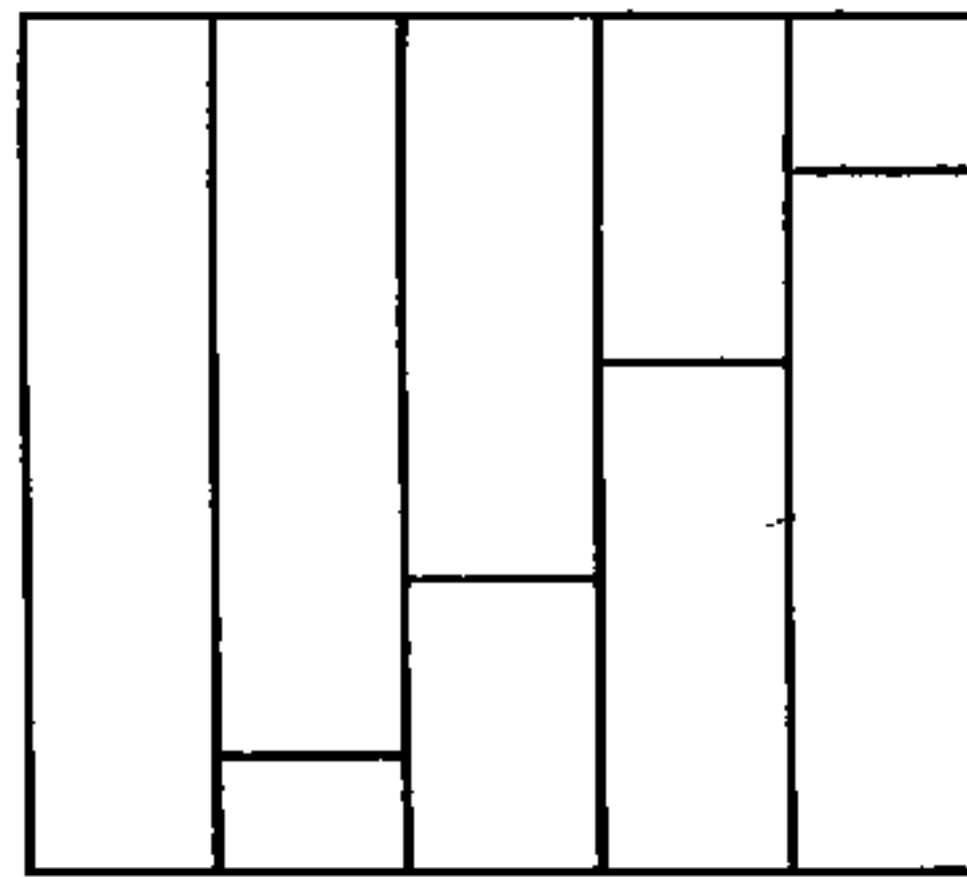
الملاحظة بالمجموعات أو الفئات Category System :

يوجه الاهتمام فى هذا النوع إلى تقسيم الشئ المراد ملاحظته إلى وحدات ، وتصنف كل وحدة منها إلى وحدات فرعية تتم ملاحظتها فى فترات زمنية محددة . ويعتمد هذا الأسلوب على عدد من المبادئ هى :

- ١ - أن التلاميذ يتعلمون على نحو أفضل من خلال تفاعلهم مع المواد التعليمية أكثر من تفاعلهم مع مواقف التدريس التقليدية .
- ٢ - أن أنشطة التلاميذ فى سبيل التعلم إما تكون فردية أو جماعية .
- ٣ - أن المعلم يجب أن يرفع من مستوى الدافعية وأن يظهر مواضع التكامل فى المادة أكثر من مجرد كونه ناقل للمعرفة .
- ٤ - أن التفاعلات التى يديرها المعلم يجب أن تكون مع تلميذ واحد أو مجموعات صغيرة من التلاميذ .

ويستخدم هذا الأسلوب فى رصد تكرارات السلوك الذى يصدر سواء عن المعلم أو المتعلم فى أثناء المواقف التى تتم فيها الملاحظة ، ويعتمد فى ذلك على بطاقات خاصة يصنف فيها السلوك إلى أنماط نوعية ، ويقوم الملاحظ بتسجيل كل جانب

منه وعدد مرات تكراره ، وهذا الأمر يتطلب درجة عالية من الكفاءة لدى الملاحظ
ليستطيع التسجيل بدقة فى الوقت المحدد كفاصل بين أنواع السلوك، ومن أكثر
النظم شيوعاً فى هذا المجال نظم ملاحظة التفاعلات اللفظية فى أثناء التدريس،
ومن أمثلتها نظام ندفلاندر Ned Flanders^(١) ويساعد هذا الأسلوب فى تعرف
مدى نجاح المعلم فى تناول فلسفة المنهج فكراً وسلوكاً وتطبيقاً ، كما يمكن من
خلاله تعرف الصورة الفورية لتتابع الأحداث والتفاعلات فى أثناء التدريس،
ولذلك فغالباً ما تمثل نتائج الملاحظة فى أشكال تبين الصورة العامة التى تتم
ملاحظتها وهى على النحو التالى :



أ ب ج د هـ

النواحي التى تتم ملاحظتها

وحيثما يتم التوصل إلى الأشكال التى تبين الصورة العامة للنواحي التى تتم
ملاحظتها يبدأ الخبراء فى تعرف مواضع القصور أو السليبات عن طريق مقارنتها
بأشكال معيارية تبين الصورة المثالية لما يجب أن يكون عليه السلوك الملاحظ،
وبالتالى تبدأ عمليات المراجعة والتطوير وما يتطلبه ذلك من تدريب للمعلمين،
وإلى جانب هذين النوعين الرئيسيين للملاحظة المنظمة هناك أيضاً نوع آخر هو

١ - راجع للمؤلف : تحليل التفاعل اللفظى فى تدريس المواد الإجتماعية (القاهرة - عالم الكتب سنة ١٩٧٩) .

أسلوب الملاحظة غير المضبوطة، أى التى لاتحدد عناصرها مسبقاً (Unstrured Ob-servation) والفكرة الأساسية التى يعتمد عليها فى استخدام هذا الأسلوب هى أنه من المطلوب أن يلاحظ السلوك كما يحدث بالفعل دون وضع تصورات قبلية منظمة لكيفية حدوثه، فقد يراد ملاحظة سلوك طفل ما حينما يعطى مادة تعليمية مثيرة لاهتمامه لكى يلعب بها فى موقف تعليمى دون أى توجيهات أو إرشادات من جانب المعلم ، وفى هذه الحالة يمكن أن يقوم الملاحظ بإعداد ملاحظاته على النحو الآتى : «فى هذا الموقف كان الطفل منشغلاً فى الدقيقة الأولى بأمر آخرى ولم يتجه اهتمامه إلى المادة أو اللعبة التى قدمت إليه، ولكنه بعد ذلك إتجه إليها وأمسكها بيديه وبدأ يفحصها ويعرف مكوناتها ، ثم إتجه إلى زملائه الذين قدم لهم نفس الشيء ولاحظ ما يقومون به، وعندئذ عاد إلى لعبته وبدأ يقلد ما شاهده عند أقرانه» .

ويستخدم هذا النوع من الملاحظة للحصول على وصف نوعى للظاهرة التى يراد ملاحظتها مثل العدوان والانسحاب والتقبل والرفض وغيرها، وهناك بعض الشروط التى يضعها الملاحظ فى اعتباره حينما يستخدم هذا الأسلوب وهى :

- ١ - أن يصف الظاهرة التى يلاحظها وصفاً دقيقاً واضحاً .
- ٢ - أن يصف الموقف بكفاءة لكى يظهر المعنى الحقيقى للظاهرة .
- ٣ - أن يقدم تقريراً منفصلاً بتفسيراته وتقويمه لما تمت ملاحظاته، أى أن تكون ملاحظته فى ورقة خاصة وتفسيراته لها فى ورقة أخرى .

على أنه لا يطلب من الملاحظ عادة أن يقوم بالتفسير أو التقويم للظواهر التى يلاحظها باستخدام هذا النوع وإنما يكتفى بسرده لما يلاحظه من أدائه متعلق بالظاهرة، ولذلك يطلق على هذا الأسلوب لفظ الملاحظة السردية (Anecdotal Observation) ويبدو من ذلك أن هذا النوع أكثر صعوبة من نوعى الملاحظة المنظمة ولكنه أكثر مرونة منها، كما أنه يفيد فى تعرف صعوبات تنفيذ المنهج

والمخرجات غير المتصلة بأهدافه، وتستخدم فى هذا النوع أجهزة التسجيل الصوتى والمرئى، ومن عيوبها أنها تسجل كل شىء يريد الملاحظ أو لايريد، الأمر الذى ينطوى على صعوبة فى مرحلة التحليل ، هذا فضلاً عن أن استخدام هذه الأجهزة يعد مكلفاً إلى حد كبير وخاصة إذا استخدم على مدى واسع .

ثالثاً : الاختبار والمقاييس

تستخدم الاختبارات والمقاييس كوسائل للحصول على نتائج يستفاد منها فى إصدار قرار علمى بشأن عمليات تقويم المناهج وتطويرها، شأنها فى ذلك شأن المصدرين السابقين، وقد يرى البعض أن استخدام الاختبارات والمقاييس يقصد به أن يلمس المعلم بصورة مباشرة عائد جهده ونتائج التعلم التى استطاع تلاميذه تحقيقها نتيجة لمرورهم بخبرات المنهج، وهذا رأى ليس يبعد عن الصواب ، ولكن هل هذا هو السبب الوحيد لاستخدام تلك الوسائل؟ إن استخدام هذه الوسائل كما يؤدى إلى بيان عائد جهد المعلم والمتعلم فهو يساعد أيضاً على الكشف عن مدى فعالية المنهج وجدواه ولذلك فإن المعلم حينما يستخدم تلك الوسائل لهذا الغرض فإن هذه المرحلة تسبقها مراحل أخرى غاية فى الأهمية، بل ويمكن القول أن المعلم لا يستطيع ذلك إلا بناء على إجراءات وعمليات علمية يقوم بها الخبراء المعنيون بأمر تقويم المنهج وتطويره ، فهم حينما يتوصلون إلى الصورة المبدئية للمنهج تبدأ عمليات التجريب الأولى والموسع، وفى هذه العمليات لا يتم تجريب المحتوى والطرق والوسائل فقط، ولكن يتم تجريب ماسبق إعداده من الاختبارات والمقاييس وعلى نحو متكامل مع تلك العناصر وغيرها من عناصر المنهج الأخرى ، فإذا كان خبراء المنهج يرون أن تنفيذه يؤدى إلى إكساب المتعلم مهارة التمييز بين أنواع الأدلة التى يمكن استخدامها فى تفسير ظاهرة أو مشكلة ما، فإن ذلك يستتبع عادة بمضمون وطريقة ووسيلة وأنشطة تتكاتف كلها فى سبيل تحقيق هذا الهدف، وعندئذ يبقى أمامهم شيئاً هاماً هو التفكير فى كيفية قياس مدى النجاح فى تحقيق هذا الهدف، ومن ثم يعكفون على تصميم المناسب من

الاختبارات والمقاييس التى يمكن استخدامها فى هذا الشأن، وكما تجرى مراجع كافة المنهج فى ضوء التجارب الميدانية، يحدث نفس الشيء بالنسبة لما يتم إعداده من الاختبارات والمقاييس وفى جميع الأحوال يبدأ الخبراء فى عملية تصميم الاختبارات والمقاييس بتحديد دقيق لما يراد قياسه، وفى ضوء ذلك يتم تحديد وسيلة التقويم المناسبة، ثم يبدأ تخطيطها وتجريبها ومراعاة شروط الضبط العلمى لها وخاصة من حيث صدقها وثباتها .

ويلاحظ أن المنهج حينما يكون فى مراحل التجريب يوكل أمره إلى معلمين يتم اختيارهم وفق معايير يحددها الخبراء، وكما يقوم هؤلاء المعلمين بتنفيذ المنهج على النحو الذى يقترحه الخبراء، نجد أنهم يقومون أيضاً بتطبيق أدوات التقويم والتى تمثل ركناً رئيسياً من أركان المنهج، وهذا الأمر يدعونا إلى تأكيد ماسبقت الإشارة إليه وهو أن التقويم عنصراً أساسياً من عناصر المنهج، وأنه إذا كانت الأهداف التى يتم تحديدها له يجب أن تنعكس على المحتوى فهى أيضاً يجب أن تنعكس على غيرها من العناصر الأخرى بما فى ذلك البرنامج التقويمى الذى يتم التوصل إليه ويشتمل البرنامج التقويمى عادة على اختبارات لقياس كل ماتشتمل عليه الأهداف من جوانب التعلم سواء ما يتعلق منها بالنواحي المعرفية أو غيرها، وقد يعتمد التقدير فيها على الدرجات ما بين (صفر، ١٠٠) مثلاً (Norm-Referenced Measures) وقد يعتمد على معايير معينة يتم التوصل إليها مسبقاً (Criterion-Referenced Measures) وقد تكون فى صورة اختبارات مقال أو إحدى صور الاختبارات الموضوعية وفى جميع الأحوال تراعى فيها شروط الضبط العلمى إلى جانب ارتباطها الكلى بما يراد قياسه، ونظراً للصعوبة النسبية التى ينطوى عليها إعداد الاختبارات والمقاييس فضلاً عما تحتاجه من جهد ووقت ومال فإن مراكز بحوث المناهة وتطويرها تقوم بإعداد صور عديدة من الاختبارات والمقاييس على مستوى المنهج الواحد (Item Pools) وهى عبارة عن مجموعات من الأسئلة متعلقة بمنهج ما، ومجموعات أخرى متعلقة بمنهج آخر وهكذا، بل ويذهب البعض إلى

أبعد من ذلك فيتم تجميع تلك الصور أو المجموعات في بنوك للاختبارات (Item Banks) حتى يسهل الرجوع إليها واستخدامها طبقاً لنوع المنهج الذى يستخدمه المعلم .

وبذلك يمكن القول أن عملية تقييم المنهج وتطويره إذا كانت تعتمد على نوعية البيانات والمعلومات والأدلة التى يتم التوصل إليها بشأن المنهج فإن ما يجب تأكيده فى هذا المجال هو أنه لا يمكن الاعتماد فى ذلك على آراء الخبراء فقط أو على الملاحظة أو الاختبارات والمقاييس فقط ، ولكن كلما تعددت المصادر وكلما أجريت المقارنات بين ما يتم الحصول عليه من كل مصدر بما يتم الحصول عليه من المصادر الأخرى كلما توافرت الظروف المناسبة لإصدار القرارات العملي السليمة .

رابعاً : المجتمع والمعلمين وأولياء الأمور

حينما يتم إعداد أو تقويم وتطوير منهج ما ، فإن هذا الأمر يعنى أن ذلك المنهج يتفق بما يحتويه من قيم معينة مع الحاجات التربوية التى يحتاجها المجتمع ، هذا كما يتوقع أولياء الأمور أن يحدث تغييراً فى شخصيات الأبناء وبمعنى آخر يتوقعون تعلم بمواصفات معينة ، ولذلك فهم يستطيعون إدراك ما يحدث لأبنائهم وما يعترضهم من تغيرات نتيجة لدراسة منهج أو عدة مناهج معينة ، وبالإضافة إلى ذلك فإن المعلم وأولياء الأمور والمجتمع بكافة مؤسساته ذات الصلة بمضمون المنهج ومجاله تعد من المصادر الأساسية التى يمكن لخبراء المنهج استقاء معلومات وبيانات وأدلة عن مدى فاعليته وجدواه ، ولذلك يلاحظ أن مراكز بحوث المناهج وتطويرها تنظر إلى المجتمع كحكم له الحق فى النظر فى المنهج وخاصة من حيث ما يعكسه من قيم يقبلها ويرضاها ويسعى إلى بنائها وإيمانها ، ولذلك فإن تلك المراكز تعتبر أن الوعي الكامل بقيم المجتمع يعد من المسئوليات الرئيسية لخبراء المناهج العاملين بها حتى يستطيعون تناولها بصورة أو أخرى فى كافة المواد التعليمية وكذا عناصر المنهج الأخرى ، وفى هذا الصدد تلجأ مراكز البحوث إلى استطلاع آراء المفكرين والفلاسفة ورجال السياسة والاقتصاد والاجتماع وغيرهم ممن لهم علاقة بالمنهج ،

وكذلك الأمر بالنسبة للمعلمين ، فتوجه إليهم عادة استبيانات يقصد بها تعرف آراء المعلمين فى المنهه من حيث فلسفته وأهدافه وأسلوب تنظيمه ، وفوق هذا كله مدى تقبلهم له واستعدادهم للقيام بتنفيذه ويعتمد المعلمون فى هذا الشأن عادة على ما يلاحظونه من إقبال أو إحجام التلاميذ على دراسة المواد التعليمية التى يحتويها المنهج وتعد آراء المعلمين فى هذا الشأن على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لخبراء المنهج ، حيث يستطيعون من خلال تلك الآراء تعرف مسألتين ، الأولى هى عدد ونوعية المعلمين القادرين على تنفيذ المنهج والمتحمسين له فى نفس الوقت ، والمسألة الثانية هى تعرف مدى تقبل التلاميذ للمنهج الجديد ، ومن هنا يستعان بتلك الآراء فى إجراء التعديلات اللازمة قبل البدء فى مراحل التجريب الموسع ومرحلة التعميم .

ولا تقل آراء أولياء الأمور أهمية عن آراء المجتمع والمعلمين فى هذا الصدد ، فهم يمعنون مباشرة بمسألة تربية أبنائهم ومن حقهم أن يعبروا عن آرائهم بصورة أو أخرى فى شأن مضمون التعليم الذى يقدم إليهم ، ولذلك فتستطلع آرائهم عادة من طريق استبيانات أيضاً وهى لا تحتوى بطبيعة الحال على التفاصيل العلمية والفنية الدقيقة الخاصة بعمليات المنهه ولكنها تحتوى عادة على أسئلة متعلقة أساساً بالأهداف العامة للمنهج ومدى تقبلهم لها ، كما تحتوى أيضاً على أسئلة يقصد بها تعرف آرائهم بالنسبة لما لوحظ من تغيرات على سلوك الأبناء نتيجة لدراسة المنهج .

ومن ذلك يتضح أن عملية تقويم المنهج وتطويره ليست عملية عفوية كما أنها ليست عملية فردية ، ولكنها عملية لها أصولها ولها مصادرها التى تستقى البيانات والمعلومات والأدلة منها ، ولعل هذا الأمر يبين مدى القصور الواضح فى الأساليب التقليدية التى تنبع سواء فى عمليات بناء المناهج أو تطويرها ، ومما يزيد من خطورة هذا الأمر أن ميدان التربية ينتج الكثير من مظاهر التجديد التربوى التى تسعى الدول النامية إلى نقلها عن الدول المتقدمة ، الأمر الذى يستتبعه تطويراً مستمراً لمناهجها بالصورة التى تقتضيها تلك التجديدات وما تعكسه من

اتجاهات فلسفية ، ومن هنا فإن الخطورة تكمن فى أن يتم التطوير على نحو تقليدى سواء حذفاً أو إضافة أو تعديلات أو غيرها من خلال لجان تشكىل دون مراعاة توافق شروط الخبرة أو الوعى والاقتناع الكامل بالفلسفة الكامنة وراء هذا المظهر أو ذاك من مظاهر التجديد التربوى ، ولذلك فإن ذلك يؤدى فى أغلب الأحوال إلى تطوير سطحي لا يتعدى الشكل دون أن يحدث تطويراً حقيقياً وعندما تظهر الأخطاء تنسب كلها إلى ما أخذ به من تجديدات تربوية ولا ترجع على الإطلاق إلى فشل اللجان وما أتبع من إجراءات عشوائية فى عمليات تقويم المناهج وتطويرها ، ولعل هذا يؤكد الفكرة القائلة بأن أحد الفروق الأساسية بين التربية فى المجتمعات المتقدمة والنامية أن الأولى تجرى على أسس علمية ووفق معايير بالموضوعية وأن الثانى تجرى على أساس الإرتجال والشكلية وكساء القديم بثوب جديد عصرى ، ومن الغريب أن يطفو على السطح بعد ذلك تساؤل غاية فى الغرابة هو : لماذا تعاني التربية من التخلف فى تلك المجتمعات النامية على الرغم من أنها تزخذ بكل مستحدث وجديد يقدمه التربويون فى المجتمعات المتقدمة ؟

الفصل السادس

عملية تطوير المناهج

كان شعور كثير من الدول النامية بالحاجة إلى نظم تربوية متطورة دافعاً لتطوير مناهجها بشكل جوهري ، ولذلك نجد أن تلك الدول قد بدأت منذ أوائل الخمسينات في تنفيذ المشروعات العديدة ، وقد صاحب هذا الأمر تغييراً وتطويراً في المواد التعليمية وطرق التدريس ذلك أن النقد الذي وجه إلى المناهج المدرسية في تلك الدول آنذاك لم يكن موجهاً إلى جانب دون الجوانب الأخرى للمناهج ، وقد كان مضمون ذلك النقد هو أن الحقائق المجردة التي تقدم إلى الطفل في الكتب المدرسية ذات قيمة ضئيلة في عملية توجيه الطفل إذا ما قورنت بالجهد الموجه نحو الاهتمام بقدراته لحل المشكلات على سبيل المثال ، وبالرغم من ذلك فقد ظلت الكتب المدرسية توجه معظم الاهتمام إلى المعلومات والحقائق التي يطلب إلى الطفل حفظها واسترجاعها، هذا وقد أثرت الكتب المدرسية من هذا النوع على نوع النشاط الصفّي وطبيعته، فقد تركّز الأمر في أن المعلم يشرح قضايا عسيرة الفهم بالإضافة إلى توجيه بعض الأسئلة التي يجيب عنها التلاميذ .

وبالرغم من أن التربية الحديثة تلفت النظر إلى مفاهيم جديدة تؤكد على أهمية التركيز على قدرات التعلم مثل :

Inquiry, Discovery, Problem Solving, Higher mental functions, Synthesis and Creativity .

ومع ذلك فإن الكتب المدرسية نادراً ما تفسح المجال للتعلم للإندماج في أنشطة من هذا النوع .

ولقد رصدت الأموال الكثيرة لتطوير المناهج، كما أنشئت مراكز بحوث لهذا الغرض في عديد من البلدان وتحملت مسئولية هذا العمل في إطار ما تتبناه كل دولة من الأهداف التربوية ، ومن هنا كانت تلك المؤسسات ولا تزال في مواجهة عدة تساؤلات وهي بصدد العمل على تقويم المناهج وتطويرها . وتلك التساؤلات هي :

- ١ - ما جدوى الوقت المخصص لتعليم المواد التى تضمنها المنهج الدراسى ؟
- ٢ - هل تعكس المواد التعليمية التطورات الحديثة والمبادئ والمعاصرة بحيث يمكن أن تؤدى إلى تغير فى التفكير وإلى سلوك علمى ؟
- ٣ - هل المادة التعليمية خالية من المفاهيم والمبادئ غير الشائعة ؟
- ٤ - هل يمكن تطبيق البرنامج بنجاح فى ظل العلاقة الوثيقة بين عملية التدريس والتعلم ؟
- ٥ - هل يستطيع التلاميذ التمكن من مهارات معينة نتيجة لدراسة البرنامج ؟
- ٦ - هل سيحتاج التلاميذ فى دراستهم للبرنامج إلى اتجاهات وقيم معينة ؟
- ٧ - هل يعتبر البرنامج اقتصادياً إذا ما قورن بالأهداف المرغوب فيها ؟
- ٨ - هل يعتبر البرنامج اقتصادياً إذا ما قورن بالأهداف المرغوب فيها ؟
- ٩ - ما المخرجات غير المحددة وغير المرتبة التى يمكن تحقيقها نتيجة لإستخدام البرنامج ؟

ولقد اجتهد العاملون فى ميدان تقويم المناهج وتطويرها للإجابة على تلك التساؤلات ، ولقد استطاع البعض أن يقدم نماذج منطقية تشتمل على جميع العوامل المؤثرة فى تلك العمليات .

وقد شهد العقدين الأخيرين تطوراً واضحاً فى هذا المجال نتج عنه إعتبار ميدان تقويم المناهج وتطويرها مجالا مستقلا للدراسة فى إطار العلوم التربوية يضرب بجذوره فى مجال التقويم التربوى ، وقد أدى هذا التغير فى المفاهيم إلى اهتمام العديد من الجامعات الكبيرة بتقديم برامج دراسية وعقد لقاءات علمية متخصصة ومؤتمرات وسمنارات دولية لهذا المجال ، وتشير هذه الأنشطة بشكل واضح إلى جهد من نوع جديد يحدد أبعاد مجال جديد للدراسة ، وذلك أن التطورات التى تحدث فى مجال المناهج تشير دائماً تساؤلات جديدة يحاول مجال تقويم المناهج

وتطويرها الإجابة عنها إلا أنها فى مجموعها تهتم بالأمور التالية :

١ - محور البرنامج : بمعنى هل يركز البرنامج على محتويات المواد المنفصلة = أم يركز على حل مشكلات نوعية مثل التلوث أو الطاقة ، أم يهتم بتقديم المادة الدراسية بصورة متكاملة أم فى صورة أنشطة لوقت الفراغ .

٢ - أداة التعليم : إن أكثر الوسائل أو الأدوات إستخداماً فى عملية التربية هى الكلمة المطبوعة ، ولكن فى الوقت الحاضر لم تعد الكلمة المطبوعة هى الأداة الوحيدة فى هذا الشأن وإنما ظهرت إلى جانبها الصور المطبوعة والتسجيلات والحاسبات الالكترونية والأفلام والبرامج التليفزيونية والأجهزة الميكانيكية والتي تستخدم على مدى واسع فى المدرسة الحديثة، وهذه الأدوات والوسائل لم تعد بمنأى عن عملية التقويم حينما تعتمد المناهج الدراسية عليها .

٣ - تنظيم المادة التعليمية : وهى قد تنظم فى صورة خطية (Strictly Liner Fasion) تعتمد على فكر من يختار محتوى المنهج أو فى صورة غير مقيدة (Sosse Way) تعتمد على ما يقره المعلم والمتعلمين من أنشطة تعليمية معينة ، وقد ينظم أيضاً فى ضوء الأهمية النسبية للأهداف التعليمية المحددة .

٤ - استراتيجيات التدريس : على الرغم من أن الكتب الحديثة المتخصصة فى مجال طرق التدريس توجه الاهتمام إلى طرق جديدة تعتمد على أسس علمية وفلسفية واضحة الأبعاد مثل الاكتشاف ، أو الاكتشاف الموجه والتعليم المبرمج والتساؤل إلا أن ما يجب أن يخضع للتقويم الفعلى هو الممارسة الميدانية فى الفصول المدرسية .

٥ - إدارة العمل الصفى : فقد يدير المعلم الفصل على أساس تقسيم تلاميذه إلى مجموعات صغيرة متعاونة أو على أساس العمل الفردى أو غير ذلك من الأنماط، ومهما كانت الصورة التى تتم بها عملية إدارة العمل الصفى فإن ما يجب الاهتمام به هو العلاقة بين المنهج وأهدافه من ناحية والأسلوب المتبع بالفعل .

٦ - أدوار المعلم : وهى تختلف من منهج لآخر ، فقد يقتصر دور المعلم على عملية تلقين الحقائق والمعارف ، وقد يمارس المعلم أدواراً أخرى مثل تخطيط الأنشطة وإثارة المشكلات والاهتمامات وتوجيه التفكير ويتوقف عدد الأدوار - نوعها على فلسفة المنهج وأهدافه من ناحية نوع الإمكانيات المتاحة والمناخ التربوى الذى يمارس المعلم عمله فيه من ناحية أخرى ، وهذا الأمر يعنى أن أدوار المعلم محصلة لكافة أبعاد المنهج الدراسى ، ومن ثم فهى مجال أساسى يجب أن يخضع لعلميتى التقويم والتطوير فى إطار العملية الكلية لتقويم المنهج وتطويره .

وعلى الرغم من كثرة الكتابات النظرية حول تقويم المناهج وتطويرها إلا أنه قد لوحظ أن هناك قصوراً فيما يمكن وصفه بالتوازن بين الدراسات النظرية من ناحية والدراسات الميدانية من ناحية أخرى ، على الرغم من أن الحاجة إلى تقويم المناهج وتطويرها تنبعث من مشكلات ميدانية فى الأصل ، ويحتاج - العاملون فى هذا الميدان عادة إلى بيانات من مصادر عديدة ، ومعنى ذلك أن عملية تقويم المنهج وتطويره ليس عملية فردية ولكنها عملية جماعية تعاونية علمية ، ذلك أن البيانات تنبع من مصدرين أساسيين هما الفصل الدراسى وأحكام الخبراء ، والشكل التالى يبين العلاقة بين هذين المصدرين الرئيسيين والمصادر الفرعية المندرجة تحت كل منهما .

الصورة الأولى للمنهج المطور

معلومات عن
الفصول الدراسية

الخبراء

الملاحظات

أعمال
التلاميذ

التقارير
الذاتية

فريق
العاملين

خبراء
المادة

المعلم

خبراء علم
النفس التربوي

موجز للبيانات وتوصيات

موجز للبيانات وتوصيات

آراء خبراء المادة وفريق التقويم

الصورة المعدلة للمنهج المطور

شكل رقم ٣٦

ويتبين من هذا الشكل أن الصورة الأولى للمنهج المطور هي نقطة البداية أي أن المناهج المستخدمة على المستوى المدرسي حينما تبدأ عملية تطويرها يجتهد الخبراء للتوصل إلى مرحلة الصورة الأولى وعندئذ تبدأ الدراسات الأولية والميدانية لجمع البيانات حول جدوى هذه الصورة الأولى، ويقوم بتلك الدراسات من ناحية فريق من الخبراء في مجال علم النفس التربوي وخبراء المادة وغيرهم من المختصين والمشاركين في التوصل إلى الصورة الأولى، بالإضافة إلى المعلمين الذين تسند إليهم عملية تجريب تلك الصورة، وفي الناحية الأخرى تبدأ عملية جمع بيانات عن

الميدان، وذلك من خلال التقارير الذاتية للمشاركين فى عملية التجريب وكذا أعمال التلاميذ والملاحظات التى يتم جمعها فى أثناء العمليات التنفيذية للمنهج وفى ضوء ذلك تتم صياغة آراء الخبراء والمعلومات والبيانات المجمعة من الفصول الدراسية فى صورة موجزة مع التوصيات التى يراها كل فريق وفى ضوء ذلك يقوم خبراء المادة وفريق التقويم بمناقشة كل ذلك للتوصل إلى الصورة المعدلة أو المطورة للمنهج الدراسى ، ومعنى ذلك أن هذه العملية ذات شقين ، الشق الأول متعلق بعملية جمع البيانات حول المنهج وهو ما يطلق عليه تقويم المنهج ، والشق الثانى يتعلق بعملية إصدار القرارات بشأن المواضع التى تحتاج إلى تطوير، وهو ما يطلق عليه عملية تطور المنهج، ويلاحظ فى هذا الشأن أى مرحلة مع البيانات يستفاد منها بآراء كل من له صلة بعمليات المنهج، وإن كانت هذه العملية تتم على محورين هما آراء الخبراء والملاحظات التى يسجّلها من خلال الممارسات الميدانية فى الفصول المدرسية حيث تجرى العمليات التنفيذية للمنهج، ولعل هذا الأمر يشير بوضوح إلى الأسباب التى أدت - ولاتزال - إلى فشل العديد من محاولات تقويم المناهج المدرسية وتطويرها، فهى ليست عملية جزئية أو عملية فردية أو عملية عفوية أو إرتجالية وإنما هى عملية علمية تقوم على الأدلة العلمية والدراسات التحليلية المتأنية ، وهذا الأمر يدعونا إلى معالجة مراحل العمل فى هذا الميدان وهى كما يلى :

أولا : دراسة الأهداف العامة للتربية وما ينطوى تحتها من الأهداف النوعية :

من الطبيعى أن يكون لأى نظام تعليمى أهدافاً معينة وهى تحدد فى مجموعها ما يجب أن يتعلمه التلاميذ وسبل تعليمه وبناء على ذلك يتم إعداد المواد التعليمية والكتب المدرسية، وبذلك يمكن القول أن الأهداف العامة للتربية لأى نظام تعليمى تعكس الاتجاه السياسى الذى يتبناه المجتمع ويلتزم به ، ومن أمثلة هذه النوعية من الأهداف :

١ - إتاحة الفرص المتكافئة للجميع للتعلم .

- ٢ - الإعداد للحياة .
- ٣ - رفع مستوى التحصيل .
- ٤ - دعم التكامل الإجتماعى .
- ٥ - جعل الحياة المدرسية مجالاً للإستمتاع والخبرات السارة .
- ٦ - تعليم التلاميذ كيف يفكرون .
- ٧ - إعداد القوى العاملة المدربة .

إن هذه النوعية من الأهداف وإن كانت تعبر عن الاتجاه العام للدولة أو سلطاتها التربوية إلا أنها لا تصف سوى الصورة العامة للعمل التربوى وما يجب الالتزام به فى عملية التربية ، ولذلك نجد أن العاملين فى مشروعات تقويم المناهج وتطويرها مطالبون بتحليل مثل تلك الأهداف لإستخراج الأهداف النوعية لمختلف المناهج المدرسية وذلك لتعرف ما يجب تعليمه وإنتاج المواد التعليمية اللازمة لهذا الغرض ، وقد يشارك فى هذه المرحلة المعلمون والموجهون والهيئات المسؤولة عن برامج تدريب المعلمين وهنا يجب أن يكون المشاركون فى عملية التقويم والتطوير على دراية كاملة بدواعى أو مبررات التطوير ، فقد تكون تلك الدواعى ذات طابع سياسى أو علمى أو تربوى أو خليطاً من هذا كله إذ أن هذا الأمر سينعكس بالضرورة على اتجاهات التطوير ومضمون المنهج وما يجرى من تفاعلات بين عناصره وعملياته التخطيطية والتنفيذية التى سبقت الإشارة إليها ، ويلاحظ أن العمل فى هذه المرحلة يشبه إلى حد كبير بداية العمل فى تخطيط أى منهج مدرسى ، ولعل الفرق الوحيد بين العمليتين هو أن العمل فى تقويم المناهج وتطويرها لا يبدأ من فراغ إذ أنه يبدأ من شىء موجود بالفعل ويتم تنفيذه على المستوى المدرسى وتظهر الحاجة إلى مراجعته وتقويمه وتطويره ، بينما فى الحالة الأولى أى مرحلة تخطيط المنهج يلاحظ أن العمل يبدأ من تصور جديد فى إطار فلسفة جديدة تنعكس على نموذج جديد للمنهج ، وعندئذ تبدأ كافة العمليات

التخطيطية الأخرى للمنهج ، على أنه فى الحالتين تجرى دراسة واعية دقيقة للأهداف العامة للتربية لنفس الغرض وهو التوصل إلى الأهداف النوعية الخاصة بكل مجال دراسى ، وما تجدر الإشارة إليه فى هذا المجال هو أن العمل فى المرحلتين يعتمد على عمليات تخطيطية تخضع لعمليات التقويم المستمر التى تستهدف للتوصل إلى عمل علمى .

ثانيا : التقويم فى مراحل التخطيط

وهو يهدف المراجعة الدائمة والتعديل المستمر إلى أن يشعر القائمون على أمر تطوير المنهج أن الأهداف التعليمية والمحتوى وطرق التدريس وغيرها من عناصر المنهج التى تم تخطيطها تعبر بصدق عن الأهداف العامة ، وعلى الرغم من أن هذا الأمر لا يمكن التوصل إليه بصورة كاملة أو دقيقة إلا من خلال مرحلة التجريب والممارسة الميدانية، إلا أنه يمكن للقائمين على عملية التطوير أن يصلوا من خلال مايجرى من عمليات تقويمية فى أثناء التخطيط إلى تصور مبدئى لمدى نجاحهم فى اختيار المحتوى وإعداد المواد التعليمية اللازمة والتنظيم والتتابع للخبرات التى يحتوئها المنهج، الأمر الذى يقلل من العوامل الفشل ويوفر الوقت والجهد ، وأول الأمور التى تخضع للتقويم فى هذا المجال هو الأهداف التعليمية ، وهذا الأمر يحتاج إلى تعرف آراء خبراء غير أولئك الذين اشتركوا فى تحديدها وصياغتها، والمعايير التى يمكن استخدامها فى هذا الشأن هى :

- ١ - ارتباط الأهداف التعليمية بالأهداف العامة .
- ٢ - حددت بدقة ووضوح .
- ٣ - مناسبة للمستوى العلمى والعقلى للتلاميذ .
- ٤ - هامة وتؤدى إلى مزيد من التعلم فى المستويات التالية أو فى مجالات دراسية أخرى .

وللتوصل إلى قرار بهذا الشأن تستخدم عادة جداول خاصة لتعرف آراء الخبراء بشأن الأهداف التعليمية ، والجدول التالي يعد مثالا لها :

الأهمية	المناسبة	الدقة والوضوح	الارتباط بالأهداف العامة	
√	√	√	√	خبراء فى المناهج .
√	√	√		خبراء علم النفس التربوى .
√		√	√	خبراء الإجتماع التربوى .
√	√	√	√	خبراء المادة .
		√	√	خبراء الإدارة التربوية .
√	√	√	√	خبراء تقويم المناهج .
√	√	√	√	المعلمون .

شكل رقم (٣٧)

ويخضع المحتوى الذى يتم اختياره فى مرحلة التخطيط للتقويم أيضاً فقد يكون المحتوى المختار من مجال واحد أو مجالين أو أكثر ، وهذا الأمر يتوقف على نوع الأهداف التى يرجى تحقيقها ، وفى جميع الحالات يحتاج القائمون بعملية التطوير إلى الدليل العلمى الذى يؤكد لهم صدق اختيارهم للمحتوى من مجال أو أكثر ، وهذا الأمر يتم على أساس عدة معايير :

- ١ - مدى الإتصال بين الأهداف والمحتوى المختار .
- ٢ - مدى حداثة المحتوى المختار .
- ٣ - مدى الإتصال بين المحتوى والمتعلم وبيئته التى يعيش فيها .

٤ - مدى الإتصال بين المحتوى وخبرات المتعلم وبيئته .

٥ - مدى التوازن فى جوانب المحتوى المختار .

٦ - مدى سلامة البنية التنظيمية للمحتوى .

ويتم استخدام تلك المعايير فى صورة استفتاءات يجيب عنها الخبراء المعنيون بالمحتوى المختار، ويفضل فى هذه الحالة أن تتم الإجابة عن أسئلة الاستبيان فى إطار مناقشات بين الخبراء لإصدار الأحكام على المحتوى فى إطار تلك المعايير المختارة، والجدول التالى بين تلك المعايير ونوعية الخبرات وأدوات التقويم ونوع الاستجابات المطلوبة .

المعايير	الخبراء المشاركون	أداة التقويم	نوع الاستجابات المطلوبة
الاتصال بالأهداف	خبراء المناهج - خبراء المادة - معلمون ذوى خبرة	الإستفتاء استجابات محدودة	نعم أو لا
الحدأة	خبراء المادة	إستفتاء على عناصر المحتوى	نعم أولا إستجابات حرة مع التصحيح .
الإنصال بالمتعلم وبيئته	خبراء فى علم النفس التربوى . معلم المعلم - معلمون ذوى خبرة	قوائم تحليل .	الترتيب - تحديد مواطن الضعف - تقديم البدائل .
التوازن	خبراء مادة - خبراء فى علم النفس - خبراء مناهج - معلمون ذوى خبرة	تحديد أوجه التعليم وأوجه النشاط التى يقوم بها المتعلم .	نعم أو لا مع التعليق والمقترحات .
البنية التنظيمية			

وإذا كانت الأهداف التعليمية والمحتوى يخضعان لعملية التقويم فى مراحل التخطيط لتطوير المنهج، فإن ذلك يستتبع عادة - بتقويم عملية التدريس المرتبطة بهما (Teaching Learning Strategies) والمقصود بذلك هو تعرف مدى قدرة المعلم على تدريس المحتوى المختار، وهناك بعض المشروعات التى لا تجرى هذه العملية حيث تترك الحرية كاملة للمعلم لاختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة، وهناك أيضاً مشروعات جديدة تقتضى تمكن المعلم من مهارات وممارسات جديدة، وهنا تصبح عملية التقويم أساسية إذ لابد من التأكد من توافر الإمكانيات اللازمة لعملية التنفيذ، بالإضافة إلى قدرة المعلم على ذلك، والمقصود بقدرة المعلم هنا هو أن يكون متمكناً من الكفايات اللازمة لذلك، إذ أن تطوير منهج ما لا يعنى مجرد تطوير المحتوى أو تنظيمه، ولكنه يعنى، إلى جانب ذلك التأكد من إمكانية التنفيذ من خلال استراتيجيات معينة يتم وضعها نظرياً فى البداية ولا يمكن إصدار قرار فى هذا الشأن دون جمع بيانات ومعلومات من الميدان، ولا يغيب عن بال المطورين فى هذا الشأن كلفة كل استراتيجية من الاستراتيجيات المقترحة، وتستخدم فى هذا الشأن عادة ثلاثة معايير أساسية هى :

١ - مدى الفعالية والاقتصاد الذى تحققه كل استراتيجية .

٢ - مدى القابلية للإستخدام فى الفصل الدراسى .

٣ - مدى كفاية المعلم لاستخدام كل استراتيجية .

وتخضع المواد التعليمية أيضاً لعملية التقويم فى مرحلة التخطيط للتطوير فهناك الكتب المدرسية ومواد التعلم الذاتى والقراءات الإضافية والبرامج التليفزيونية والشرائح والأفلام والتسجيلات الصوتية والحقائب التعليمية، وتلك المواد التعليمية تخضع فى اختيارها وإعدادها لما يقرره فريق المطورين فى مرحلة إعداد الأهداف وتحديد المحتوى والاستراتيجيات التدريسية، ومهما كانت الصورة النهائية للمواد التعليمية فهى تخضع لعملية التقويم باستخدام المعايير الآتية :

١ - مدى الإتصال بين محتوى المواد التعليمية والأهداف التعليمية .

٢ - مدى صدق محتوى المواد التعليمية وثباته .

٣ - مدى مراعاة التنظيم المنطقي فى محتوى المواد التعليمية .

٤ - مدى مراعاة الأسس النفسية للمتعلم .

٥ - مدى ملاءمة الأسس النفسية للمتعلم .

٦ - مدى ملاءمة اللغة والرسوم والتوضيحات المستخدمة .

٧ - مدى توافر فرص التعزيز للمتعلم .

٨ - مدى الاهتمام بعمليات الفهم والتفكير الناقد .

وإلى جانب تلك المعايير ، هناك نوعية أخرى من المعايير التى تستخدمها بعض مراكز بحوث تقويم المناهج وتطويرها وهى متعلقة بالنواحي الاقتصادية للمشروع مثل حجم الوحدات الدراسية وكلفتها ومدى سهولة تناولها وغير ذلك من النواحي التى تعد من عوامل النجاح أو الفشل للمنهج المطور ويشارك فى تقويم هذه الناحية عادة عدد من المعلمين إلى جانب خبراء المادة والمناهج وعلم النفس التربوى وخبراء إنتاج المواد التعليمية .

ثالثا : التجريب الأولى للمواد التعليمية والطرق ومراجعتها :

وهذه المرحلة لا تبدأ إلا حينما يتم التوصل إلى مرحلة إنتاج المواد التعليمية وعندئذ تبدأ مرحلة التجريب الأولى ، وهى تتم عادة فى عدد محدود من المدارس والفصول ، والغرض منها هو التأكد من صلاحية المنهج المطور وإجراء التعديلات اللازمة التى تكشف عنها التجربة الميدانية ، فحينما يضع المطورون الأهداف ويختارون المحتوى والطرق يكونوا فى موقف لا يملكون فيه الدليل العلمى على سلامة تصوراتهم وعلى إمكانية نجاح المعلم فى التنفيذ وعلى قابلية المنهج المطور لتحقيق ما حدد له من الأهداف ، ومن ثم فإن السبيل الوحيد لذلك هو ما تكشف

عنه التجربة الميدانية الأولية ، وهذا الأمر هو ما يطلق عليه عملية التقويم البنائي Formative Evaluation وهي تعنى أن تشير عملية التقويم ومواز مع عمليات المنهج سواء كان فى مرحلة التخطيط والبناء أو فى مرحلة التطوير ويحتاج المختصون فى هذا الشأن عادة إلى الأدلة التى يتم بمقتضاها التغيير أو المراجعة وكذلك الأدلة التى يتم على أساسها قبول المنهج فى صورته الجديدة المطورة، ومصادر هذه الأدلة هى آراء الخبراء والمعلمين والمشرفين التربويين والتلاميذ الذين اشتركوا فى التجريب الأولى ، ومن المصادر الأساسية فى هذا الشأن أيضاً ما يمكن جمعه من بيانات ومعلومات عمن الممارسات الميدانية ، وهو الأمر الذى يتم التوصل إليه عادة عن طريق بطاقات الملاحظة المباشرة، والمصدر الثالث لتلك الأدلة هو العائد من تنفيذ المنهج، أى نوع التعلم الذى يتم تحقيقه من خلال تنفيذ المنهج، وهذا المصدر يعد فى الحقيقة المصدر الرئيسى أو المعيار الحقيقى لنجاح المنهج وخاصة إذا ما قورن فى إطار الأهداف التى تسبق تحديدها والأدلة التى تم الحصول عليها من هذا المصدر تكون على درجة متميزة من الصدق بحيث يمكن فى ضوء منها دعم الأدلة التى تم الحصول عليها من المصدرين الآخرين أو استبعاد بعضها .

رابعاً : التجريب على نطاق واسع

وهذه المرحلة تبدأ حينما يتم التوصل فى المرحلة السابقة إلى الصورة المطورة للمنهج والتى تعنى أن المبادئ والأسس النظرية التى بدأ منها المطورون وكانت موضع اعتبارهم فى أثناء عملية التخطيط قابلة للتطبيق الميدانى ويمكن أن تؤدى إلى نتائج طيبة فى إطار الأهداف التى سبق تحديدها، وعندئذ تبدأ مرحلة جديدة قبل إصدار القرار النهائى بصلاحيته المنهج للتعميم ، والهدف الأساسى من مرحلة التجريب على نطاق واسع هو التعامل مع المشكلات التى لم تبحث والتى لم يتم التوصل إلى حلول لها خلال مرحلة التجريب الأولى ، ذلك أن التجريب الموسع لمنهج مطور فى إطار نظام تربوى جديد يكشف عادة عن مشكلات لا تظهر خلال

المرحلة الأولى من التجريب ، ولذلك فمن الضروري بمكان أن تبدأ عملية تجريب موسعة حيث الظروف التي تتشابه مع المجال العام الذي سيتم فيه تنفيذ المنهج وتعميمه ، وتختلف مرحلة التجريب في هذه المرحلة عن التجريب في المرحلة السابقة في عدة نواحي ، وتعتبر طرق التقويم إحدى نواحي الاختلاف الأساسية بين المرحلتين وخاصة من حيث العينات ونوع المادة التي يسعى إليها الباحثون وكذا التصميم التجريبي للمنهج المطور ، هذا بالإضافة إلى أن المواد التعليمية التي يتم إستخدامها في هذه المرحلة تكون قد تمت مراجعتها وتطويرها نتيجة للتجريب الأولى ، كما تتميز هذه المرحلة بظهور مشكلة أساسية تخضع عادة للدراسة وهي المشكلة المتعلقة بإنتاج المواد التعليمية على مدى واسع يكفي التجربة الموسعة ، بالإضافة إلى المشكلات المتعلقة بتكلفة الأدوات والأجهزة التي يحتاج إليها المعلم حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج ، ومن المشكلات التي تظهر عادة في هذه المرحلة مشكلة النمط الاتصال (Communication Pattern) فحينما يختار المعلمون للإشتراك في مرحلة التجريب الأولى يراعى فيهم مستوى معين من الاهتمام بالتجربة بل وكثيراً ما يكونوا أكثر ميلاً لنجاح التجربة ، كما يكونوا عادة على اتصال وثيق بالفريق الذي شارك في عملية التخطيط من خلال الاجتماعات والمناقشات التي تجرى في أثناء التجريب ، بينما يلاحظ أن هذا النمط الاتصالي بين المعلمين والفريق يختلف عنه في إطار مرحلة التجريب الموسع إذ يزداد عدد المدارس والفصول المدرسية وبالتالي عدد المعلمين ، ومن هنا يأخذ النمط الاتصالي صورة مختلفة إذ أنه يغلب عليه الطابع الرسمي في مقابل العلاقات البسيطة المتحررة والمباشرة في المرحلة الأولى ، هذا بالإضافة إلى ظاهرة تدخل الخبراء في عملية التجريب في المرحلتين ، وهي ما يطلق عليها :

(Intervention Versus. Non Intervention)

ونعني بها مستوى تدخل الخبراء في مجرى عملية التجريب ، فهم يتابعون عملية تجريب المنهج في المرحلة الأولى عن قرب وبصورة مباشرة كما أنهم يجرون

من التعديلات والتبديلات المناسبة التى يرون أنها ضرورية لتطوير المنهج فى أثناء التجريب ، وهذا المستوى من التدخل لايتاح لهم فى مرحلة التجريب الموسعة ، وبذلك فإن هذه المرحلة من التجريب تتمخض عن نواحي الضعف واقتراح برنامج للتعديل والتطوير فى إطار نتائج عملية التقويم البنائية ، كما أنها تتمخض أيضاً عن تحديد دقيق للظروف والشروط الواجب توافرها للتنفيذ الناجح للمنهج المطور ، وهذه الظروف والشروط قد تكون متعلقة بالمتعلمين أو المعلمين أو أسلوب تنظيم الفصل الدراسى أو توافر أجهزة خاصة أو أنشطة تعليمية معينة .

خامساً : التقويم فى مرحلة التعميم **Summative Evaluation** :

لايصل المنهج إلى مرحلة التعميم إلا حينما يتم التوصل إلى إنتاج الصورة النهائية له والتي يعتبرها الخبراء مناسبة للمستوى التعليمى الذى أعد من أجله ، ومن أهم المشكلات التى تواجه الخبراء فى هذه المرحلة مشكلة فهم المعلمين للمنهج وثقتهم بأنفسهم بالقدر الذى يؤهلهم للقيام بأعباء المنهج المطور ، والسؤال الذى يواجه المطورين عادة فى هذا الشأن هو : كيف يتم التقويم فى هذه المرحلة؟ إن هذه العملية تختلف من موقف إلى آخر ففريق التطوير فى مراكز البحوث يقومون بالتقويم المستمر بأنفسهم كما أنهم قد لايقومون به مباشرة وإنما يضعون التوجيهات اللازمة لعملية التقويم التى يقوم بها خبراء التقويم فى المرحلتين السابقتين ، وقد يشترك فى بعض جوانب العمل التقويمى فى هذه المرحلة بعض الأفراد الذين لايملكون خبرات الخبراء ومهاراتهم ، ولكن الشيد الضرورى فى هذه المرحلة هو أن يكون من بين العاملين أحد خبراء التقويم والذى يجب أن يكون على صلة مباشرة بمجرى العمل وخاصة فيما يتعلق بالعينات وجمع المعلومات والأدلة وعرضها وتلخيصها ووضع نظام منطقى يجمع المادة الضرورية والاتصال الدائم بمن فى يدهم الصلاحية لإتخاذ القرارات الخاصة بتطوير المنهج وفى هذا المجال لابد من توافر معلومات حول الجوانب الآتية :

- ١ - المادة الدراسية .
 - ٢ - الخصائص الواجب توافرها لدى المتعلم واللازمة للبدء فى دراسة المنهج .
 - ٣ - الخصائص الواجب توافرها لدى المعلم واللازمة للبدء فى دراسة المنهج .
 - ٤ - المسلمات الأساسية التى قام عليها المنهج وخاصة فيما يتعلق بالعلاقة بني عمليتى التدريس والتعلم .
 - ٥ - المستويات المختلفة للأهداف التى يرجى تحقيقها من تنفيذ المنهج .
 - ٦ - العمليات الإدارية اللازمة لتنفيذ المنهج .
 - ٧ - الأنشطة المصاحبة للمنهج بصورة تفصيلية .
 - ٨ - المواد التعليمية المستخدمة من كتب وأوراق العمل والوسائل التعليمية والمعامل والأجهزة .
 - ٩ - العمليات التنظيمية الضرورية لتنفيذ المنهج مثل عامل الزمن والشروط اللازمة للممارسة الأنشطة وتقومي المواد التعليمية .
 - ١٠ - طرق تنفيذ المنهج وذلك باقتراح طرق التدريس وبيان أدوار المعلم فى هذا الشأن .
 - ١١ - إجراءات التقويم النهائي للمنهج .
- ويعتمد توافر تلك المعلومات بالدرجة الأولى على الدراسة العميقة للوثائق الأولى لعملية تخطيط المنهج وتطويره والمناقشات التى تجرى بين أعضاء فريق العمل من الخبراء والمعلومات التى تم الحصول عليها من المراحل المبكرة للتجريب والمناقشات مع المعلمين ومقارنة المنهج بالمناهج الأخرى ، وتستخدم فى هذا الصدد جداول خاصة يعد الجدول التالى نموذجاً لها :
- ويلاحظ من هذا الجدول أن المعلومات المطلوبة من كافة المصادر ترتبط ببعضها

إرتباطاً وثيقاً ، وهى تستهدف فى النهاية التوصل إلى حكم صادق على مدى فعالية المنهج ومدى اتفاه مع الفكر أو النظرية الأساسية التى استند إليها الخبراء فى العمليات التخطيطية والتنفيذية السابقة على هذه المرحلة .

(٦) معايير الفعالية	(٥) الدعم المطلوب من السلطات التربوية	(٤) الممارسات والتفاعلات الصفية	(٣) أدوار المعلم	(٢) مدى اقتناع المعلمين بالأهداف	(١) الأهداف	المعلومات المطلوبة
						مصادر المعلومات
						المواد المطبوعة وثائق الخبراء مناقشات الخبراء نتائج التقويم البنائى مناقشات المعلمين فى مرحلة التجريب الأولى نتائج المقارنة مع المناهج الأخرى .

شكل رقم (٣٩)

ويلاحظ أنه فى أثناء هذه المرحلة يتم الكشف عن مدى حاجة المعلم العاملين إلى التدريب الإضافى حيث أنه قبل مرحلة التعميم تعد لهم برامج تدريبية تتفق مع طبيعة المنهج الجديد، ومع ذلك فإنه كثيراً ما تظهر نواحي قصور فى الأداء لدى المعلمين، ومن ثم يقرر الخبراء ما يروونه ضرورياً من البرامج التدريبية وقد يرتبط بذلك أيضاً برامج تدريبية أخرى للمستويات الإشرافية الأخرى ذات الصلة بعمليات المنهج التنفيذية، هذا كما تكشف هذه المرحلة عما قد يوجد من قصور فى الإمكانيات فى المدارس التى ينفذ فيها المنهج. كما تبين العلاقة بين المنهج ومختلف الهيئات الإمتحانية التى تخضع لها مختلف المدارس، ومن ثم تقترح السبل التى يمكن من خلالها تذليل كافة العقبات التى ربما تحول دون تحقيق ما حدد للمنهج من الأهداف على أن ما يهمنى فى هذا المجال هو النواحي التى تهتم بها برامج تدريب المعلم وهى تهتم عادة بما يلى:

١- زيادة حصيلتهم من المعارف إلى جانب إكسابهم الخبرات بالعمل وتخطيط الأنشطة.

٢- فهم الأهداف المحددة والعلاقة بينها من ناحية والخبرات التعليمية التى يحتوئها المنهج من ناحية أخرى.

٣- فهم الأدوار التى يجب أن يقوم بها المعلم وهو بصدد تنفيذ المنهج، وأسس تنظيم الفصل الدراسى وأنواع التفاعلات التى يجب أن تقوم بينه وبين تلاميذه.

٤- تدريبهم على كيفية تقويم مستويات تقدم المتعلمين.

٥- إكسابهم المهارات والاتجاهات نحو نموهم العلمى والمهنى المستمر.

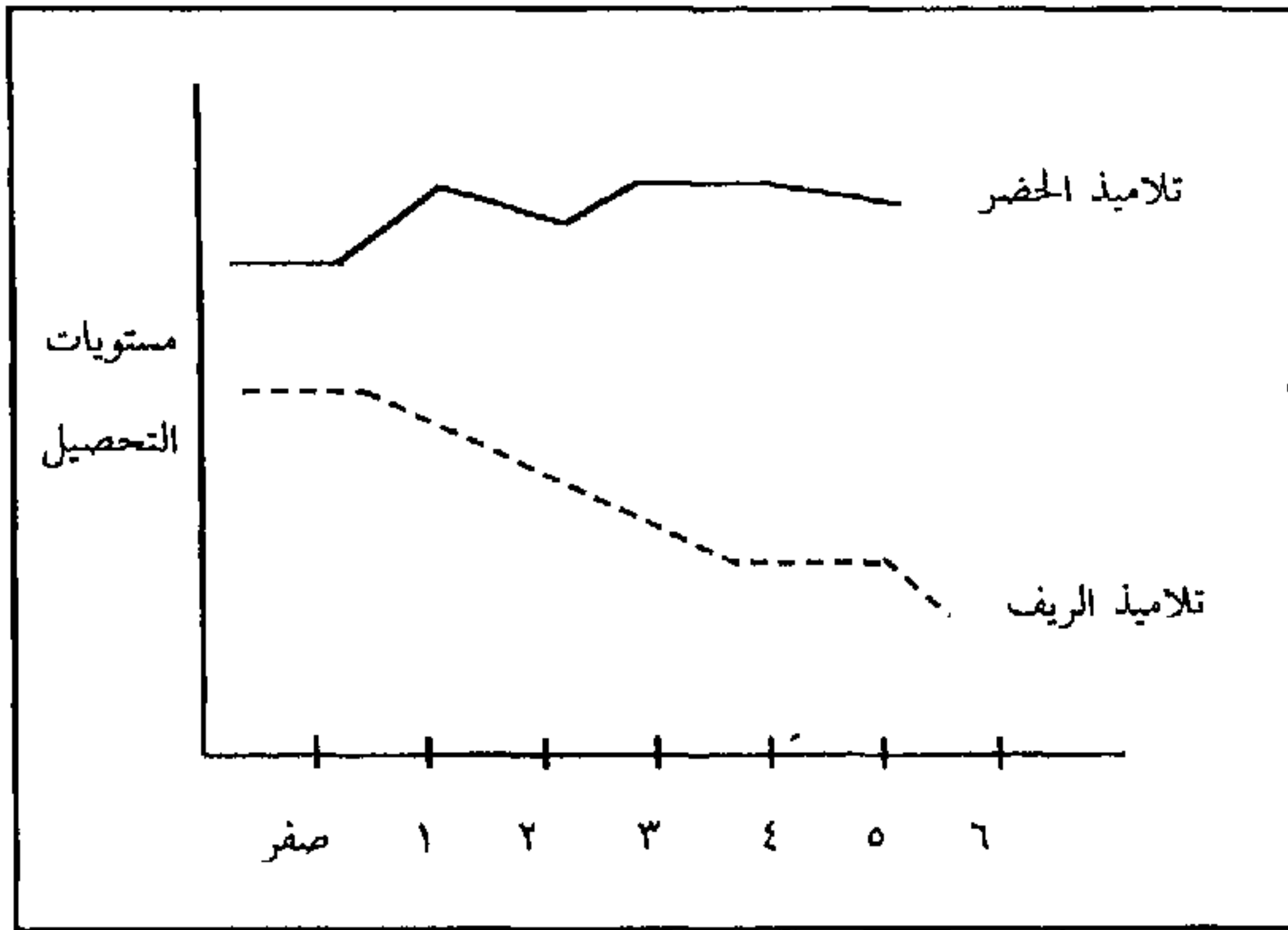
على أن هذه النواحي ليست كلها ضرورية فى جميع البرامج التدريبية، إذ أن تحديد مضمون كل برنامج يعتمد على النتائج التى يتم التوصل إليها من عملية التقويم فى هذه المرحلة، وبذلك قد تبدأ البرامج بصورة موازية لمرحلة التجريب الأولى أو لمرحلة التجريب الموسع أو فى أثناء عملية التقويم المصاحب لعملية

التصميم أو بعدها، ومن ثم يمكن القول إن عملية التقويم ليست عملية نهائية ولكنها عملية مستمرة باستمرار العمل فى عمليات المنهج سواء التخطيطية أو التنفيذية، وكلها تستهدف دائماً رفع أداء مستوى المعلم ليكون قادراً على تقديم الأداء الأفضل فى سبيل تحقيق أهداف المنهج المطور ويتم الحكم عادة على مدى فعالية برامج تدريب المعلمين فى ضوء حصيلة التعلم مقارنة بالأهداف المرغوب فيها.

سادساً: الضبط النوعى للمنهج المطور:

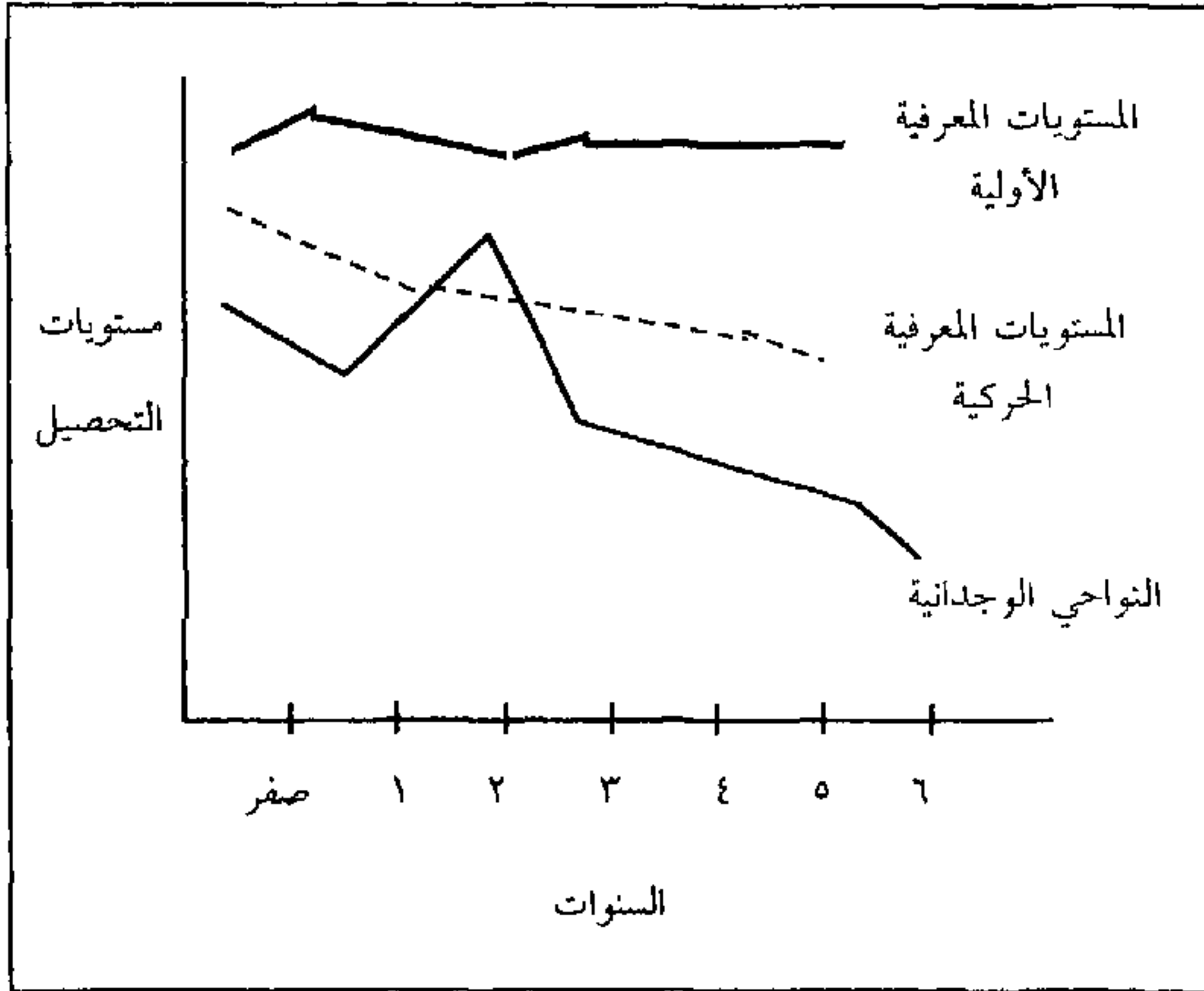
لعله قد لوحظ مما سبق أن هناك عمليتين تقويميتين أساسيتين، هما مرحلة التقويم البنائى ومرحلة التقويم النهائى، وأن مرحلة التقويم البنائى تهدف إلى تجريب المواد التعليمية والطرق المطورة بصورتها الأولية، وأن تلك المواد والطرق تتم مراجعتها وتطويرها بحيث تأخذ صورة أخرى أكثر ضبطاً، وأن مرحلة التقويم تهدف فى جملتها إلى تقدير القيمة الحقيقية للمنهج المطور من حيث نوعيته ومدى فعاليته، وفى ضوء ذلك تجرى مرحلة تطوير تالية، أى أن مرحلة الضبط النوعى للمنهج المطور تتم بناء على المعلومات والبيانات والأدلة المستخلصة من نتائج مرحلة التقويم النهائى، وتنبع الحاجة إلى الضبط النوعى للمنهج عادة من التفاعلات التى تجرى بين المنهج ذاته وكيفية استخدام المعلمين والتلاميذ له فى الميدان والسطروف والضوابط السائدة فى أثناء تنفيذه، ومن ثم عملية تطوير المنهج لا تنتهى بإنهاء مرحلة التقويم البنائى ولكنها تستمر باستمرار المنهج فى ميدان العمل التربوى، وفى ضوء ذلك فإن الضبط النوعى للمنهج المطور يأتى عادة فى المرحلة النهائية، والعمل فى هذه المرحلة معنى بالدرجة الأولى بإقامة الدليل على فعالية المنهج المطور فى فترة زمنية معينة بالنسبة لجموع المعلمين الذين أتيحت لهم فرص دراسة ذلك المنهج وترجع أهمية والتجريب الموسع، كما يصبح المعلمون مدركين لأدوارهم بوضوح، وفى نفس الوقت يرى الخبراء أن إثبات فعالية المنهج المطور فى هاتين المرحلتين إلا أنه حينما يصبح جزءاً من النظام التربوى تقل فعاليته، وقد

يرجع هذا الأمر إلى ظهور عوامل سلبية متعلقة بالمتعلم أو المعلم أو الإمكانيات المتاحة أو الظروف البيئية، تؤدي بمرور الزمن إلى تناقص في الاهتمام أو الدافعية نحو الإقبال على تنفيذ المنهج أو على الأقل في بعض جوانبه، وفي هذه الحالة يقال إن «المنهج يعاني من التدهور»، وقد يصل المنهج إلى هذه الحالة بين فئة معينة من التلاميذ أو في بيئة معينة دون البيئات الأخرى، بمعنى أنه قد يصل إلى هذه الحالة في إحدى أو بعض المناطق الريفية على سبيل المثال، بينما نفس المنهج يظل على مستوى عال من الفعالية في المناطق الحضرية، والشكل التالي يوضح هذه الفكرة.



وكما أن حالة التدهور هذه قد يتعرض لها المنهج في قطاع أو فئة ما، مما قد يؤدي إلى تناقص في مستوى فعاليته، فقد يتعرض أيضا لنفس الحالة في ناحية أو أخرى من مخرجات العملية التعليمية، فقد يظل المنهج على نفس مستوى الفعالية التي كشفت عنها مرحلتى التجريب الأولى والموسع في بعض النمو المعرفي، وقد

لا يظل كذلك بالنسبة لنواحي النمو المعرفي المركبة وكذا في النواحي الوجدانية، والشكل التالي يوضح هذه الفكرة.



ومهما كانت درجة التدهور أو موضعه فإن العمل في مرحلة الضبط النوعي للمنهج تعني دراسة تتبعية تحليلية للمنهج علي محور زمني في قطاعات مختلفة لتعرف ما إذا كان المنهج لا يزال علي مستوي الفعالية الذي ظهر في مراحل التجريب، أم أن ذلك المستوي بدأ في التراجع، ومن خلال ذلك فإن من يتحملون مسؤولية العمل في هذه المرحلة يجب أن يضعوا في اعتبارهم النواحي الآتية:

١ - أنه ليس من المفترض أن يظل المنهج علي نفس الدرجة من الفعالية التي أثبتتها التجارب السابقة، حيث أن المنهج يطبق في ظروف دائمة التغير.

٢ - أن يكونوا قادرين علي تحديد المواضع والأسباب المسئولية عن ظاهرة التدهور، وذلك من خلال جمع المعلومات والأدلة والبيانات بأسلوب دقيق، وبعبارة أخرى يصلون إلي الإجابة الدقيقة للسؤال التالي :

ما الظروف والعوامل التي يمكن أن تقلل من مستوى فعالية المنهج؟

٣ - حينما يتم التوصل إلي مواضع القصور وأسباب تلك الظاهرة يجب اتخاذ الإجراءات اللازمة للعلاج والبدء علي الفور في تجريب سبل العلاج، وهم في هذا الشأن لا يتخذون القرار بشأن تطوير المنهج وإنما يقدمون البيانات والمعلومات والأدلة ويقترحون سبل العلاج التي أثبتت التجربة فعاليتها إلي الفريق المسئول عن تطوير المنهج، وهذا يعني أن فريق الضبط النوعي للمنهج يجب أن يكون علي صلة مستمرة بفريق التطوير، وقد يجد فريق التقويم أن حالة التدهور ترجع إلي سلسلة من الفشل في التطبيق أو إلي تغيرات في الخلفيات الاجتماعية أو الثقافية أو النفسية في المتعلمين الذين يدرسون المنهج، وقد ترجع حالة التدهور إلي خليط من هذا وذاك، ومن ثم فإن العمل في هذه المرحلة يحتاج إلي وقت وجهد ومال كثير، ولذلك يلاحظ أن العديد من مراكز بحوث تطوير المناهج تعتبر عملية تقويم المناهج كلها عملية ضبط نوعي سواء كان ذلك في مرحلة التخطيط للتطوير أو في مراحل التجريب والتطبيق العام، ولعل هذا الأمر يرجع إلي طبيعة النظرة إلي المناهج الدراسية من حيث هي التي تعكس الصورة التي يريها المجتمع لأبنائه، وبالتالي فهي تعتبر أن ما يبذل من وقت أو جهد أو مال مهما بلغت قيمته ليس من قبيل الفاقد، إذ أنه متعلق بحاضر ومستقبل المجتمع كله.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن عملية تقويم المنهج وتطويره لا تختلف في جوهرها عن جوهر العمليات التخطيطية والتنفيذية للمنهج، وأنه بقدر علمية إجراءات العمل في هذا المجال بقدر ما تكون كفاءة المناهج المدرسية كما يتضح أن عملية التقويم والتطوير يقع فعلها علي كافة عناصر أو مكونات المنهج، بل ولعلنا لا نغالي إذا قلنا أن فعل التقويم والتطوير إذا ما وقع علي جانب أو عنصر من

عناصر المنهج دون العناصر الأخرى فإن ذلك سيؤدي في الغالب إلى أخطاء عند التطبيق ، وتزداد خطورة هذا الأمر إذا ما انتقل المنهج من مرحلة التجريب الأولى إلى مرحلة التعميم، وبالتالي فإن عملية التقويم والتطوير في هذه الحالة لا تكون سوى عملية شكلية لا قيمة لها، هذا فضلاً عن أن الانفصال أو العزلة بين النظرية أو الفكر من ناحية والتطبيق والممارسة من ناحية أخرى غالباً ما يزيد من احتمالات الفشل في مرحلتي التقويم والتطوير، وعندئذ تصبح المسألة مجرد شعارات ترفع ومقولات تردد دون أن يكون لها انعكاس حقيقي على الممارسات العملية في هذا المجال، علي أن العمل في هذا المجال سواء في عمليات تخطيط المناهج أو تقويمها أو تطويرها يعتمد كلية علي مدى النجاح في الحصول علي المعلومات والبيانات والأدلة التي تكشف عن نواحي القوة والضعف الذي سنعرض له بشئ من التفصيل في الفصل التالي.

الفصل
السابع

**تطوير المناهج
وتنمية قدرات المتعلم**

تتجه الدول والحكومات إلى الاهتمام المتزايد بالتعليم التزاماً بما يسمى بنظرية رأس المال البشري، ومع أن ربع الكبار من سكان العالم يعانون حتي الآن من داء الأمية إلا أن عددهم أخذ في الهبوط، فهناك واحد من كل خمسة أشخاص في العالم أما تلميذ أو طالب أو معلم في مؤسسة للتعليم النظامي، وإلى جانب ذلك فهناك توسع علي الصعيد العالمي لفترة التعليم الإلزامي، إضافة إلي توفير طائفة متنوعة من أشكال التعليم العام والفني والمهني في الصفوف العليا.

وإذا كان التعليم يعبر في جوهره عن رؤية جديدة لمسارات العملية التربوية فهي تستهدف بناءً مغايراً للبشر من أجل أدوار جديدة في عالم متغير.

ويمكن القول بإيجاز أن فكرة التعليم الأساسي علي سبيل المثال كمظهر من مظاهر التجديد التربوي تعد اطاراً لسياسة تربوية أو فكراً تربوياً موجهها لكافة العمليات التالية بما في ذلك المناهج الدراسية، وينطبق علي هذا الفكر أو السياسة التعليمية مسلمة شائعة في المجال التربوي، وهي أن وضوح أبعاد الفكر أو السياسة التعليمية في عقول القيادات التربوية ومخططي البرامج والمديرين وخبراء المناهج، مما يساعد علي الضبط العلمي والالتزام في كل العمليات والجراءات التالية.

وهكذا فإن التعليم كفكر أو كإطار عام لسياسة تربوية يعني:

(١) نظرة جديدة إلي عملية التربية في عصر المعلومات حيث تحرر البشر من قيود المكان والزمان، وبالتالي فإن قطاع التربية لابد أن يستجيب وأن يعد الأبناء من أجل هذا التغير غير المتوقع، ولكن هل يمكن أن تنقل المعلومات إلي عقول الأبناء علي إطلاقها بلا حدود؟ لا... أن المعلومات في تزايدها المذهل وتراكمها الذي لم تعهده البشرية من قبل يعني الحاجة إلي مساعدة الأبناء علي اكتساب المفاهيم الأساسية التي تعتبرها مفاتيح النظم المعرفية، وبالتالي فإن خبراء المناهج في حاجة إلي رؤية واضحة المبني المعرفية لكل مجال يخططون لمناهجها في صفوف التعليم الأساسي، حتي إذا ما رتيحت الفرصة لخريجي التعليم للتدرج في أنواع التعليم

استطاع أن يستكمل منظومة المفاهيم في كل المجالات التي يدرسها . والمفاهيم علي هذا النحو هي مفاتيح للمعرفة يستطيع الفرد إذا تمكن منها أن يتعامل مع العلم وأن يخطو خطوات واسعة دون حاجة إلي البقاء علي مقاعد الدراسة لسنوات طويلة قد تعجز إمكانات الدول عن توفيرها أو تحملها .

٢) يعني التعليم بالبنية الوجدانية للمتعلم ، فكما أنه يعني بأساسيات المعرفة أو مفاتيحها ، يعني أيضا بالتركيبة الوجدانية بكل ما تشمله من اهتمامات وميول واتجاهات ووعي وقيم وتذوق وتقدير ، إذ أن هذا الجانب هو بمثابة موجهات أو محركات للسلوك ، ومن ثم فإنه لا يكفي علي الإطلاق أن نمد الأبناء بحقائق ومعارف مستمدة من بني معرفية معينة دون أن يكون هناك أي تصور علمي لكيفية احداث التأثير الكافي علي البنية الوجدانية لهم ، فهذه المعرفة أيا كان نوعها ومستواها لابد أن تكون لها قوة تأثير كافية بحيث تترك بصماتها علي هذا الجانب الهام لدي الفرد ، وهكذا يكون التواصل بين الجوانب المعرفية والوجدانية وهو أمر قلما يلقي العناية المقصودة .

ويرجع اهتمام التعليم الأساسي كفكرة وكإجراءات تربوية بهذا الجانب إلي أن من ينتهون من الدراسة في صفوف مرحلة التعليم الأساسي من المفترض أنهم سينضمون إلي هياكل العمالة من أجل المشاركة في الانتاج أو الاستمرار في الدراسة في التعليم الثانوي أو الفني أو المهني ، وفي هذه الحالة تبدو الحاجة الماسة إلي تكوين محركات أو مضامين وجدانية من شأنها أن تحدث نوعا من الضبط لسلوك الفرد ، فهو علي سبيل المثال لابد أن يتكون لديه الميل والاهتمام بالعلم ، ولابد له من اتجاهات موجهة نحو العمل والنظام والدقة والانتاج وغيرها ، ولابد له من اتجاهات موجهة نحو العمل والنظام والدقة والانتاج وغيرها ، ولابد أيضا من مستوي راق من القيم مثل الايمان والانتماء وممارسة الحرية والديمقراطية بناءً عن ايمان حقيقي ، وهو في حاجة أيضا إلي تذوق النواحي الجمالية في كل شيء من حوله ، وكذا تقدير جهود الدولة والعلماء من أجل احداث التقدم بمعدلات سريعة .

أن هذا كله إذا كان علي درجة كبيرة من الأهمية فهو ليس بمعزل عن الجوانب المعرفية، وهو لا يأتي بمجرد أنه شيء مسلم به يتم تكوينه تلقائياً عندما نعلم الأبناء بعض المعارف المشتتة من هنا ومن هناك.

(٣) يعني التعليم الأساسي أيضاً بتعلم مهارات أساسية لازمة للفرد للتعامل مع مصادر المعرفة وللعمل في مجالات عديدة عند الانتهاء من هذه المرحلة ومن الثوابت في هذا الشأن مهارات القراءة والكتابة وأجراء العمليات الحسابية، ولكن مع الاعتراف بأهمية هذه المهارات إلا أنها مجرد بداية لتعليم في أي دولة من الدول؛ ولكن في إطار التعليم الأساسي يصبح مفهوم المهارات الأساسية أكثر شمولاً واتساعاً بحيث يضم هذه المهارات إلى جانب مهارات أخرى كثيرة مثل جمع المعلومات من مصادرها والملاحظة والتسجيل وقراءة الخرائط والجداول والرسوم البيانية واستخدام المكتبة بكل ما فيها من مجلات ودوريات ودوائر معارف وقواميس وفهارس وكتابه المقالات والبحوث القصيرة.

أن هذه المهارات وغيرها هي في الحقيقة وسائل أو أدوات يحتاج إليها خريج مرحلة التعليم الأساسي حتي يمكن القول أننا نجحنا في التركيز علي العلاقة بين مستوى التعليم ومضمونة من ناحية وواقع الحياة اليومية التي سيعيش فيها هذه الخريج.

أن خريج التعليم الأساسي لابد أن نعود به إلي الفكرة القائلة أن الحياة المدرسية هي ممارسة للحياة واعداد للحياة من أجل الحياة. من المطلوب علي الإطلاق أن نتصور أننا نعلم في فراغ ومن أجل فراغ، ولكننا في إطار التعليم الأساسي لابد أن نعلم من أجل واقع مجتمعي معين سيخرج إليه المواطن، وبالتالي لابد أن يتسلح وأن يتمكن من أساسيات هي في الواقع الحد الأدنى الذي يمكنه من مواصلة التعليم أو الانضمام إلي هياكل العمالة.

(٤) ينظر التعليم الأساسي كمفهوم تربوي معاصر إلي عملية التعلم باعتبارها

عملية يجب أن تستمر باستمرار الفرد في الحياة والعمل، فهو في أثناء حياته يعيش تفاعلات ويلمس تحديات وصراعات وتقنيات ومشكلات وتطور علمي متسارع، وهذا يعني أن امتلاكه قدرأ من المعارف في سنوات تعليمه لا يعني شيئاً، فسرعان ما تتقادم تلك المعارف، بل وتتساقط المسلمات تلو الأخرى أمام التطور العلمي المذهل الذي يراه الإنسان وكل يوم.

ويرتبط بهذا أيضا فكرة النمو العلمي والمهني المستمرين، فمع التطور العلمي تتطور المهارات اللازمة للعمل والإنتاج ثم فإن ما يعرفه الفرد اليوم وما يمتلكه من مهارات هو في الحقيقة أشبه ما يكون بأشياء قديمة لم يعد لها قيمة أو فائدة تذكر، وبالتالي فإن الفرد لابد أن يمتلك قدرة علي التعلم الذاتي، وهذا لا يتوافر إلا إذا امتلك المفاهيم والاتجاهات والقيم والمهارات الأساسية التي سبقت الإشارة إليها، ويلاحظ هنا أن هذا الأمر يحتاج إلي جانب قدرة الفرد علي التعلم ذاتيا أن توجد بعض الصيغ التعليمية والتدريبية غير التقليدية من أجل أن يري الفرد أمامه العديد من الفرص والبدايل يختار منها ما يناسب ظروفه وامكانياته العقلية والشخصية والمهنية، وهكذا يبدو مبدئيا «يمكنه من الاستمرار في الحياة والعمل دون شعور باغتراب أو فقدان الصلة الوظيفية بين ما تعلمه داخل جدران المدرسة وواقع الممارسات اليومية.

٥) أكتساب خبرات بالعلاقات الاجتماعية، إذ أن خريج التعليم الأساسي من المفترض فيه أن يكون قادر علي التفاعل الاجتماعي علي عدة مستويات، وهذا يعني حاجته إلي تعلم كيفية التفاعل وكيفية تكوين علاقات اجتماعية تسودها المودة والحب والصداقة والالتزام وهذا كله لا يمكن تحقيقه من خلال تعليم تلقيني في شكل مسلمات وقواعد ومبادئ للسلوك، ولكن لابد من ممارستها من خلال ما يتم من أنشطة داخل المدرسة، وهكذا فإن التعليم الأساسي كمفهوم ينظر إلي الفرد باعتباره كائنا اجتماعيا لا يعيش بمفرده ولكنه يعيش في إطار مجتمعي ملتزماً بمواقف أخلاقية نابعة من النظام القيمي السائد في المجتمع والمسئولية الاجتماعية

اتجاه كل المواقف والمشكلات التي يعايشها في حياته اليومية، وليس من المقبول هنا أن يقف الفرد متفرجا أو سلبيا من تلك المواقف والمشكلات ولكن لابد من أدوار أكثر فعالية وإيجابية، إذا أن ذلك كله ليس من مسؤولية الحكومات وحدها، ولكن لابد من دور حقيقي للمواطن، وبالتالي فإن التعليم الأساسي يعد في جوهره أعدادا للحياة ومن أجل دور له قيمة في تلك الحياة.

(٦) تعد التربية العالمية من أهم أهداف التعليم الأساسي، إذ أنه مع التطور الهائل في وسائل الاتصال أصبح العالم كله أشبه بقرية صغيرة ذلك قدرة هائلة في تخطي أبعاد الزمان والمكان، وهكذا فإن التعليم الأساسي في اهتمامه بهذا البعد إنما يستهدف أن ينظر الفرد إلى نفسه باعتباره صاحب مسؤولية مجتمعية علي عدة مستويات، فهناك المسؤولية تجاه المجتمع المحلي وتجاه الوطن وتجاه العالم، ولعل هذا يعني قدره علي التفاهم العالمي مما يحتاج إلى الوعي بحقوق الإنسان وثقافات الشعوب والمقومات البيئية وما يترتبط بها في مشكلات ودور الإنسان في صيانة موارد البيئة واستثمارها علي أفضل نحو ممكن والالتزام بالسلوك الرشيد نحوها. أن هذا كله يعني الحاجة إلى عقلية متفتحة ترقى إلى مستوى العالمية، وخاصة أن العالم يموج بالمشكلات والصراعات وهو أمر يحتاج إلى لغة أخرى غير لغة أسلحة التدمير الشامل، أن العالم أصبح في حاجة اليوم إلى العقل البشري الفاهم والواعي والمؤمن بأهمية السلام العالمي وقيمة التفاهم بين الحكومات والشعوب.

(٧) أن معرفة الموارد المتاحة وسبل استثمارها ومستقبلاتها من أهم الجوانب التي يعني بها التعليم الأساسي، فخرج هذا المستوى التعليمي سيعيش في مجتمع معين، ومن ثم فلا بد أن يدرك بوضوح كل مقوماته البيئية فضلا عن مقوماته السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، إذ أنه من الطبيعي أن يدرك الفرد الواقع الذي يعيشه حتي يستطيع أن ينظم تفاعلاته وعلاقاته والمطلوب من هذا الخريج فيما يتعلق بالموارد المتجددة وغير المتجددة، ويرتبط بهذا أيضاً السلوك الرشيد نحو تلك الموارد، إذ أن الإنسان بسلوكه غير الرشيد نحو البيئة هو المسئول الأول عن تدمير

البيئة بكل ما يملكه من مفاهيم خاطئة حول البيئة وما يرتبط بها من قيم غير مرغوب فيها، وهو ما يترجم في النهاية إلى سلوكيات غير مقبولة اقتصاديا وإنسانيا وخاصة إذا نظرنا إلى هذا الأمر من المنظور المستقبلي المتعلق بأجيال ستحمل مسئولية جسيمه بالتأكيد.

(٨) أن العالم بكل علاقاته المتشابكة واستثماراته وتفاعلاته مع البيئة علي كل المستويات يحتاج إلى عقلية قادرة علي الابداع، فالحاجة ماسه إلى حلول لمشكلات عديدة ومتنوعة بأساليب غير تقليدية وغير مألوفة، والشيء المؤكد هنا هو أن ابداعات العقل البشري ليس لها حدود، وخاصة إذا وجدت الرعاية والتوجيه السديدين، ولعل هذا هو الذي جعل الكثير من الدول والحكومات تعتبر قضية التربية والتعليم قضية استثمار حقيقي يستحق أعلي انفاق من الدخل القومي.

ولعلنا لا نغالي إذا قلنا أن الكلفة المنخفضة تعني نواتج علي درجة شديدة من التواضع. وما يمكن تأكيده في هذا الشأن هو أن العقل البشري واحد في كل زمان ومكان، فالله سبحانه وتعالى خلق العقل البشري من أجل أن يطور الانسان حياته والاطار الاجتماعي البيئي الذي يعيش فيه بكل أبعاده. والفرق الحاسم هنا هو مدي كفاءة العملية التربوية ووفائها باحتياجات الفرد والمجتمع دون التضحية بطرف لصالح الطرف الآخر.

من ذلك يبدو أن التعليم الأساسي علي المستوي الفلسفي يعني اطارا يختلف إلى حد كبير عما تعودناه فيما كان يسمى بالتعليم الابتدائي من حيث الوظائف والأهداف والمضامين، بل ومن حيث شكل المدرسة ذاتها ونوعية المعلم ومستواه العلمي والثقافي والمهني، وكذا نوعية ونمط الادارة المدرسية وأساليب الاشراف الفني وغيرها مما يشكل في مجمله المناخ الصففي والمناخ المدرسي.

وما يهمنا في هذا المجال هو أن نحاول لقاء الضوء علي دور مناهج التعليم الأساسي ازاء تنمية قدرات الأبناء.

*** أن المناهج المدرسية من منظور التعليم الأساسي ليست مناهج تقليدية، كما أنها ليست مناهج ذات وظائف قاصرة، ولكنها في الحقيقة مناهج من المفترض فيها أن تكون وسيلة إلى أحداث التغيرات المطلوبة في الأبناء حتي يمكنهم أن يستوعبوا كل مضامين فكرة التعليم الأساسي.

أن المناهج المدرسية من هذا المنظور يجب النظر إليها بالمفهوم الواسع، فالمناهج ليست هي المقررات، كما أنها ليست مجرد مجموعة من الكتب المدرسية، وهنا يجب الإيمان بأن الخبرات اليومية المتاحة للأبناء هي الوحدة التي يبني منها أي منهج مدرسي، ومعني هذا أن الحقائق والمعارف التي يشملها المنهج والتي يتم اختيارها تنظيمها في ضوء ما يحدد من الأهداف إنما هي مجرد جزئية بسيطة أو احدي مكونات الخبرات المتاحة للأبناء، ولعل ذلك يشير إلى تغير مكانة المعرفة، فهي ليست هدفاً لذاتها وإنما هي وسيلة تعمل في تكامل مع وسائل أخرى من أجل مساعدة الأبناء علي التقدم نحو الأهداف المرغوب فيها. وهذا يعني أيضا أن المعرفة في حد ذاتها ليست لها قيمة إلا بالقدر الذي تؤثر به في البنية العقلية والوجدانية والأدائية للفرد، والمعرفة بذلك يمكن توجيهها من أجل تكوين مفاهيم وتعميمات لدي المتعلم بحيث يستطيع أن يدرك بوضوح الصورة الكلية للمعرفة وما يوجد بينها من مواطن اتصال وترايط بحيث تبرز فكرة وحدة المعرفة. أن المعرفة وفق هذا التصور تعد أدله من أجل تحقيق نواتج تعلم أكثر بقاء وأكثر تأثيرا في شخصية الفرد. وتعد المفاهيم والتعميمات والمبادئ والقوانين والنظريات تراكيب معرفية أساسية تختزل من حجم المعرفة التي يجب أن يتعلمها الفرد، كما أنها تساعد علي تفسير كل الظواهر والمواقف والأحداث التي تتصل بتلك التراكيب المعرفية، فضلا عن أنها وسيلة لاختزال المعارف والتوصل إلى تنبؤات قد لا تتوافر له إلا إذا طبق ما سبق أن تعلمه من تلك التراكيب، وتبدو أهمية هذا الأمر هذا ما نظرنا إلى حجم المعارف في مختلف المجالات ومدى صعوبة تعلم كل شيء علي مقاعد الدراسة، فالمتعلم مهما جلس علي مقاعد الدراسة في المؤسسات التعليمية النظامية

فهو لا يمكن أن يتعلم كل شيء عن تلك المعارف، ومن ثم فهو في حاجة إلي تعلم تلك التراكيب المعرفية وكيفية تطبيقها علي مواقف الحياة وكل مجالات المعرفة التي يمكن أن تعرض له في مسيرة في الحياة وكل مجالات المعرفة التي يمكن أن تعرض له في مسيره في الحياة بشكل عام.

*** أن المناهج المدرسية في اطار التعليم الأساسي معنية أكثر من أي وقت مضى بأمر عملية التفكير، فالفرد في حياته العامة بكل ما تشمله من تفاعلات يحتاج إلي اعمال فكرة في كل شيء، وهذا يعني إلا يبغي الفرد في موقع المتفرج أو في موقف سلبي أثناء عمليتي التعليم والتعلم، وخاصة أن أحد معايير التقدم والعصرية هو قدرة الشعوب علي التفكير، ولعنا لا نغالي إذا قلنا أن هناك شعوب تفكر تفكيراً منتجاً وهناك شعوب تفكر تفكيراً استهلاكياً يعتمد علي التبعية وليس القيادة، وتعتمد عملية تنمية التفكير علي مدي كفاءة المعلم في ادارة مواقف الخبرة اليومية، والمهم في هذا الشأن أن المعلم لابد أن يتحمل مسئولية كونه ميسر للتعلم، وهذا يعني كفاءة متميزة في اثاره التساؤلات وتشجيع الأبناء علي المناقشة وجمع المعلومات من مصادرها ومحاولة التوصل إلي استنتاجات وتفسير المواقف والأحداث الجارية، وكذا ممارسة الحرية في التفكير، أي التعبير بحرية كامله عن الرأي والنقد البناء، ويرتبط بهذا أن يتعلم الأبناء الاختيار الحر ومسئولية الاختيار من بين مجموعة بدائل. ولعل ذلك يشير جملة إلي أن العمليات العقلية المرتبطة بعملية التفكير كعملية كلية ليست مجرد عمليات علي مستوى بسيط ولكنها علي مستوى عال مركب.

ويرتبط هذا الأمر بنوعية المادة المتاحة والتي تتضمنها المناهج المدرسية فالمادة العلمية المتاحة للأبناء لابد أن تكون بالقدر والنوع المناسب، وهذا الأمر يفرض مستوى علمي متقدم في تخطيط المناهج بحيث يكون لها أعلي مستوى من الاتساق الداخلي مع الاهداف، ومن المفترض في هذا المحتوي أن يسلم نفسه للمعلم والأبناء من أجل أن ينشط عقل المتعلم من أجل المشاركة الحقيقية في

المواقف التعليمية. وتبدو هنا أهمية التفكير التباعدي حيث لا تكون هناك وجهة النظر الواحدة. بل لابد من شمول المضمون لعديد من البدائل والعديد من وجهات النظر حتي يمارس المتعلم المقارنة والتحليل واتخاذ القرار المناسب.

**** أن القراءة الناقدة من أهم القدرات التي يجب أن تعني بها مناهج التعليم الأساسي، فالمتعلم يقرأ ويكتب ويستمع، ولكن هناك فرق بين القراءة لمجرد ترديد المادة المقررة وبين أن يقرأ قراءة واعية، والمقصود بذلك قراءة ما بين السطور والتوصل إلي المعاني الضمنية، هذا فضلا عن الربط بين المادة المقررة والاطار الثقافي الذي ينتمي إليه هذه المادة ويرتبط بالقراءة الناقدة الأذن الناقدة، فمع اتساع دائرة الاتصال وتدفق المعلومات يصبح الأمر في غاية الأهمية، فالفرد يجب أن يكون قادرا علي التمييز بين الحقيقة ووجهة النظر وأن يفسر ويحلل كل ما يقرأ وما يسمع، وبذلك يصبح الفرد منفتحاً علي العالم الخارجي من خلال كل ما يمتلكه من جواس. أن كل ما ينشر من خلال وسائط الثقافة يحمل بين طياته تيارات الفكر السوي وغير السوي، كما أن الكثير منها يعكس قيما بعضها يتفق مع القيم الاجتماعية السائدة والمستقرة وبعضها الآخر يعد قيما وافدة وغير ملائمة الواقع الذي نعيشه، ومن هنا يصبح الأمر متعلق بقدرة الفرد أن يحدد لنفسه فكراً أو فلسفة بتعايش معها وينطلق منها في كل تفاعلاته وعلاقاته وقراراته وسلوكياته، وهكذا تبدو أن المسئولية التي تقع علي المناهج المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي ليست بسيطة، كما أنها ليست مستحيلة ولكنها في حاجة إلي اهتمام مخطط ومقصود وأدوار جديدة للمعلم سنعرض لها فيما بعد.**

**** تعد كتابه التقارير والبحوث القصيرة من المهارات الأساسية اللازمة للفرد في حياته اليومية وخاصة في أثناء ممارسته لحياته المهنية، ويرتبط بهذا الأمر جمع المعلومات والملاحظة واستخدام الكتب والدوريات وغيرها من مصادر المعرفة، ولعلنا نلاحظ أن مثل هذه المهارات ليس من اليسير أن يكتسبها المتعلم في مرحلة التعليم الأساسي إلا إذا وجدت الاهتمام المخطط والمقصود من جانب المعلم،**

وهذا يعني أن المناهج المدرسية الخاصة بهذه المرحلة يجب أن تكون في فلسفتها وأهدافها ومضامينها مساعدة وموجهة للمعلم من أجل تخطيط الخبرات المناسبة للآبناء والمرور بها والتفاعل معها بشكل فعال والتعلم منها وفق ما حدد لها من الأهداف ويرتبط بهذا الأمر نوعية استراتيجيات التدريس وما يتصل بها من كفاءات المعلم، فالمعلم لا يزال هو العامل الحاسم في مدي النجاح في مساعدة الآبناء علي التقدم نحو الأهداف المحددة للمناهج وما تشمله من جوانب تعلم بما في ذلك تلك المهارات الأساسية. ومن الأمور المؤكدة هنا أن التعليم اللفظي لا يكفي لتعلم هذه المهارات، ولكن لابد من الممارسة الفعلية لكل هذه المهارات من خلال ما يقوم به الآبناء من الأنشطة بمساعدة وتوجيه المعلم، وهذا الأمر يؤدي بطبيعة الحال إلي نظرة جديدة واجراءات مغايرة في عملية تقويم الآبناء بحيث يشمل تقويم الجوانب النظرية وما يرتبط بها من الجوانب الأدائية، وهكذا يتبين أن مستوي المعلم سيظل العامل الحاسم في هذا الشأن مما يعني الحاجة إلي مراجعة برامج اعداده وتدريبه في أثناء الخدمة من أجل رفع مستوي الأداء المهني في هذا الشأن.

*** من الأمور وثيقة الصلة بمناهج التعليم الأساسي أن تكون هناك علاقة وثيقة بين مخططي المناهج ومنفذيها من ناحية ومؤسسات العمل والانتاج من ناحية أخرى، فالتعليم الأساسي بحكم فلسفته ووضعته في السلم التعليمي يعد تعليما يستهدف امداد قطاعات العمل والانتاج بما يحتاجه من الكفاءات القادرة علي المشاركة في العملية الانتاجية، وهكذا فإنه لا تكفي المشاركة هنا في عمليات التخطيط للمناهج ولكن الأهم من ذلك أن يجد المعلم والآبناء فرص الاتصال بتلك المؤسسات من أجل المشاهدة والدراسة والتدريب المناسب، حتي يتمكن الآبناء من المهارات الاساسية التي تعني بها المناهج المدرسية وذات العلاقة الوظيفية بهيكل العمالة والانتاج.

ولعل ذلك يشير بوضوح الي رؤية جديدة للعلاقة بين مدرسة التعليم الاساسي والمجتمعات المحلية. ولعلنا نلاحظ أن هذه المسألة ليست جديدة ولم تكن وليدة

التعليم الأساسي كفلسفة حديثة نسبيا ولكنها نشأت مع نشأة عملية التربية ذاتها، ولكن سيادة التعليم اللفظي وغلبه الطابع الشكلي علي عملية التربية بوجه عام كان السبب الحقيقي وراء اختفاء هذه العلاقة وتدهورها بشكل أو آخر

ومن خلال ذلك يمكن القول أن مناهج التعليم الأساسي اذا لم تكن مهمته بتكوين الفرد علي هذا النحو فلا يمكن الادعاء أنها يمكن أن تؤدي شيئا له قيمة في هذا الشأن.

**** أن مناهج التعليم الاساسي في اطار التزامها بفكر معين له مقوماته المغايرة لأي مظهر من مظاهر التجديد التربوي الآخري يعني مبني مدرسيا من نوعية خاصة، فليس من المقبول علي الاطلاق أن نتصور أن مناهج التعليم الأساسي يمكن أن تقوم بوظائفها وتحقيق أهدافها المرغوب فيها من خلال المبني المدرسي التقليدي الذي نعرفه فلا يكفي علي سبيل المثال الفصل المدرسي والمقاعد الدراسية وغير ذلك من مكوناته المؤلفه لنا، ولكن لابد من معامل وورش ومزارع وحقول وغير ذلك من المكونات التي يمكن من خلالها أن يجد المعلم والتلاميذ الفرصه الحقيقيه لتنفيذ المناهج علي النحو المتوقع والمطلوب. وهذا يعني بطبيعة الحال تكلفة عالية، فليس من المتوقع أن تؤدي المناهج التقليدية النظرية الي تعلم غني وفعال، اذ ان القاعدة المعروفة في هذا الشأن هي أن التكلفة العالية تؤدي الي نواتج تعلم جيدة، كما أن التكلفة المتواضعة تؤدي الي نواتج متواضعة أيضا، وهكذا يستطيع المعلم أن يوفر الخبرات اليومية التي يمكن من خلالها أن يتعلم الآبناء أشياء كثيرة، فهناك فرصة لاستشارة الميول والاهتمامات والربط بين النظرية والتطبيق فضلا عن الترابط بين التعليم والعمل وهو ما يعد من أهم وظائف مناهج التعليم الأساسي.**

**** يحتل النشاط المدرسي مكانة هامة في مناهج التعليم الأساسي، والمقصود بذلك أن يكون المتعلم محور كل مواقف التعليم والتعلم بحيث تستمر قدراته العقلية والحركية وما يمتلكه من دوافع التعلم من أجل أن يكون مشاركا في هذه**

العلمية من خلال أدوار يقوم بها تحت إشراف وتوجيه المعلم، وهكذا فإن العملية التربوية تكون موجهة من أجل أن ينشط المتعلم ويتفاعل مع كل مواقف الخبرة بكل طاقاته وإمكاناته، وفي حدود هذا المعنى للنشاط المدرسي تتبنى المناهج المدرسية في التعليم الأساسي فكرة وضع المتعلم في مكان الصدارة واعتماد منطق الإيجابية كسبيل ضروري للتعلم مما يعني جملة ضرورة إعادة النظر في الدور التقليدي للكتاب المدرسي والوسيلة التعليمية بحيث يتفاعل الأبناء من خلال ما يمارسونه من أنشطة في صميم المنهج اعتماداً على ميولهم واهتماماتهم واستثماراً لدوافعهم للتعلم.

إن النشاط المدرسي في إطار التعليم الأساسي يحتاج إلى كلفة عالية ويحتاج أيضاً إلى معلم من نوعية معينة. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه مع أهمية النشاط الذي يقدمه المنهج هناك أيضاً أنشطة أخرى مصاحبة للمنهج، وفي جميع الأحوال نلاحظ أن المتعلم يمارس أدواراً تجعل منه أكثر إيجابية في المواقف التعليمية، ومن خلال ذلك يمكن تنمية العديد من قدراته مثل المسؤولية والنقد البناء والمقارنة بين الحقائق والآراء وتبني وجهة نظر معينة والدفاع عنها والقدرة على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.

إن نواتج التعلم هذه التي يمكن أن يتعلمها المتعلم على مستوى مناسب وخاصة إذا أتاحت له الفرص المناسبة للممارسة والتدريب الكافيين. هذا الأمر بطبيعة الحال يعني أن المناهج المدرسية التي تجعل من نشاط المتعلم محورها لها تحتاج إلى تكلفه عالٍ أيضاً، ومع ذلك فإن ما يمكن أن يتحقق من نمو القدرات لدى الأبناء تتضاءل معه كل ما يمكن إنفاقه من أموال في هذا الشأن.

*** يمارس الموجه الفني في إطار التعليم الأساسي دوراً مختلفاً عن ذلك الدور التقليدي المتمثل في متابعة المعلم في تنفيذه للمنهج من حيث اتباعه لخطه والتزامه بها وغير ذلك من الشكليات التي تقترن بنظام التدريس المعتاد، إلا أنه من

خلال عملية تنفيذ مناهج التعليم الأساسي مطالب بأن يكون قيادة تربوية مقيمة بالمدرسة، فهو معلم صاحب خبرة تدرس بعملية تنفيذ العديد من المناهج، ولذلك فإن المعلم القائم بالعمل يحتاج دائماً إلى من يساعده في علاج المشكلات وتعديل مسار عمله، ذلك أن التعليم الأساسي من المفترض فيه أن يؤدي إلى تنمية حقيقة لقدرات عديدة لدى الأبناء وهو ما قد يكون غائباً عن التراكم الخبري المتواضع لدى المعلم وخاصة حديث العهد بالمهنة، ومن ثم فهو في حاجة إلى المثل والتجربة وتبادل الخبرات من أجل أن يعرف كيف يتناول المنهج من أجل مساعدة الأبناء على التقدم نحو ما حد له من الأهداف.

*** كما أن الموجه يعد قيادة تربوية مقيمة بالمدرسة وتحمل مسؤوليات جسيمة خاصة بتنفيذ مناهج التعليم الأساسي نجد أن مدير المدرسة قيادة تربوية أيضاً، وإذا كان الموجه يعد مسئولا عن معلمي تخصص واحد فإن مدير المدرسة مسئول عن كل معلمي المدرسة، وهذا الأمر يمثل صعوبة إلى حد كبير، فالمدير إذا فهم وظيفة التعليم الأساسي والأهداف المتوخاه من مناهجه فهذا يعني قدرة فائقة على توجيه المعلمين والتنسيق بينهم وخاصة إذا نظر إلى تلك المناهج من المنظور التكاملي الذي يتبين من خلاله العلاقات بين المناهج المدرسية ومدى ارتباط هذا كله بالقدرات التي يجب تنميتها لدى الأبناء.

*** وأخيرا فإن مناهج التعليم الأساسي مهما كان نوعها ومهما كانت درجة التزامها بفكرة التعليم الأساسي وكل مقوماته فإن الأمر سيظل متوقفا على نوعية المعلم ومستوي أدائه المهني لكفاءات التدريس العامة والتخصصية، وهذا لا يمكن ضمانه لا بإعادة النظر في برامج اعداد معلم التعليم الأساسي وبرامج تدريبيه في أثناء الخدمة.

وهكذا ستظل الصلة مفقودة في كثير من الدول بين التعليم الذي لم يأخذ من التعليم الأساسي سوى اسمه وواقع الحياة وممارساتها اليومية.

الفصل الثامن

**تكنولوجيا التعليم
مدخل لتطوير المناهج**

يقوم العلماء كل يوم شيئاً جديداً يضاف الي تراكمات العلم والخبرات الانسانية، وقد لعبت التكنولوجيا دوراً متميزاً في هذا المجال فكانت الا تزال هي المدخل الحقيقي لتطوير الحياة ذاتها، ولعلنا نلاحظ أثر ذلك علي تطور الزراعة والصناعة والتجارة والاقتصاد بوجه عام، بل ولعلنا نلاحظ أيضاً اثر التكنولوجيا في الحياة المنزلية والتعاملات اليومية في كافة المؤسسات المجتمعية، مما يعني أن الانسان استطاع بفكره وابداعاته أن يقدم كل جديد من أجل تطوير حياة الانسان في كافة المجالات، لدرجة أن أحد المعايير التي يقاس بها تقدم الأمم امتلاكها للتكنولوجيا المعاصرة واستخدامها في شتى مجالات الحياة، ولعلنا نلاحظ الفرق بين امتلاك التكنولوجيا من ناحية وتوظيفها واستخدامها الاستخدام الأمثل من ناحية أخرى، فامتلاك التكنولوجيا لا يعني شيئاً في حد ذاته ولكن المهم هو أن تظهر نتائج ذلك في عملية التنمية ذاتها ومعدلات التقدم في كافة مجالات الحياة.

لقد دخلت التكنولوجيا في كل شئ حتي في السلاح بكافة أنواعه ومستوياته وفي الأجهزة الخاصة بالاتصالات والاستخدام المنزلي، إضافة الي تلك التطورات الهائلة التي نجدها كل يوم في مجال الحاسبات الالكترونية.

ولكن ما المقصود بمصطلح التكنولوجيا؟ وهل التكنولوجيا هي وليدة العصر الحاضر؟

المقصود بمصطلح التكنولوجيا هو تطبيقات أسس أو مبادئ ونظريات علمية في واقع ميداني، وقد يكون من ذلك في أي مجال زراعي أو صناعي أو عسكري أو خدمي أو غير ذلك، ولكن المهم هو أن عملية التطبيق هذه لا تكون عقوبة ولكنها تكون مستندة الي فكرة علمية أو نظرية أو رؤية علمية لها منطق بحكمها، وفي هذه الحالة يقدم الفلاسفة والعلماء والمنظرون أفكارهم ومقصوراتهم ونظرياتهم وي طرحونها لمناقشة والدراسة، وقد يكون ذلك في سماعات أو من خلال بحوث ودراسات أو مقالات، وعندما تنقر في شكلها

النهائي يأتي دور التطبيقية الذين يجتهدون ويعملون الفكر من أجل نقل النظرية أو الفكرة أو المفهوم أو المبدأ الي حيز الاجرائية مما ينتج عنه اختبار لمدي صحة النظرية .

والعلاقة بين الجانبين النظري والاجرائي علاقة حلقيه تعتمد علي فكرة التغذية الراجعة ، فاذا كانت النظرية علي درجة ما من الضبط كان ذلك مؤشرا لاحتمال النجاح في عملية التطبيق الي حد كبير ، أما اذا كانت النظرية ليست علي درجة كافية من الضبط زادت احتمالات الفشل علي مستوي التطبيق ، ولذلك فان التنفيذ بين يصلون من خلال إنتاجهم الي نقاط القوة ونقاط الضعف في النظرية ومدي قابليتها للتطبيق ، ومن ثم يدفعونها الي المنظرين للمراجعة ومن أجل المزيد من الضبط ، فيعيدون النظر فيها مرة أخرى لتطوير النظرية ويدفعون بها مرة أخرى الي التطبيقين لتتم عملية الانتاج من جديد في ضوء التطوير الذي حدث علي النظرية ، وهكذا نغذي النظرية الواقع الطبيعي وفي نفس الوقت يكون الواقع التطبيقي هو المدخل الاساسي لتقديم النظرية وبالتالي تطويرها . ومن هنا يكون التطور العلمي وتراكماته التي نراها كل يوم .

من ذلك يتضح لنا مفهوم التكنولوجيا ، ودور التكنولوجيا في تطوير حياة الانسان في كل المجالات ، والحقيقة أن هذا الأمر ليس وليد العصر الحديث ولكن تطبيق النظرية في مجال الواقع ظل دائما ومنذ بدء الخليقة هو أحد المبادئ الرئيسية التي حكمت حياة الانسان ووجهت تفاعلات وحركته في أثناء الحياة ، وهذا ينطبق علي كل شئ اخترعه الانسان عبر تاريخه الطويل ، وهذا هذا في اشعال النار والسيطرة عليها وإنشاء المساكن وحماية نفسه من مخاطر الطبيعة والمواصلات والاتصال والأهرامات والمعابد والمساكن وأساليب التجارة وغير ذلك من مظاهر الحياة اليومية ، كل هذا التاج كان ترجمة لأفكار ومفاهيم ربما توصل اليها الانسان من خلال التجربة أو من خلال الصدفة ، ولكن في جميع الأحوال قام الاساد بوصفها موضع التجربة ليتعرف علي قابليتها للتطبيق ، ومن ثم بدأ في التطوير

لنظرية ثم تطوير الانتاج وتغذية النظرية مرة أخرى وهكذا، واستمر حال الانسان
والبشرية جمعاء في كل أنحاء الدنيا علي هذا الاساس فحدث ما حدث من تطور
هائل للعلم وللحياة ذاتها.

وبالتالي فان ما حدث من تقدم وتخلف وما يحدث من تباين في معدلات النمو
يرجع الي عوامل كثيرة من بينها أمر التكنولوجيا وامتلاك واستخدامها وتطويرها
لخدمة الانسان وحياة البشرية جمعاء.

ومحور هذا كله هو الانسان صانع التنمية، ويقصد بذلك عقل الانسان،
فاعله سبحانه وتعالى خلق عقل الانسان ليكون وسيلة في الحياة وتطويرها
واسعاد نفسه وأسرته ومجتمعه الصغير المجتمع العالمي، وبالتالي فانه اذا
أحسن بناء هذا العقل كان منتجاً مبدعاً قادراً علي تطوير الحياة فكراً
واجرائياً.

ومن هنا نظر إلى عملية التربية باعتبارها وسيلة التعامل مع الإنسان كصانع
للتنمية والتقدم والعصرية ، ولاشك أن محور التقدم الذي نلاحظه ف كثير من
بلدان العالم هو العقل البشري المفكر والذي يقدم النظرية القابلة للتطبيق والذي
ينتج عنه كل ما من شأنه أن يطور الحياة البشرية، وكما استخدم التكنولوجيا في
شكل من أشكال الحياة، ومظاهرها فقد استخدمها أيضا في مجال التربية،
فالمبادئ التربوية وما يسمى تجاوزاً بالنظرية التربوية ينشأ كله في عقول التربويين من
خلال خبراتهم ودراساتهم وتصوراتهم وإدراكهم لحركة تطور الفكر التربوي عبر
العصور ، ومن خلال ذلك يقدمون كل جديد ، فعلماء التربية وعلم النفس لهم
دراساتهم وتجاربهم التي قدموا من خلالها ما يمكن إعتباره فكراً تربوياً ثم تم تناوله
على المستوى الميداني التطبيقي للنظرى مدى إمكانية تطبيقه في المجال التربوي
وتحديد الصعوبات التي ربما تحول دون ذلك ، وهو الأمر الذي يرد مرة أخرى
للمنظرين لمراجعة فكرهم من جديد في ضوء التجربة الميدانية لأفكارهم التي سبق
طرحها

وبناء على ما سبق وفي إطار مفهوم التكنولوجيا وتطبيقه في مجال التربية يمكن اعتبار المنهج المدرسي ذاته مظهراً من مظاهر التكنولوجيا في مجال التعليم ، ذلك أن أي منهج مدرسي من المفترض أنه جاء ترجمة لفكر تربوي أو مبادئ وأسس تربوية معينه ، وبالتالي فهو تطبيق لفكر ما ، ومن ثم فإن خبراء المناهج يعتبرانه مظهراً من مظاهر تكنولوجيا التربية .

ويلاحظ أن هناك بعض الخلط في تكنولوجيا التربية واستخدام التكنولوجيا في التربية ، فالمقصود بتكنولوجيا التربية هو أن نطبق أحد المبادئ أو الأفكار التربوية في مجال تربوي أو آخر ، ويظهر أثر ذلك في منهج ما أو في أسلوب إدارة المدرسة أو نمط جديد في الإشراف الفني أو في استخدام أداة جديدة في مجال التقويم التربوي . أما المقصود باستخدام التكنولوجيا في التربية هو أن نستخدم نواتج تكنولوجيا في مجال التربية ، كأن نستخدم جهازاً لعرض الأفلام ١٦ مم أو جهازاً لعرض الشرائح أو جهازاً لعرض الأفلام الحلقية أو غيرها ، وبناء على ذلك فالغرق شاسع بين تكنولوجيا التربية واستخدام التكنولوجيا في التربية ، وهناك أيضاً مسألة أخرى متعلقة بهذا الأمر هي المواد التطبيقية التي تعرض باستخدام إحدى وسائل التكنولوجيا ، فإذا تم إعداد مواد تعليمية في شكل برنامج معين وتم عرضه من خلال حاسب آلي فإن المادة التعليمية في هي مظهر من مظاهر تكنولوجيا التربية ولكنه استخدم من خلال وسيط هو ذاته منتج التكنولوجيا ، ولعل هذا الأمر هو المسئول الأول عما قد يظهر من خلط في المفاهيم لدى غير المتخصصين ، وهو ما يؤدي في أغلب الأحوال إلى خلل في التطبيق عند التعامل مع المنهج من خلال عملياته التخطيطية أو التنفيذية ، ومن خلال هذه النظرة نستطيع القول أن المعلم عندما يستخدم خريطة أو نموذجاً مجسماً أو كرة أرضية أو يقوم بإجراء تجربة علمية في العمل على أحد الأجهزة فإن هذا يعد استخداماً لوسائل تعليمية معينه في تنفيذ المناهج المدرسية ، وفي ذات الوقت تعد تلك الوسائل نواتج لتكنولوجيا معينه ، فضلاً عن أن المناهج ذاتها التي يقوم المعلم على

أمر تنفيذها هي مظهر من مظاهر إستخدام التكنولوجيا وتوظيفها في مجال التربية .

وإذا استعرضنا التطور الذي حدث في مجال المناهج لسنوات طويلة نلاحظ :

ان المدارس النموذجية التي وجدت في فترة سابقة كانت مناهجها محاولات جيدة من أجل التعبير عن مظاهر فكر تبرى متطور ، بل إن الرواد الأول من التربويين والمتخصصين في مجال المناهج كان لهم دورهم الذي لا يمكن إنكاره في تنفيذ المناهج الجديدة باستخدام استراتيجيات تدريس مناسبة ووسائل تعليمية زادت من مستوى كفاءة العملية التعليمية وانعكست على نواتج تعلم الأبناء ، وقد ظهر ذلك في المشروعات وأسلوب حل المشكلات والوحدات ومراجع الوحدات ، وكل ذلك لم يكن وليد الصدفة ولكنه كان تطبيقاً لفكر تبرى متطور أضاف إليه الرعيل الأول من التربويين من حسهم التبرى وفكرهم الناضج وخبراتهم التي اكتسبوها من خلال دراستهم بالخارج ووعيمهم بالأبعاد التربوية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية العملية ، وهي أمور جعلت من كل مظاهر التجديد التبرى انذاك ممكنه التحقيق .

ومع ذلك لم يكن مفهوم تكنولوجيا التعليم أو تكنولوجيا التربية شائعاً انذاك ، ولكن الشيء المواكب هو أن المنظرين والفلاسفة التربويين حينما طرحوا أفكارهم وماسمى آنذاك بالنظريات التربوية ثار الجدل والحوار في كل مكان وتعددت التطبيقات في كل بلدان العالم ، ولم تكن مصر بعيدة عن مجريات الأحداث والتطور الفكرى فقام التربويون المصريون بالمبادأة والتجريب وتعديل المسارات ، ولذلك فإن تجربة النموذجيات المصرية من أهم مايستوقف كل كاتب في مجال التربية عامه وكل تخصص في المناهج على وجه الخصوص .

إن ماحدث من تطور فكرى في مجال كيفية عرض مضامين المناهج ، ومعالجة فكرة البنى المعرفية وخرائط المفاهيم وغيرها ، كان لها تأثيرها الواضح على تفكير خبراء المناهج فبدأ الحديث عن المناهج المندمجة والمناهج المتكاملة والمناهج المترابطة

ومناهج المجالات الواسعة وغيرها، ولم يقف الأمر عند مجرد المعالجة النظرية ولكن ترجم هذا في صورة تطبيقات حقيقية، فبدأ الخبرات في محض مناهج تأخذ بهذه الصورة من تنظيم المعرفة وفق الأسس العلمية والسيكولوجية المناسبة

ولم يتوقف مسار الفكر التربوي عند هذا الحد بل كان ولا يزال دائم التطور في ضوء التجربة وإضافات وإبداعات العقول البشرية في كل مكان من العالم، فعندما ظهرت فكرة التركيز على القيم كأساس لتوجيه سلوك الإنسان التحكم فيه ظهرت مناهج قائمة حول القيم إضافة إلى ماسبقها من مناهج تقوم على المفاهيم الأساسية، وكان العامل الأساسي الكامن وراء هذا الأمر هو ظهور فكرة تغير استراتيجية المعرفة ومكانتها في الخبرة التربوية، وإعتبارها وسيلة بعد أن ظلت لفترة طويلة هدفاً لذاتها، ولذا أصبحت المعرفة وسيلة لبناء المفاهيم وبناء القيم وغير ذلك من مكونات الخبرة التربوية ونواتجها التي تشارك في بناء وتشكيل شخصية الفرد.

إن كل حدث من تطور نتيجة بحوث علم النفس التربوي والصحة النفسية أضاف إلى تراكمات العلم في هذا المجال، وقد وجد هذا كله مجالاً لتطبيقه ميدانياً، وقد انعكس ذلك في أشكال وأنماط عديدة من أهمها الامكانيات وأساليب التقويم للنواحي المعرفية والوجدانية والأدائية وأشكال النشاط المدرسي المصاحب للمناهج أو أشكاله غير المنهجية، وإذا كان العديد من هذه البحوث قد أجرى في معامل لرصد ظواهر سلوكية لحيوان أو طائر فقد كان الهدف منها هو الاستدلال على ما يمكن أن يوجد لدى الإنسان أو ما يمكن أن يناسبه في أثناء عمليتي التعليم والتعلم، ولقد استطاع المتخصصون في هذا المجال التوصل إلى العديد من المبادئ والقوانين التي تحكم مسارات التعلم المسارات التفكير الانساني وغيرها من الأمور التي ظلت جداً على ورق إلى أن تناولتها أيدي الخبراء فقاموا باعداد المواد التعليمية واستخدام أساليب التدريس التي اعتقدوا في قيمتها، وذلك من أجل التجريب والتوصل إلى مدى إمكانية تطبيق هذا الفكر أو رفضه أو تعديله، وفي جميع

الأحوال ظل الباحثون دائماً في انتظار نتائج التطبيق الميداني من أجل مراجعة الأصول النظرية والفلسفية ونتائج البحوث العلمية ووضعها في صور جديدة متطورة ثم ردها مرة للميدان للتجريب الميداني من جديد وللتنفيذ والمراجعة مرة أخرى وهكذا. إن هذا كله يعبد بوضوح عن فكرة نقل النظرية من مستوى الفكر إلى مستوى التطبيق من أجل إثراء الواقع وترقية الفكر في ذات الوقت ، ومن أكثر التطبيقات وضوحاً في هذا الشأن التعلم الذاتي بكل أشكاله ومظاهره مثل التعليم المبرمج والمودبولات والحقائب التعليمية، بل وهناك مجالات أخرى تأثرت بهذا الأمر مثل مجال محو الأمية وتعليم الكبار والتعليم عن طريق المراسلة .

من أكثر النواحي التي تأثرت بفكرة تكنولوجيا التربية الأهداف ، فعندما أخذ التربويون بفكرة الأهداف كموجهات للعمل التربوي ظهرت كتابات عديدة عن مستويات الأهداف وأنواعها والشروط الخاصة بصياغتها وعلاقتها بالمضامين الخاصة بالمناهج المدرسية ، وعلاقتها أيضاً بعملية التقويم والقياسي ، وقد وجد هذا كله مجالاً خصباً للتطبيق والممارسة العملية في مجال بناء المناهج وتقويمها وتطويرها، بل ويعتبر أمر الأهداف من الأمور الهامة حتى الآن في كل هذه العمليات ، بل إن الأمر أصبح أكثر انضباطاً عندما أجريت دراسات حول التأكد من الإنسان الداخلي للمنهج من خلال إجراء دراسات تحليلية لرصد العلاقات بين الأهداف ومختلف المكونات الأخرى للمنهج المدرسي ، وعندما ظهر أسلوب تحليل المحتوى كأداة من أدوات البحوث الوصفية أجريت دراسات عديدة للكشف عن جوانب التعلم المتضمنة في الكتب المدرسية والمواد التعليمية من أجل الوقوف على مدى الاتساق بينها وبين ماحدد من الأهداف .

ويعد مجال التدريس من أكثر المجالات تأثراً بفكرة تكنولوجيا التربية ، فعملية التدريس إعتبرها خبراء التربية عامة وخبراء المناهج خاصة عنصراً أو مكوناً أساسياً من مكونات المنهج ، وبذلك فهي مستندة إلى فكر تربوي أيضاً ، وهو ذلك الفكر الذي يفترض فيه أنه يمكن المنهج كله في كل عملياته التخطيطية والتنفيذية ، ومن

هنا أجريت محاولات عديدة للبحث في مدى إمكانية تطبيق العديد من طرق التدريس وعائد كل منها أو تأثير كل منها على المتعلم ونواتج التعلم، بل وأجريت دراسات ميدانية للكشف عن أكثر الطرق فعالية في تدريس موضوعات محددة، ولقد ذهب البعض إلى الحديث ماسمى بالنظرية التدريسية محاولين بذلك الإشارة إلى أن التدريس مهما كان نوعه ومستواه لابد له من فكر يستند إليه، وهذا يعنى أن المعلم فى أثناء عملية تنفيذ أى منهج مدرسى لابد أن يكون له رأى أو فكر أو وجهة نظر معينة فى عرض مادة المنهج والتعامل معها وكيفية صياغتها فى اطار خبرات من نوع معين للأنباء ، بل وذهب البعض فى بحوثه ودراساته سواء النظرية أو التطبيقية إلى معالجة فكرة الاستراتيجيات التدريسية والتكتيكات التدريسية، وهم يقصدون بذلك اذا كانت هناك طريقة رئيسية فى أحد الدروس اليومية فليس من المقبول علمياً أن يظل المعلم مستخدماً اياها طوال الدرس، ولكنه يستطيع أن يستخدم طرقاً أخرى جزئية أو فرعية معاونة طبقاً للظروف الخاصة بكل فصل وطبيعة تلاميذه وما يوجد بينهم من فروق فردية فى القدرات الفعلية على وجه الخصوص ، ومن هنا ظهرت أفكار جديدة فى عملية التدريس مثل التعليم الفردى والتعليم النووى الارشادى والتعليم باستخدام الحاسبات الالكترونية والتعليم التعاونى والتعليم بالفريق وغير ذلك .

ونظراً للاهتمام الذى يلاقه التدريس والمتمثل فى البحوث والدراسات ظهرت فكرة التدريس المصغر للتدريس على المهارات الأساسية فى كثير من المجالات وخاصة فى مهنة التدريس .

من ذلك نرى أن العلاقة بين التكنولوجيا والحياة الانسانية علاقة وثيقة، على اعتبار أن الانسان طوال حياته ومنذ نشأته على سطح الأرض كان دائما ولا يزال يسعى إلى ترقية حياته ونقلها من مستويات البدائية والتخلف إلى مستويات من الحضرة والتقدم ، وإذا كان الأمر هكذا بالنسبة للحياة العامة فان التكنولوجيا فى مجال التريية قد ذهبت شوطاً بعيداً وحققت نجاحات متعددة مصدرها الفكر

الانسانى وما قام به من مبادأة وتجريب ومحاولات جادة للبحث عن مدى قابلية المبادئ والنظريات العلمية للتطبيق فى مجال التربية .

وكما سبق القول فانه اذا كان لنا أن نعتبر مجال المناهج من المجالات العلمية الأساسية فانه مما لا شك فيه أن هذا المجال اذا كان يقوم على أسس علمية ورؤى فكرية محددة وواضحة ويستهدف ترجمة هذا كله إلى مناهج حقيقية فى مدارسنا فان تلك المناهج ليست سوى مظاهر وأشكال التكنولوجيا التعليم ، والحقيقة إن المستقرىء لحركة تطور الفكر التربوى فى بلادنا يجد أن المناهج المدرسية قد شهدت تطورا مقصودا ومستنداً إلى فكر واضح وناضج ، ويكفى فى هذا الشأن أن نرى رتيس الدولة وهو يعتبر أمر التعليم من القضايا الأساسية التى يجب الاهتمام بها، بل إن هذا الاهتمام الواضح يعنى إدراكاً كاملاً للعلاقة بين مستويات الكفاءة لدى البشر من أجل التنمية ، ومن هنا فان المناهج الحديثة والمطورة إذا كان لنا أن نشير إليها فهي تعكس العديد من المبادئ والمفاهيم التربوية التى هى من صناعة الفكر العربى المصرى الخالص والذى يعبد عن الواقع الذى نعيشه ورؤيتنا لمستقبل بلادنا وأبنائنا ، وهكذا فان وضوح العلاقة بين فكر تربوى وتطبيقاته فى الميدان فى أى مكان من الدنيا يبرز بما لا يدع مجالاً للشك مدى إيمان القيادات السياسية والتربوية بقيمة التطبيق للفكر فى الواقع التربوى - والأمر الجدير بالإشارة هنا هو أن الاهتمام بهذه الفكرة جاء فى المرحلة الراهنة بشكل مقصود وبعيداً عن العفوية ، وهو ما يعد دلالة فى حد ذاته إلى بدايات للأخذ بالعلم فى شتى مجالات الحياة . هو ما تعتبره الأمم الساعية إلى التقدم سبيلها ووسيلتها من أجل إنجاز ماتريده من معدلات التقدم والعصرية .

وهكذا فان الأخذ بالتكنولوجيا كمدخل لتطوير المناهج المدرسية يعد من المداخل الكفيلة بالمساعدة على تطوير مناهجنا بشكل جيد ، والمهم فى هذا الأمر أن نجد بين خبراء المناهج سواء المنظرين أو التطبيقيين الوعى والايان بقيمة هذا المدخل وهو ما يمكن أن يعد ضماناً للالتزام به فى عمليات تخطيط المنهج وتنفيذه .

الفصل التاسع

الابداع مدخل لتطويع المناهج

الابداع مظهر من مظاهر التجديد التربوي التي ظهرت علي الساحة التربوية منذ وقت بعيد. وهو يستهدف صناعة البشر علي نحو يجعل منهم صانعي حضارة تفيد البشرية جمعاء، ومن هنا ولدت أجيال من المفكرين والمبدعين في مجال السياسة والاقتصاد والفلسفة والاجتماع والفن وغيرها من النظم المصرفية لكي توجه مسارات الحياة في عقود متلاحقة، الأمر الذي كان من شأنه تطور حياة المجتمعات بأشكال وانماط مختلفة، اعتمدت في أغلب الأحوال علي نواتج الفكر البشري بمختلف مسالكه ودروبه واتجاهاته ولعلنا ندرك أن المحرك الأساسي لهذا الأمر هو البشر، نقصد نوعية البشر بكل ما يملكه من قوي عقلية قادرة علي الابداع المتمثل في تراكيب وأنسجة معرفية جديدة اعتمدت علي الماضي ورصدت الحاضر وتنبأت بالمستقبل بكل مقوماته ومتغيراته. القضية إذن هي نوعية البشر.

والسؤال المطروح هنا أي نوعية من البشر نريد؟ هل نريد حقيقة بشرا يمتلك قدرات ابداعية؟ هل نريد بشرا من هذا النوع علي المستوي الشكلي أو النظري ؟ أم أننا نريد ذلك قولا وفعلا؟، وإذا كنا قد طرحنا هذا السؤال المركب فإننا نحبب عنه ببساطة شديدة فنقول نعم نحن دولة تسعى إلي التقدم بأعلي معدلات ممكنة، كما أننا ننظر إلي القوي البشرية باعتبارها السبيل الاساسي لاجداث ذلك التقدم وبتلك المعدلات، ولا سبيل أمامنا إلا أن نع علي أنفسنا فنربي الأبناء علي أفضل نحو ممكن بحيث يكونوا قادرين علي تحمل تلك المسئولية حاضراً ومستقبلاً.

ولعله أصبح من المسلم به أن التربية بمفهومها الواسع هي أدواتنا في هذا الشأن. لا نقصد بذلك بطبيعة الحال مجرد مؤسساتنا التعليمية المتمثلة في المدارس والكلليات والمعاهد، ولكننا نقصد كافة المؤسسات المسئولة عن التربية المخططة والمقصودة وغير المخططة وغير المقصودة، نقصد أننا نأمل في مجتمع مرب، بحيث ينظر الفرد هنا أو هناك ويتفاعل من خلال هذه المؤسسة أو تلك فيري فكرا وسلوكا يدعمان المفاهيم والقيم التي تعد قواعد راسخة لانطلاق السلوك المبدع.

ووسيلة التربية في ذلك هي المناهج المدرسية، ولعلنا نري ونسمع كل يوم

مناقشات ومناوشات علمية وغير علمية حول المناهج المدرسية، وهذا ليس بمستغرب فالمناهج المدرسية هي الشغل الشاغل لكل بيت ولكل أسرة، فعملية التربية أصبحت في كل بيت كالشمس والهواء، ومن حق كل منتج أو مستهلك لها أن يتحدث عنها ناقدًا أو مطورًا، معبرًا بذلك عن كافة التفاعلات الجارية في تخطيطها وإدارتها وتنفيذها وتقويمها وتطويرها، وهكذا نرى أن كتائب الابداع أخذتاتها وضع فكرة الابداع أمام كل مشغل بالتربية من أجل الحوار والتفاعل لتري كيف يكون الابداع لاعلي مستوي الفكر فقط ولكن علي مستوي الممارسة أيضا، وقد أدركت هذه الكتائب منذ البداية أنها ستواجه بعقبات وتحديات، ولكن لا بأس فهذا شأن كل فكر جديد، فهو يلقي المقاومة أحيانا والرفض أحيانا أخرى، بل وكثيرا ما يواجه بالمقاطعة والتهكم، بل وربما العناد، وكل ذلك معروف ومألوف لدي أصحاب الأفكار والنظريات الجديدة، كما أن المفكرين اعتادوا الصبر والتحمل والاصرار لشيوع الفكر وترجمته إلي واقع وسلوك، وبقدر اقتناعهم بالفكر الجديد وبقدر صبرهم وتحملهم واصرارهم بقدر ما يكون النجاح، ويكون الجزاء هو الأحساس بنض الفكر في الواقع التربوي.

وفي سبيل ذلك جاءت فكرة اعتبار الابداع مدخلا لتطوير المناهج. وبناء علي ذلك ستعرض في هذا المجال جانبين: أساسيين هما:

(١) المسلمات التي تحكم عمليات المنهج وموقف مناهجنا منها.

(٢) كيف يمكن أن نتخذ من الابداع مدخلا لتطوير المناهج.

أولا: مسلمات أساسية تحكم عمليات المنهج وموقف مناهجنا منها:

١ - الكتاب المدرسي ليس المنهج ولكنه وسيلة من وسائل تنفيذه، ومن ثم فإن الحديث عن المنهج لا يعني أننا نتحدث عن الكتاب ولكننا نتحدث عن نظام أوسع وأشمل من مجرد كتاب، وهكذا فإننا عندما نطور الكتاب المدرسي بالحذف أو الأضافة أو التقويم أو التأخير إنما نكون قد اتجهنا إلي المادة العلمية في محاولة

للتطوير من الناحية الشكلية فقط، كما أننا نكون قد تعاملنا مع وسيلة من وسائل المنهج أو مكونا من مكونات، وتبقى بقية الوسائل أو المكونات علي حالها دون تطوير.

٢ - الموقف التدريسي اليومي هو وحدة بناء المنهج وتطويره، وذلك أن الموقف التدريسي يضم المادة بقدر ما وتنظيم معين وبأسلوب تدريسي محدد، وتكون هذه المادة متكاملة مع المكونات الأخرى للمنهج، وبذلك تكون المادة العلمية وسيلة أو مك مكونات الموقف التدريسي، وهكذا يصبح المنهج مجموعة من تلك المواقف وليس مجرد كتاب أو قدر من المادة العلمية، وفي إطار هذا المفهوم يكون المعلم مخططا ومنظما ومديرا للتفاعلات التي تشملها مواقف التدريس وليس مجرد ملقن لمضمون الكتاب.

٣ - أن المعلم عندما ينفذ المنهج من المفترض فيه أن يكون علي صلة بفكرة بمن تولوا مسئولية تخطيط وبناء المنهج، ومع ذلك فهو لابد أن يكون صاحب رأي أو وجهه نظر يترجمها إلي سلوك تدريسي معين، ومعني هذا أن تم تخطيطه من المناهة يظل علي شاكلة معينة إلي أن تتناوله أيدي الخبراء التنفيذيين فيقدمون ما يمتلكونه من خبرات وأفكار وأساليب تعكس تراكماتهم الخيرية في المهنة، ومن هنا تبدو لنا فكرة في تنفيذ المنهج يعد أمر متوقعا بل ومطلوبا.

٤ - أن الكتاب المدرسي علي الرغم من أهميته ليس بالمصدر الوحيد للتعلم، بل وليس أهم المصادر، وهذا أمر يعني حاجة الأبناء والمعلمين إلي كفاءات خاصة لاستخدام جميع مصادر التعلم بما في ذلك الكتاب المدرسي، وهو أمر لا تعني به بكل مشتملاته نظرة تعتبره شيئا مقدسا ينبغي التقيد به حرفيا ولا يجب الخروج عنه، و به المعلم والمتعلم معا.

٥ - المعرفة وسيلة لبناء الفكر ولبناء النسيج الوجداني للفرد ولتشكيل كفاءاته وسلوكياته، وبالتالي فإن نقلها إلي عقول التلاميذ باعتبارها خزائن بشرية تحفظ فيها الثقافة وتنقل عن طريقها إلي الأجيال المقبلة ليس سوي نظرة تعبر عن التخلف

بأجلبي صورة، ومن هذا المنظور يمكن القول أن المعرفة التي لا تستثمر في بناء الفكر والنسيج الوجداني والكفاءات والسلوكيات ستظل دائما قليلة النفع بل ويمكن التشكيك في قيمتها العلمية ودرجة تأثيرها في بناء البشر علي النحو المستهدف.

٦ - المعلم صاحب مهنة، وهذه المهنة تفرض أن يمتلك كفاءات خاصة تمكنه من ممارسة أدوار لم نألفها في نظامنا التربوي عامة وفي مناهجنا خاصة، فالمعلم مجرب وباحث وصاحب فلسفة ومنظم ومدير للمواقف التدريسية ومدير للتفاعلات الصفية وغير الصفية، ومع ذلك فهو لا يمارس هذه الأدوار ولكنه يمارس دورا واحدا نعرفه جميعا هو دور الناقل للمعرفة إلي عقول الأبناء والتأكد من احتفاظهم بها حتي يوم الامتحان.

٧ - الموقف التدريسي شركة بين المعلم والمتعلمين، ومن ثم فلكل من الجانبين دوره في المشاركة الحقيقية، ونقصد بذلك أن التلميذ يجب أن يكون له دوره في عملية التدريس بكل ما تشمله من تخطيط وتنظيم وإدارة وتنفيذ، وبالتالي فإن سكونه وسلبيته في مواقف التدريس تعبر عن نموذج في التدريس غاية في التخلف ويعبر عن فكر تربوي لم يعد له وجود إلا في متاحف تاريخ التربية.

٨ - أن المفاهيم واساليب التفكير ومانود تنميته من اتجاهات وقيم يجب أن يترجم إلي مواقف حقيقية في كل مراحل التدريس، فلا يكفي أن نرفع شعارا عن الحرية أو العدالة أو الروح العلمية أو الابداع أو غيرها ونتصور أننا أنجزنا كل شيء وأنا استطعنا أن نصل إلي مستوي السلوك، ولكن لابد من توفير المناخ وتشجيع المشاركة الحقيقية وتخطيط المواقف التدريسية المؤثرة والدافعة للتعلم المثمر.

٩ - أن الامتحانات بصورتها الراهنة ليست إلا وليدة النظام القائم والمناهج المدرسية السائدة، ومن ثم يمكن توجيه النقد إليها من هذه الزاوية وفي اطار معايير تلك المناهج، فليس من المنطوق في شيء أن نوجه إليها النقد وهي وليدة نظام معين ومناهج مدرسية قائمة، وهكذا فإن تطوير الامتحانات والتقويم التربوي بوجه عام هو جزء من تطوير المناهج ذاتها.

١٠ - تتميز عملية تطوير المناهج بالشمول، ومع ذلك نلاحظ أن تطوير مناهجنا يقوم علي الجزئية مما يفقد عملية التطوير مقموا أساسيا من مقوماتها، ومن ثم فهي تعتمد علي الفردية في مقابل الاستمرارية وعلي العفوية في مقابل التخطيط العلمي وعلي الشكلية في مقابل الجوهرية، وبذلك لا يمكن القول أن الأساليب التقليدية في تطوير المناهج يمكن تصنيفها لتكون في اطار علم تطوير المناهج بمعناه الصحيح.

١١ - أن كافة الممارسات المتصلة بالمناهج تخضع بشكل مباشر للمناخ الاجتماعي بكافة الضغوط والمستغيرات والضوابط التي تحكمه، وهذا المناخ يؤثر بصورة جوهرية علي المناخ المدرسي وكذا المناخ الصفّي، وبذلك فإن العلاقة الشبكية بين هذه المستويات الثلاثة تتحكم بأقدار متفاوتة في نوعية المواقف التدريسية ونوعية التفاعلات السائدة فيها والتي تشترك فيها جميع الأطراف.

١٢ - أن القيادات التربوية علي كافة مستوياتها معنية بمسألة الفكر والتطبيق معا، فالمعلم والموجه والمدير في حاجة إلي المثل والنموذج للمحاكاة في البداية ثم التجديد والابداع في مرحلة تالية بما يعبر عن ذكاء وفكر وقدرات كل فرد فيما يقوم به من ممارسات ميدانية، وبالتالي يكون المنهج أقرب الأطراف تأثيرا بمستويات تلك القيادات.

١٣ - يعد المنهج المدرسي تعبيراً صادقا عن المجتمع بكافة أبعاده الحضارية والاجتماعية والفلسفية، ومن ثم لا ينبغي استيراد مناهج من أي دولة منهما كان مستوي تقدمها، وهكذا يكون المنهج ترجمة لنموذج تربوي يضعه المجتمع ويحدد فيه نوعية المواطن، باعتباره مشاركا في الحاضر وصانعا للمستقبل، ومن هنا تكون النظرة المستقبلية من أهم الأسس التي يجب أن يعتمد عليها المنهج مهما كان نوعه ومستواه، ويرتبط بهذا الأمر أن المنهج يجب أن ينطلق مما هو ثابت ومستقر لدي الأبناء من خبرات سابقة، وهو ف عتادة من بيئة إلي أخرى، وبالتالي فإن انعكاسات مختلف البيئات علي المناهج المدرسية يعد أمراً مهما لا يجب أن نقلل من شأنه.

١٤ - أن مصر مليئة بخبراء في المناهج شاركوا في بناء وتطوير مناهج عديدة في البلدان العربية، ومن ثم تكون النظرة المستعرضة لمختلف الخبرات العربية والأجنبية شيئاً مهماً لا من أجل النقل، والتقليد ولكن للري أوجه القوة التي تتفق مع الواقع التربوي المصري، وتدعمه وتثريه.

١٥ - تعد عملية التجريب علي كافة المستويات من أهم العمليات التي تساعد علي نجاح الجهد المبذول في بناء المناهج وتطويرها، ذلك أننا تعودنا لزمن طويل أن نتصور أن هذا القدر من المعرفة أو ذاك يصلح للأبناء فندفع به إلي المطابع ثم إلي المدارس وأيدي المعلمين والتلاميذ ونفاجأ في مرحلة التعميم أن هناك ما يستحق المراجعة وما يستحق الحذف وما يستحق الإضافة بل وأحياناً ما يستحق الإلغاء كلية.

أن هذه المسلمات سابقة الذكر تابعة من أدبيات علم المناهج وأصوله وأحدث تطوراتها، ولعله قد تبين لنا من خلال العرض السبق موقف مناهجنا منها وهو ما يؤكد تماماً وبوضوح أن مناهجنا الحالية لاتزال بعيدة عن كونها مناهج يمكن أن تنمي الإبداع. وأن كان هذا لا يعني عدم امكانية اتخاذ الإبداع كهدف علي مختلف المستويات بما في ذلك مناهجنا المدرسية، والأمر الجدير بالتأكيد في هذا المجال هو أن ارادة التطوير واردة، وقرار التطوير مائل أمامنا، والخبرات المصرية والأجنبية متاحة، والامكانيات المادية والبشرية ميسرة فما المشكلة إذن، المشكلة تكمن في: من أين نبدأ؟ وكيف نسير؟ وبمعني آخر ما الاجراءات التنفيذية الكفيلة بانتقال الإبداع من كونه فكراً إلي كونه مناخاً وسلوكاً لدي الجميع، ونقصد بالجميع هنا المعلم والمتعلم والمدير والموجه وكذا كل قيادة ذات صلة مباشرة أو غير مباشرة بعمليات المنهج بمعناه الواسع والشامل والذي ألمحنا إليه في معالجتنا للمسلمات، وهذا هو الأمر الثاني والذي تعني به في هذا المجال.

ثانياً: كيف يكو الإبداع مدخلاً لتطوير المناهج؟

يمكن لمخططي ومنفذي المناهج أن يتبنوا هذه الفكرة بحيث يكون الابداع هو جوهر عمليات المنهج مهما كان مستواها ولكن ذلك قد يقف عند مستوى الشكل دون المضمون ويمكن أن يتغلغل بدرجات متفاوتة في تلك العمليات، وهذا يتوقف بطبيعة الحال علي قوة الدفع التي تجعل من هذا المدخل حقيقيا وملموسا في كافة عمليات المنهج.

ولعلنا نلاحظ أن الأفكار المتعلقة بالابداع أصبحت شائعة بشكل واضح لدرجة أن العديد من المؤتمرات والندوات والاجتماعات المتخصصة تتخذ من الابداع محورا للمناقشات ولكن ظل ذلك علي مستوى المفاهيم والمبادئ التي يقوم عليها بقصد التعميق والتأصيل. وعلي الرغم من أهمية هذه المرحلة إلا أنها لا تعد كافية، كما أنها لا تعد ضمانة لتشبع مناهجنا بالابداع سواء علي المستوي التخطيطي أو علي المستوي التنفيذي، ولذلك فإن الداعين إلي الأخذ بالابداع كمدخل لتطوير المناهج يشعرون بحالة من عدم الاتزان، فالفكر فيه تطور والحديث عن الابداع كثير ومتشعب، فلكل يتحدث عن الابداع، ويؤكد البعض امكانية اعتماده مدخلا لتطوير المناهج، ويؤكد البعض الآخر أن الامكانيات المتاحة والظروف الراهنة تقف حائلا لك، ومن هنا جاءت حالة عدم الاتزان التي تتحدد في شيوع الاهتمام بالفكرة دون معرفة كيفية ترجمتها إلي واقع في عمليات المنهج، ولذلك سنحاول في هذه المرحلة أن نضع تصوراتنا في هذا الشأن، وهي كالتالي:

(١) تحتاج مسألة الابداع كمدخل لتطوير المناهج إلي تهيئة فكرية ونفسية لكل من له علاقة بعملية تربية الأبناء:

بما في ذلك كافة وسائط الثقافة مثل الاذاعة والتلفزيون والصحافة، ذلك أن تلك التهيئة تعني الحاجة إلي مناخ اجتماعي عام يؤمن بالفكرة ويستوعبها ويتقبلها كأسلوب للحياة، وهذا يعني أن المجتمع كله بكافة مؤسساته وقطاعاته لابد أن يتبنى هذه الفكرة لتصل إلي كل مسئول عن عملية التربية بما في ذلك الآباء والأمهات.

والسبيل إلى ذلك اللقاءات العامة والندوات والمناقشات في كل المستويات بما في ذلك الأجهزة الشعبية بحيث يشارك فيها أصحاب الفكرة الجديدة لتناقشوا ويوضحوا ويكشفوا عن المميزات ونواحي القوة وعلاقة ذلك كله بنوعية مواطن المستقبل . أننا في هذه المرحلة لابد أن نسعي إلى حالة من التقبل العام والافتتاح الكامل بين المشتغلين بالتربية ، ذلك أننا في حاجة إلى المؤيدين وفي حاجة أيضا إلى جذب المعارضين إلى صفوف المؤيدين لأن الحاجة ماسة إلى جيل من التربويين يدافع عن الفكرة ويسعي إلى ترجمتها إلى واقع ملموس . الميدان يضم من يقاومون ويرفضون التطوير لمجرد الفتهم بالقديم وعدم الرغبة في المجازفة بالتعلم من جديد ، وهكذا يبدو أننا في حاجة إلى التأثير في مفاهيم واتجاهات هذه الفئة ، وهو أمر يحتاج إلى وقت طويل وصبر وثبات واصرار . ولا ننسى هنا أن المناخ الاجتماعي السائد ليس محصلة للأمس أو السنوات قليلة ولكنه محصلة لنقود طويلة ، ومن ثم فقد تركت تلك العقود رواسبها التي وصلت إلى حد التكلس ، وبالتالي فإن الجهد سيكون شاقا ، ولكن لنذكر دائما أنه ليس بمستحيل أمام الايمان والارادة القوية والرغبة الأصلية في وضع حجر في بناء مستقبل أفضل . ولعلنا ندرك الآن أننا لسنا في حاجة إلى مدخل واحد من أجل التهيئة الفكرية والنفسية ولكن لابد من مداخل متعددة يتم من خلالها الوصول إلى عقول ووجدانات القيادات التربوية والمعلمين والأبناء وأولياء الأمور ومخططي البرامج الإذاعية والتلفزيونية وكتاب الصحف والمجلات ، وليس المقصود بذلك ما يتجونه من مواد تربوية ولكن ما نقصده هو أن كل إنتاج تلك المؤسسات يجب أن يتجه إلى تقديم اسهاماته الثرية لدعم عملية التهيئة التي نقصدها .

ويرتبط بهذا الأمر أن يتحدث الجميع بلغة واحدة ، وهذا يحتاج إلى مصطلحات متفق عليها حتي تسهل عملية التواصل الفكري بين الجميع .

(٢) اثرء المناخ المدرسي :

فالمناخ المدرسي هو امتداد للمناخ الاجتماعي بل وربما يمكن القول أن الأول

انعكاس مباشر للثاني ، فإذا ما تغيرت نظرة المجتمع إلي المعلم باعتباره قائدا تربويا قبل أن يكون معلما وأنه باحث ومجرب ، ومباديء قبل أن يكون ناقلا للمعرفة فإن ذلك سيجعل منه محركا ومديرا للتفاعل من خلال المناخ المدرسي السائد .

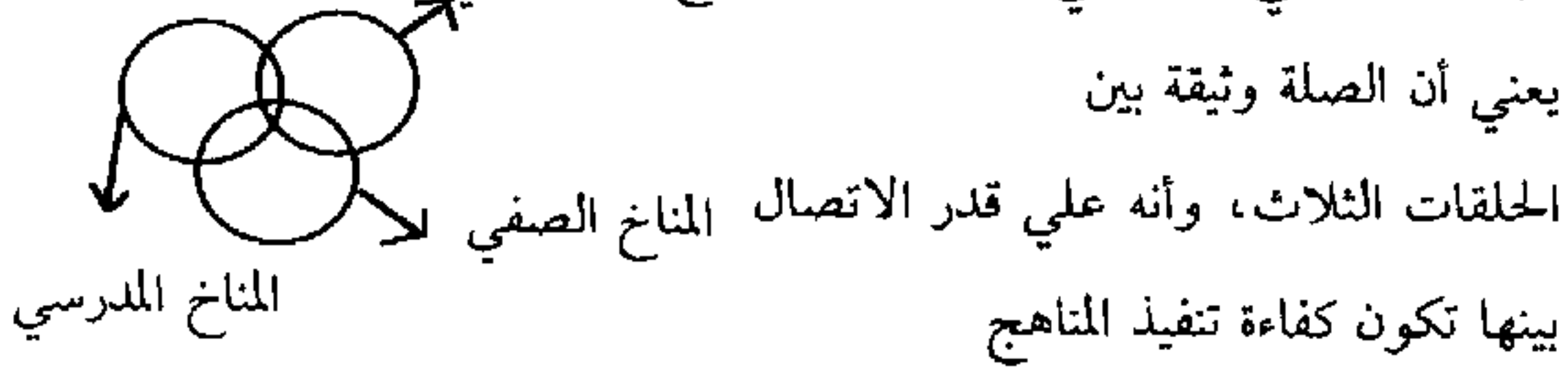
وتعني التهيئة الفكرية والنفسية أيضا مبني مدرسيا مغايرا ، فهو ليس بناء هندسيا ولكنه بناء هندسي تربوي لابد أن تتوافر فيه مساحات كافية ليمارس الأبناء عملية التعلم بصدق وعمق وثراء ، وتعني التهيئة أيضا نوعا جديدا من العلاقات الانسانية بين البشر داخل جدران المدرسة ، فالمدير والموجه والمعلم بمفاهيمه الجديدة سينظرون إلي المدرسة كمؤسسة اجتماعية لها وظيفة أساسية هي تربية الأبناء فكرا ووجدانا وسلوكا ، وهكذا فمن المتوقع أن تختلف الممارسات الحالية ، وتعني التهيئة أيضا فناء مدرسيا ونشاطا للأبناء وجمعيات علمية ومرح مدرسي واذاعة مدرسية وصحافة مدرسية ومكتبات جيدة في الفصول والمدارس وغير ذلك مما كان من مقومات الحياة المدرسية منذ نصف قرن أو أقل ، وهكذا فإن شدة الاتصال أو قوة التأثير بين المناخ الاجتماعي والمناخ المدرسي هي العامل الحاسم بل والحاكم أيضا لمدي تغلغل مفاهيم الابداع ومبادئه في المناخ المدرسي .

المناخ الاجتماعي ← → المناخ الصفّي

ولعلنا بذلك نري أهمية المناخ الاجتماعي وأهمية التواصل بينه وبين المناخ المدرسي وكيف أن المفاهيم والمبادئ التي يتنفسها الأبناء ويعيشونها داخل جدران المدرسة متوقعة علي نوعية المناخ السائد ، وما إذا كان مناخا مربيا للأبناء علي النحو الذي نريده أو مناخا مربيا ولكن دون ذلك .

المناخ المدرسي هو التربة التي سيأتي إليها المنهج لكي يزرع فيها وليكون جزءا منها يعايشه الأبناء كل يوم ، ومن ثم لابد أن يكون هذا المناخ يمتلك كافة مقومات قوة التأثير في الأبناء ، ومن هنا يمكن القول أن هناك معايير عديدة بين المجتمع بكافة مستوياته بما في ذلك المجتمع المحلي والمدرسة بما تمتلكه من مناخ مدرسي معين وبالتالي ربما تكون المدرسة آنذاك قادرة علي التأثير في البيئة المحيطة تأثيرات ايجابية من شأنها تطوير البيئة والفرد معا إلي مستوى نرضي عنه ونتقبله .

مستوي شدة الاتصال بالمناخ الاجتماعي العام، وهكذا تكون كافة الممارسات الفاعلة في مواقف الدريس اليومي متوقفة علي مساحة الاتصال أو التلاقي بين المناخين الاجتماعي والمدرسي، وهذا المناخ الاجتماعي



المدرسية في اطار مدخل الابداع، فالمعلم في تخطيطه للخبرات وفي تنظيمها وادارتها وتنفيذها يكون متأثرا بنوع المناخ، بل ويكون المناخ ذاته قوة دافعة ومساندة للمعم في ممارساته للابداع في عملية التربية، وهذا يعني أن المهارات القلية المكونة للابداع في عملية التدريس وفي نواتج التعلم بتوقفه علي نوع المناخ الصفّي والمفاهيم والمبادئ التي يقوم عليها وتحكمة وتوجهه، ومن هنا تبدو لنا أهمية المعلم، ومدى قدرته في تهيئة خبرات غنية قائمة علي الابداع، وبالتالي فهو إذا امتلك كفاءات الابداع في التدريس فهو لا يستطيع أن يفعل الكثير إذا انتفي المناخ المناسب لبناء تلك المهارات لدي الأبناء، ومن ثم يمكن القول أن المعلم ليس دائما هو المسئول الوحيد علي الفشل في بلوغ أهداف التربية، ولكن ذلك يرجع اساسا إلي تلك الحلقات المتصلة بين المناخ الاجتماعي والمناخ المدرسي والمناخ الصفّي ومدى اتساع مساحة الاتصال بينها. ويرتبط بذلك أساليب التدريس ومداخله التي يلجأ إليها المعلم من أجل أن يساعد كل متعلم علي احراز النجاح والتمكن من مهارات الابداع، والمسألة هنا ليست فقط قدرة المعلم علي تعليق شيء في مجال الابداع أو عدم قدرته، ولكنها قبل هذا مدى توافر المناخ المناسب ومدى مشاركة القيادات التربوية الأخرى في دعم جهد المعلم وتقديم النموذج المناسب وقوي الدفع المناسبة التي تجعل من المعلم قادرا علي توفير الخبرات المربية والتي من شأنها اكتساب التلاميذ لمهارات الابداع.

(٤) الحاجة إلى نموذج للمنهج:

وهو تجريد لكافة المفاهيم والمبادئ التي يقوم عليها الابداع، وهو أيضا محصلة للفكر التربوي السائد والذي يستهدف إحداث التهيئة الفكرية والنفسية حوله، والهدف من وراء ذلك هو أن ينظر خبراء المناهج في مرحلة التخطيط فيجدون أمامهم نمودجا يسترشدون به في كل شيء بدءا من اهداف المنهج وانتهاء بأساليب التقويم المناسبة له ومرورا بمكونات المنهج الأخرى. ولعلنا نلاحظ أن المناهج المدرسية في كافة البلدان العربية تفتقد النموذج، ولذلك فنادرا ما نري وضوحا في الفلسفة الموجهة للمناهج بل وكثيرا ما نري أشياء لا نعرف لها أساسا نظريا أو فلسفيا وغالبا ما نشاهد تخبطا وارتجالا في اختيار محتويات المناهج، بل وتخبطا وارتجالا في الحذف والتكرار، وهي أمور ترجع أساسا إلى غياب النموذج. ولكن وما السبيل إلى هذا النموذج؟ أولا هو نموذج لكل المناهج بغض النظر عن النظم المعرفية التي تنتمي إليها وثانياً هي مسئولية خبراء المناهج المصريين الذين يعتمدون في تخطيطهم للنموذج علي رؤية واضحة للأبعاد التاريخية والحضارية والجغرافية والثقافية والدينية والعلمية للواقع الاجتماعي، وكذلك الرؤية الواضحة لمستوي التهيؤ الفكري والنفسي في المناخ أو الوسط الاجتماعي لتقبل فكرة الابداع، وإذا كان الخبراء يعتمدون علي هذه الجوانب، مجتمعة فهم يجب أن يعتمدوا أيضا علي نتائج نظرتهم التحليلية الناقدة لنماذج المناهج علي المستوي العالمي، لا من أجل النقل أو التقليد والمحاكاة ولكن من أجل تبين الدوافع وأوجه الشبه والاختلاف والاستفادة والتطويع والمواءمة بين ما نريد الأخذ به عن الآخرين والواقع الذي نعيشه بكل ما يضمه من تراكم خبري في مجال صناعة المناهج، وإذا حاولنا أن نبين هنا إطارا عاما للنموذج الذي نقصده فإننا نقصد أن نؤكد علي أن الابداع لا بد أن يكون هو السمة المميزة لهذا النموذج ذلك أنه يبين العلاقات الطولية والعرضية بين كافة مكونات المنهج، وتجدد الإشارة هنا إلي أن النموذج المقترح لا ينبغي أن يصف تلك المكونات فقط بل لا بد من الاهتمام أيضا بالعمليات، ولا يكفي في

هذه المرحلة بطبيعة الحال أن يضم النموذج عددا من الأشكال الجزئية فقط، ولكن لابد أيضا من شرح تفصيلي لكل شكل منها والعلاقة بين مكوناته وكافة التفاعلات بين أجزائه، وهنا لابد من ظهور الابداع في النموذج منذ البداية وحتى النهاية، حيث أنه يعد الدليل والمرشد للمخطط والمنفذ للمنهج في جميع المراحل. وتجدر الاضارة هنا إلي أن هذا النموذج الذي نقصده يستحق منا كل اهتمام وحشد للكفاءات المتخصصة في صناعة المنهج حتي يأتي علي أفضل صورة ممكنة، والمهم هنا هو أن يكون النموذج متسماً بالاجرائية، وهذا هو ما قصدناه بالقول أن النموذج يجب أن يأتي في شكل عمليات أكثر من مجرد وصف لمكونات المنهج، والحقيقة أننا إذا كنا نؤمن بأهمية هذا النموذج فإن ذلك يساير فكرة القيادة في المنهج، أي أن من يعملون في المناهج يحتاجون إلي قيادة تتمثل في النموذج وفي الخبراء الذين يشرفون علي ترجمة النموذج إلي مناهج فعلية تتخذ من الابداع مدخلا لها، والنموذج باعتباره انعكاسا لجهد بشري متطور يتسم بالعمق والأصالة والمرونة، وبالتالي فإن من قاموا بتخطيطه هم الذين يجب أن يكون مرجعاً في مرحلة التخطيط الفعلي للمناهج علي كافة إنتماءاتها إلي مختلف النظم المعرفية.

(٥) النموذج والأهداف والمستويات:

تحتل الأهداف مكانة أساسية في النموذج، وهي لا تأتي من فراغ ولكنها تأتي كمحصلة لدراسات تحليلية للمجتمع والثقافة وسيكولوجية التعلم وطبيعة وامكانات النظم المعرفية والاتجاهات العالمية، ويتبين من ذلك أن الابداع باعتباره من المستحدثات التربوية فإن المجتمع في حاجة إلي أجيال من المبدعين، كما أن البحوث والدراسات التي أجريت ولا تزال تثبت كل يوم إمكانات عقلية متميزة للفرد ينبغي استثمارها، ومن أبرز تلك الإمكانيات الابداع بكل مكوناته ومهاراته، كما أن مختلف الدول سواء المتقدمة أو النامية أو المتخلفة أدركت منذ وقت بعيد أن القوي البشرية هي صناعة التقدم والتنمية وبالتالي أصبح الاهتمام بتربيتها واعدادها لتلك المسئولية أمراً حتمياً بل وله الأولوية المطلقة، وقد تبين أيضاً أن

مختلف النظم المعرفية هي وسائل وليست غايات لذاتها، بمعنى أن أي قدر من المعرفة يقدم إلى الأبناء يجب أن تكون له تأثيرات علي العقل والوجدان والسلوك، أي أن الاهتمام أصبح موجهًا إلي وظائف المعرفة أكثر من الاهتمام بها لذاتها، ولذلك فإن النموذج باعتباره تجريدًا لكل عمليات المنهج لابد أن يعكس الابداع سواء في مرحلة تحليل مصادر اشتقاق الأهداف أو في مرحلة صياغتها في مختلف مستوياتها، فالأهداف العامة لمناهج التخصص الواحد، وهناك الأهداف العامة لكل منهج وهناك أهداف للوحدات وأهداف للدروس، وقبل هذا كله هناك الأهداف العامة للمرحلة وأهداف التعليم وأهداف الدولة، وهذه الأهداف علي مختلف مستوياتها توجد في علاقة تتابعية بحيث يعتمد علي الدراسة التحليلية لتحديد أهداف المستوي الأقل، ومن ثم فإن قضية الأهداف والمستويات تعني أنها علي درجة كبيرة من الأهمية ولا ينبغي أن نقلل من شأنها، بل ولابد أن تتحدد وظيفة كل مستوي منها، فالمعلم في تناوله للمنهج علي المستوي التنفيذي يتعامل مع أهداف إجرائية نابعة من المستوي الأعلى وهو أهداف الوحدة التي تأتي من الأهداف العامة للمنهج وهكذا، وبالنظر إلي وظيفة مخطط المنهج في مسألة الأهداف هذه نجد أنه غير معني بشكل مباشر بالأهداف الإجرائية ولكنه معني بالأهداف الخاصة بمناهج التخصص الواحد والمستويات الأخرى السابقة عليها ليري تطور الفكر المراد به في النظام التربوي عامة والمناهج المدرسية بصفة خاصة.

وهكذا فإن مسألة الابداع لابد أن تكون واضحة ومحددة في كل تلك المستويات بحيث تكون الشغل الشاغل لخبراء المناهج في كافة المستويات وفي كافة العمليات، إذ أنه بدون ذلك ستخرج المناهج في أي صورة عسوية أو إرتجالية، وقد يظهر فيها الابداع وقد لا يظهر، وإذا ظهر سيكون ذلك بشكل غير مقصود وغير مخطط، ولعلنا في حاجة في هذا الشأن إلي تقديم بعض الأمثلة لأهداف أحد المناهج التي تعكس الابداع أو بعض جوانبه علي الأقل:

١ - أن يكتسب التلاميذ مهارات كتابة البحوث القصيرة .

٢ - أن يكتسب التلاميذ مهارة كتابة تقارير شفوية عن مشكلات قاموا بدراستها.

٣ - أن يكتسب التلاميذ تقارير تحريرية عن مشكلات قاموا بدراستها.

٤ - أن يكتسب التلاميذ مهارات استخدام مصادر متنوعة للمعرفة.

٥ - أن يكتسب التلاميذ القدرة علي تحليل نص في المادة العلمية.

٦ - أن يكتسب التلاميذ القدرة علي تلخيص قدر من المادة العلمية.

٧ - أن يكتسب التلاميذ القدرة علي التمييز بين الأفكار والمبادئ الأساسية.

٨ - أن يكتسب التلاميذ القدرة علي استخدام الأطالس والقواميس ودوائر المعارف.

٩ - أن يكتسب التلاميذ القدرة علي التخطيط الجماعي.

١٠ - أن يكتسب التلاميذ القدرة علي الاشتراك في المناقشات.

١١ - أن يكتسب التلاميذ القدرة علي الاستماع إلي الآخرين.

ويبدو من النظر إلي هذه الأهداف أنها تصلح لتكون أهدافاً لأحد المناهج المدرسية، وهي لا يمكن أن تكون أهدافاً لمواقف تدريسية ولكنها تعد موجّهات لمخططي المنهج، ويحتاج المعلم في مرحلة تنفيذ المنهج إلي تحليل هذه الأهداف ليصل إلي أهداف إجرائية تصلح لتكون أهدافاً للمواقف اليومية للتدريس وجملة القول في هذا الشأن أن الابداع بكل مكوناته لابد بداية أن يظهر بوضوح في كل مستويات الأهداف لتكون قواعد للعمليات التالية والتي من شأنها أن تترجم هذا كله إلي خبرات مشبعة بالابداع تتاح للأبناء.

(٦) النموذج ومحتوي المنهج:

عندما نتحدث عن محتوى المنهج تثار مسألتان، المسألة الأولى متعلقة بالمستوي والمسألة الثانية متعلقة بالتنظيم، ومع ذلك فقلما توجه العناية الكافية لهاتين

المسألين، ومن هنا تأتي العيوب والأخطاء المألوفة في مناهجنا المدرسية، فلا بد من التأكد من ملاءمة المادة العلمية للأبناء في كل مستوى دراسي، كما لا بد من التأكد من أن أسلوب التنظيم يتفق تماماً مع الفلسفة التي يعكسها نموذج المنهج، ويرتبط بهذا الأمر أسلوب صياغة المحتوى، فهناك من الأساليب ما يجعل المعلم مضطراً لاستخدام أسلوب الالتقاء والحفظ والاستظهار، وهناك من الأساليب ما يجعله قادراً علي استخدام استراتيجيات تدريس أخرى من بينها الاستراتيجيات المطلوبة لتنمية الابداع، وربما يكون من المفيد هنا أن نشير إلي الأسلوب المستخدم في صياغة محتويات مناهجنا تعتمد علي السرد في الغالب بينما المطلوب أن يعتمد كاتب المادة العلمية علي أسلوب الصياغة الذي يمكن من خلاله:

- ١ - إثارة مشكلات يفكر فيها التلاميذ.
- ٢ - إثارة الدافعية لدي التلاميذ.
- ٣ - تبيين العلاقات الطولية والعرضية بين النظم المعرفية المختلفة.
- ٤ - تقديم أسئلة للمناقشة مع الزملاء.
- ٥ - تقديم أسئلة للمناقشة مع المعلم.
- ٦ - تقديم توجيهات لمصادر المعرفة الأخرى.
- ٧ - التوصل إلي تكوينات معرفية جديدة بالنسبة للتلاميذ.
- ٨ - تخطيط أنشطة تشترك في تنفيذها مجموعات من التلاميذ.
- ٩ - اعداد وسائل تعليمية يمكن استخدامها في مختلف مراحل تنفيذ المنهج.

وبناء علي ذلك يصبح قدر المادة أمراً هامشياً، فليس من المطلوب أن نقدم للأبناء كل شيء في أي مجال معرفي ولكن الأهم من ذلك بكثير هو أن نعلمهم مهارات التعامل ومهارات البحث ومهارات الدراسة، والأمر المهم في هذا الشأن دائماً هو أن يكون محتوى المنهج وسيلة وليس غاية لذاته، ومن ثم فإن الأمر

المتوقع هو أن تكون المادة العلمية من حيث المستوى والتنظيم والأسلوب قادرة علي ترك بصماتها الواضحة علي مسارات تفكير الفرد، وهكذا تتاح الفرصة أمام المعلم لكي يتناول المحتوى علي نحو يجعل منه وسيلة إلي جانب وسائل أخرى لبلوغ الأهداف الخاصة بالابداع، وهذا يعني أن يكون المعلم متمكناً من مهارات تناول المحتوى بحيث يعمل فيها فكره ويوظفها توظيفاً جيداً في تشكيل الخبرات المساعدة علي تنمية مهارات الابداع.

(٧) النموذج واستراتيجيات التدريس:

في إطار ما سبق قوله عن مكانة المعرفة من العملية التعليمية يصبح قدر ما يتعلمه الأبناء متوقفاً علي مدى الفائدة المحققة من وراثتها وهي تتمثل عادة في بلوغ الأهداف المحددة، وفي إطار النموذج الخاص بالمنهج تكون استراتيجيات التدريس المناسبة، فالمعلم لا يقوم بالتدريس بالمعني التقليدي ولكنه يقوم بتخطيط وتنظيم وإدارة وتنفيذ الخبرات اليومية سواء داخل الفصل المدرسي أو خارجه، وفي جميع الأحوال من المفترض أن يكون قادراً علي تهيئة خبرات يكون من شأنها التأثير في الأبناء عقلياً ووجدانياً ومهارياً، وهذا لا يأتي إلا إذا كان المعلم قادراً علي تبني استراتيجيات تنمية التفكير الابداعي والتي تؤكد علي:

١ - ادراك التلاميذ لعلاقات جديدة وتقديم أفكار أو منتجات فريدة مميزة لذاتية الفرد وتفرده.

٢ - انطلاق التلاميذ للتفكير تفكيراً تباعدياً متحرراً يصلون من خلاله إلي آراء ووجهات نظر وتصورات واجابات متنوعة والمهم في هذا الشأن هو أن يقدم كل فرد الأسباب والعلل لكل ما يقدمونه من استجابات إزاء المواقف والمشكلات المطروحة.

٣ - إثارة الدوافع حتي يقبل التلاميذ علي مواقف التدريس والمشاركة فيها، وكلما كانت المواقف مثيرة كلما شعر التلاميذ بأنهم جزء منها وأنه يجب القيام بأدوار معينة.

٤ - توصل التلاميذ إلى مظاهر الابداع دون تحديد مسبق ، بمعنى أنا إذا حددنا ما يجب أن يصل إليه الأبناء نكون قد قتلنا الابداع في مهده ، ومن ثم فإن مظاهر الابداع التي يصل إليها الأبناء قد تكون متعددة وغير متوقعة من جانب المعلم .

٥ - إفساح الوقت المناسب للتفاعل المثمر بين التلاميذ ومواقف الخبرة المتاحة ، فالدروس اليومية المحددة بفترات زمنية معينة تجعل المعلم في موقف يلجأ فيه إلى الالتقاء واغفال أهداف هامة وأساسية ، ولذا لابد من إعادة النظر في التوقيتات القائمة والفواصل الزمنية بين الدروس اليومية .

٦ - توفير الامكانيات المناسبة ، فالابداع هدف غال ومكلف وهو يستحق توفير الامكانيات المادية والبشرية المناسبة ، وبالتالي فلا يمكن أن نتوقع بلوغ هذا الهدف في إطار المعطيات الحالية بكل ما تشتمل عليه من قصور .

٧ - ضرورة الخبرات الغنية ، فلا يكفي أن يكتسب التلاميذ قدراً من المعارف بل يجب توجيه الاهتمام إلى المفهوم والاتجاه والقيمة ومسار التفكير المناسب ، وهي أمور تحتاج إلى معلم بمواصفات خاصة .

٨ - إتاحة الفرص أمام الأبناء لمزيد من التعلم ، فالاعتماد على إثارة المشكلات ودوافع التلاميذ ستؤدي دائماً إلى ظهور مشكلات وتحديات جديدة تدعو إلى التعلم ولذا فإن المعلم والامكانيات المتاحة يجب أن تكون عوامل مساعدة على المزيد من التعلم .

٩ - استخدام العديد من استراتيجيات التدريس ، إذا ليس من المتوقع أن يكون الجميع على نفس المستوي من القدرات الابداعية ، وبالتالي فإن المعلم يجب أن يستخدم الاستراتيجيات المناسبة لما يوجد من فروق فردية بين التلاميذ .

١٠ - التفاعلات الانسانية يجب أن تسود مواقف التدريس بمختلف أنواعها ومستوياتها فالمناخ الصفّي التسلسلي لا يساعد على التدريس المبدع ولا يؤدي إلى

اكتساب مهارات الابداع، ومن ثم فالحاجة ماسة إلى المناخ الديمقراطي الانساني الذي يشعر فيه المتعلم بالحب والمودة والصدقة وحرص المعلم علي تعليمه وتربيته علي نحو متميز.

١١ - إن النشاط المدرسي مهما كان نوعه هو مكون أساسي من مكونات المنهج، بل ويرتبط به ارتباطاً عضوياً، وبالتالي فإن إهماله يعد هدماً مباشراً يتجه إلي المنهج ذاته، الأمر الذي يضيغ علي الأبناء فرصة بلوغ أهداف عامة.

١٢ - أن النشاط ليس من نوع واحد بالنسبة للجميع ولكنه يجب أن يتنوع علي نحو يلائم الجميع ويستفق مع ما يوجد بينهم من فروق فردية، والمهم في هذا المجال أن يجد كل فرد ذاته وأن يشعر بقدرته علي المشاركة الحقيقية واحراز قدر من النجاح يؤدي إلي تعلم آخر في المستقبل.

١٣ - التقويم المرحل أو الختامي يجب أن يكون مصدر خبرة سارة تزيد من مستوى الدافعية من أجل المزيد من التعلم، وهكذا تصبح الامكانيات بصورتها الحالية غير صالحة لتقويم مستويات التلاميذ في مهارات الابداع، بل ويمكن القول أن ما يحيط بالامكانيات الحالية من قيود وظوابط ومظاهر للتخويف والتهديد تؤدي إلي نفور الكثيرين من التعلم جملة، وهكذا تتساقط الأهداف التربوية الهامة التي نريد لها أن تبقى وزن تترجم إلي عقول ومسارات تفكير ابداعية. ولعلنا نلاحظ أن الحديث عن التدريس في إطار الابداع كمدخل لتطوير المناهج يختلف جملة وتفصيلاً عن التدريس بالمعني العادي والمألوف وهو يحتاج إلي معلم يمتلك كفاءات خاصة تصلح لهذا الأمر، وهكذا سيظل المعلم الحالي غير قادر علي تنفيذ استراتيجيات التدريس المطلوبة إلا إذا تمكن من مهارات الابداع وتمكن منه الابداع فكراً ووجداناً وسلوكاً.

(٨) النموذج واعداد المعلم وتدريبه:

سيظل المعلم دائماً هو العامل الحاسم والقادر علي نقل النموذج من مرحلة

الفكر المجرد إلى مرحلة الواقع الملموس، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعلم قد يمتلك كفاءات التدريس للابداع وكفاءات تنفيذ المنهج في اطار الابداع، ولكن الممارسات القائمة من شأنها أن تعطل تلك الكفاءات، بل ومن شأنها أيضا أن تقتل الرغبة للتجديد والابداع لدى المعلم، ومع ذلك فإن المسألة تحتاج إلى نظرة جديدة إلى نظم وأساليب إعداد المعلم وتدريبه من أجل هذه المهمة التي تعد شاقة إلى حد بعيد، فالمعلم لابد أن يكون مبدعا في البداية لكي يكون قادرا علي تنفيذ المنهج علي نحو ابداعي، بل وليكون قادراً علي تنمية مهارات الابداع لدي الأبناء، ومن ثم فإننا في فإننا في حاجة إلى نقد الذات وتقويم تلك النظم والأساليب، فالمعلم له مكانة متميزة في النموذج فهو مسئول عن:

- ١ - صياغة أهداف تعليمية متميزة من بينها الأهداف الخاصة بالابداع.
- ٢ - تبني وجهة نظر خاصه في التدريس، وهو ما يطلق عليه أحيانا فلسفة خاصة في التدريس
- ٣ - التفكير في تخطيط الخبرات المناسبة للتعلم في اطار الأهداف المحددة لها.
- ٤ - مشاركة التلاميذ في تلك المواقف بالقدر الذي يسمح لهم ببلوغ تلك الأهداف.
- ٥ - مشاركة التلاميذ في اعداد المواد التعليمية وتخطيط الأنشطة.
- ٦ - الإهتمام بمسألة توظيف المعرفة لبناء المفاهيم والتعميمات وتنميتها إلى مستويات عليا.
- ٧ - الإهتمام بالاتجاهات والقيم.
- ٨ - الإهتمام بتعلم مسارات التفكير الابداعي.
- ٩ - الإهتمام بالمهارات الاجتماعية.
- ١٠ - مساعدة التلاميذ علي تعلم مهارات التعلم الذاتي.

١١ - مساعدة التلاميذ علي تقويم الذات والاستفادة من نتائجه في تعديل مسارات العمل والتفكير .

ويبدو من ذلك أن المعلم هو المحرك وهو القادر علي تناول المنهج علي المستوي التنفيذي علي نحو يجعل من النموذج واقعاً ملموساً، ومن هنا تأتي أهمية تربيته تدريبه في أثناء الخدمة وفق خطة تتفق مع مضمون النموذج وعلاقته الشبكية التي يشارك المعلم في كافة أبعادها وعملياتها، ومن الأمور الأساسية التي يجد التأكيد عليها في هذا الشأن أن تدريب المعلم أمر حتمي وخاصة حينما يكون هناك أي منهج جديد، فليس من المعقول أو المقبول أن نطلب منه تنفيذ منهج جديد لا يعرف عنه شيئاً ولا يعرف عن فلسفته أو أهدافه أي شيء، ولكن لابد من التأكد من قدراته واستعداداته لتنفيذ المنهج الجديد، وعلي أية حال فإن المعلم مهما كان تخصصه ومستوي تمكنه من المادة العلمية فلا بد له من كفاءات تدريس معينة تسمح له بمساعدة تلاميذه علي التقدم نحو الأهداف المنشودة بما فيها الأهداف المتصلة بالابداع.

لعلنا بذلك إستطعنا أن نجيب عن السؤال الخاص بموضع البداية لتطوير المناهج من خلال الابداع وكيفية السير في هذا الاتجاه، ومع ذلك فهناك مسألة أخيرة نشعر بأهميتها وإرتباطها أشد الارتباط بما أثرناه من قضايا في هذه الورقة، وهذه المسألة متعلقة بمن الذي يبدأ؟

الحقيقة أن البداية لابد أن تكون شاملة وعلي أسس علمية وعلي درجة كبيرة من التواصل والواقعية والمرونة، وهذه الضوابط كلها لا تتوافر إلا إذا وجدت مؤسسة متخصصة في تطوير المناهج، والحقيقة أننا لا ينقصنا هذا الأمر، فهناك مركز تطوير المناهج وهو يمتلك خبرات عديدة ومتنوعة وامكانيات وفيرة تجيز وصفه بأنه مؤسسة متخصصة في صناعة المناهج، والأمر المهم في هذا الشأن أن تخلص النوايا وأن يشجع النجاح ونستفيد من الأخطاء ونتجرد عن الذاتية من أجل الموضوعية وأن نترك الأحقاد جنباً وننظر إلي الأمام وإلي البناء وكيف يضيف كل

منا من فكره وخبراته إلى عمليات تطوير المناهج من أجل المواطن المبدع وثقافة
الابداع والمجتمع المبدع القادر علي تقديم الجديد إلى العالم لتكون لنا اسهاماتنا في
حركة تطور الفكر البشري وتطبيقاته.

الفصل

العاشر

الابداع في مجال
المواد الاجتماعية

يتفاعل الانساع مع المكان وعلي محور الزمن منذ بدء الخليقة حتي الآن . . وفي تفاعله هذا كان عقله هو الوسيلة ليري ويتأمل ويعمل هذا العقل فيدرك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف فيقيم العلاقات ويحلل ويقارن، ويجتهد ويتمثل ويضيف من عندياته ويقدم الجديد وغير المؤلف . . هكذا كان الحال حينما أدرك الانسان حقيقة وجوده ومعني هذا الوجود في اطار ظروف مهدت له حرية الحركة وحرية التفكير وحرية التعبير عن نواتج هذا التفكير . ومن هنا كانت كل مظاهر الابداع التي قدمها الانسان في كل مكان محصلة لتفاعلاته وتفكيره، ويقدر توافر الظروف المناسبة لانطلاقه في التفكير بقدر ما تكون جودة النواتج، ولا يتوقف الامر علي توافر الظروف فقط ولكن هناك أيضا الامكانيات والتي يكون من شأنها عادة دفع التفكير وتطويره أو تعطيله وتدميره، وفي جميع الأحوال يكون الفرد هو محور التقدم، فان كان مبدعا أنتج وشارك في مسارات التقدم، وان لم يكن كذلك فهو لن ينتج ولكنه سيكون عضوا في فريق يصنع التخلف والتبعية، وسينضم لا محالة الي صفوف اولئك الذين ينتظرون الذي يبدعه الآخرون .

هناك فرق جوهري بين اولئك المبدعين وغير المبدعين، فمن يبدعون يفكرون تفكيرا حرا نافعا مثمرا منطلقا الي اهداف محددة، ومن لا يبدعون يفكرون تفكيرا مقيدا مبتورا مشتتا هنا وهناك . .

واذا كان الفرد هو الهدف والوسيلة في وقت واحد، فهذا يعني انه لا بد من تربيته تربية مقصودة تجعل منه مبدعا بالقول والفعل ليصنع التقدم، فالبون شاسع بين أن نقول أننا نريد جيلا من المبدعين وان نخطط وندرس ونحرص علي ترجمة هذا القول الي مواقف تعليمية يومية يعيشها الابناء ويرونها ويتفاعلون معها حتي تصبح مكونا من مكونات الشخصية التي نود ان تكون علي أفضل نحو ممكن . والقول بأننا نريد جيلا من المبدعين والوقوف عند هذا المستوي من الأمل هو في الحقيقة سعي وراء الشكل والتغني بالفاظ دن مضمون حقيقي، وهذا يؤدي في أحسن الاحوال الي تعليم رخيص شكلي لا يكون الشخصية المطلوبة والمشار اليها

قولا لا فعلا . . . الامر يحتاج الي قول وفعل معا ، وفوق هذا كله يحتاج الي قناعة وايمان حقيقي بأهمية وقيمة وجود الشخصية المبدعة ، واذا حدث هذا انتقلنا الي مستوي الممارسة وما يرتبط بها من اجراء وامكانيات تمهد السبل لبناء هذه الشخصية .

والابداع كهدف تربوي نرجوه جميعا ليس من مسئولية مجال دراسي معين أو حتي مجموعة مواد دون غيرها ، ولكنه مسئولية مشتركة وموزعة بين جميع المواد الدراسية ، فقد يري البعض ان الابداع من مسئولية العلوم والرياضيات دون غيرها ، ولكن الحقيقة انها مسئولية كل المواد بما فيها الموسيقى والرسم والنحت والتربية الرياضية وغيرها من مختلف المواد الدراسية ، المهم هو ان يكون التفكير المبدع نمطا مميزا للابناء بغض النظر عن المجال الذي يبدع فيه ، والابداع أيضا ليس هدفا لمستوي دراسي معني ولكنه يجب أن يبدأ مع اولي سنوات العمر ويستمر طوال حياة الفرد ليكون خطأ ومسارا في فكره ووجدانه يوجه اخلاقياته وسلوكياته فيما بعد^(١) .

ومن الذي يعلم الابداع . . كلنا ، الوالدين والاقارب والجيران والمعلم والاصدقاء ووسائط الثقافة والمسجد والمكتبة والنادي والنقابة والشارع^(٢) ، أي أن المجتمع كله وبكل مؤسساته يجب ان يشكل المناخ العام الذي يتنفسه الفرد فيري الفكر المبدع ونواتج هذا الفكر ، فيتعلم الفرد الابداع ويتم تعزيزه كل يوم وفي كل مناسبة . . وهكذا يصبح المناخ المبدع اطارا اجتماعيا وفكريا يعيشه الفرد فيساعد علي تكوين شخصية ذات مواصفات تجعله قادرا علي الاضافة الي تراكمات العلم والمعرفة وتطبيقاتها . . فيشارك في بناء المجتمع المتقدم علي المستوي العقلي وليس علي المستوي اللفظي .

والدراسة الحالية جاءت لتبحث بعض الامور الحيوية في هذا الشأن وهذه الأمور هي :

- ١ - مادور المواد الاجتماعية في تنمية الابداع لدي الابناء؟
- ٢ - ما الضوابط التي يجب ان يعمل معلم المواد الاجتماعية في اطارها ليكون قادرا علي تنمية الابداع؟
- ٣ - ما المهارات التي يجب ان يمتلكها الابناء ليكونوا قادرين علي الابداع عند دراسة المواد الاجتماعية؟
- ٤ - ما الصورة التطبيقية لدرس يستهدف تنمية الابداع في اطار هذه الضوابط والمهارات؟

أولا : دور المواد الاجتماعية في تنمية الابداع لدي الابناء :

المواد الاجتماعية مواد مدرسية سميت بهذا الاسم، وتسمي أحيانا بالدراسات الاجتماعية، وأحيانا أخرى التربية الاجتماعية، ولقد اعتدنا لسنوات طويلة ان هذه المواد هي مواد من الدرجة الثانية أو الدرجة الثالثة لانها مواد نظرية، ولقد التصقت بها هذه الوصمة نتيجة للفصل بين العلوم الطبيعية والعلوم النظرية، والحقيقة أن كل المواد اصبحت الصفة النظرية اكثر التصاقا بها حتي مواد العلوم الطبيعية التي تميل ناحية الدراسية العملية بحكم طبيعتها ومجال البحث والدراسة فيها^(٣). وسيادة هذا الاتجاه النظري كان نتيجة لفظية التعليم، حيث ذابت وتحللت الاهداف الاصلية والمهمة ولم يبق الا الاهداف قليلة القيمة وضئيلة المعني والمغزي، ذابت الاهداف التي تضيف أبعادا راسخة الي فكر ووجدان وسلوكيات الفرد، ولم يبق الا الاهداف التي تتعامل مع السطح والقشور والتي تتأثر بأقل عوامل التعرية قوة.. . بذلك أصبحت كل المواد من الدرجة الثانية أو الثالثة أو الرابعة لانها اصبحت غاية لذاتها بينما هي في الأصل وسيلة لغايات مهمة.. . فهل اذا أردنا علما في الكيمياء علينا أن نحشو عقل الفرد بالنظريات والمعادلات، أم أن هذا كله بدايات ووسائل لبناء الفكر والوجدان؟؟ وهل اذا أردنا فيلسوفا في العلم علينا ان نخزن أكبر قدر من المعارف في عقل الفرد لنحصل علي ما نريد، أم أننا

في حاجة الي استثمار هذه المعرفة لنعلمه كيف يفكر وكيف يتمثل وكيف يدرك علاقة وكيف ينقد وكيف يقدم الجديد .

ان المواد الدراسية المدرسية فقدت معناها عندما وضعت في مقابل الاهداف الراقية التي نرجو بلوغها، ومن بينها الاهداف الخاصة بالابداع، ولعلنا بذلك نخلص الي مسلمة أساسية هي أن المعرفة أيا كان نوعها هي وسيلة لبناء الانسان، وهي بذلك وسيلة لتنمية قدرة الفرد علي الابداع، وبالتالي تكون الاطراف الأساسية في هذا الشأن هي المادة والمعلم والمتعلم، ومن ثم فان المعلم اذا كان يمتلك الكفاءات اللازمة لتنمية الابداع وجه المادة العلمية لمساعدة تلاميذه لبلوغ هذا الهدف مهما كانت هذه المادة كما أو كيفاً، وفي نفس الوقت نجد أن المعلم الذي لا يمتلك الكفاءات اللازمة لن يستطيع أن يفعل شيئاً حيال هذا الهدف، وتكون المواقف التعليمية التي بخططها وينفذها ليست سوي مواقف تقليدية تستهدف نقل ما في الكتاب الي عقول التلاميذ دون أي قدرة علي توظيف تلك المادة أو التفكير فيها أو تطبيقها في مواقف جديدة الامر ببناء علي ذلك يتوقف علي المعلم واسلوبه في التدريس^(٤)، هذا الاسلوب الذي يعد محصلة لاشياء كثيرة منها الخلفية العلمية والمهنية والثقافية والاجتماعية للمعلم، فهو ان لم يكن متمكناً من مادته وتم اعداده اعداداً شاملاً ومتكاملاً ليكون معلماً صاحب مهنة تفرض عليه ادواراً معينة اصبح هذا المعلم كأى انسان يمكن ان يواجه الابناء ويلقي علي مسامعهم أي قدر من المعرفة، ولعلنا لانغالي اذا قلنا أن أي جهاز تسجيل ربما يفضل المعلم غير القادر وغير المعد لتولي مسؤولية المهنة وأدوارها.

والمواد الاجتماعية بحكم طبيعتها تعرض قضايا ومسائل اجتماعية لها من الابعاد الزمانية والمكانية والعلاقات ما يجعل منها امورا ذات خلفيات وأبعاد تحتاج الي عقول البشر للتفاعل معها والاحساس بها ومواجهة مشكلاتها، ومن هنا كان دخولها في اطار المناهج المدرسية وخطتها الزمنية.

والمواد الاجتماعية بهذا المعني ليست مصاد تكميلية وليست مواداً من الدرجة

الثانية أو الثالثة ولكنها مواد ذات وظيفة حيوية وتستهدف بناء الانسان من زوايا محددة وتخصصية تتفق مع طبيعة هذه المواد. وفي جميع الاحوال نلاحظ انها مواد شأن أي مواد اخري علمية او رياضية أو غيرها، وبالتالي يكون المعيار النهائي لوظيفة اي مادة دراسية هو جدواها ومدى وفائها بوظائفها^(٥)، وهذا الامر يعتمد بطبيعة الحال علي نظرة التلاميذ والمعلم اليها واتجاهاتهم نحوها وأساليب التفكير فيها وكيفية التعامل مع مختلف مصادر التعلم والمتاحة. فالمجتمع في حاجة الي أجيال مفكرة لديها القدرة علي التحليل والدراسة والتعميق والوصول الي استنتاجات ومظاهر ابداعية للفكر، وقد تكون هذه المظاهر في معمل او ورشة أو مزرعة أو مشرحة أو في بيئة محلية أو في مجتمع كبير وطني او قومي او عالمي، وفي كافة الظروف وعلي كافة المستويات تبدو الحاجة الملحة الي الانسان، والمقصود بالانسان هو ذلك الفرد الذي اعد علميا من كل جانب دون فصل بين فروع المعرفة، وهو ذلك الفرد القادر علي الاحساس بالواقع الاجتماعي والتفاعل معه والعمل علي تطويره. ويمكن للفرد ان يعمل من المواد الاجتماعية العديد من المفاهيم والاتجاهات والقيم والمهارات التي تعد اساسية لفهم الماضي والحاضر والتنبؤ بالمستقبل، وهي بذلك تشترك مع غيرها من المواد في ارضية مشتركة ولكنها تتميز عنها بمفاهيم واتجاهات وقيم ومهارات خاصة لا يمكن تعلمها الا من خلال فروع المواد الاجتماعية واذا كانت المواد الاجتماعية وفق هذا التصور تعد عاجزة عن الوفاء بوظائفها فالعيب ليس فيها ذاتها ولكن العيب يكمن في مناهجها وكتبها وطرق تدريسها والنظرة القاصرة لوظائفها والتي اصبحت قاصرة علي انها مواد للحفظ والاستظهار الامر الذي يعبر عن اهدار مقصود لقيمة هذه المواد وتخریب لوظائفها، ومن هنا جاءت شكوي الابناء من صعوبة المواد الاجتماعية وتكدس كتبها بالمعلومات وبالتالي صعوبة الامتحانات وعجز المعلم عن عمل شئ اكثر من ترديد ملخصات لما جاء بالكتب المدرسية علي مسامع التلاميذ.

ان المواد الاجتماعية ليس كذلك ولكنها الحياة بذاتها بكل ابعادها الماضية

وحاضرها ومستقبلها، اذا عاشها الفرد بفكره واحساسه ووجدانه وجد معناها وتعلم مغزاها وأدرك وظائفها وتركت بصماتها علي شخصيته^(٦)، وبالتالي فان دراسة المواد الاجتماعية بالشكل التقليدي يمكن ان يقتل القدرة علي الابداع لدي الابناء، والعيب هنا ليس عيب المواد الاجتماعية، وليس ايضا عيب التلميذ، ولكن العيب يكمن في مستوى كفاءات المعلم ونوع الامتحان ونمط الادارة واسلوب الاشراف الفني ومستوي المتاح من مصادر التعلم وغير ذلك مما ينعكس في النهاية علي نوع المناخ السائد اثناء الدراسة.

وتجدر الاشارة هنا الي ان المعلم اذا كان يحمل مسئولية هذا الامر فهو لا ينبغي ان يحملها او نحملها له منفردا، ففي الاصل لابد من فكر تربوي يوجه مخططي مناهج المواد الاجتماعية، بحيث ينعكس هذا الفكر علي كل منهج في اهدافه ومضمونه واسلوب تنظيم هذا المضمون ومستواه ومدى ملاءمته لمستويات التلاميذ، بحيث تأتي المادة في شكل يجعل المعلم والتلميذ في موقف افضل لتعليم الابداع وتعلمه، ولابد ان ينعكس هذا الفكر ايضا علي المدرسة والبيئة، ولابد ان يمتد اثر هذا الفكر ليشمل الجريدة اليومية والبرنامج الاذاعي والتلفزيوني وغيرها^(٧) الامر كله يعني ان الابناء في حياتهم اليومية لابد ان يشاهدوا الواقع الاجتماعي بكل ايجابياته وسلبياته، لابد ان يري مظاهر الفشل والانحراف، وكذلك مظاهر النجاح والاستقامة والنزاهة والشرف، فهذا مصدر خبرة مفيدة وذلك مصدر اخر لخبرة مفيدة ايضا، فالفرد يتعلم من كل شئ سواء كان ناجحا او فاشلا وسواء كان سويا أو منحرفا، الامر كله لا يخرج عن ان المواد الاجتماعية هي دراسة للمجتمع بكل تفاعلاته علي كافة المحاور المكانية والزمانية، وهنا لابد من العقل البشري الذي يعيش كل المواقف داخل المدرسة وخارجها. . وهنا تكون بداية الوظيفة الاجتماعية للمواد الاجتماعية التي وجدت من اجلها في الاصل في الجداول اليومية لمدارسنا.

ان المواد الاجتماعية تعيش اليوم ازمة حقيقية فالابناء لا يرون لها معني او

قيمة، بل ان المعلمين بأسلوبهم التقليدي في تدريسها يشبتون كل يوم للابناء بشكل غير مباشر صدق تصوراتهم، والغريب ان اصابع الاتهام تتجه الي المواد الاجتماعية ذاتها ووصفها بانها مواد جافة بعيدة عن مدارك الابناء وليست لها قيمة وما اسباب ذلك؟ غياب الفكر، وعدم ادراك المعني والمغزي الاصلي من وجود هذه المواد وكيفية تدريسها واستثمار امكاناتها في بناء العقول وعدم امتلاك المعلم للكفاءات اللازمة لتنمية الابداع.

واذا كان الهدف الاساسي من هذه الورقة هو محاولة لقاء بعض الضوء علي المواد الاجتماعية ومدى امكاناتها في تنمية الابداع فان ما نقصده علي وجه التحديد كيفية تعامل الطرفين مع المادة، ونقصد بالطرفين هنا المعلم والمتعلم، ومن هنا فانا نقدم فيما يلي مجموعة من الضوابط التي نعتبرها اساسية لتنمية الابداع في مجال المواد الاجتماعية.

ثانيا : ضوابط يجب ان يعمل معلم المواد الاجتماعية في اطارها ليكون قادرا علي تنمية الابداع :

(١) يجب ان يحرص معلم المواد الاجتماعية علي ان يقدم التلميذ شيئا فريدا : والمقصود بالشيء الفريد هنا هو اكتشاف علاقة أو علاقات جديدة، أو تفسير موقف أو حدث بشكل مختلف عما هو معروف، أو تقديم تصور أو رأي مخالف لما هو سائد استنادا الي مبررات عقلية يقبلها الآخرون، وقد يكون ذلك في شكل مقال أو بحث قصير أو نموذج أو لوحة فنية أو غير ذلك من الاشكال التي تعبر عن فكر متفرد ومميز للفرد^(٨)، وبالتالي تكون البداية أن يضع المعلم والتلاميذ في عقولهم هدفا محددا مؤداه أنه من المتوقع من كل تلميذ أو من التلاميذ بصورة جماعية تقديم رؤية جديدة أو فكرة مبتكرة.

ويلاحظ هنا أن ما يقدمه الابناء ليس بالضرورة ان يكون حقيقة أو كشفا جديدا، ان أنه من المطلوب ان نضع المستوي العقلي والدراسي موضع الاعتبار،

وبذلك فإن ما يصل اليه كل تلميذ يجب ان يكون مميزا له ، ويكفيه هنا ان ما قدمه يعبر عن فكره هو دون غيره من التلاميذ ، وقد يكون هذا الذي توصل اليه التلميذ مشابها لشيء سبق التوصل اليه ومع ذلك يعتبره المعلم ابداعا وخاصة حينما يتأكد ان ما قدمه نتيجة علميات فعلية قام بها التلميذ .

(٢) التأكيد علي ان يفكر التلاميذ تفكيراً حراً^(٩) :

غالبا ما يقدم المعلم مادة علمية بشكل يفرض علي التلاميذ ان يفكروا تفكيراً مقيداً ، بمعنى انهم يستجيبون استجابة محددة لما يوجه اليهم من اسئلة ، كأن يقال مثلاً ما عاصمة إنجلترا؟ فيجب احد التلاميذ بقوله «لندن» وهنا يحصل كل تلميذ يستجيب هذه الاستجابة علي الدرجة النهائية ، ولعل هذا هو الذي يدعونا الي القول ان التفكير المقيّد يقتل القدرة علي التفكير المبدع ، ولكي يكون السؤال مشجعاً علي التفكير المبدع يجب ان يكون علي النحو التالي :

عاصمة إنجلترا هي لندن ، وهي تقع علي نهر التيمز . . لماذا أنشئت في هذا المكان؟ ان الاجابة عن هذا السؤال تحتاج الي انطلاق التلاميذ بتفكيرهم في كل مجال حتي يأتي كل تلميذ باجابة يري انها مناسبة وكافية للسؤال المطروح ، وبالتالي لا يكون هناك اجابة واحدة صحيحة وما عداها خطأ ، ولكن علي المعلم ان يكون مدركاً ان جميع الاجابات التي يقدمها التلاميذ قد تكون صحيحة ، اذا ان الامر المهم هو أن يقدم كل تلميذ اجابته استناداً الي التبريرات المقبولة علمياً ومنطقياً ، وبالتالي قد يحصل التلاميذ جميعاً علي الدرجة النهائية ولكن لاسباب ومبررات مختلفة قدمها كل تلميذ تعبيراً عن رؤيته وتصوراتهِ وقراءاته وخبراته السابقة ، ويلاحظ ان هذا يباعد بين الابناء وبين النمطية ، فالمدرسة شيء مختلف عن مصنع ينتج سيارات من نمط واحد أو مصنع ينتج اكواب او مقاعد من نمط واحد ، المدرسة مؤسسة تبني البشر المتفرد ، البشر المتميزين في تكوينه وشخصيته وتفكيره . ومظاهر ابداعه .

(٣) الدافعية المتوهجة مطلب اساسي لكل مواقف تعليم الابداع :

يقبل المتعلم عادة علي المشاركة الفعالة في مواقف التدريس اذا وجد ما يثير حماسه ويشجعه ، وكلما كان الموقف مثيرا كلما شعر بأنه جزء منه وأنه يجب ان يقوم بادوار معينة باعتباره ركنا مهما وعاملا فعلا في الموقف^(١٠).

واذا كان هذا امرا مؤكدا بالنسبة لاي موقف تعليمي ، ويحرص الجميع علي توفيره اثناء التدريس ، فالامر يعد اكثر ضرورة اذا كان الامر متصلا بقضية الابداع ، فالدوافع هي التي تحرك الفرد في تفكيره وعلاقاته واتصالاته وتفاعلاته اليومية ، وبالتالي فان المعلم في تخطيطه لمواقف التدريس يجب انه يري مسبقا طبيعة الموقف ومكوناته واتجاهاته وما يمكن ان يستخدم فيه من ادوات ومواد تعليمية واسئلة ومناقشات وغير ذلك مما يكون من شأنه اثارة الاهتمامات لدي التلميذ وبالتالي مشاركتهم الفعالة وتقديم الاراء والافكار التي تعبر عن قدرتهم علي الابداع .

ولنا ان نتصور فصلا دراسيا يقف فيه المعلم بمستوي متواضع من المادة العلمية ومستوي اقل تواضعا في تكنيكات التدريس ، فكيف له أن يثير الدوافع فهو لا يمتلك المادة الكافية ولا يمتلك كفاءات تدريسها ، ولا يتقن المهارات الخاصة باثارة الدوافع ، فكيف ينطلق التلاميذ بعقولهم هنا وهناك ، وكيف يتحمسون للمشاركة الفعالة ، وكيف يحرصون علي التعلم ، وكيف يقدمون مظاهر ابداعية متنوعة تعبر عنهم ، الامر مختلف تماما عن فصل دراسي اخر يمجج بالحركة والنشاط والعقول النيرة والوجدان النابض ، كل هذا يجعل من مواقف التدريس متعة حقيقية لكل من المعلم والمتعلم ، فهو معلم مهني متقن لمادته ، وقارئ من الطراز الاول ، وعلي مستوي عال من الثقافة ، وقادر علي تخطيط مواقف التدريس وتنفيذها بشكل يساعد ويؤدي الي الابداع ، وهو معلم يسعد بالعطاء ، وكلما اعطي زادت سعادته ، وكلما وجد ناتجا للعطاء الذي قدمه كلما كان ذلك مصدرا للسعادة الغامرة . . أما المتعلم فهو يشعر بالحياة ، وان موقف التدريس ممتع للغاية ، لانه يجد فيه نفسه ، ولانه يجد لنفسه مكانا بين الاخرين ، وهو يجد ايضا تقديرا وتقبلا من المعلم

والزملاء... وأثبت ان لديه قدرة علي ان يعبر عن نفسه حيث قدم انتاجا مميزا يباعد بينه وبين النمطية.

الفصل الاول يتلقي فيه التلاميذ موضوعا من الكتاب المدرسي بأسلوب منفرد يبعث علي الخمول والسلبية، لذلك هو فصل ساكن لا يسمع فيه الا صوت المعلم في معظم الاحوال مع القليل من الاصوات المكتومة لبعض التلاميذ احيانا..

والفصل الثاني فيه حركة وحياة وفكر ومواد تعليمية ومناقشات واسئلة واصوات عديدة بلا تداخل، ولكنها تجري في نظام دقيق، الفصل الاول قتلت فيه الدافعية فماتت فرص الابداع، أما الفصل الثاني فجوهره هو الدافعية فزادت احتمالات الابداع. الامر يتوقف علي مدي كفاءة المعلم الذي يجب ان يأتي بالصور والايخبار والوثائق والاشكال والرسوم والاحصاءات ويثير المناقشات ويثير التساؤلات ويشجع ويثني بالابتسامة والكلمة والحركة فتتحرك العقول ويسعي الابناء للتجديد والابداع، وقد يكون هذا في شكل مقال او بحث او نموذج او خريطة او معرض او غير ذلك من المظاهر التي تدل علي ان المعلم يبني بشرا لهم عقول يجب ان تستثمر لتطوير الذات والمجتمع.

(٤) ما يصل اليه الابناء من مظاهر الابداع لا يجب تحديده قبلها :

يتميز الابداع بأنه ينطوي علي ذاته الفرد المبدع ويكشف عن مكنون فكره، ومن ثم فلا يكون من المنطق في شئ ان نشبأ بما يمكن ان يأتي به الفكر، اذ أن حصيلة الفكر شئ غير محكوم وفق تصورات قبلية (١١)، وبالتالي اذا قلنا ان التلاميذ يجب ان يقدموا مظاهر ابداعية في دراستهم لتاريخ الفنون في مصر الفرعونية، فهذا يعني اننا حددنا هدفا عاما ومسارا لما نريد وما نتوقعه من الابناء في سياق دراستهم لموضوع ما، ولكننا في نفس الوقت لم نحدد هذه المظاهر، لاننا لو حددناها فسيكون شئنا غير الابداع بالمعني العلمي المقصود. والتحديد القبلي لمظاهر

الابداع يقتل معني جوهريا ويعدا أساسيا في الابداع ذاته كعملية عقلية، لان الأساس هو العقل المفرك الحر المنطلق، ونحن لا نعرف مدي ما يمكن ان يذهب اليه العقل في حريته وانطلاقه، وبماذا ستأتي به هذه الحرية وهذا الانطلاق، فالفرد حينما يبدع فان كافة مظاهر ابداعه هي محصلة لدراسته وخبراته السابقة وعلاقاته ونمط تربيته وتفاعلاته في الماضي والحاضر، ولما كانت هذه الامور غير ثابتة وليست واحدة بالنسبة للجميع فمن الطبيعي ان يكون هناك اختلافات في مسارات التفكير التي يتبعها ويلتزم بها كل فرد، ومن هنا فان ما يتوصل اليه وما ينتج عن تفكير كل فرد يختلف من فرد الي آخر، واذا حدث هذا تكون بداية الابداع، وخاصة انه ليس من المطلوب او من المتوقع ان يتشابه الجميع او يتفقوا في مسارات تفكيرهم، لان هذا يعني نمطية في التربية ناتجة عن نمطية في الاعداد وما يرتبط به من مناهج واساليب تدريس لا تمتلك مقومات تكوين الشخصية القادرة علي ممارسة الابداع في مجتمع متغير يحتاج الي شخصيات متباينة، تمتلك كفاءات وقدرات متباينة ايضا، ومن الطبيعي ان المجتمع بمختلف مجالاته ومستوياته يحتاج الي هذه القدرات المتباينة لكي يعمل كل في قطاع معين فيعبر عن تفكيره فيجني المجتمع ابداعا هنا وابداعا هناك، ومن خلال ما يجري من تكامل بين كافة مظاهر الابداع يكون تغيير المجتمع وتقدمه وتطوره دائما، ومن هنا تتأكد قيمة الفرد وكذلك مقولة «الانسان هو صانع التقدم والتنمية» ان هذا لا يكون الا بتواجد الشخصية القادرة علي التجديد والابداع، فكيف نحدد الابداع لكل من نريد تعليمه هذا الشيء. . الامر يحتاج نظرة جديدة ورؤية جديدة لمعني موقف التدريس ولمعني المادة العلمية ووظيفتها، ومعني أبعاد ناتج التعليم، وكيف أن هذا الناتج لا ينبغي ان يكون محددا أو متوقعا من جانب مخطط المنهج او حتي من جانب المعلم، ومعني هذا أن المواد الاجتماعية وغيرها من المواد وسيلة ضمن وسائل اخري مثل اي مصدر اخر من مصادر المعرفة. وهي مثل اي شئ آخر يستخدمه المعلم اثراء ودعما لمواقف التدريس اليومية.

وبناء علي ذلك فان المهم ان يكون المعلم قادرا علي ادراك جوانب التعلم المتضمنة في المواد الاجتماعية ، وكذلك كيفية توظيفها من اجل توفير مواقف ينشط فيها المتعلم ويعمل فكره ويرجع الي المصادر الاصلية وينقب عن الادلة ويدرس الظواهر الطبيعية والبشرية وينظر ويتأمل ويربط ويكون العلاقات ويضيف من هنا ومن هنا ، واذا قدم تصورا او رؤية جديدة من جانبه علي الاقل كان مبدعا .

والمعلم هنا اذا اراد ان يحدد اهدافا لدروسه في مجال المواد الاجتماعية فلا ينبغي ان ينص صراحة علي ما يود ان يصل اليه التلاميذ من مظاهر ابداعية ، لانه في هذه الحالة سيكون قد عبر عن تصورات الشخصيات ونواتج تفكيره هو ، ومن ثم فان هذا الذي توصل اليه تمم يختلف في الشكل والمضمون عما يصل اليه التلاميذ ، ولذلك فانه يكفي ان يحدد الهدف بشكل يسمح لكل تلميذ بحرية الحركة ، الي جانب قدر كبير من حرية الفكر ، مما يعد في النهاية تعهدا لنمو الابداع ، وهو في هذا المجال شأنه شأن من يتعهد الزرع بالرعاية اللازمة انتظارا لعائد ثمر ومرض علي المستوي الفردي والاجتماعي .

(٥) افساح الوقت وتوافر الامكانيات اللازمة :

تحتاج تنمية القدرة علي الابداع الي وقت طويل وامكانيات عديدة ومتنوعة (١٢) قالوقت المحدد بحصة او حصتين او لساعة او ساعتين لا يناسب الهدف الكبير الذي يراد من التلاميذ التقدم نحوه وبلوغه ، ولذلك فالحاجة ماسة الي اعادة النظر في اسلوب تنظيم الجدول المدرسي وتقسيم مادة الكتاب المدرسي الي موضوعات ودروس وحصص وما يرتبط بهذا كله من عمليات تنظيمية واشرافية وادراية ، قالتلميذ في حاجة الي وقت كاف يذهب فيه الي المكتبة او يذهب لزيارة متحف او الاطلاع علي وثيقة او اجراء زيارة ميدانية او رصد ظواهر طبيعية او بشرية او تحديد حجم مشكلة اجتماعية ما ، وفي جميع الاحوال لنجده في حاجة الي وقت ممتد يسمح له بحرية الحركة والحصول علي ما يريد من هنا وهناك ، وبالتالي تكون

التوقيئات المدرسية المعتادة امرا تخاضعا لاختلاف وجهات النظر من وجهة نظر عملية تنمية الابداع . ويرتبط بهذا الامر مسألة اخري لا تقل عن المسألة السابقة من حيث الاهمية وهي المسألة المتعلقة بالامكانيات، فالفصول المدرسية المزدحمة بالتلاميذ هي فصول تضم مسارات تفكير متعدد وتختلف بتعدد واختلاف هؤلاء التلاميذ، فكيف لمعلم تعرف كفاءاته المهنية ومستواه العلمي والثقافي ان يعلم الابداع لكل هؤلاء بلا امكانيات غير كتاب مشكوك في قيمته من الناحية العلمية والتربوية وخاصة من حيث قدرته علي اتاحة الفرص للمعلم علي ممارسة الابداع، الي جانب سبورة ومقاعد متهالكة . . اليس من العدل ان ننظر الي الواقع، اي تحت اقدامنا لنري اين نقف وكيف نسير . .

ان الواقع الراهن بامكانياته المتواضعة لا يساعد علي تنمية الابداع الذي يحتاج كنقطة بداية الي مصادر معرفة متنوعة . . يحتاج الي صور واشكال واطالس ومراجع ووثائق وعمليات وطوابع يريد وشرائح ورسوم كاريكاتورية، وغير ذلك من الادوات والخامات التي يستطيع المعلم والتلاميذ اللجوء اليها لتعليم الابداع وتعلمه، وخلاصة القول في هذا الشأن ان كافة الظروف والامكانيات يجب ان تكون متوافرة حتي يمكن بلوغ هذا الهدف والمتمثل فيما يمكن ان يصل اليه التلاميذ من مظاهر ابداعية يعبر كل منها عن ذاته التلميذ وتفرد.

(٦) شمول المواقف واستمرارها ليتعلم التلميذ المعارف والمهارات والقيم :

يجب ان تكون المواقف اليومية التي يخططها المعلم شاملة ومستمرة، والمقصود بذلك ان يضع المعلم نصب عينيه ان محور الموقف ليس فقط مجموعة من الحقائق والمعارف المفككة او حتي المترابطة، ولكن الموقف ذاته لا بد ان يكون معبرا عن قدرة المعلم نفسه علي الابداع، فالمتوقع منه ان يكون كل موقف متميزا عن الآخر، ومع ذلك فالذي يجمع بين جميع المواقف هو انها تشتمل الي جانب المعارف علي المهارات والقيم (١٣)، فمن المهارات الاساسية التي يجب ان يتعلمها

الابناء في مثل هذه المواقف تحديد المشكلات من حيث الاتساع والعمق وكيفية التعامل مع مصادر المعرفة وكيفية ابداء الرأي وتقبل الرأي الاخر وكيفية المشاركة في الحوار الموضوعي وغير ذلك من المهارات الاساسية التي تساعد في جعلتها علي بناء شخصية الفرد، ويرتبط بهذا الجانب بناء القيم المرغوب فيها وخاصة ما يتعلق منها بالقيم العلمية والدينية والاجتماعية.

ولعل فكرة الشمول هذه قد كشفت عن ان المعرفة وان كانت علي درجة كبيرة من الاهمية فهي تستمد هذه الاهمية من حيث قدرتها في تنمية الاتجاه والقيمة والمهارات والسلوك، وبالتالي فان تركيز المعلم - سواء كان معلما للمواد الاجتماعية او غيرها من المواد - علي المعارف لذاتها يعد تعطيلا لمعرفة ذاتها واهدار لقيمتها ووظائفها الاساسية.

والامر الثاني الهام في هذا المجال هو ان كل موقف يخططه المعلم يجب اعتباره موقفا وسطا، بمعنى ان كل تلميذ حينما يمر بالموقف الحالي عليه ان يصل بينه وبين الماضي وخبراته السابقة ويستحضر الي مخيلته كافة الاشياء والعمليات والتجارب السابقة ويمزج بينها وبين مقومات الموقف الحاضر ليصل الي ما يمكن اعتباره مظهرا ابداعيا معبرا عنه، ولا يقف الامر عند هذا الحد بطبيعة الحال ولكن المطلوب والمتوقع ايضا ان يؤدي الموقف الحاضر الذي يضم مشكلة ما الي مواقف عديدة اخري تكون بدايات لمشكلات جديدة يفكر فيها الابناء من جديد، وبالتالي تتاح الفرصة لتواصل واستمرارية عملية التفكير، ومن المهم ان يركز المعلم علي ان يشعر كل تلميذ بانه يستطيع احراز النجاح وبالتالي لا يكون التركيز علي التصنيف غير العادل للتلاميذ باعتبار ان هذا ناجح وهذا فاشل، لان كل انسان له نواحي قوة ونواحي ضعف، والمهم هو ان يكشف المعلم عن ايجابيات كل فرد ويسعي جاهدا ومخلصا لاستثمارها وتوجيهها في الاتجاه السليم.

(٧) تشجيع افصح التلاميذ عن الرغبة في المزيد من التعلم :

عندما يشعر الفرد ان تعلم شيئا جديدا وأن هذا الشيء له تطبيقات ووظائف في حياته اليومية يشعر بسعادة ترقى السي مستوي البهجة (١٤) ويعتبر الفرد ذلك رصيذا جديدا وخبرة جديدة تصاف الي رصيده أو خبراته السابقة، وكثيرا ما يفصح بشكل أو اخر عن رعبته في تعلم جديد. وقد يعبر عن هذه الرغبة بسؤال يوجهه الي معلمه أو بالبحث في مصدر معين أو بمناقشة الامر مع والده أو مع زميل له. وفي جميع هذه الحالات يكون هذا الفرد في حاجة الي تشجيع والي من يضعه علي بداية الطريق الصحيح، والمعلم في هذا الشأن هو صاحب هذه المسئولية، والمهم أن يدرك تلميذه وهو في هذه الحالة لانه عندئذ سيكون في قمة التهيؤ والاستعداد للمزيد من التعلم، وبالتالي سيكون حريصا علي كل ما يقدم اليه ويكون من شأنه ان يختزل حاجته الي المعرفة أو يساعده علي حل مشكلة يشعر بها، فاذا شرح المعلم لتلاميذه موضوعا عن هيئة الامم المتحدة مثلا، واكتفي بان ذكر تاريخ الانشاء والاهداف ومنظمتها، فان هذا الاسلوب لا يؤدي في الغالب الي رغبة في المزيد، لان امر النجاح يتوقف علي مدي كفاءة التلميذ في حفظ التواريخ والاسماء المرتبطة، أما اذا قدم المعلم الموضوع في شكل مشكلة دولية متعددة الاطراف مع عرض مختلف الاراء والاتجاهات، فان هذا قد يساعد علي اثاره مشكلات تحتاج الي تفكير من جانب التلاميذ بل وربما ادي هذا ايضا الي رغبة التلاميذ في دراسة المزيد عن عوامل النجاح والفشل لهيئة الامم المتحدة، وما نجحت في حله وما فشلت في حله من مشكلات، وربما اراد البعض ان يقدم مقترحات قائمة علي دراسة متأنية لكيفية تطوير هذه الهيئة الدولية لتكون اقدر علي القيام بمسئولياتها. ان هذه المسألة ترتبط اساسا بان يكون المعلم قادرا علي تقديم العون الصادق والمناسب في الوقت المناسب حتي يؤدي التعليم المبدع الي تعلم مبدع يتميز بالتواصل.

(٨) تنوع الطرق والاساليب باختلاف التلاميذ من حيث المستوي ومسار الفكر (١٥):

يخطئ من يقول أن هناك طريقة واحدة أو أسلوبا واحدا للتدريس حتي اذا كان الحديث عن نمط التربية التقليدية، لان القاعدة هي أن تتغير الطريقة وان تختلف تبعاً لتغير واختلاف الهدف ومستويات التلاميذ وطبيعة الموضوع.

واذا كان الامر كذلك في اطار الاتجاه السائد الان فكيف يكون الامر اذا كان محور الحديث يدور حول الابداع كهدف يجب تبنيه في مجال أي مادة دراسية؟ فالنمطية فكرة مرفوضة في مجال الابداع سواء بالنسبة للتلاميذ أو المعلم أو حتي المشكلات المطروحة للدراسة. وهذا الأمر ينسحب علي ما يستخدم من طرق فهذا تلميذ يحتاج الي مثال أو أكثر، وهذا يحتاج الي طرح الامر في اطار مجموعة لمناقشته، وهذا ثالث يحتاج الي مزيدا من الشرح، وهذا رابع يحتاج الي تدرج في التساؤلات حتي يصل الي التصور الكامل للمشكلة المثارة. بذلك يتضح أن تنوع الطرق والاساليب قد يصل الي مستوي التلميذ المفرد، وفي نفس الوقت قد يحتاج التلاميذ جميعا الي طريقة أو أسلوب واحد في فترة ما من فترات الدراسة، فقد يري المعلم أن هناك ناحية تحتاج الي توضيح أو شرح منه، وبالتالي سيجد نفسه في موقف يفرض عليه اللقاء، ومن هنا لا يكون اللقاء أمرا مرفوضا علي اطلاقه، ولكن يجب ان يدرك الجميع بما فيهم المعلم أن اللقاء هام جدا ولكن متي؟ وأين؟ ومع من؟ والمقصود بذلك أن يدرك المعلم الوقت المناسب لاستخدام طريقة ما سواء داخل الفصل أو خارجه أو في المكتبة أو غيرها ومع تلميذ معين أو مجموعة منهم أو معهم جميعا، فالظروف ليست واحدة والمستويات ليست واحدة، ومن هنا كانت ضرورة التغير في الطرق والاساليب عند التعامل مع قضية الابداع (١٦).

(٩) الحرص علي سيادة المدخل الانساني في كافة التفاعلات الصفية واللاصفية :

فرق كبير بين المناخ التسلطي والمناخ الانساني أو الديموقراطي والمناخ القائم علي

التسيب، فالمناخ التسلطي والمناخ السائب كلاهما غير مطلوب لانهما يؤديان الي عيوب قاتلة في الشخصية عامة والتفكير خاصة، ولقد أصبح مؤكدا ان هناك علاقة ارتباطية قوية بين نوع المناخ السائد في التدريس ونواتج التعلم. ولعلنا نلاحظ النقد الموجه الان الي عملية التربية في شكلها التقليدي والتي تعتمد شكلا ومضمونا علي مستويات عديدة ومظاهر متباينة من التسلط وهذا يدعونا الي القول ان الابداع اذا كان يحتاج الي تحرر في الفكر فهو في حاجة بالتالي الي مدخل انساني يشعر فيه كل فرد انه قادر علي احراز النجاح وانه يستطيع أن يقول كل شئ وأي شئ يعبر عن ذاته دون اعتداء علي حقوق الاخرين، ومن حقه ان يتكلم ومن واجبه ان يستمع ومن واجب الاخرين ان يستمعوا اليه وان من حقهم ايضا أن يتكلموا كما يريدون، وان الامر كله يعبر عن موقف يقوم علي المشاركة من جميع الاطراف معلم ومتعلمين، وان المعلم هو قائد للموقف يوجه ويشير الاهتمام، ويعطي اهتماما مميزا لاثارة الدافعية باستمرار ويشجع كل تقدم يحرزه أي فرد، كما أن هذا الموقف او ذاك يقوم علي الاحترام المتبادل والتفاعل علي قدم المساواة بين جميع الاطراف، وأنه لا يوجد من هو أفضل من الاخرين. فالفرد يحتاج دائما الي اثبات الذات، ويحتاج ايضا الي تشجيع الاخرين وتقبلهم له، ولا تقف اهمية هذا الامر علي مواقف التدريس الصفية، ولكن هذا ينطبق ايضا علي المواقف الاخرى غير الصفية، واذا كان المناخ الانساني مطلبا حيويا داخل الفصل فهو اكثر حيوية خارجه، اذا أن التفاعلات داخل الفصل محكومة بعدد من الافراد، أما التفاعلات خارجة تتميز بالتعدد والتباين حيث يكون من المؤسسات والافراد غير المحددين والذين يجب التعامل معهم، ومن هنا كان المعلم في موقف يفرض عليه ان يكون حذرا ومؤمنا بقيمة الجهد الذي يخطط له وينفذه بالاشتراك مع تلاميذه من اجل هذا الهدف.

والحق يقال مان هذا الامر علي المعلم فقط ولكنه ينسحب علي الموجه والمدير وكل مشغل بهذه المهنة، بل ينسحب ايضا علي الاسرة وكافة المؤسسات التي يتعامل معها التلاميذ.

(١٠) الحرص علي أن يكون التقويم خبرة سارة وفرصة لمزيد من التعلم :

من المفترض ان تكون نتائج التقويم قادرة علي تقديم بيانات ومعلومات وادلة كافية يمكن في ضوءها أن نحكم علي مدى فعالية الجهد المبذول كميا وكيفيا، ومن المفترض في هذه العملية أيضا ان تكون مصدرا للاستمتاع، وفرص للتعلم. فمن الممكن ان تكون مصدرا للاستمتاع اذا مر بها المتعلم في جو مريح وبعيد عن التشدد والعصبية والتوتر النفسي، واذا شعر انها عملية عادية وموقف مضاد شأنه في ذلك أي موقف دراسي، وعندئذ سيري الموقف التقويمي باعتباره موقفا يستهدف معرفة معارفه ومهاراته وأرائه ومختلف مهاراته (١٨) وهذا يعني ان التلاميذ في فصل ما قد يدرسون شيئا عن انتاج البترول في الاتحاد السوفيتي. وتلاميذ فصل آخر يدرسون شيئا عن انتاج البترول بالكويت او بالمملكة العربية السعودية، سيري بطبيعة الحال ان التلميذ الذي درس المعرفة لذاتها سيعجز عن الاجابة عن السؤال وسيعتبر خارج «المقرر» وتقوم الدنيا وتقعده مئات المرات. . وهذا من حق الجميع لان التلميذ لم يعد لهذا النمط الجديد من التعامل مع المادة العلمية وكيفية التقويم، ولكن اذا درس الانتاج البترولي في الاتحاد السوفيتي أو الولايات المتحدة باعتبارهما وسيلة لتعلم كيفية قراءة الخرائط والجداول والتعبير عما جاء بتلك الجداول في رسوم بيانية تبين الواقع والتنبؤات المستقبلية سيصبح من اليسير بالنسبة للتلميذ أن يجيب عن السؤال الذي يتناول انتاج البترول في الكويت أو أي مكان اخر في العالم، اذا ان المهم هنا هو قياس مهارة أو اكثر وليس المعلومات لذاتها. . عندئذ سيشعر التلميذ انه التقويم خبرة سارة لانه سيحاول ان يطبق فيها ما سبق له ان بذل فيه جهدا وتعلمه وأتقنه، كما أنه سيتعلم شيئا جديدا عن الكويت ولم يدرسه من قبل، ومن هنا يكون الامتحان له وظيفة مزدوجة، الاولى هي التعرف علي مستويات تقدم التلاميذ، والثانية هي تعلم جديد يستند الي تعلم سابق ويؤدي الي تعلم لاحق.

ثالثا : المهارات التي يجب ان يتمكن منها الابناء ليكونوا قادرين علي الابداع عند دراسة المواد الاجتماعية (١٩):

استقراء من الضوابط السابقة التي تعد موجهات للعمل في مجال تدريس المواد الاجتماعية امكن التوصل الي مجموعة من المهارات التي يجب ان يمتلكها الابناء حتي تتوافر لديهم القدرة علي الابداع ، ومن ثم فان هذه المهارات نعتبرها الادوات الاساسية التي تحتاج الي شئ تستخدم فيه هذه الادوات فلا جراحة بأدوات طبيب بغير مريض ، ولا مزرعة جديدة منتجة بأدوات مهندس بغير أرض ، ولا اختراع علمي بأدوات واجهزة عالم بلا معمل ، وهكذا الامر بالنسبة لكل فرد نود ان يتعلم الابداع ، فهذه مهارات اساسية تظل كامنة ولا قيمة لها الا اذا وجد المعلم القادر والمنهج المناسب والامكانيات اللازمة ، وعلي أية حال فانه ليس من المطلوب او المتوقع أن نقدم كل شئ في هذا المجال ، ولكن سيقصر في هذه الجزئية علي بيان تلك المهارات :

- ١ - مهارات حل المشكلة .
- ٢ - مهارات التفكير الناقد .
- ٣ - مهارات الاتصال .
- ٤ - مهارات الدراسة وتشمل :
 - اثاره التساؤلات .
 - كتابة البحوث القصيرة .
 - التقارير الشفوية .
 - التقارير التحريرية .
 - استخدام المصادر الاساسية .
 - استخدام المصادر الاصلية .

- القدرة علي التحليل .
- القدرة علي التلخيص .
- القدرة علي تمييز الافكار والمبادئ الاساسية .
- القدرة علي القراءة التفصيلية .
- القدرة علي التخطيط الفردي .
- القدرة علي استخدام الخرائط .
- القدرة علي استخدام الاطالس .
- القدرة علي استخدام الصور والرسوم .
- القدرة علي تصميم الجداول وقراءتها .
- ٥ - مهارات العمل مع الجماعة :
 - القدرة علي التخطيط الجماعي .
 - القدرة علي التحدث الي الجماعة بوضوح وايجاز .
 - القدرة علي الاستماع الي الاخرين .
 - القدرة علي الاشتراك في المناقشات .
 - القدرة علي النقد البناء .
 - القدرة علي قبول نقد الاخرين .
 - القدرة علي التحول من رأي الي اخر عن اقناع وبلا تعصب .
 - القدرة علي مشاركة الاخرين في ارائهم .
- ٦ - مهارات التقويم :
 - تقبل اراء الاخرين فيما ينتج او فيما يقول .

- مصارحة النفس .

- تقويم جهد الجماعة .

- المشاركة في تقويم الجماعة لانتاجها .

ويبدو من القراءة السريعة لهذه المهارات انها ليست وليدة لحظة معينة ، أو ناتج جهد في فترة زمنية محددة ، أو نتيجة لتدريس منهج ما ، ولكنها حصيلة جهود مستمرة لسنوات وسنوات ، وهذا يعني أن تلك المهارات لا يكفي ان تتحلي بها اهداف المناهج ، ولكنها يجب ان تكون محاور للمادة العلمية وبدايات ونهايات التخطيط للتدريس وتنفيذه ، فالامر ليس مجرد تمنيات ولكنه جهد حقيقي موجه ومقصود من اجل تكوين تلك المهارات او بعضها علي الاقل حتي يكون هدف تنمية الابداع قابلا للانجاز . ويلاحظ ايضا ان هذه المهارات ليست بلا مضامين ، فهي ليست في فراغ ولكنها مهارات تحتاج الي مضمون يدرسه التلاميذ ويتفاعلون معه وفق تصورات محددة يضعها المعلم دون التقيد بحرفيتها او نصوصها الجامدة .

وتجدر الاشارة هنا أن قدر المادة العلمية من المواد الاجتماعية ليس هو المهم ، ولكن المهم هو كيفية دراستها ، اي اسلوب التعامل معها وتوظيفها لبناء الفكر ومساعدة المتعلم علي اكتساب تلك المهارات ودعمها واثرافها دائما حتي يكون مبدعا بحق .

رابعا : نموذج لدرس لتنمية الابداع في اطار الضوابط والمهارات :

تجدر الاشارة في هذا المجال الي ان ما سيقدم هنا ليس نموذجا يقصد به النمطية ، او أن يسير عليه ويتبعه المعلم - أي معلم - من اجل تنمية الابداع ، ولكن ما قصدناه هو :

١ - ان نضع تصورا لكيفية تنفيذ احد الدروس في مجال المواد الاجتماعية من اجل تنمية الابداع .

٢ - أن هذا النموذج ليس قالباً ثابتاً يحدد تفكير وابداع المعلم، ولكنه مجرد نموذج للاسترشاد به.

٣ - أن المعلم بما لديه من امكانيات الابداع يستطيع ان يقدم نماذج اخري وربما نماذج افضل ايماناً بأن المعلم في ابداعه يجب ان يقدم شيئاً مميزاً وفريداً.

٤ - أن هذا النموذج المقترح هو مجرد اطار عام لا يزال في حاجة الي تفاصيل وعمليات اخري فرعية لا يتسع المجال لها.

٥ - ان تنفيذ هذا النموذج أو غيره من النماذج يحتاج الي وقت وتكلفة ومصادر تعلم عديدة ايماناً بأن التعليم الرخيص يؤدي الي منتج رخيص وان التعليم المكلف يؤدي الي نواتج تستحق ما بذل من اجلها من وقت وجهد ومال.

موضوع الدرس: مصر والسلام العالمي (الوحدة الثالثة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع)

أولا : أهداف الدرس يلاحظ هنا :

- ١ - أن الأهداف لا تتطلب معلومات محددة.
 - ٢ - أن الأهداف عديدة لأنها لم تعد لتصلح لدرس تقليدي يمكن تنفيذه في أقل من ساعة، ولكنها مجموعة أهداف تعبر عن مهارات يتعلمها التلاميذ في عدد من المواقف.
 - ٣ - أن هذه الأهداف شاملة لكل جوانب الدرس من ص ١٨٧ - ص ١٩٤.
 - ٤ - أن هذه الأهداف ليست كل الأهداف الخاصة بالمادة العلمية من ص ١٨٧ الي ص ١٩٤، ولكن هناك العديد من الأهداف الأخرى وبالتالي فإن ما ذكر هنا هو مجرد امثلة لما يمكن العمل من اجله في دروس المواد الاجتماعية.
- أن يكتب التلميذ تقريراً عن دور مصر نحو السلام العالمي.
 - أن يلخص التلميذ بأسلوبه عوامل فشل عصبة الأمم.
 - أن يعرض امام زملائه ماذا كان يحدث لو لم تنشأ هيئة الأمم المتحدة.
 - أن يقدم تقريراً شفوياً امام الزملاء يبين فيه ماذا كان يمكن ان يترتب لو كان حق الفيتو مكفولاً لجميع الدول الاعضاء في مجلس الأمن.
 - أن يحدد المبادئ الأساسية التي من شأنها ان تجعل الأمم المتحدة اقدر علي القيام بمسئولياتها.
 - أن يقترح التلميذ خطة لمنظمة الأغذية والزراعة لمساعدة الدول التي تتعرض للجفاف.
 - أن يكتب التلميذ رسالة الي مدير منظمة العمل الدولية.
 - أن يقيم التلاميذ معرضاً صغيراً

يعرضون فيه انتاجهم حول منظمة
الصحة العالمية .

- ان يرسم التلميذ خريطة يبين عليها
مقار المنظمات والوكالات الدولية التابعة
للأمم المتحدة .

- ان يجمع التلميذ في كراس خاص
اخبار عن نشاطات اليونسكو في مصر .

- ان يرسم التلميذ طابع بريد ملون
يعبر عن احد مظاهر نشاط الوكالة
الدولة للطاقة الذرية .

ثانيا : المادة العلمية :

يلاحظ :

١ - ان المادة لا تعني في حد ذاتها أي شئ بالنسبة للتلاميذ .

٢ - تتوقف قيمتها علي كيفية توظيفها والاستفادة منها وتطويرها لخدمة اهداف معينة .

٣ - ان المادة المبينة هنا هي أدوات أو وسائل يفترض انها تتكامل مع التدريس وغيرها من مكونات الدرس من اجل تقدم التلاميذ نحو الاهداف .

٤ - ان هذه المادة يمكن ان تؤدي الي التفكير المبدع ، ويمكن ان تؤدي الي تفكير بسيط قليل القيمة .

٥ - ان استغراق التلاميذ واقبالهم علي الدراسة واعمال الفكر والنشاط والمشاركة الايجابية الفعالة هو المحور الاساسي لتوظيف هذه المادة وحسن استثمارها وتوجيهها نحو الاهداف .

- الظروف الدولية التي دعت الي قيام عصبة الامم .

- الاهداف التي سمعت الامم المتحدة الي تحقيقها .

- مصر وعصبة الامم .

- فشل عصبة الامم .

- الامم المتحدة .

- كيف ظهرت الامم المتحدة .

- اهداف الامم المتحدة .

- عضوية الامم المتحدة .

- تنظيمات الامم المتحدة .

- الجمعية العامة ووظائفها .

- مجلس الامن ووظائفه .

- المجلس الاقتصادي والاجتماعي .

- مجلس الوصاية .

- محكمة العدل الدولية .

- الامانة العامة .

- المنظمات والوكالات الدولية التابعة

للأمم المتحدة :

منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم
والثقافة (اليونسكو).

منظمة الصحة العالمية.

منظمة الاغذية والزراعة.

منظمة العمل الدولية.

الوكالة الدولية للطاقة الذرية.

ثالثا : مصادر التعليم

يلاحظ :

١ - ان الكتاب المدرسي هو أحد مصادر التعلم، بل وربما لا يعد أفضلها.

٢ - ان تعدد هذه المصادر يعني ان المعلم يجب ان يكون علي دراية بها كلها ومع ذلك فهو غير مطالب بان يقدمها الي التلاميذ جاهزة.

٣ - ان التلاميذ عليهم الدور الاكبر في الوصول الي هذه المصادر، وجمع البيانات والمعلومات منها.

٤ - ان هذه المصادر لا تستخدم كلها في درس واحد من الدروس التقليدية التي لا تمتد لاكثر من ساعة او اقل من الساعة.

٥ - ان التنوع في هذه المصادر قصد به بيان المتاح من مصادر التعلم والذي يمكن توظيفه والاستفادة منه.

٦ - ان هذه المصادر ليست بهذا القدر والنوع، ولكن هناك الكثير الذي يمكن ان تصل اليه يد المعلم المبدع.

- خريطة تبين العالم في اعقاب الحرب العالمية الاولى.

- خريطة تبين العالم في اعقاب الحرب العالمية الثانية.

- الاجزاء الاساسية من ميثاق هيئة الامم المتحدة.

- خريطة تبين الدول العربية التي انضمت الي عصبة الامم وهيئة الامم المتحدة.

- مبادئ الرئيس الامريكي ولسن الاربعة عشر.

- قائمة باهداف الامم المتحدة.

- قائمة بشروط عضوية الامم المتحدة.

- خريطة تبين الدول الاعضاء وغير الاعضاء بالامم المتحدة.

- صور وملصقات ومطبوعات تنظم الامم المتحدة.

- طوابع البريد التي صدرت في مناسبات خاصة للامم المتحدة وتنظيماتها.

- فقرات من خطب الزعماء في هيئة
الامم.

- نصوص بعض قرارات مجلس
الامن.

- بيانات ومعلومات عن البنك
الدولي وهيئة التنمية وصندوق النقد
الدولي والمنظمة الدولية للطيران المدني
 واتحاد البريد العالمي والاتحاد الدولي
للمواصلات السلكية واللاسلكية
والمنظمة العالمية للارصاد الجوية
والمنظمة الاستشارية البحرية للحكومات
ومنظمة التجارة الدولية.

- شرائح وافلام متنوعة عن
المشكلات العالمية وموقف المنظمات
الدولية منها.

- تقارير اخبارية في الصحف
والمجلات.

- اخبار اذاعية وتلفزيونية متفرقة عن
انشطة هذه المنظمات والهيئات.

- البرامج الثقافية الاذاعية
والتلفزيونية.

رابعاً : الانشطة :

تنقسم الانشطة الي :

(١) أنشطة تمهيدية مثل

قراء تقارير في صحف يومية .

قراءة مراجع .

دراسة احصاءات .

دراسة رسوم بيانية .

دراسة خرائط حائطية او اطالس .

دراسة صورة .

تحليل فلم متحرك .

دراسة خريطة تقرير عن التحكيم

الدولي في قضية طابا .

دراسة خريطة مبين عليها علامات

الحدود .

دراسة ماديل عليه علم هيئة الامم

المتحدة .

(٢) أنشطة مرحلية :

استكمال قراءة تقرير بدأت دراسته

في النشاط التمهيدي .

قراءة فقرة من مصدر خارجي .

تحليل رسم بياني .

يلاحظ :

١ - ان النشاط الذي يقوم به

التلاميذ ليس نشاطا شكليا ولكنه في

جوهر الدراسة ، بل هو اساسها .

٢ - ان المشاركة الايجابية من جميع

التلاميذ مطلوبة ومتوقعة .

٣ - ان مسئولية المعلم هنا هي التأكد

من ان كل تلميذ يقوم بالنشاط الذي

يشعر باهتمام نحوه ورغبة حقيقية في

القيام به والاستمرار فيه .

٤ - ان النشاط لا يفرض باي شكل

من الاشكال من جانب المعلم علي اي

تلميذ .

٥ - ان التواصل بين مختلف انواع

النشاط التمهيدي والمرحلية والتالية يعد

امرار علي درجة كبيرة من الاهمية .

٦ - ان هناك تكامل تام بين مادة

الكتاب ومصادر التعليم التي سبقت

الاشارة اليها وكذلك مختلف اشكال

النشاط .

٧ - ان اشكال النشاط هذه ليست

نهائية ولكنها مجرد مقترحات .

٨ - ان المعلم المبدع سيجد ان هناك العديد من اشكال النشاط التي يمكن اثاره الاهتمام بها وتشجيع التلاميذ علي الاستغراق فيها بميل حقيقي .

دراسة خريطة وردت في تقرير صحفي .

التعليق علي مجموعة شرائح .

تسجيلي ملاحظات اثناء مناقشة .

الاستماع الي عدة اراء بشأن قضية ما .

الاطلاع علي جهود بعض التلاميذ مثل ما تم جمعه من الصور وطوابع البريد والمطبوعات .

الاطلاع علي اللوحات التي رسمها بعض التلاميذ .

(٣) الانشطة التالية :

المزيد من القراءة .

زيارات لمكاتب الامم المتحدة .

مراسلة تلاميذ من الخارج .

الكتابة الي المكاتب الثقافية لطلب

تقارير وخرائط وصور وملصقات عن

كل ما يتعلق بالامم المتحدة .

كتابة تقارير .

اقامة مكتبة للفصل .

اقامة معرض صغير .

تكوين البومات .

خامسا : ادوار المعلم والمتعلم :

تتميز ادوار المعلم في مثل هذا النموذج بأنها غير تقليدية، فليس من المطلوب منه ان يردد المادة العلمية علي مسامع التلاميذ وان يتأكد بين الحين والاخر من استيعابهم لها، وبالتالي يكون معيار النجاح هو ان يستطيع التلميذ تكرار ما سمعه او ما استوعبه من خلال حفظ واستظهار ما جاء في الكتاب المدرسي .

ولما كان الامر يختلف تماما بالنسبة لقضية الابداع فان ما نقدمه فيما يلي يعبر عن رؤيتنا لادوار المعلم في درس «مصر والسلام العالمي» من خلال الاهداف والمادة العلمية ومصادر التعلم والانشطة التي سبق بيانها والالتزام بمجموعة الضوابط التي يجب ان يعمل معلم المواد الاجتماعية في اطارها ليكون قادرا علي تنمية الابداع لدي تلاميذه:

(١) الحرص علي ان يقدم التلميذ شيئا فريدا :

لابد ان يعرف التلميذ منذ البداية التغير او النواتج المتوقعة منهم في نهاية الدرس، وهذا يعني انهم لابد ان يعرفوا اهداف الدرس، بل وربما يفضل ان يشاركوا المعلم في تحديدها وفي تخطيط الدرس ذاته، وهذا يرجع الي ان اشتراك التلاميذ في تحديد الاهداف وصياغتها يجعلهم اكثر حرصا علي العمل من اجل التقدم نحوها، ويلاحظ ان الاهداف السابق تحديدها لهذا الدرس تعبر كلها عن المظاهر الفردية المتوقعة من التلاميذ، ويجب هنا ان يؤكد المعلم علي تلاميذه ان ما يكتبونه علي سبيل المثال من تقارير يجب ان تكون مختلفة في مصادرها واسلوب كتابتها وكذا اسلوب تنظيمها وفي افكارها واستنتاجاتها وخلصاتها وتطبيقاتها، لان كل منها يعبر عن هذا الفرد دون غيره .

(٢) التأكيد علي ان يفكر التلميذ تفكيراً حراً :

فقد يري انه من الضروري ان يقول لتلاميذه في البداية :

ـ ان مادة الكتاب المدرسي هي نقطة البداية .

- ليس من المفروض ان نحفظ ونستظهر هذه المادة .

- ولكن يجب الانتقال منها الي كل أو بعض ما جاء تحت عنوان مصادر التعلم .

- فاذا قرأت علي سبيل المثال فقرة من خطاب الزعيم جمال عبد الناصر أمام الجمعية العامة للأمم المتحدة، عليك ان تقرأ بعناية وتعرف ماذا كان يقصد بقوله كذا وكذا، وعليك ايضا ان تقارن بين ما قاله هو وقاله رئيس وزراء اسرائيل في هذه الفقرة التي بين يديك .

- المطلوب منك ان تذهب بتفكيرك في كل مكان والي اي مصدر وعليك ان تكون رأيا ليس بالضرورة ان يتفق مع رأي اي فرد آخر .

(٣) الدافعية المتوجهة مطلب اساس لكل مواقف تعليم الابداع :

- انظروا هنا الي هذه الطوابع البريدية التي صدرت في مناسبات مختلفة، هل تعلمون ان هذا الطابع صدر في مناسبة كذا... . وهل تعلمون ان هذه المناسبة كان لها تأثيرا قويا علي مستوي السياسة الدولية... . لقد كتب المصدر (س) عن هذا الامر بشئ من التفصيل... .

- ما رأيك في سحب البنك الدولي لموافقته علي تمويل مشروع السد العالي؟ هل تعتقد انه كان قرارا سليما... .

- ماذا كنت تقول آنذاك عن اصدار هذا القرار؟؟

- هل تري ان يكون حق الفيتو لمصر عندما تكون عضوا في مجلس الامن... . لماذا؟

ويحتاج التلاميذ هنا عادة الي التشجيع المستمر والتوجيه الواعي من جانب المعلم بحيث يضل التلاميذ دائما في حالة استعداد تام لمواصلة التعلم .

(٤) ما يصل اليه الابناء من مظاهر الابداع لا يجب تحديده قبلها :

اذا حددت اشكال الابداع التي يجب ان يصل اليها التلاميذ فقد خرج الامر عن كونه ابداعا، ولذلك يجب ان يؤكد المعلم علي :

ان مايصل اليه كل تلميذ يعبر عنه شخصا، عن خبراته السابقة وقراءاته وانشطته وفكره، وكيفية فخرا انه هو الذي قدمه وانه ينتمي اليه بشرط ان يستطيع شرح ما جاء به وتفسيره ويدافع عنه بأسلوب علمي اذا دعت الضرورة الي ذلك .

اذا قدم التلميذ تقريراً أو بحثاً أو تصميماً لطابع بريدي أو رسالة خطية أو البوما لصور أو طوابع أو لوحة فنية أو نموذج ما فإن جميع ما يقدمه التلميذ يعد انتاجاً جيداً، وان كافة مظاهر الانتاج لا يمكن ولا ينبغي ان نحددها منذ البداية .

أن الجميع سينطلقون في الدراسة والتحليل والتفكير وتقديم النواتج مهما كان نوعها ومستواها واننا لا نستطيع التنبؤ بها او تحديدها بشكل قاطع .

(٥) افساح الوقت وتوافر الامكانيات اللازمة :

يجب ان يؤكد المعلم لتلاميذه علي :

١ - بامكانهم الخروج لزيارة مكاتب ثقافية ومؤسسات وشركات طيران وغيرها من الهيئات والمؤسسات التي يمكنهم عن طريقها الحصول علي البيانات والمعلومات المطلوبة وذلك في اي مرحلة من مراحل دراسة الموضوع :

٢ - انه لا يجب التقيد بالحصّة العادية (٤٥ دقيقة) لان هذا المدي الزمني المحدد يختلف مع طبيعة التدريس والدراسة من اجل الابداع .

٣ - ان كافة مصادر التعلم من خرائط ومطبوعات وصور وملصقات ونصوص وبيانات وتقارير واخبار وبرامج كلها مصادر معلومات بعضها متاح في الفصل او

في مكتبة المدرسة او خارج المدرسة في مؤسسات محددة او مكتبات اخري .

٤ - ان من حق كل تلميذ ان يلجأ الي اي مصدر، ومن حقه ايضا ان يقابل اي مسئول ليتحدث اليه ويحصل منه علي معلومات اساسية تفيد فيما يعده من تقارير او بحوث او مقالات او غير ذلك من مظاهر أو اشكال تعبر عن ذاته .

(٦) الشموال والاستمرار في المواقف :

يجب ان يركز المعلم في هذا الاطار علي :

ان المادة العلمية عصبه الامم وهيئة الامم المتحدة هي مجرد حقائق ومعارف، وان اسلوب دراستها يجب ان يمتزج بالاتجاهات الموجبة نحو الشعوب الاخري في العالم .

ان هذه الدراسة تعد مدخلا للتعرف علي العديد من المشكلات الاقليمية والعالمية .

انه من المتوقع ان يقدر التلميذ ما يبذل من جهود في سبيل حل هذه المشكلات أو بعضها علي الاقل .

ان يكتسب مهارات عديدة بعضها متعلق بالتخطيط وفرض الفروض وجمع البيانات وتصنيفها وتحليلها وكتابة تقارير، ورسم لوحات أو ملصقات أو تصميم نماذج او غيرها .

ان بداية اي موقف لابد ان تعتمد علي ما يمتلكه التلاميذ من خبرات سابقة وان اي موقف لا ينبغي ان ينتهي الا اذا اثار مشكلة تستحق التفكير بدأ بمشكلة اخذت جانب كبيرا من تفكير التلاميذ .

(٧) تشجيع التلاميذ علي المزيد من التعلم :

تبعا لما سبق ذكره عن الواقعية فان المعلم يجب ان يبين لتلاميذه :

- مجالات القراءة ففي معرض المناقشة لابد ان يشير الي مصدر او مصادر تجيب عن تساؤلات او نقاط خلافية حول عوامل انهيار عصبة الامم او غيرها .

- ان مكتب اليونسكو بالقاهرة سيعقد ندوة موضوعها كذا يوم كذا وبامكان من يريد ان يحضر هذه الندوة .

- ان مكتب التربية السكانية في وزارة التربية لديه من المطبوعات والكتيبات والصور التي تعد مفيدة لكل من يريد، ولكل من يود ان يقدم تقريراً شاملاً ومستوفياً لكل اركانه .

(٨) تنوع الطرق :

قد تستخدم طريقة بعينها في مرحلة معينة، ولكنه ليس مطلوباً ان يستمر في استخدام نفس الطريقة علي الدوام، فالابداع يحتاج احيانا الي توجيهات جماعية، ويحتاج احيانا اخري الي توجيهات ومتابعة فردية، وبالتالي قد يجد انه من المناسب ان يأخذ بيد تلميذ غير مقل علي الدراسة ويذهب معه الي مكتبة للاطلاع علي مصدر معين، وقد يذهب مع بعضهم في زيارة لاحد خبراء الامم المتحدة في مكتبه، وقد يشترك مع البعض الاخر في تخطيط مجلة حائطية او اقامج معرض ما، وقد يشرف علي جلسة استماع لتقرير يعرضه احد التلاميذ وقد يجلس مستمعا لحلقة مناقشة يديرها احد التلاميذ .

(٩) المدخل الانساني :

من المتوقع من المعلم ان :

- يجعل العلاقة بينه وبين تلاميذه علاقة تسودها اللفة والصدقة والثقة المتبادلة .

- يستخدم كلمات الشاء والمدح دون تزيد لكل من يقدم شيئا يدل علي التقدم نحو الهدف، ولكل من يتقدم بمعدل جيد .

- يقدم المكافآت الرمزية مثل شهادات التقدير - عملات تذكارية - طوابع بريد تذكارية - صور - لوحات بسيطة .

- الثناء علي كل تلميذ يثبت تقدمه بالحركة والايماء والابتسامة وغير ذلك مما يعني الكثير بالنسبة للتلاميذ .

(١٠) التقويم خبرة سارة وتمهد للتعلم التالي :

- يجب ان يقوم كل تلميذ انتاجه ذاتيا .

- يجب ان يقوم التلميذ انتاج كل تلميذ .

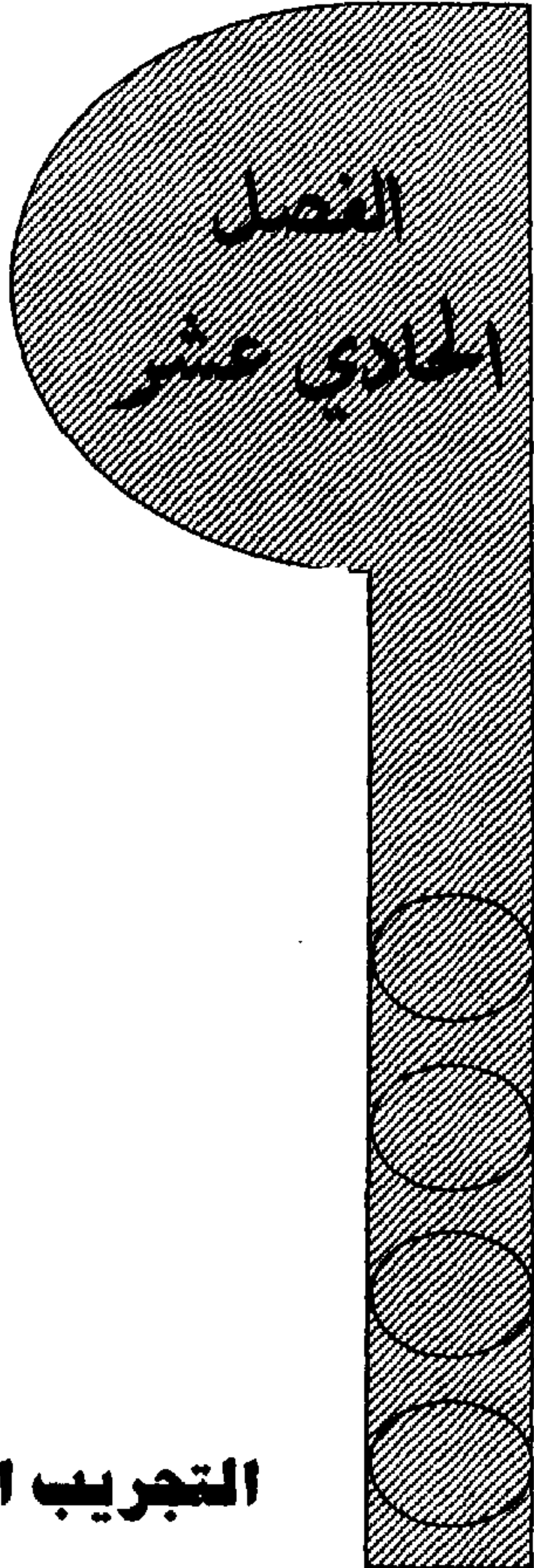
- يجب ان يقوم التلميذ انتاج الجماعة .

بحيث يكون كل ذلك في اطار من الموضوعية الكاملة فاذا قدم احد التلاميذ تقريراً معيناً عن منظمة العمل الدولية ، فان مناقشته هي السبيل الي عملية التقويم ، وهنا لابد من وضع الضوابط الكفيلة بسير المناقشة في اتجاهها الصحيح وبعيدا عن الذاتية التي قد تسئ الي التقرير وصاحب التقرير ذاته .

وبعد فان الابداع ليس مطلباً شكلياً أو حلماً مفقوداً او سراياً تجري وراءه ولكنه هدف تربوي هام يجب العمل من اجله فكراً وسياسة وتخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وتطويراً ، فالعقل الإنساني الذي خلقه الله سبحانه وتعالى له امكانيات غير محدودة ، فقد ابتكر كل ما ابتكر بجزء من هذا العقل فما بالنا بباقي هذا العقل لو احسن صقله وتوجيهه . .

تربية الانسان . . . صناعة البشر اغلي تربية وأهم صناعة ، ومن ثم فهي تستحق ان تنفق عليها الاموال الطائلة بلا تردد ، وان تبذل كل الجهود دون تردد اذا انه ليس ليدنا اهم من عقول البشر . . فهي القادرة - لو احسن تربيتها - علي البناء والتعمير والاختراع والابتكار وتصدير هذا كله الي الآخرين ، وهي القادرة ايضاً - اذا لم نحسن تربيتها - علي التدمير والتخريب وانتظار حصيلة ما تبذره عقول بشر

يعيشون في دول آمنت وعملت علي بناء العقول لهدف اسمي هو تصدير فكرها
الي الخارج ليكون ابلغ سفير لها واقوي بصمة تتركها في لوحة التاريخ ، وبناء علي
ذلك يكون ترتيب الامم في هذه اللوحة الخالدة والتي تتوارثها الاجيال جيلا بعد
جيل .



التجريب الميداني للمناهج

التجريب الميداني للمناهج *

تشير الممارسات الجارية في مجال عمليات بناء المنهج وتقويمه وتطويره الي أنه لا يزال هناك اعتقاد وسائر مؤداه أن الكبار هم أقدر الناس علي معرفه ما يحتاجه الصغار . .

والحقيقة أن هذا الاعتقاد غير صحيح، فمن يعرف حاجات الصغار هم الصغار أنفسهم، ذلك أن هذا الأمر يعد من شئونهم التي يصعب علينا معرفتها أدر صدها بمجرد التخمين أو طرح بعض التصورات النظرية أو الفلسفية. ومع ذلك فقد تأكد وتدعم هذا الاعتقاد خلال عصور سابقة تضرب بجذورها في أعماق تاريخ التربية، حيث كانت النظرة السائدة هي أن المعرفة التي تركها السلف لابد من نقلها الي الأجيال القادم والحفاظ عليها خوفاً من ضياعها وانه ثارها، ومن هنا كانت المعرفة في مكان الصدارة كهدف لذاته، بغض النظر عن الاتساق بين تلك المعرفة والواقع العقلي والسيكولوجي والاجتماعي للمتعلمين، ولكن مع تطور الفكر التربوي ظهور اتجاهات عديدة أصبح من الصعب أن يظل هذا الاعتقاد سائداً.

فقد ظهرت مفاهيم جديدة في مجال علم المناهج وتطويره كان لها أثرها الواضح في تغير النظرة الي استراتيجية المعرفة وكذا موضع المتعلم من المنهج المدرسي .

ومع ظهور فكرة نظريات المنهج ونماذجه تأكدت الحاجة الي التأكد من مدي فعالية المنهج أي أنه لم يعد من المقبول أن تتم عمليات تصحيحه وتخطيط وبناء المناهج وتطويرها ويدفع بها دفعا الي الميدان دون التأكد من أن هذا المنهج أدراك أمامه فرض تحقيق النجاح، أو أن هناك احتمالات عديدة للفشل أو عدم تحقيق مستوي الفعالية المتوقعة .

* هذه الدراسة تقدمت بها أ. د. فارعة حسن محمد الي الندوة العلمية العربية حول المناهج الدراسية بين

التخطيط والتقويم - الرباط - ابريل ١٩٩٣ .

وفي هذا الاطار أصبح المنهج المدرسي ينظر اليه باعتباره:

- ١ - كائنا دينامياً يخضع لعدد من المتغيرات ذات التأثير المستحرفية، فما يتوجب النظره العلمية المرنة .
- ٢ - أنه علم مشترك جماعي لا يمكن أن ينفرد به شخص معين مهما كانت قدراته .
- ٣ - أنه علم علمي بالدرجة الأولى، وأن أي قرار يصدر بشأن المنهج يجب أن يكون مستنداً الي وجهة نظر علمية دون تحيز أو إفتعال .
- ٤ - ان المنهج ظاهرة ذات علاقة مباشرة ببناء الانسان، بكل ما يشمله من فروق وتباينات، ومن ثم لا يمكن النظر اليه بعيدا عن المتغيرات المؤثرة فيه .
- ٥ - ان مستوي كفاءة المعلم لا تزال هي العامل الحاسم في مدي نجاح الابناء في التقدم نحو أهداف المنهج .
- ٦ - ان كل مستحدثات العلم والتكنولوجيا هي مجرد وسائل مساعدة للمعلم في عملية تنفيذ المنهج، وهي بذلك ليست بديله عنه .
- ٧ - ان امتلاك التكنولوجيا وتوظيفها في اطا منهج له ونسفه ومسار محدد يعني توظيف علميا لذلك التكنولوجيا بشكل طبيعي دون أقحام أو انتقال .
- ٨ - ان المناخ المدرسي وكذا المناخ الصفّي من العوامل المهمة التي تؤثر في مدي فعالية المنهج، ومن ثم فلا بد من النظر الي هذا العالم نظرة موضوعية يمكن من خلالها التعرف علي نوعية هذا المناخ ودور العلم نحوه .
- ٩ - ان خبراء المنهج يحتاجون الي مؤشرات أولية يستدل منها علي مدي صلاحية ما تم تخطيطه، والتعرف علي احتمالات النجاح عند مرحلة التعميم لهذا المنهج .
- ١٠ - ان التطور الهائل في البحوث التربوية اما ارتبط بها من افكار ومستحدثات

يشير الي الحاجة الي معرفة الكثير عن الفروق الفردية والقدرات العقلية والذرة اللغوية والاهتمامات والميول والحاجات والمشكلات التي لاسبيل لمعرفة الا الميدان ذاته .

وهكذا أصبح المنهج ليس مجرد كتاب بين يدي معلم وتلاميذ، ولكنه أصبح مواقف أو خبرات يومية، علي قدر عمقها وثرائها علي قدر ما يستطيع الابناء احراز النجاح، وبالتالي فان ما قد يوجد من انفصال بين عمليتي تخطيط المنهج وتنفيذه يرجع في جانب اساس منه الي عدم الاطمئنان بشكل مبدئ لمدي فعالية المنهج، ومن هنا ظهرت فكرة الضبط النوعي للمنهج، وهي فكرة جديدة وليست جديدة في ذات الوقت، هي جديدة من حيث كونها مستحدثة في مجال تطوير المناهج وهي ليست جديدة من حيث كونها فكرة ظهرت في مجال الصناعة والانتاج، حيث ضبطه الجودة أو ضبط المنتج، بمعنى التأكد مرحليا في أثناء مراحل إنتاج المنتج من سلامه الخطوات ودقة العمل، وهو أمر يرتبط به الحكم النهائي علي المنتج قبل أن يخرج من باب المؤسسة الانتاجية أو الشركة أو المصنع الي السوق وبالتالي الي يد المستهلك . وهكذا انتقل هذا المفهوم الي مجال التربية عامة والي مجال المناهج علي وجه الخصوص .

والحقيقة إننا أحوج ما نكون الآن هذا الضبط والتمكن في جودة المنهج، وخاصة أن المنهج لا يقل أهمية عن أي منتج تقوم مصانعنا أو حزار عنا بانتاجه، بل أن المنهج يفوق أي منتج من حيث الأهمية، فالمنهج مهما كان هو عرضه للاستهلاك أو لكن الأمر مختلف بالنسبة للمنهج، فهو معي بأعلي صناعة وأهم استثمار . إنها صناعة البشر واستثمار القوي المنتجة .

وبناء علي ذلك فان مفهوم الضبط النوعي وان كان لم ينشأ في أحضان علم التربية ولكنه من أكثر المفاهيم ارتباطا بالمناهج المدرسية وأكثرها إلحاحاً علي هذا المجال الهام والحيوي، فلا سبيل الي تطوير البشر الا بضمنان خدمة تعليمية أفضل تؤدي الي البناء الشامل للفرد الذي من شأنه أن يكون مواطنا عصريا قادرا علي إحداث التقدم من خلال إبداعاته العقلية .

والسبيل الي ذلك من غير شك هو فعالية المنهج المدرسي بوجه عام .

والضبط النوعي ليس قاصرا علي مرحلة بعينها دون المراحل الأخرى التي يمر بها المنهج تصميميا وتخطيطا وتنفيذا وتقويما وتطويرا متابعة، ولكنها عملية مسخرة باستمرار العمل في ميدان المناهج، والمهم هنا هو أن تكون هناك تقنية راجعه يتم من خلالها الحصول علي معلومات وبيانات عن المنهج عندما نفذ في الميدان، وبالتالي تفسير تلك البيانات واتخاذ القرارات المناسبة لتعديل مسار المنهج في زاوية أو أخرى أو التوصل الي قرار أوسع وأشمل قد يصل الي مرتبه المراجعة الكلية للمنهج بكل مكوناته .

وما يهمنا في هذا المجال هو أن نشير الي أن التجريب الميداني يعد مرحلة من مراحل الضبط النوعي، وتتم هذه العملية عادة عن الانتهاء من اعداد الصورة الأولية للمنهج، وعندئذ يكون الخبراء في حاجة الي أدلة حقيقية من الميدان يستدل من خلالها علي الإيجابيات والسلبيات من أجل المزيد من الضبط للمنهج .

ولعلنا لانغالي اذا قلنا ان الاتجاه الي فكرة الضبط النوعي للمنهج وما يرتبط بها من ممارسات عديدة ليس سوي تأكيدا للالتزام بالاتجاه العلمى في التعامل مع قضايا التربية ومن بينها تضيق المناهج المدرسية، فلم يعد بالامكان في هذا العصر الذي تسود فيه الروح العلمية والأخذ بأساليب العلم وتقنياته في التعامل مع كل شئون الحياة أن نظل عند مستوي التقدير الوصفي بكل ما يشمله من البعد عن الموضوعية، وهكذا أصبح من الضروري الأخذ بالاتجاه الكمي في التعامل مع ظاهرة المنهج شأنها في ذلك شأن أي ظاهرة انتاجيه أو اجتماعية أخرى .

فلم يعد كافيا أن نقول أن هذا المنهج أو ذاك يمكن اعتباره جيدا أو عظيما أو فعالا أو أكثر أو أقل من هذا، ان كل ذلك لا يعدو أن يكون تقديرات لا قيمة لها من المنظور العلمي، ذلك ان الحكم العلمي يحتاج الي بيانات وأرقام ومستويات

ومؤشرات يتم من خلالها التوصل الي مستوى فعالية المنهج في أطر بيئية وثقافية متباينة من منظور ما حدد من أهداف للمنهج .

وهذا يعني أن علم المناهج وكذا علم تطوير المناهج لم يعد علماً بل أصبح يتجه الي الأخذ بالاتجاه الكمي في تفسير كافة الظواهر المتصلة بالمنهج سواء من قريب أو بعيد .

وهكذا فإن امر المنهج المدرسي علي المستوي العربي يعد من الامور الحيوية التي لا مفر من تناولها والتعامل معها بأسلوب علمي .

ومن هذا المنطلق أخذت بعض بلاد الوطن العربي بهذا الاتجاه، بل ان بعضها كان أكثر تجاوباً مع المتغيرات العلمية والتكنولوجية التي يعيشها العالم اليوم فأنشأ مراكز البحوث ومؤسسات متخصصة في صناعة المناهج، وهذه المؤسسات كان أمامها أحد أمرين، إما أن تبدأ من جديد دون النظر بعين الاعتبار الي التجارب والخبرات السابقة، وإما أن تبدل بدراسة الواقع وتحليله وكذا النظر في خلفيات هذا الواقع باختلاف مراحل تطوره، وهذا كله كان بمثابة منطلقات فكرية علي درجة عالية من النفع، ولذلك فإن هذه المراكز والمؤسسات أو بعضها علي الأقل كانت بدايته بداية صحيحة من الناحية العلمية، فجاءت هذه البداية من وضع تصور فكري أو فلسفة محددة الأبعاد، أو دعونا نقول رؤية فلسفية أو نظرية تمثل اساساً أو تمثل مجموعات من المسلمات التي يجب أن يتم الالتزام بها في التعامل مع قضايا المنهج في كل مرحلة أو كل عملية من عملياته .

ومن الأمور الاساسية في تلك الرؤي الفلسفية أن أصبح أمر التجريب الميداني للمنهج خطوة حيوية وأمرأ حتمياً اذا كان لها أن حدث التطوير العلمي في الاتجاه السليم من المنظور العلمي ووفق الأصول التي يلتزم بها العالم المتقدم فسي بناء مواطنه من أجل ابداعات عقلية تستهدف اسعاد البشرية في كل مكان .

ولقد أدركت جمهورية مصر العربية ذلك من خلال دعيها بأهمية قضية بناء

المنهج وتطويرها، ولذلك صدر القرار الوزاري رقم ١٧٦ لسنة ١٩٩٠ بإنشاء مركز تطوير المنهج والمواد التعليمية الذي يتبع مباشرة مكتب وزير التعليم، ولقد نص هذا القرار علي أن المركز يختص بالمهام الآتية:

أولاً: تحفيظ المناهج وتصميمها وإعداد المواد التعليمية وتجريبها وتنقيحها كذلك إخراج المواد التعليمية في صورتها النهائية، ثم تجريبها ميدانيا للتعرف علي ما قد يوجد بها من سلبيات وتلافيها في أثناء المراجعة من أجل التطوير.

ثانياً: تدريب مدرربي المعلم علي تنفيذ هذه المناهج المطوره والتعامل معها. ويتم ذلك من خلال خطة تراعي المبادئ الآتية:

١ - ترجمة التوجهات الجديدة في المجتمع والمتضمنة في فلسفته وخطط التنمية الخاصة به الي برامج تعليمية، بحيث تكون مادة هذه البرامج وسيلة الاحداث تغيرات سلوكية مطلوبة لدي المعلمين.

٢ - تبني تقنيات عصرية في تطوير المنهج من شأنها أن تساعد الخبراء علي المناهج علي أفضل نحو ممكن، وهو ما يجعل تلك المناهج عملاً علمياً يعود بالفائدة علي المعلمين.

٣ - تحقيق التنسيق والتفاعل بين عناصر النظام التربوي المعينة بتطوير المنهج.

٤ - الاهتمام باعداد دليل المعلم لكل منهج دراسي.

٥ - تقديم بدائل تعليمية جديدة تتناسب مع الاعداد الكبير لمواجهة مشكلات الكثافة داخل الفصول وتقديم حقائق ورزم تعليمية.

ولقد تبني مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بمصر ضرورة تجريب المناهج قبل تعميمها حتي يتم الإطمئنان علي مدي فعالية المنهج في بيئات وثقافات متعددة، وقد تم اجراء التجريب الميداني لعديد من المناهج في الأعوام ٩٠ / ٩١ - ٩١ / ٩٢

- ٩٢ / ٩٣ هي :

١ - المعلومات والانشطة للصفوف من الأول حتي الثالث .

٢ - اللغة العربية للصفوف من الأول حتي الرابع .

٣ - التربية الدينية للصفوف من الأول حتي الخامس .

٤ - التربية الفنية للصفوف من الأول حتي الثالث .

٥ - التربية الرياضية للصفوف من الأول حتي الخامس .

٦ - العلوم للصفين الرابع والخامس

٧ - المواد الاجتماعية للصفين الرابع والخامس .

من هنا ويتولي تنظيم التجريب الميداني والإشراف عليه أحد أقسام المركز الستة ، ويتم العمل داخل هذا القسم في مراحل ثلاث .

المرحلة الأولى :

وهي مرحلة الاعداد للتجريب الميداني وهي تتضمن ما يلي تجريب المنهج .

(١) تحديد أهداف المزمع دفعه الي الميدان ، ذلك أن المنهج عندما يصل إلي صورته المبدئية يكون قد وصل الي المرحلة التي تفي الحاجة الي تجريب ميدانيا ، ولذلك فانه لا يمكن أن نتصور أن هذا المنهج يمكن تجريبه دون أن يكون لدي القائمين علي هذا التدريب تصور واضح عن أهداف هذا العمل الذي يقومون به ، ولذلك لابد أن يعرفوا لماذا التجريب ، ولذلك فإن الخبراء الذين شاركوا في اعداد المنهج في كل مراحله بالاشتراك مع الخبراء العاملين بالقسم لابد أن يجلسوا معا ليضعوا أهداف التجريب لكل منهج ، والتي تنصب عادة علي :

١ - معرفة مدي قابلية وحدات من المنهج أو دروس من وحدات المنهج للتطبيق .

٢ - التأكد من أن ما قد يكون من فكر جديد أو إتجاهات جديدة في المنهج له صدي في الميدان .

٣ - التأكد من قدرة المعلم وكفاءته في تنفيذ ما يراد تعميمه .

٤ - التعرف علي مدي ملاءمة المواد التعليمية المتضمنة بالوحدات توضع التجريب وقدرتها علي اثراء العملية التعليمية .

٥ - ملاءمة المادة التعليمية وما يرتبط بها من أنشطة لما يوجد من فروق فردية بين التلاميذ .

٦ - تحديد ما يوجد من صعوبات في المادة العلمية بالنسبة للتلاميذ .

٧ - تحديد نواحي العصور التي تحتاج الي استكمال .

٨ - مدي ملاءمة التدريبات المتضمنة بالوحدات وكفايتها لاتفاق التلاميذ لجوانب التعلم المشار اليها في الأهداف المحددة للمنهج .

وتجدر الملاحظة هنا أن تلك الأهداف المشار اليها هي اطار عام يتحرك فيه القسم المسئول عن التجريب الميداني ، أي أنها ليست ثابتة أو واحدة بالنسبة لجميع المناهج ، ولكنها تختلف من منهج الي آخر .

وبذلك يجري التجريب الميداني في اطار نسق محدد ولا يوجد أي مجال لانصراف المشرفين علي التجريب الي نواح أخرى ليس لها أهمية أو اعتبار في مرحلة التجريب .

(٢) إختيار الوحدات التي ستخصص للتجريب :

ان القاعدة الأساسية هنا هي أن يتم تجريب المنهج كله في عام دراسي كامل ، وقد يأخذ التجريب الميداني شكلا آخر ، وهو أن يجرب علي عدة مستويات فتكون البداية تجريب مع مجموعة صغيرة من التلاميذ ، ثم يليها تجريب مع مجموعات أكبر وهكذا ، وفيما يبين كل مرحلة وأخرى تكون التغذية الراجعة وصولا الي

أفضل صورة ممكنة للمنهج، ولكن مع إدراك الخبراء للواقع وصعوبة تنفيذ ذلك أخذ بنظام تجريب وحدات معينة أو دروس من وحدات معينة بحيث يمكن الاستدلال من النتائج علي مدى الفعالية بشكل عام، الي جانب أن تعميمه المنهج في العام الأول هو بمثابة تجريب موسع للمنهج يتم في ضوء نتائجه تعديل المنهج مرة أخرى. والقاعدة الأساسية التي يلتزم بها القسم هنا هي أن المنهج في حاجة الي تطوير دائم، ومن ثم فإن التجريب الجزئي ليس سوي بداية.

وتجدر الإشارة هنا الي ان الوحدات المختارة او الدروس المختارة من وحدات معينة يعتمد علي الاختيار الدقيق والذي يتم من خلال المناقشة والتبريرات العلمية للاختيار، وهذا كله يتم بالتعاون الفكر المشترك بين مخططي المنهج والمؤلفين وخبراء تسن التجريب الميداني.

(٣) إختيار أساليب جمع البيانات والمعلومات في التجريب الميداني :

من الامور التي يلتزم بها في عملية التجريب الميدان تعدد الأدوات حيث أنه لا يمكن جمع كل شئ عن طريق أداة واحدة أو أداتين، وهذا يرجع الي أنه العديد من الأمور التي يصعب رصدها من خلال عدد محدد من الأدوات، ويمكن القول في هذا الشأن أنه علي قدر تعدد الأدوات علي قدر ما تتوافر المعلومات والبيانات التي تساعد الخبراء في إصدار القرارات العلمية بشأن كل ما يجب تعديله أو تبديله أو حذفه أو إضافة الي المنهج الجديد قبل تعميمه.

والمهم في هذا الشأن هو أن يتم التعرف علي آراء كل من له علاقة بالمنهج، وكلما كان ذلك ممكنا كلما كان التطوير أكثر إرتباطا بالواقع. ومن هنا فان التجريب الميداني يحتاج الي :

أ- مذكرات المعلم اليومية :

فالمعلم هو الذي يتناول المنهج في مرحلة التنفيذ، ولذلك فان ملاحظاته

اليومية بكل ما تشمله من ايجابيات وسلبيات تعد علي درجة كبيرة من الأهمية، فالمؤلفون حينما يكتبون المادة العلمية وعندما ينظمونها في نسق ما فانهم يقومون بذلك التزاما بأسس علمية وتجارب شخصية، ومع ذلك يظل الحكم النهائي لمدي صلاحية المنهج الجديد للميدان. والمعلم باعتباره العامل الهام والحاسم في هذا الصدد فان آرائه ووجهات نظره لا يمكن أن تقلل من شأنها، ولذلك فان مذكرات المعلم اليومية هي التي يكتبها المعلم بعد تنفيذه لكل درس من الدروس التي يتم تجربتها، وذلك بالاستعانة بقائمة من الأسئلة التي يجب أن يضع إجابات لها عقب كل درس، وهذه الأسئلة تكون عادة متعلقة بالمادة والوسائل التعليمية والتدريبات والأسئلة والصعوبات التي قد توجد في لغة الدرس والمصطلحات غير المألوفة والصعوبات التي واجهت التلاميذ، وغير ذلك مما يكون له علاقة باعاقبة تقدم التلاميذ في التعلم وفسق ما حدد من الأهداف لكل درس، ولذلك يحرص المشرفون علي التجريب الميداني علي عناية المعلم بهذا الأمر لأنه يعكس الصورة الحقيقية لما يجري داخل الفصل، وهو ما يصعب تحديد ملاءمة ونحن بعيدين عنه.

ب- الاستبيانات :

وهي من وسائل جمع المعلومات والبيانات عن الوحدات أو الدروس موضع التجريب، وهي تحتاج الي دقة متناهية في مرحلتي الاعداد والتطبيق، ولذلك فان المعينين بأمر التجريب الميدان يعكفون علي دراسة أهداف التجريب الميداني وتحديد أهداف كل استبيان اعدادا دقيقا ثم اعداد وصياغة اسئلة الاستبيان في ضوء منها، ويراعي في هذا الشأن عادة ان يكون هناك إتساق بين أهداف الاستبين والاسئلة المعبرة عن كل هدف منها.

ويلاحظ هنا أنه يتم اعداد استبيانات معينة وفقا للفتات أو القطاعات المستهدفة، ومن ثم فقد تعد إستبيانات للمعلمين والموجهين التربويين وأولياء الأمور والمديرين، وقد تعد إستبيانات أخرى لقطاعات ممن يعنون بأمر المناهج المدرسية وخاصة من

ذوي الأعمال والمهن الأخرى التي توجد في المجتمع . وهكذا يتبين أن الاستبيانات مفيدة فيما يتم جمعه من بيانات ومعلومات من خلالها، ولكن مع ذلك فانه لا يمكن الاعتماد علي هذه المعلومات والبيانات وحدها بل لابد أن تتكامل مع غيرها مما يتم جمعه من خلال أدوات أخرى .

ج - الاختبارات :

وهي تعد من أجل التعرف علي جوانب التعلم التي تم تعلمها، وهذا يعني أن التعلم لا يعني مجرد استيعاب قدر معين من الحقائق والمعلومات، ولكنه يعني الي جانب ذلك جوانب أخرى مثل المفاهيم والتعميمات وغير ذلك مما يعكس رؤية علمية واضحة لمعنى خبرات التعلم، ولذلك فان المعنيين باعداد أدوات التجريب الميداني يولون اهتماما خاصاً بالاختبارات التي يمكن من خلال إجابة التلاميذ عنها التعرف علي أوجه الاستفادة ومدى الاستفادة من الدروس أو الوحدات التي يتم تجريبيها، ومن خلال ما يتم التوصل اليه من النتائج يتم تسجيلها ومعالجتها احصائيا وتفسيرها من أجل التوصل الي الاتجاهات العامة التي نستطيع من خلالها التعرف علي الكثير من الايجابيات والسلبيات، ومن ثم يمكن المراجعة والتطوير علي أساس الرؤي الحقيقية للوحدات والدروس عندما وضعت موضع التنفيذ.

د - بطاقات الملاحظة :

وهي أداه يقصد بها التقدير الكمي لمستويات الأداء التدريسي للمعلمين وهم يصدد تنفيذ الوحدات والدروس التجريبية، اذ انه لم يعد من المقبول علميا أن نصف هذا المعلم أو ذاك بأن ممتاز أو متوسط أو ضعيف أو غير ذلك من التقديرات الوصفية؛ ولذلك لجأ خبراء المناهج والتدريس الي فباء أدوات أكثر دقة وموضوعية، فجاءت بطاقت الملاحظة ليتم من خلالها التعرف علي مستويات الأداء المهني للمعلمين، وتحتاج البطاقات الي دقة متناهية سواء في الاعداد أو التنفيذ،

ويحرص خبراء التجريب الميداني عادة علي صياغة بنود البطاقات شريطة أن تتوافر فيها عدة شروط أهمها، الدقة والوضوح والتحديد والقابلية للملاحظة، وذلك حتي يمكن للملاحظة أن يسجل كل ما يراد ملاحظته وتسجيله، وبناء علي ذلك يتم تفريغ النتائج ومعالجته احصائيا وتفسيرها، وكل هذا يعطي مؤشرات واضحة عن مدي كفاءة المعلمين علي تنفيذ المنهج فضلا عن التعرف علي ماذا يحتاج اليه المعلم من تدريب جديد من أجل التوصل الي مستوي أفضل للأداء التدريس الذي من شأنه توفير أفضل شروط وضوابط يساعد علي نجاح المعلم في تنفيذ المنهج.

هـ - جلسات الاستماع :

وهي جلسات يتم تنظيمها بحيث يحضرها بعض المعلمين أو الموجهين التربويين، وقد تضم الجلسات معلمين وموجهين معا، وفي جميع الأحوال يكون الهدف من تلك الجلسات هو إتاحة الفرص كامل للحاضرين للتحدث حول المنهج المجرب من أي ناحية، ذلك أنه قد يصعب علي البعض أن يعبروا عن آرائهم ووجهات نظرهم في هذا الشأن من خلال الاستبيانات أو ذي وسيلة كتابية أخرى، ومن ثم تتاح الفرص للجميع للتحدث بحرية كامله في هذا الصدد. ويلاحظ هنا أن جلسات الاستماع تحتاج الي اعداد سبق حيث يتم تحديد عدد المشاركين ونوعياتهم ومستوياتهم العلمية وخبراتهم السابقة وعدد سنوات الخبرة، ومدي الألفة بالمنهج الجديد، كما يتم اعداد المحاور التي يتم عرضها في جلسات الاستماع، وهذا يعني التحديد المسبق لموضوعات ومسار المناقشة لا يتحدث المجتمعون في أي موضوع خارج عن مجال المنهج المجرب، وعندئذ يكون هناك مراتب أو مراقبون ينفصلون عن وظيفتهم في توجيه المناقشة وضبط مساراتهم وتسجيل كل ما يطرح من آراء أو مقترحات، ومن خلال ذلك يتم التوصل الي بعض الاتجاهات الهامة التي يمكن الاسترشاد بها في عملية التطوير.

و- المقابلات الفردية :

وهي مقابلات يتم التخطيط والاعداد لها من أجل إتاحة الفرص للقاء الفردي مع بعض المعلمين من ذوي الخبرة للتعرف علي آرائهم بشأن المنهج الجديد، وخاصة بالنسبة للوحدات والدروس الحاقة تجريبها، وهذا الأسلوب يعد من الأساليب المفيدة في هذا المجال إذ أن هناك من المعلمين من يستطيعون التعبير عن أنفسهم وعن آرائهم بمتهي الدقة والوضوح الموضوعية في هذه اللقاءات، بينما قد يصعب عليهم المشاركة بفعالية في جلسات الاستماع أو الكتابة للتقارير الفردية أو الجماعية، وعلي أية حال فإن ما يتم بالنسبة للمقابلات الفردية مع المعلمين أو غيرهم من الفئات المعنية بالمنهج لابد أن يسبق اعداد وتخطيط مناسب حتي تكون تلك المقابلات مفيدة ومحقة للأهداف التي حددت لها، ويراعي في تنفيذ المقابلات الشخصية كل الشروط العلمية والضوابط التي تمكن تلك المقابلات من تهئية واثارة وتفاعل واقامه جسور الثقة بين طرفي المقابلة، ويهمنا في هذا الشأن أن نشير الي أن هذا الأسلوب فيما يعكسه من نتائج من المفترض فيه أن يتكامل مع النتائج التي يتم التوصل اليها من خلال أساليب أخرى .

ز- التقارير الفردية :

وهي تعتمد علي توجيه عدد من الأسئلة للمعلمين والمشرفين من ذوي العلاقة بعملية تنفيذ التجريب الميداني للدروس أو الوحدات، وتتعلق هذه الأسئلة عادة بجوانب أساسية متصلة بالمنهج مثل أهدافه ومحتوي المادة وأسلوب تنظيمها والوسائل التعليمية والأنشطة والصعوبات والفروق الفردية والمصطلحات غير المألوفة والصعوبات التي تواجه المعلم في مرحلة التنفيذ، وترجع أهمية هذا الأسلوب الي أنه يعد أسلوبا يسمح بدرجة عالية من المرونة حيث نتاج الفرصة لكل فرد أن ينفرد بنفسه ويراجع أفكاره ومسار عملية التدريس وتحديد كل ما من شأنه أن يعوق مسار العمل الجاد في إتجاه الأهداف المحددة، ومن خلال مراجعة

تلك التقارير وتحليل مضمونها يمكن التوصل الي الآراء ووجهات النظر المفيدة التي من شأنها أن تجعل القرار الصادر بما يجب تطويره أكثر استناداً الي ملاحظات وآراء علمية تنسم بالموضوعية والدقة .

(٤) الاتصال بالميدان :

وفي هذه المرحلة يبدأ اتصال مباشر بين القسم المشرف علي التجريب الميداني والادوات التعليمية التي تم اختيار مدارس منها، وذلك من خلال الأجهزة الورارية المختصة، وذلك لضمان حسن سير العمل . والحقيقة أن هذه العملية تشمل عدة مراحل، نهي تبدأ باختيار المجتمعات المحلية أو المحافظات التي ستختار منها المدارس، ويراعي في هذا تمثيل البيئات والثقافات العديدة التي سيعمم المنهج الجديد بها، اذ أن المطلوب أن يعكس التجريب الميداني كل ما من شأن أن يعدل مسار المنهج من خلال البيئات والثقافات التي سيعمم فيها المنهج، ولذلك فلا يصح أن تختار محافظات أو مدارس معينة بشكل عشوائي، اذ أن النتائج التي سيتم الحصول عليها لا تمثل الواقع بمختلف التباينات التي يشملها .

ويرتبط بهذا الأمر أيضا الاتصال بالادوات التعليمية لترشيح المعلمين والموجهين الذين سيشاركون في عملية التجريب، ويلاحظ هنا أن هذا الاختيار يتم علي أساس معايير معينة، كأن يكون المعلم المختار من ذوي الخبرة ومن المشهود لهم بالكفاءة وغير ذلك من المواصفات الشخصية والمهنية، وكذلك الأمر بالنسبة للموجهين وفي جميع الأحوال يراعي وضع الضوابط المناسبة لكي يكون المجال المختار للتجريب الميداني ممثلاً للواقع . ومن الأمور المفيدة في هذا المجال التعرف علي الاحصاء الميداني للتلاميذ الذين سيشاركون في عملية التجريب، من أجل التعرف علي الصفوف والأعمار وغير ذلك من المتغيرات التي قد يكون لها تأثير علي سير التجريب الميداني .

ويقوم القسم المشرف علي التجريب الميداني بالاتصال المباشر بمن سيتولون

الإشراف علي هذه العملية، وقد يكونوا من المعلمين والموجهين ذوي الخبرة، وقد يستعان في هذا الشأن أيضا ببعض العاملين في كليات التربية علي مستوي المجتمع الكلي، ويتم الاتصال في هذه المرحلة بالعمداء لتحديد الأعداد المطلوبة منهم، وتكون وظيفة كل هؤلاء الإشراف علي التنفيذ الفعلي للتجربة وتطبيق الأدوات السابقة إعدادها والتأكد من سلامه الاجراءات المتعلقة بكل منها.

(٥) اعداد برنامج تدريبي

لكل من المعلمين والموجهين والمشرفين الذين سيشاركون في التجريب الميداني، إذ ليس من المقبول أن يذهب كل هؤلاء الي الميدان دون أن يعرفوا كل التفاصيل اللازمة لا يمنع هذا التجريب، ولذلك فان القسم ينظم عدداً من اللقاءات وورش العمل بقصد تدارس فلسفة المنهج حتي يستطيع كل فرد أن يعرف لماذا هذا المنهج وما الجديد فيه وما الفكر الذي قام عليه، وكيف تم تخطيطه واعداده وما الأهداف التي يرجي بلوغها، ويرتبط بهذا أيضا التعرف علي المفاهيم الأساسية الواردة فيه وكذا أوجه التعلم التي يرجي تمكن التلاميذ منها، وسيشرف علي هذه اللقاءات عادة من شاركوا في تخطيط المنهج وكذا من شاركوا في تأليف الكتب المدرسية وأدلة المعلم، إذ أنهم أقدر من غيرهم في بيان طبيعة المنهج والكشف عن مختلف أبعاده وسماته وأهدافه وما يحتاج اليه من استراتيجيات ومواد فعلية أساسية وإضافية، ومن الامور المهمة في هذا المجال والتي نجد رعاية خاصة من قبل المشرفين علي التجريب الميداني تدارس دروس التجريب الميداني سواء ما ورد في الكتاب المدرسي وما يقابلها في دليل المعلم، ولعل هذا الأمر يفي بشكل عام أن من يتولون الإشراف علي التجريب الميداني يجب أن يكونوا علي وعي كامل بطبيعة ما سيقومون بتجريبه، إذ أن هذا الوعي يعني قدرة خاصة علي الإشراف الجاد وعلي عملية التنفيذ وتعديل مسار التجريب عندما يكون ذلك ضرورياً.

(٦) متابعة طباعة أدوات التجريب الميداني :

فجميع الأدوات بما في ذلك من الوحدات والدروس المراد تجربتها وأدلة المعلم الخاصة بتلك الوحدات والدروس وطباعة بطاقات الملاحظة والصفحات اللازمة للمعلم لكتابة المذكرات اليومية للمعلم وكذلك الاختبارات الخاصة بالتلاميذ، ويلاحظ أن هذه الأدوات تمر بعدة مراحل ففي البداية تكون الدروس والوحدات وأدوات التقويم جاهزة في شكل مبدئي، كما تبدأ طباعتها في وقت مبكر الاذنه بعد الاتصال بالميدان وتحديد المدارس وكثرا من يشرفون علي التجريب الميداني يصبح أمر إنجاز الطباعة والانتهاء منها كلية أمرا أساسياً يتولاه العاملون بقسم التجريب الميداني، ويلى ذلك بطبيعة الحال تصنيف تلك الأدوات وتجميعها في مجموعات بالقدر المناسب لكل مدرسة يذهب اليها المشرف الذي سيراقب عملية التدريس أو التنفيذ التجريبي للوحدات والدروس.

المرحلة الثانية :

تنفيذ التجريب الميداني، فبعد التخطيط المتقن لعملية التجريب الميداني تبدأ مرحلة التنفيذ الفعلي، وهذا يتطلب عدة إجراءات هامة وأساسية هي :

١ - السفر الي المحافظات المختاره والاتصال بالقيادات التربوية المختصة، وكذا الاتصال بمديري المدارس المختارة في تلك المحافظات من أجل تنظيم الجداول وتحديد توقيتات الحصص التي سيتم منها التجريب.

٢ - الاجتماع بالمعلمين الذين شاركوا في التدريب من أجل التجريب الميداني للتعرف علي الدروس مرة أخرى وتحديد موعد تدريس كل منها.

٣ - توزيع أدوات التجريب، ويقصد بذلك الاستبيانات والاختبارات وبطاقات الملاحظة أو غير ذلك من الأدوات اللازمة للتقويم التي تكون قد سبق إعدادها.

٤ - الملاحظة المباشرة داخل الفصول وتطبيق الأدوات الأخرى في المكان والوقت المناسبين.

المرحلة الثالثة :

مرحلة التقويم، وفي هذه المرحلة تتم عدة عمليات متتابعة تساعد في النهاية علي وضوح الرؤية بالنسبة للايجابيات والسلبيات التي تم رصدها من خلال تطبيق جميع الأدوات المشار اليها سابقا، وهذه العمليات هي:

١ - تجمع البيانات ووصفها في ملفات خاصة، وهذا الأمر يحتاج مقابلة من شاركوا في عملية التنفيذ ومراجعة الأدوات وما ورد بها من معلومات وبيانات.

٢ - تفريغ البيانات، وهذا الأمر يحتاج الي جداول خاصة يتم فيها تسجيل البيانات بشكل واضح بحيث يسهل علي الخبراء تحديد الاتجاهات العامة.

٣ - المعالجة الاحصائية وهي عادة تكون في شكل حساب التكرارات والنسب.

٤ - تحليل البيانات وتفسيرها.

٥ - كتابة تقارير مبدئية لمؤلفي الكتب وأدلة المعلم.

٦ - كتابة تقرير نهائي وهو يحتوي عادة علي الاتجاهات العامة التي يتم التوصل اليها من خلال التقارير المبدئية.

وهكذا يتضح أن عملية التجريب الميداني للمنهج عملية ليست شكلية، ولكنها عملية تحتاج الي إجراءات متتالية علي نحو منطقي، والحقيقة أمر هذا العملية هي بمثابة محاولة علمية يتم من خلالها التعرف علي مدي امكانية نجاح المنهج في بلوغ التلاميذ لأهدافه عندما يصل الي مرحلة التعميم، وبذلك تكون الأحكام الصادرة علي المنهج في مرحلة التجريب الميداني أحكاما صادقة الي حد كبير لسبب بسيط هو أن تلك الأحكام جاءت من خلال آراء فئات المعنيين بأمر المنهج، بل وأكثر من

ذلك فان التلميذ الذي يمكن أن نطلق عليه مجازا مصطلح مستهلك المنهج يكون قد أقيمت له الفرص ليبعد عن ذاته وعن رأيه ومدي إستفادته منها ثم تجريبية، وهو ما يساعد خبراء المنهج علي إتخاذ القرار المناسب بشأن ما يجب مراجعته وتطويره من أركان المنهج.

إن هذه العملية بكل إجراءاتها هي في الحقيقة عملية تتكامل مع العمليات الأخرى للمنهج سواء ما يتعلق منها بالتخطيط أو التنفيذ.

وهكذا يبدو أن إتباع منهجية علمية في بناء مناهجنا وتطويرها أصبح أمرا ضميا اذا كان لنا أن تقدم للأبناء مناهج من نوعية جيدة أساسها الالتزام بالعلم لا علي مستوي القول فقط، ولكنه علي مستوي الفعل أيضا، وخاصة أننا جميعا كافة عربية نتطلع الي مستقبل لا يقل لي عظمتة وعطائه للبشرية عن عطائنا في الماضي.

الفصل الثاني عشر

إتجاهات عالمية في تطوير المناهج

من الأمور المسلم بها أن القائمين على عمليات بناء المناهج وتطويرها يجب أن يكونوا على دراية ووعي كاملين بمختلف الاتجاهات العالمية فى هذا المجال حتى يستطيعوا الأخذ بها والتطوير والتطوير بالقدر الذى يتفق مع الواقع التربوى الذى بعد أن المناهج الدراسية من أجله، وإذا كان هذا الأمر مهما للقيادات التربوية فو مهم أيضا لكل معلم وموجه ومدير وولى أمر وكذا الطلاب المعلمين، حيث أن تلك الاتجاهات وخاصة ما يناسبنا منها يجب أن يكن موضع رأى عام، أى يجب أن يجد بين التربويين من يتحمسون ويشجعون ويمارسون كل مظهر من مظاهر التجديد التى نأخذ بها. وينبغى أن نلفت النظر فى هذا الشأن إلى أن كل ما يحدث فى عمليات المناهج على المستوى العالمى ليس من المتوقع أن تأخذ به كله، ولا ينبغى أن نتصور أن نتركه كله ونباعد بين مناهجنا وتلك الاتجاهات العالمية والمعيار الأساسى فى هذا الشأن هو الواقع وحدده وأبعاده والمستوى المأمول من التطوير، وبالتالي لابد من الارتباط بهذا الواقع وعدم الإنطلاق بالفكر والأخذ بهذا الاتجاه أو ذاك دون عوامل الضبط التى يتم من خلالها التأكيد من الارتباط والملاءمة للواقع. وما يهمنا فى هذا الشأن هو أن نعرض لبعض الاتجاهات العالمية الأساسية التى أصبحت شائعة الاستخدام فى كثير من بلدان العالم، وجدير بالذكر أن كل إتجاه من تلك الاتجاهات لم يأت من فراغ، ولكن كل منها جاء من خلال فكر وبناء على دراسات وبحوث علمية نظرية وميدانية وتجريبية أثبتت نجاحها فى آخر اجتماعية وثقافية معينة، ولذلك وجب الحذر والإحتياط، وهكذا يمكن النقل عن هذا الإتجاه أو ذاك، ويمكن أيضا التطوير والتغيير حسب مقتضيات الواقع، ويمكن رفض الإتجاه كاملا، والمهم فى هذا الشأن أن نحدد المبررات التى ثم الإستناد إليها فى الإختيار أو التعديل أو الحذف، ومن أكثر تلك الاتجاهات كما يلى:

أولا: التعلم الذاتى:

فى عصر تزايدت فيه المعرفة بدرجة غير مألوفة للبشرية من قبل أصبح من الصعب على خبراء المناهج أن يقدموا كل المعارف للأبناء، وأصبحت عملية التربية

قاصرة عن أداء وظيفتها التى نشأت من أجلها منذ البداية وهى الحفاظ على الثقافة ونقلها من جيل إلى جيل عبر عقول الأبناء، وهكذا تغيرت النظرة إلى العقل البشرى وبالتالي إلى مكانة المعرفة ذاتها واعتبارها وسيلة لبناء العقل والوجدان وتشكيل شخصية الفرد بوجه عام بعد أن كانت غاية لذاتها من أجل تلك الوظيفة التى نشأت مع نشأة عملية التربية ذاتها ونشأة المدرسة وفكرة المناهج الدراسية. ومن خلال هذه الرؤية أصبح التربويون وخاصة خبراء المناهج فى موقف كان عليهم فيه أن يقدموا مستحدثات من شأنها أن تساعد الفرد المتعلم على أن يكون مشاركاً وقادراً على أن يحمل جزءاً من المسئولين فى تعليم ذاته. فالمدرسة باعتبارها مؤسسة مجتمعية مطالبة بتربية الأبناء من منظور معين ولكنه ما يسمى بالإنفجار الموفى أو تراكم المعرفة لم يعد من اليسير.

أن يقدم كل شيء، وكان لابد من أن يكون المتعلم ذاته ممتلكاً لقدر من المفاهيم والاتجاهات القيم الحاكمة التى تعد أساساً للتعلم الذاتى، ومن هنا بدأ المتخصصون فى مجال المناهج فى بناء مناهج ذات مضامين خاصة وتحتاج إلى استراتيجيات تدريس معينة تؤدى إلى اكتساب التلاميذ لتلك المفاهيم والاتجاهات والقيم وغير ذلك مما يعد محركات وموجهات للسلوك. ومن أبرز الزمور التى تهتم بها هذه المناهج المفاهيم الأساسية والتى تشكل فى مجملها ما يسمى بمنظومة المفاهيم أو شجرة المفاهيم، وهى تضم عادة عدداً من المفاهيم الحاكمة والمفاهيم الفرعية على عدة مستويات ويؤدى تعلمها إلى أن يكون المتعلم قادراً على تكوين صورة حقيقية عن المجال المعرفى الذى تنتمى إليه هذه المنظومة، ومن خلال تعلم هذه المفاهيم ونموها فى مستويات متدرجة من البسيط إلى المركب ومن المجرد إلى، هو أكثر تركيب وتجريداً يصبح المتعلم قادراً على التعامل مع المعارف ذات العلاقة دون أن يدرسها بشكل مباشر، إضافة إلى ذلك فإن تعلم تلك المفاهيم يساعده على الفهم والتفسير والتنبؤ تعلماً ذاتياً طالما هو على قيد الحياة. ويرتبط بهذا الأمر تعلم اتجاهات موجهة نحو العلم بل ونحو المعرفة ذاتها، فمن المؤكد أن المتعلم كلما توافر

لديه إتجاهات موجهة فى هذا المجال كلما كان ذلك ميسراً للتعليم بل ويساعد المتعلم على الإستزاده من المعرفة والإقبال على مصادرها المختلفة ، ولعل ما نلاحظه من أن التلاميذ والطلاب فى مختلف مراحل التعليم قلما يقرأون ما هو خارج عن إطار الكتب المدرسية المقررة ليس إلا مظهراً من مظاهر إغفال تكوين الإتجاهات الموجهة اللازمه والكافية نحو العلم والمعرفة ، فالتعليم المعتاد بكل مناهجه وأساليبه لا يعنى بشكل مباشر بهذا الأمر بل وفى الأغلب ما يتتفى شرط القصد فى تعليم وتعلم الإتجاهات التى من هذا النوع والتى من شأنها أن تساعد فى عملية التعلم الذاتى . وإذا كان هذا هو الوضع بالنسبة للإتجاهات فهو ينسحب أيضاً على القيم كمحرك للسلوك وكقوة وافق للفرد فى مواقف التعليم والتعلم ، فالتعليم المعتاد يستهدف الحقائق والمعلومات بشكل أساسى ومقصود وفق فكر تربوى تقليدى يقدس المعرفة كفاية لذاتها ، ومن ثم فإن توجيه الاهتمام المقصود إلى هذه الأمور بأعتبارها أهدافاً ونواتج متوقعة للتعليم ليس لها مكان فى المناهج التى تتعامل مع المعرفة من هذا المنظور . والحقيقة أن العلاقة وثيقة ومتكاملة بين الجوانب الفعلية والوجدانية ، وكلما كانت هذه العلاقة ماثلة فى عملية المنهج سواء التخطيطى أو التنفيذى منها كلما إنعكس ذلك بشكل حقيقى ومباشر على مستويات الأداء والسلوك الفعلى للمتعلم . والشئ المؤكد هنا هو أن إعطاء المعارف والحقائق للأبناء لا يؤدى بالضرورة إلى تكوين تلك المفاهيم والإتجاهات والقيم ، وبالتالي لا يؤدى بالضرورة إلى اكتساب المهارات اللازمة . إن هذه الجوانب كلها هى متطلبات أساسية ولازم ولا بد للمتعلم من التمكن منها قبل أن يخرج إلى الحياة ، حيث أنه من المتوقع أن يستمر فى التعلم ، ذلك أنه لا يمكن من الناحية العملية أن يستمر على مقاعد الدراسة لسنوات أخرى غير تلك المقررة فى إطار السياسة التعليمية الحالية ، حتى وفى حالة تجاوز هذه الحدود فإنه مهما جلس على مقاعد الدراسة فلن يستطيع تحصيل إلا القدر القليل من حجم المعرفة المتاحة والتى أصبح من الصب نقلها من مصادرها إلى عقول الأبناء . ومن أهم ما يجب أن يتعلمه الفرد

المتعلم خلال سنوات الإعداد المدرسى ليكون قادراً على التعلم الذاتى :

١- القراءة الواعية التى يستطيع من خلالها نقد كل ما يقرأ وأن يكون له رأى ووجهة نظر ما فى كل ما يقرأ بغض النظر عن آراء الآخرين .

٢- القدرة على إختيار بديل من بين البدائل المطروحة، إذ ليس من المطلوب أن تتقبل إحدى وجهات النظر عن طريق الفرض والإجبار ولكن لابد من درجة مناسبة من الوعى للاختيار من بين البدائل المطروحة .

٣- القدرة على الإستنتاج والتفسير للمادة المقروءة أو المسموعة وقراءة ما بين السطور، وهو أو يحتاج إلى مهارات التحليل والتركيب والتوصل إلى صور وتركيب معرفية جديدة .

٤- المقارنة بين الغث والسمين من المصادر المتاحة للمعرفة، وهنا لابد أن يكون قادراً على وأن الأمور والتوصل إلى أحكام معينة على أساس من الأدلة المناسبة .

٥- استخدام دوائر المعارف والأطالس والقواميس والدوريات وغيرها من مصادر المعرفة استخداماً ذكياً بحيث يستطيع أن يتوصل من خلالها إلى كل ما يريد والذي من شأنه أن يقدم تفسيرات وحلول لما يواجهه من مشكلات يطرحها للدراسة .

٦- قراءة الرسوم البيانية، فالرسوم البيانية تشمل العديد من المعارف والتى يستطيع المتعلم بقراءتها التوصل إلى حقائق ومعارف تحتاج إلى عديد من الصفحات لعرضها بشكل كاف، ولذا لابد أن يتعلم قراءة مختلف أنماط الرسوم البيانية .

٧- قراءة الصور والأشكال، فهى تعد من مصادر التعلم الأساسية والتى لا تقل أهميتها عن أى مادة مقروءة أو مسموعة، ولذلك لابد من تعلم المهارات الأساسية اللازمة فى هذا الشأن مثل التحليل والتفسير والمقارنة .

٨- كتابه التقارير، فالمتعلم يجب أن يكون قادراً على تلخيص وعرض الأفكار التى قرأها فى عديد من المصادر، والمهم هنا هو وضوح الفكره وشمولها والقدرة على نقلها إلى الآخرين .

٩- القدرة على المناقشة، حيث يحتاج الفرد دائماً إلى مناقشة ما قرأ مع الآخرين فينقل إليهم خبراته ويأخذ عنهم خبراتهم، إذ أن تبادل الخبرة في هذا المجال يعد مطلباً أساسياً لا ينبغي أن نقلل من شأنه.

والحقيقة أن هذه المهارات وغيرها تلقى إهتماماً متزايداً من جانب مخططي المناهج والمعلمين والموجهين، فقدموا مواد تعليمية تساعد المعلمين على بناء هذه المهارات اللازمة للتعليم الذاتي، ولقد ذهب البعض إلى ما هو أبعد من ذلك فقدموا مناهج كامل أو وحدات من مناهج في أشكال تصلح للدراسة الذاتية، مثل المواد المبرمجة والموديات والحقائب التعليمية، كما أستخدمت أيضاً الآلات التعليمية والحاسبات الألكترونية، ولعلنا نلاحظ أن الحاسبات الألكترونية وتطورها المذهل أصبحت تستهدف في جوهرها أن يتعلم المتعلم من خلالها تعلماً ذاتياً حتى ولو لم تكن لديه خبرات سابقة.

وتجدر الإشارة في هذا الشأن إلى أن الدراسة الذاتية وأن كانت لازمة للفرد بعد الانتهاء من التعليم الرسمي إلا أن إعداد هذه المسئولية يتم خلال سنوات إعدادة على المستوى المدرسى.

ثانياً: مناهج الفصول الدراسية ذات القدرات المتعددة:

أصبح من المألوف أن يتحدث المعلمون والموجهون وغيرهم ممن لهم علاقة بعملية التربية عن ظاهرة الفروق الفردية، بل إن المتخصصين في مجال علم النفس التربوي قدموا الكثير في هذا المجال بحيث أصبح هذا الأمر من الأمور الأساسية الحاكمة لكل جهد يبذل في مجال تخطيط المناهج أو حتى في مجال تكنولوجيا التعليم ووسائل التعليم وطرق التدريس والقياس والتقويم، وجوهر هذه المسألة هو أن التلاميذ إذا كانت هناك نواحي إتفاق أو توافق بينهم مثل العمر الزمن على سبيل المثال إلا أن هناك العديد من نواحي الاختلاف أو التباين مما يعنى الكثير

بالنسبة للمعلم على وجه الخصوص ، وبالتالي فإن المنهج عندما يكون واحداً للجميع فهو يعنى أن هناك أساليب عديدة للتناول لابد أن يلجأ إليها المعلم من أجل أن يتقدم جميع الأبناء نحو الأهداف المحددة للمنهج ولكن بمعدلات مختلفة وفقاً للاختلافات بين الأبناء فى القدرات والميول والاتجاهات وغيرها من النواحي التى تتكاتف من أجل تشكيل شخصيات متباينة . وقد أدرك خبراء المناهج نتيجة للخبرات المتراكمة ونتائج البحوث العلمية أنه على الرغم من أهمية دور المعلم فى هذا الشأن إلا أنه يجب أن يزود بمنهج يضم العديد من المواد التعليمية ومصادر التعلم التى من شأنها أن تساعد المعلم فى عملية تنفيذ المنهج مع هذا التنوع والتعدد فى القدرات لدى الأبناء .

وهكذا بدأ هذا الاتجاه فى مجال تطوير المناهج من مسلمة أساسية هى أن المناهج يجب أن تتعدد، بمعنى أنه ليس بالضرورة أن نربى الأبناء جميعاً فى إطار واحد لتكون على نمط واحد، ولكن المطلوب هو التعددية والتنوع طالما أن الجميع يختلفون فى قدراتهم، ومن خلال هذه المسلمة ذهب البعض إلى حد وضع الإطار العام للمنهج وكذا أهدافه وترك عملية اختيار المحتوى واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم للمعلم على إعتبار أنه معاش تلاميذه ويعرف مستوياتهم وخبراتهم وما يصلح لكل منهم وما لا يصلح للوقت الراهن ويجب تأجيله إلى وقت آخر، إن كل هذه الأمور تعنى حرية أكثر للمعلم فى اختيار ما يناسب كل تلميذ على أساس أن كل منهم قادر على إحراز النجاح، ومن حقه أن يشعر بذلك، بل ومن واجبنا أن نفسح له المجال ونتيح له الفرص العديد من أجل الشعور بعبراته على تحقيق النجاح، وهو ما يمكن أن يساعده على تحقيق النجاح فى مراحل تالية .

وقد ذهب البعض أيضاً إلى تقديم العديد من المواد التعليمية فى مستويات متعددة حتى يستطيع المعلم أن يجد أمانه كل ما تحتاج إليه بناء على وعية بمستويات تلاميذه وإمكانات كل منهم، ويرتبط بهذا الأمر أن العلم ليس حراً فى اختيار ما

يناسب كل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ، ولكن عملية الاختيار هذه تتم من خلال الرجوع إلى التلاميذ أنفسهم وتوجيههم توجيهاً رشيداً بناء على ما يمتلكونه من اهتمامات وتدرّك. ويشير هذا الاتجاه في تطوير المناهج إلى أن المعلم أصبح ميسراً للتعليم أكثر من كونه ناقلاً للمعارف من كتاب مدرّس إلى عقول التلاميذ، وأن التلاميذ أصبحوا مشاركين في عمليتي التعليم والتعلم على قدم المساواة مع المعلم كمنظم ومخطط للخبرات المربّية، وبالتالي فلم تعد عملية التربية تستهدف التعامل مع كل تلميذ الفصل الواحد من خلال منهج ثابت واحد لكل الأبناء على الرغم من الاختلافات الواضحة بينهم، ولعلنا نستطيع القول أن بدايات ما يسمى بتفريد التعليم قد جاءت من هذه الفكرة، فإذا كان كل فرد قادر على التعلم بمعدل معين وفي ظروف معين فإنه من غير المنطقي أن يكون التعامل مع الجميع على قدم المساواة ومن خلال نهج واحد للجميع. وتجدد الإشارة في هذا الشأن إلى أن الأخذ باتجاه المناهج المتعددة لتلائم القدرات المتباينة لدى الأبناء يعنى الكثير على مستوى الممارسة، فالمعلم في حاجة إلى تطوير برامج إعدادة وتدريبه في أثناء الخدمة، وهناك أيضاً أولياء الأمور والمشرفين التربويين والمديرين الذين يجب أن يتكون لديهم الحد الأدنى من الوعي بالمغزى التربوي لهذا الاتجاه، فضلاً عن إدراك الأدوار التي يجب أن يمارسها كل منهم في هذا الإطار غير المألوف في مدارسنا وفي تراثنا التربوي.

ومن الأمور الجديرة بالاهتمام في هذا المجال عملية التقويم، حيث أن العلم يجب أن يقارن مستويات أداء كل تلميذ بأدائه السابقة، إذ أن مكانة التلميذ بين أقرانه إذا كانت مهمة، فإن الأمر الأكثر أهمية بالنسبة للمعلم والمتعلم أن يشعر المتعلم بالتحسن في أدائه وأنه يسير وفق خطة تطور خاصة به في عملية التعلم، ويلاحظ أن دوام المقارنة بين التلميذ وأقرانه يسبب عادة إلى التلاميذ ذوي مستويات التحصيل المتواضعة، على حين أن شعوره بالقدرة على تحقيق النجاح - من خلال مقارنة مستويات أدائه في عدة مراحل مشجعاً له دائماً على إحراز مستويات متقدمة.

ثالثاً: المنهج المستتر:

يشير هذا المصطلح إلى أن هناك ما هو معلن أو ظاهر من المناهج، وهناك أيضاً ما هو خفى أو مستتر. والحقيقة أن هذا المصطلح يشير حمله إلى نواتج تعلم تظهر فى شخصية وفكر وسلوكيات المتعلم بعد دراسة النهج، وهى فى ذات الوقت لم تكن مستهدفة بداية فى أهداف النهج، ويقصد بذلك أن مخطط المنهج عندما يحدد أهدافاً لمنهج ما يقترح محتويات وطرق تدريس ومصادر تعلم وأنشطة معينة من شأنها أن تساعد المعلم فى إنجاز هذه الأهداف مع تلاميذه، وإذا بنتائج تنفيذ المنهج تظهر لنا مخرجات عديدة من بينها ما جاء فى أهداف النهج أو بعض، ولكن إلى جانب ذلك تظهر نواتج لم يقصدها المخطط ولم يعنى بها من قام بتأليف الكتاب المدرس أو حتى المعلم ذاته فى أثناء عملية التدريس أو عملية تنفيذ المنهج كله. وربما يفيد فى هذا المجال المثال الآتى:

لنفترض أن المنهج يشتمل على أحد الموضوعات عن منتجات الألبان على سبيل المثال، من أهداف هذا الموضوع أن يتعرف التلاميذ على تلك المنتجات وطرق صنعها، والشروط اللازمة لذلك، فلو أن المعلم حدد هذه الأهداف وأراد أن يحققها من تلاميذه من خلال دراسته داخل الفصل المدرسي إضافة إلى زيارة ميدانية إلى أحد معامل منتجات الألبان فى هذه الحالة سيشاهد الأبناء فى أثناء الزيارة عمالاً وآلات وعلاقات وأعمال فردية وجماعية ومستويات متباينة فى العمل، ويصاحب هذا كله أشياء كثيرة مثل النظافة والتعاون والالتزام والاحترام المتبادل، مما يؤدي فى كثير من الأحيان إلى اكتساب التلاميذ الكثير من الأمور التي لم ترد فى أهداف الدرس، بل وربما لا تكون قد وردت منذ البداية فى ذهن من خطط المنهج أو من قام بتأليف الكتاب المدرسي أو حتى ذهن المعلم ذاته، وفى هذه الحالة يكون ناتج التعلم أو مخرجات المرور بالخبرات التعليمية على درجة من الفني والثراء لم تكن متوقعة، وهنا يظهر معنى المنهج المستتر، إذ أن المثال السابق يشير إلى ما يمكن أن يحدث نتيجة دراسة أحد موضوعات منهج ما، ونفس الشيء

يمكن أن يحدث نتيجة دراسة وحدة أو وحدات معينة من منهج ما، وكذلك بالنسبة لأي منهج ككل.

والحقيقة أن الاتجاهات الحديثة في مجال تخطيط المناهج وتطويرها يشير إلى فكرة رئيسية هي أن الإطار الفكري أو الفلسفي الذي يقوم عليه المنهج يمكن أن يحدد أبعاد مكونات ما يمكن التوصل إليه من نواتج التعلم، وهذا هو ما يطلق عليه مصطلح المنهج المستهدف أو المأمول.

وعندما يتناول المخططون هذا الفكر الذي يمثل تصميمًا مبدئيًا للمنهج يقبلون الرأي فيه وينظرون إليه من خلال الرصيد الخبري المتراكم لديهم، ومن هنا تبدأ عملية وضع المنهج بكل ما يشتمل عليه من خبرات علي الورق، أي أن ما كان علي المستوى الفكري أو الفلسفي أو النظري انتقل إلى مستوى واقص، وعندئذ يسمى هذا الأمر بالمنهج المخطط.

ويزداد الأمر تعقيداً عندما ينظر إلى هذا المنهج المخطط عندما يصل إلى أيدي جموع المعلمين بكل ما يمتلكونه من اتجاهات وإهتمامات ومستويات علمية وأكاديمية وتربوية، ثم يقومون بتنفيذه في أطر ثقافية وبيئية علي درجة كبيرة من التنوع والتباين، وهنا نجد أن كل معلم ينفذ المنهج في مسار معين يتأثر بكل هذه العمليات، وبالتالي فإن أسلوب التنفيذ يختلف تماماً من معلم إلى آخر. وهذا يسمى عادة بالمنهج الضمني أو المتضمن، أي ذلك المنهج الذي يتأثر ضمناً باتجاهات العلم وقيمة وتقبله للمهنة ومستواه العلمي والأكاديمي وخبراته السابقة وغير ذلك من العوامل التي ينتج عنها تباينات عديدة بين المعلمين وبناء علي ذلك فإن النواتج أو مخرجات العملية التعليمية ربما تتعدد بتعدد أعداد المعلمين القائمين علي تنفيذ المنهج في اطار بيئات وثقافات متعددة.

ويلاحظ هنا أن ناتج دراسة منهج ما يختلف من تلميذ إلى آخر، إذ أن الاختلاف في القدرات والاهتمامات والميول والاتجاهات والمفاهيم والقيم

ومستويات التعلم والخبرات السابقة تختلف من تلميذ الي آخر، وبالتالي فان عائد المنهج يختلف من تلميذ الي آخر نتيجة عوامل عديدة بعضها متعلق بالمعلم أو المتعلم، وبعضها الآخر متعلق بالمنهج ذاته أو الاطار البيئي والثقافي المحيط، ولذلك يستخدم في هذا المجال مصطلح المنهج المنجز أي ذلك المنهج في شكله النهائي أو ناتجه وإنعكاسه علي المتعلم جاء مغايراً لزملائه، وبالتالي فان مستويات الانجاز للمنهج متباينة إذا ما أخذت هدف المنهج المخطط كمعيار لمقارنة مستويات آراء التلاميذ.

وعلي ذلك فان لا يمكن القول بأن هناك منهج واحد مستتر أو خفي ولكن هناك العديد من المناهج وفق الفكرة السابق عرضها، وعلي الرغم من حداثة تلك المصطلحات الا أن العديد من الكتابات في مجال المناهج منذ زمن بعيد أشارت الي ذات المعني وان لم يكن بهذا المستوي من العمق والاتساع، فأشارت بعض الكتابات الي الخبرات التعليمية التعلمية والخبرات الموازية أو المصاحبة، بل وأستخدم أحيانا مصطلح المنهج الموازي، وهي كلها تشير الي أن هناك أشياء كثيرة تحدث غير ذلك الشئ السابقة دراسته وتحديدده ووضع اطار فلسفي له وكذا أهدافه المحددة، أي ذلك المنهج الرسمي والمعلق. ولعل هذا الاتجاه هو الذي أتاح الفرصة أمام فكرة المناهج المتعددة، أي تلك المناهج التي تتعدد تبعاً لاختلاف البيئات والثقافات، ولعله أيضاً هو الذي غذي فكرة الاطار العام للمنهج وتباين المضامين أو المحتويات، وهي كلها أفكار تعكس رؤي تربوي متطورة جاءت كتائج مباشرة لبحوث ودراسات ميدانية كشفت عن نواحي قصور عديدة فيما أصطلح علي تسمية بالمنهج الواحد والثابت لكل الأنباء علي طول البلاد وعرضها، ولا شك أن شيوع مثل هذا الاتجاه المدرك لطبيعة مسارات العملية التعليمية والتربوية ومحدداتها تشير الي أن الكثير من البلدان قد أخذت بالأسس العلمية وأنها تحترم نتائج البحوث العلمية وكافة مظاهر الفكر التربوي المصاحب والذي من شأنه أن يشد الواقع بكل إيجابياته وسلبياته الي المستوي المنشود من التطوير الحقيقي والذي

يترجم في النهاية الى مناهج قادرة علي تلبية الاحتياجات الفعلية والقدرات الحقيقية للأبناء والتي تتفق مع الواقع البيئي والثقافي القائم بكل تبايناته ومظاهر اختلافه .

رابعاً : المناهج ومفهوم القيادة :

يعني مفهوم القيادة بشكل عام الريادة وتقديم النموذج ، ومن هنا فان المتخصصين في مجال المناهج يعتبرون المنهج المدرسي مسئولاً عن علمية القيادة . . ولكن قيادة من ؟

المقصود بالقيادة هنا أن المناهج المدرسية أداة التربية لاجداث التغييرات المطلوبة إجتماعيا وتربويا والتي يجب أن تنعكس علي الأبناء في مختلف مستويات التعليم ، وهكذا يصبح المنهج بكل ما يضمنا من جوانب التعلم أو ما يسمى أحيانا بمكونات الخبرة المرية يجب أن ينتقل من مستوي النظرية ليكون جزءاً من الفكر والوجدان والسلوك لكل الأبناء ، وعندئذ يكون القائمون علي تخطيط المنهج وتنقيذه قد نجحوا نجاحاً مخفضاً في جعل المنهج المدرسي قادراً علي قيادة التغيير والتطوير من خلال الختامه البشرية التي تتولي المدرسية عملية بنائها وتشكيلها في إنماط متعددة من أجل أن يكونوا قادرين علي إحداث التطوير بالفعل .

والحقيقة أن هذا الاتجاه بلك ما يعكسه من مفاهيم إيجابية تستحق التقدير لايزال بعيداً عن مجال الممارسة الحقيقية الخاصة بعمليات المنهج سواء كانت تخطيطية أو تنفيذية ، وما يهمنا في هذا المجال هو أن نشير الي مفهوم القيادة يعني أن المفاهيم المدرسية في مراحل الاعداد الرسمي والالتزامي مطالبة أكثر من أي وقت مضى بأن تنظر الي الفرد المتعلم باعتباره كلاً متكاملًا وشاملاً ومن ثم ومن ثم فلا بد من تكوين الفعلية القادرة علي الفهم والتفكير المبدع والاضافة الي تراكمات الثقافة الخاصة بالجنس البشري ، وهذا لا يكون الا من خلال الاهتمام الحقيقي والمقصود بعملية التنمية البشرية عقلاً ووجداناً وسلوكاً ، فاذا كانت

النظريات السياسية ومختلف الاتجاهات الفلسفية تعد بشكل أو آخر عن فخرج أن الانسان هو صانع التنمية، وأن الامكانيات المادية والموارد الطبيعية غير قادرة وحدها علي إحداث التنمية، وأن الفرد المتعلم والذي أنفق علي تعليمه وتربيته كل ما شأنه أن يقدم نوعية جيدة من المواطنين هو القادر علي إحداث التنمية، فلا يكفي أن ننشئ المصانع وقلاع الانتاج الهائلة واقامة اقتصاد قومي، اذ أن ذلك يحتاج الي انسان من نوع خاص قادر علي القيادة، وبالتالي فان المناهج الدراسية هي المسؤولة عن تحقيق هذا الكبير والعظيم في نفس الوقت، وهو بالتالي يستحق أن تلقى عملية تربية الابناء وعملية بناء المناهج المدرسية كل إهتمام فيتم الاتفاق عليها دون أن نتخيل أن في هذا العالية في تربية المواطن ستعود بالخير الوفير علي الفرد والأسرة والمجتمع دون شك في شكل عمل وإنتاج عظيم كما ونوعاً وهذا هو السبيل الحقيقي لعبور الأزمة الاقتصادية التي تعاني منها دول ثانية كثيرة.

وفي هذا الاطار تصبح المناهج بصورتها المعتادة والسائدة حتي الآن مناهج تحتاج الي فكر جديد ناضج مستند الي الدراسة العلمية المتخصصة، ومن هنا يصبح بالامكان تخطيط وبناء مناهج ذات درجة عالية من الفعالية بالنسبة للمتعليم وبالنسبة لنواتج التعلم أيضا، اذ أن المعرفة التي ننقلها الي عقول الابناء ليس لها قيمة في حد ذاتها الا بالقدر الذي تؤثر به في عقول الابناء ووجدانهم ومستويات أدائهم السلوكي في الحياة اليومية، ولكن يلاحظ أن هناك مسلمة خاطئة لا تزال تفرض نفسها علي الممارسات التربوية في الدول النامية وهي أن المعارف التي تقدم الي التلاميذ من المفترض فيها أنها تؤدي الي تربية الأبناء علي النحو الذي ترجوه المجتمعات، وهذه المسلمة هي ذاتها تحمل بين طياتها علامات فشلها أو عدم صدقها، فالادعاء بأن المعرفة يمكن أن تؤدي الي تعديل السلوك ادعاء خاطئ الا اذا قدمت هذه المعرفة من خلال خبرات مؤثرة وعن طريق استراتيجيات تدريس خاصة وتدريب كاف وقياس مستويات الأداء في كل مرحلة وتعديل الأخطاء وتعديل

مسارات التفكير والسلوك بشكل علمي دقيق، وهكذا فإن عملية القيادة في المناهج الدراسية عملية هامة وفي غاية الخطورة، ولا يكفي في هذا الشأن أن نتصور أن المناهج المدرسية يمكن أن تدعم فكرة القيادة هذه، ولكن لابد أيضا أن ندرك أن هذا الأمر يرتبط به الحاجة الي اعداد الابناء ليكونوا قادرين علي تقديم ابداعاتهم في مختلف المجالات، وهذا يعني أن النمطية مرفوضة من أساسها، فلا يمكن أن نتصور أن المجتمع وهو في مراحل صناعة التقدم والعصرية يحتاج الي مواطنين من نوعية واحدة أو نوعيات متقاربة، ولكنه في حاجة الي تنوع وتعدد في الانماط حتي يمكن لكل فرد ان يقدم ابداعاته التي تقدم شيئا جديدا للمجتمع، وبالتالي تتم ترجمة فكرة القيادة لا من خلال المناهج الدراسية ذاتها في مرحلة الاعداد والتكوين فقط ولكن من خلال الصور النهائية التي يخرج بها الأبناء من مراحل التعليم وقبل أن يشغلوا مواقعهم في هياكل العمل والانتاج.

ولعل هذا الأمر يشير الي الحاجة الماسة الي فكر جديد ونظرة جديدة لوظيفة المناهج المدرسية وعلاقتها بعملية التنمية وقيادة التطور الي المستويات المتوقعة والمرغوب فيها.

خامسا : المنهج وعملية إتخاذ القرار :

يحتاج الانسان في صيانة دائما الي اتخاذ العديد من القرارات في مختلف المجالات، سواء بالنسبة للتعليم أو نوع العمل أو المهنة أو الزواج وعدد الأبناء أو البيئة والتعامل مع مواردها وغير ذلك من الأمور الأساسية التي يضطر للتعامل معها من خلال ممارسته للحياة اليومية، ولا شك أن الانسان كثيرا ما يتخذ قرارات مناسبة، وكثيراً ما يتخذ قرارات غير مناسبة، والأمر هنا يعتمد علي الفرد ذاته وقدرته علي أن يدرس ويفهم ويحلل ويقارن ويحدد البدائل ويختار المناسب بالنسبة له بناء علي ظروف خاصة أو عوامل محيطة به وموجهه له.

ومن هذا المنطلق تعتبر المناهج وسيلة لتعليم الفرد كيف يكون قادراً علي اتخاذ

القرار المناسب في الوقت المناسب، ومن هذا المنطلق نجد أن هذه الفكرة هي الموجهة للاطار الفكري الذي يقوم عليه المنهج، لدرجة أن البعض يعتبر ان عملية بناء المناهج من هذا النوع هي ذاتها مظهراً من مظاهر التمكن من القدرة علي اتخاذ القرار المناسب، والأمر المؤكد في هذا الشأن هو أن المناهج المدرسية في حالة اهتمامها بل وتركيزها علي هذا الأمر تخطيطاً وتنفيذاً وتطويراً وتقويماً ومتابعة إنما تتجه اتجاهها عقلاً متسقاً مع طبائع الاشياء وخاصة ما يتعلق منها بحياة الإنسان وحاجته الدائمة الي التمكن من هذه القدرة الأساسية التي من شأنها توجيه حياة الفرد في اتجاه سليم وفق أصول وقواعد نابعه من العقل .

إن الفرد ربما يكون قادراً علي اتخاذ قرار لذاته في وقت غير مناسب، وهنا تظهر الأخطاء التي قد تصل الي مستوى تدمير حياة الفرد ومستقبله، فالمهم هنا هو اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب .

وهذا الأمر يقتض أن تكون المناهج الدراسية قادرة علي توفير المواقف أو الخبرات المرئية التي تضم علاقات وتفاعلات من شأنها أن تضع المتعلم في موقف يدعوه الي التفكير العميق وممارسة مهارات أساسية مثل التحليل والتركيب إضافة الي الفهم والمقارنة والربط والاستنتاج والتغير، وكل ذلك يساعد الفرد اساساً علي أن يكون صورة شاملة عن الموقف أو الحادث المعروض أمامه، ومن خلال ذلك يدرك كل أو معظم المؤثرات والعوامل المحيطة، وبالتالي فإن هذا المستوى من الفهم سيجعله في موقف مناسب يستطيع من خلاله أن يقلب الرأي ويزيد من نشاطه في اعمال الفكر، وربما يحتاج في هذا الشأن الي المناقشة والمزيد من القراءة والدراسة المتعمقة والرجوع الي مصادر أخرى مناسبة للاستزادة ولالقاء المزيد من الضوء علي الموقف أو الحادثة، بل وربما يستطيع من خلال ذلك ان يدرك جذو المسألة أو أبعادها التاريخية، وهو مايزيد الأمر وضوحاً ويجعله أقدر علي اتخاذ القرار المناسب الذي يتمثل في اختيار حل دون حلول أخرى بناء علي معايير وأحكام خاصة بحددها هو عن طريق مستوى الفهم المتقدم للموقف كله .

وعلي الرغم مما قد يبدو عليه هذه الأمر من اليسر والسهولة الا أن الحقيقة أن هذه العملية غاية في التركيب وتحتاج الي جهد متواصل منذ أولي سنوات الانتظام في الدراسة المدرسية ، فالتعلم منذ بداية انتظامه في التعليم النظامي يجب أن يجد أمامه خبرات عديدة ومتنوعة ومتدرجة من السهولة الي التركيب تساعد علي اكتسابه القدرة علي اتخاذ القرار .

وقد يري البعض أن هذه القدرة تناسب مستويات تعليمية متقدمة مثل التعليم الثانوي مثلا ، ولكن الحقيقة أن تمكن المتعلم من من هذه القدرة في التعليم الثانوي وحتى في التعليم الجامعي تعني عناية بهذا الأمر منذ البداية .

ولعلنا لا نغالي إذا قلنا أن الطفل يجب أن تتاح له الفرص المناسبة والكافية لاكتساب هذه القدرة من خلال حياته الأسرية وما يمارسه فيها من اختيار للملابس واللعب والطعام والاصدقاء وغير ذلك من الأمور وثيقة الصلة بالبناء الشخصي للفرد .

وكل ذلك لابد ان يكون قائما علي التوجيه والارشاد ومن قبل الوالدين .

أما علي المستوي المدرسي فان مخطط المنهج لابد ان يضمن المنهج سواء في أهدافه أو مضمونه كل ما من شأنه أن يسلم نفسه للمعلم بحيث يستطيع استخدامه في تخطيط الخبرات المربية المناسبة والتي يمر بها الأبناء فيتأثرون بها ويتفاعلون معها فيتعلمون منها كيفية ممارسة هذه العملية الهامة كأحد نواتج التعلم الأساسية .

وهذا الأمر يعني أن المعلم نفسه يجب أن تتاح له الفرص المناسبة في أثناء إعدادة للمهنة وفي أثناء ممارسته لها حتي يستطيع أن يخطط المواقف التعليمية المناسبة وأن يديرها علي النحو الذي يساعد الابناء علي التفاعل المثمر معها وأكتساب المهارة وتنميتها في مراحل تالية .

سادسا : نماذج المنهج :

ترتبط فكرة نماذج المنهج بما يعرف بنظرية المنهج ، والحقيقة أن مصطلح نظرية المنهج ليس علي درجة من الوضوح والدقة ، علي اعتبار أن النظرية مستوي أرقى وأكثر انضباطا واحكاما من الفكر أو الفلسفة .

ويعتبر مصطلح نموذج من المصطلحات التربوية الحديثة نسبياً والتي يفيد بها الغموض نسبياً ، وهذا يرجع الي تعدد المعاني واختلافها من كاتب الي آخر ، ويشير البعض الي أن النماذج الخاصة بالمناهج المدرسية هي مخططات تمثل ظاهرة المنهج أو جوانب محددة منها وهي رسومات وأشكال تعبر عن العالم الحقيقي ، وهي تسعى بأسلوب منطقي الي تيسير التعقيدات والعلاقات المتشابهة التي قد توجد في الواقع ، ومن ثم فهي تعمل كموجهات للعمل في مجال المناهج .

ومن خلال استعراض العديد من تعريفات مصطلح نموذج المنهج مثل تايلر وريتشاردز وجريفرز وأوليفا وميلبورن وكيلى وكير وستنهوس ويو تشامب وغيرهم وجد أنها تشير جميعا الي أن النموذج الذي يتم وضعه لأي منهج دراسي هو تعبير مختصر وموجز لظاهرة المنهج مما يساعد علي وضوح الرؤية بالنسبة لتلك الظاهرة والذي يعبر عنها في صورة مخطط أو تعميم لكيفية تخطيط المنهج ، وهو يوضح العلاقات الشبكية الطولية والعرضية والتبادلية بين كافة مكونات المنهج وكذا المصادر التي يعتمد عليها في تخطيطه وبنائه وتطويره ، ويشترط في هذا النموذج أن يأتي بعدا عن فكر تربوي واضح ومحدد ، وبالتالي فإن ما يعترى النموذج من غموض أو تعقيد غير مفهوم يشير بشكل أو آخر الي غموض في الفكر الذي استند اليه النموذج ، كما أن الغموض في الفكر وعدم وضوح الرؤية في أبعاده وعلاقاته ينعكس علي فكر الخبراء الذين يخططون النموذج ، وعلي أية حال فإن نموذج المنهج هو وسيلة أساسية لتوجيه كافة عمليات المنهج ، وهو أيضا محاولة لضبط كافة الاجراءات بصورة موضوعية لا تدخل فيها العوامل الشخصية أو الذاتية .

وهكذا يمكن القول أن نموذج المنهج هو تمثيل موجز للمنهج يوضح العوامل المؤثرة فيه وما يحكمه من تغيرات وعلاقات تبادلية، وهو يعبر عن العمليات والخطوات الأساسية التي يجب أن تتم في الجانب التخطيطي وكذا الجانب التنفيذي للمنهج.

المراجع العربية

- ١ - أحمد حسين اللقاني: **المناهج بين النظرية والتطبيق** (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٢)
- ٢ - _____ : **المواد الاجتماعية وتنمية التفكير** ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٩) .
- ٣ - _____ : « رؤية مستقبلية للمناهج المدرسية في أبحاث مؤتمر رابطة التربية الحديثة : مشروع حضارى تربوى لمصر أبريل ، ١٩٨٧ ، (القاهرة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس) .
- ٤ - _____ : **ندوة الأيديولوجية والتربية ، التربية المعاصرة ، العدد ٧ ، (القاهرة - سبتمبر ١٩٨٧) .**
- ٥ - _____ : **المناهج بين النظرية والتطبيق** ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٩) .
- ٦ - _____ : « نماذج المنهج مسارات للبناء والتطوير » ، **دراسات فى المناهج وطرق التدريس** عدد ٧ ، (القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، يناير ١٩٩٠) .
- ٧ - _____ : « تطوير المناهج » **المنهج المصرى الواقع والمأمول** ، (القاهرة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، قسم المناهج ، ١٩٩٣) .
- ٨ - _____ : « تطوير المنهج - الواقع والمستقبل » ، **ندوة تطوير المناهج فى المغرب العربى** ، (الرباط - أبريل ، ١٩٩٣) .
- ٩ - _____ : « مناهج التعليم الأساسى ودورها فى تنمية القدرات » ، **ندوة التعليم الأساسى فى مصر واقعة ومستقبله** ، (القاهرة ، اليوسيف ، مايو ١٩٩٣) .

- ١٠ - أحمد حسين : « المواد الاجتماعية والإبداع » ، ندوة الإبداع فى التعليم اللقانى ، فارعة حسن العام ، (القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، محمد : أبريل ١٩٨٩) .
- ١١ - أحمد حسين : أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، (عمان ، اللقانى ، عودة أبو ستية مكتبة دار الثقافة ، ١٩٩٠) .
- ١٢ - السيد أحمد حامد : أثر العوامل النفسية فى التنمية ، مجلة العلوم الاجتماعية الكويت ، العدد الأول ، المجلد الثانى ١٩٨٥ .
- ١٣ - السيد محمد السيد : نموذج مقترح لبناء المناهج فى مصر واستخدامه فى تقويم وبناء بعض المناهج المدرسية . رسالة دكتوراه غير منشورة (جامعة الشرقاوى : الزقازيق فرع بنها كلية التربية ، ١٩٨٩) .
- ١٤ - أعضاء هيئة : قسم المناهج وطرق التدريس (المنهج المصرى - الواقع والمأمول) ، (القاهرة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٩٣) .
- ١٥ - أمينة عز الدين : محاضرات فى التطوير الإقتصادى ، (القاهرة ، مكتبة عين عبد الله شمس ، ١٩٩١) .
- ١٦ - أنور الشرقاوى : التعليم نظريات وتطبيقات ، (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٨) .
- ١٧ - _____ : التعليم نظريات وتطبيقات ، (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٣) .
- ١٨ - أنور العربى : الدستور بعد التعديلات الإسلامية ، قوانين مجلس الشعب وممارسة الحقوق السياسية وتنظيم الدعاية الانتخابية ، (القاهرة ، بنك القوانين ، ١٩٨٧) .
- ١٩ - المركز القومى : نحو تطوير التعليم - دراسة تحليلية لآراء وتوصيات للبحوث التربوية المديرية التعليمية ، (القاهرة ، المؤتمر القومى لتطوير التعليم ، ١٩٨٧) .
- ٢٠ - المركز القومى : واقع تطبيق مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة فى العام الدراسى للبحوث التربوية والتنمية ١٩٨٦ / ١٩٨٧ بالتعليم الأساسى والتعليم العام ، دراسة ميدانية (القاهرة ١٩٨٨) .

- ٢١ - المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية شعبة تطوير المناهج ، مناهج مرحلة التعليم الابتدائى في بعض المدارس الأجنبية في جمهورية مصر العربية ، (الأمريكية ، الفرنسية، الإنجليزية، الألمانية) دراسة وصفية تحليلية (القاهرة ، يوليو ١٩٩٢) .
- ٢٢ - سالم عبد العزيز: تقويم نظام التعليم الأساسى فى مصر ، مؤتمر التعليم قبل محمود ، دسوقى عبد الجامعى ، (القاهرة ، نادى أعضاء هيئة تدريس جامعة الجليل القاهرة، من ٢٨--٣٠ أبريل ١٩٩٢) .
- ٢٣ - سعيد إسماعيل: دراسات فى اجتماعيات التربية (القاهرة ، دار الثقافة على، زينب حسن حسن للطباعة والنشر ، ١٩٧٩) .
- ٢٤ - سعيد إسماعيل: « أعمدة عشرة لسياسة التعليم فى مصر » ، دراسات على قريوية، عدد ٣٣ ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩١) .
- ٢٥ - _____ : « تأملات فى سياسة التعليم فى مصر » ، دراسات تربوية ، عدد ٤٦ ، مجلد ٧ (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٢) .
- ٢٦ - سعيد عبده نافع : « نموذج مقترح لتطوير منهج التاريخ بالصف السابع من التعليم الأساسى » ، المؤتمر العلمى الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، نحو تعليم أساسى أفضل (القاهرة ٣-٦ أغسطس ١٩٩٢) .
- ٢٧ - سيد إبراهيم الجيار: تاريخ التعليم الحديث فى مصر وأبعاده الثقافية ، (القاهرة ، مكتبة غريب ، ١٩٧٧) .
- ٢٨ - سليمان الخضرى: الفروق الفردية فى الذكاء ، (القاهرة ، دار الثقافة الشيخ للطباعة والنشر، ١٩٩٠)
- ٢٩ - سليمان حزين : حضارة مصر أرض الكنانة ، (القاهرة ، دار الشروق ١٩٩١) .
- ٣٠ - سمير عبد الباسط : : « التنظير المنهجى المعاصر رؤية نقدية » ، بحث مقدم للمؤتمر العلمى الأول للجمعية المصرية للمناهج آفاق وصيغ غائبة فى بناء المناهج ، (القاهرة ، يناير ، ١٩٨٩) .

- ٣١ - شبل بدران : الثورة والتعليم ، (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٥) .
- ٣٢ - شكرى عباس: التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ، دراسة حلمى ، محمد جمال حالة الجيزة مركز التنمية البشرية والمعلومات ، ١٩٨٧ .
نوير
- ٣٣ - صالح حسين عبد: تطوير منهج التاريخ فى المرحلة الابتدائية فى السودان ، رسالة الرحمن ماجستير غير منشورة (القاهرة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ١٩٨٧) .
- ٣٤ - طاهر عبد الرزاق،: استراتيجية تخطيط المناهج وتطويرها ، (القاهرة ، دار عبد الرحمن حسن النهضة العربية ، ١٩٨٢) .
الإبراهيم
- ٣٥ - عادل عز الدين: علم النفس النمو (القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٨٢) .
الأشول
- ٣٦ - عايدة بشارة : دراسات فى تلوث البيئة ، (القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٣) .
- ٣٧ - عبد الرحمن: دراسات فى السلوك الإنسانى ، (الإسكندرية ، منشأة العيسوى المعارف، د.ت)
- ٣٨ - عبد الرحمن: المنهاج الدراسى أسسه وصلته بالنظرية التربوية صالح عبد الله الإسلامية ، (الرياض ، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٩٨٦) .
- ٣٩ - عبد السميع سيد: « أزمة الهوية فى الفكر التربوى فى مصر » ، دراسات أحمد تربوية كتاب غير دورى (القاهرة ، عالم الكتب ، نوفمبر ١٩٨٥) .

- ٤ - عبد السميع سيد: « الأيديولوجية والتربية » ، دراسات تربوية ، ج ٢ ، أحمد (القاهرة، عالم الكتب ، مارس ١٩٨٦) .
- ٤١ - عبد العنى عبود : دراسة مقارنة لتاريخ التربية ، (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٨) .
- ٤٢ - عبد اللطيف فؤاد المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها (القاهرة - مكتبة إبراهيم . مصر ، ١٩٨٠) .
- ٤٣ - عبد الكريم محمد مقدمة فى علم المناهج (بدون ناشر، القاهرة الحديثة شاذلى للطباعة، ١٩٨٦) .
- ٤٤ - عبد المجيد نشوانى: علم النفس التربوى ، (عمان ، دار الفرقان ، ١٩٨٤) .
- ٤٥ - على أحمد مذكور : نظريات المناهج العامة (القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٨٤) .
- ٤٦ - على السلمى : تحليل النظم السلوكية (القاهرة ، مكتبة غريب ، د . ت)
- ٤٧ - على الكاشف : التنمية الاجتماعية ، المفاهيم والقضايا (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٥) .
- ٤٨ - وهيب سمعان: دراسات فى المناهج ، (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٧) .
رشدى لبيب
- ٤٩ - يحيى حامد هندام: المناهج أسسها وتخطيطها وتقويمها (القاهرة ، دار النهضة جابر عبد الحميد جابر العربية، ١٩٧٨) .
- ٥٠ - يحيى عطية: « الصعوبات التى تواجه دراسة التاريخ فى مراحل التعليم سليمان العام »، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد ٣ ، (القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرف التدريس، يناير ١٩٨٨) .
- ٥١ - يوسف جعفر: الاتجاهات العالمية فى إعداد معلم المواد الاجتماعية ، سلسلة سعادته معالم تربوية ، (القاهرة ، مؤسسة الخليج العربى ، ١٩٨٥) .
- ٥٢ - يوسف جعفر: تطوير برامج الإعداد المهنى لمعلم المواد الاجتماعية سعادة (الكويت ، وكالة المطبوعات ١٩٨٦) .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 1 - Apple, Michael : **Ideology and curriculum** (London, Routledge, Kegan Paul, 1985).
- 2 - Ausbel & Novake, J. & Hanisian A. : **Educational Psychology. A cognitive View**, (N.Y. Halt Reinhert Winston, 1978) .
- 3 - Bagley, William : " Classroom Management" , in : tanner D. Tanner L. :**Curriculum Development, Theory into Practice** (New York , Macmillan Pub.CO. 1980) .
- 4 - Bandura A. : " Behavior Theory and the Models of Men" **American Psychologist**, No. 29, 1974. P. 859.
Citing. A J. Zen L. **Attitudes , Personality & Behavior Milton Keynes**. Open Univ. Press. 1988).
- 5 - Barth, James L. : **African Social Studies. Cuirriculum and Methods**, (Nairobi Purdue University , 1993) .
- 6 - Boyed, J. : **Understanding the Primary Curriculum**, (London, Hutchinson, 1984).
- 7 - Berger, Kathleen , S., **The Developing Person** (New York, worth Pub., 1980,).
- 8 - Blenkin, G. & Kelly, A.V. : **The primary Curriculum**, (London, P.C.P. Education Series, 1988) .
- 9 - Blyth, Alen, et al : **Curriculum Planning in History, Geography and Social Science**, (Great Britain, collins, Est. Bristol, 1980).

- 10 - Bragow, Donald V., Hartonian , Michael : "Social Studies, The Study of people in Society" , In Brandt , Ronalds (Ed.),
* Content of The curriculum Yearbook , (A.S. C.D.) , U. S. A. 1988) .
- 11- Bruner, J. : " **Toward a Theory of Instruction** , (Cambridge The Belknap Press of Harvard Uni. Press, 1966) .
- 12 - Bruner , J. The Course of Cognitive Growth in Bruner J.,
(Collection) **Beyond the Information Given**
(London Georg, Allen & Unwin Ltd. 1974) ,
- 13 - Bruner, J. : Structure in Learning in Hass Glen (Ed.) **Curriculum Planning a New Approach** (Boston , allyn , Bacon Inc., 1980) .
- 14 - Conrad , Clifton F. : **The Undergraduate Curriculum A Guide To Innovation and Reform** (Verginia, Weat View press, 1978) .
- 15 - Cornbleth C. : "Social Studies Intoduction", in : Lewy Arieesh :
The International Encyclopedia of curriculum
(New York , Pergamon Press, 1991) .
- 16 - Cornnelly , Emi Charl & Clandinin D. Jean : **Teachers as Curriculum Planners. Narrative of Experience,**
(Columbia, Teachers College, 1988) .
- 17 - Costin , F. Draguns, J. : **Abnormal Psychology** : (New York, Gohn Wiley & Sons, 1989) . .
- 18 - Derak, Cottman : **Jean Piaget**, (London, Longman Ltd, 1972).

- 19 - Fallatah, Ibrahim M : Toward A Conceptual Model For Planning
The Elementary School Curriculum in Saudia Arabia.
Diss Abs. Abs. Int., Vol. 41, No. 10 - A - 1981.
- 20 - Flavil, J. : **Cognitive Development** (Englewood, Cliffs, New
Jersey, Prentice Hall, 1985) .
- 21 - Fredrick Risinger, : **Trends in K-12 Social Studies**, ERIC
Digest, 1992 .
- 22 - Gallink , Donna ; " Multi Cultural Education " , In : **Pluralistic
Social**, (London, Mosby Co, 1981) .
- 23 - Gault, Alua Jaunita : Development of curriculum paradigm for
International Education (Ed.D) , Temple Univ., **Diss.
Abs . Int .** Vol. 4, No. 3, A, 1986.
- 24 - Glatthorn , Allan : **Curriculum Leadership** , (Glenview Scott ,
Forsman and Co. 1987).
- 25 - Golby , Mike: " Curriculum Traditions" in : Moon, Bob, et al.
(Eds), **Politics for the Curriculum** (London,
Hodder, Stoughton, 1989) .
- 26 - Goodlad and Associates : **The Study of Curriculum
Practice, Curriculum Inquiry** (New York , Mc
Grow Hill Book Co., 1979).
- 27 - Graham Douglas : **Moral Learning and Developmental
Theory and Research**, (New York, Willy Sons,
1974) .
- 28 - Graves , Noman : **Curriculum Planning in Geography** ,
(London, Heinman, 1979) .

- 29 - Graves , Norman : **Geography in Education**, (London, Heinman, education Book 1980) .
- 30 - Griffin, Colin : **Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education**, (London, Croom Helm, 1983) .
- 31 - Grundy , Shirly : **Curriculum Product or Praxis ?** (London, Ealmer Press, 1987) .
- 32 - Guyle Francois : **Psychology of Teaching** , (California Wadsworth, Paul Co., 1988) .
- 33 - Hall, Joan K.B. : **The Effects of using an Advance Organizer on Various Levels of Comprehension in Fiffth Grade Social Studies**, **Diss. abs .** No. 12 A, 1978.
- 34 - Hamyer U. : " Curriculum theory in Husam Thorston et al., "Eds", **The International Encyclopedia of Education**, (Vol.2, 1985) .
- 35 - Hamyer U. : "Curriculum theory" in Lewy Arie (Ed.) **the International Encyclopedia of Curriculum** (New York, Pergamon Press, 1991) .
- 36 - Hass, Glen : **Curriculum Planning, a New Approach**, (London, Allyn & Bacon Inc .
- 37 - Hennings , Dorthy Grant : **Todays Elementary Social Studies**, (New York, Harper and Row, 1989) .
- 38 - Herlihy John , Strahan Go Davis : " Social Studies Innovations, a Decade Later," **Social Studies** (Washington, NCSS, Vol, 48, No.6 Sept. October, 1984).

- 39 - Herman &. Wayn, J.R. : " Scope and Sequence in social Studies Education " **Social Education** (Washington , NCSS Vol. 47, No. 2, February 1983 .
- 40 - Halt, Evelyn R . : **Remember The Ladies** Woman's in the Curriculum. Eric Digest, 1990 .
- 41 - Holt, Mourice : **Schools and Curriculum Change**, (London , McGrow Hill Co., 1980) .
- 42 - James H. Wacker : The Application of A Curriculum Paradigm to Design and Development of A High School Social Studies Curriculum. **Diss. Abs. Int.**, (Vol., 31 - No 10 - A 1970) .
- 43 - Garolimek, John : **Social Studies in Elementary Education** (New York, Macmillan . Pub. Co. 1985 .
- 44 - Joyce V., Tassel B., et al. : **Comprehensive Curriculum for Gifted Learners**, (London, allyn and Bacon Inc., 1988) .
- 45 - Kaltsounis, Theodor : **Theaching Social Studies in Elementary School**, (Washington, 1979) .
- 46 - Kelly A. V. (ED.) : **Curriculum Context** (London, Harper & Row Pub., 1980) .
- 47 - Kelly A. V. : **The Curriculum : Theory and Practiced** (London , Harper and Row, Pub 1980) .
- 48 - Kelly, R. : "Elementary School Guidlines Needs Assessment , (**Elementary School Guidlines Counsiling**, No. 3, Feb. 1980.

- 49 - Kimpston, Richard D. : Curriculum Fidelity and the Implementation Tasks Employed by Teachers, A Research Study : **Curriculum Studies**, April , June, Vol. 17, No. 2, 1985) .
- 50 - Kissok, Criag : **Curriculum Planning for Social Studies Teaching**, (New York, John Willy & Sons, 1981).
- 51 - Kloes, Donald : " What Needs or Goals, I See in My Students That May be met in Social Studies Classes" : **Social Education** , Vol. 12, No. 3, Spring, 1982).
- 52 - Lowton, denis : **Social Change : Educational Theory and Curriculum Planning**, (London, Hodder, Stoughton & Open Univ. (1973) .
- 53 - ----- : **The Politics of The Curriculum**, (London, Routledge Kegan Paul, 1980) .
- 54 - ----- : " Models of Planning " , in : Gordon, Peter (Ed.) , The Study of the Curriculum (London, Batsford, Academic and Education, Ltd., 1981) .
- 55 - ----- : **Curriculum Studies and Educational Planning**, (London , Hodder & Stoughton, 1983) .
- 56 - ----- : **School curricuolum Planning**, (London, Hodder, Stoughton, 1986) .
- 57 - Lemlech Johnna Kasin : **Curriculum and Instructional Methods for the Elementary School** (New York, Macmillan Pub. Co., 1990) .

- 58 - M. Beard , Ruth : **Outline of Piaget's Developmental Psychology for Student and Teacher**, (London, Routledge Kegan, 1981).
- 59 - Madeson, Clifford & Madeson , Charles : " What is Behaviour Modification " in : HAss Glen (Ed.) **Curriculum Planning, A New Approach** (London, Allyn and Bacon Inc., 1983) .
- 60 - McCormik, Robert & James Mary : **Curriculum Evaluation in Schools**, (London, Croom Helm, 1988).
- 61 - McNeil, John: **Curriculum : A Comprehensive Introduction** 3ed . Ed., (Boston Little Brown Co., 1985) .
- 62 - Michaelis, J. & Rush H. : **Elementary Social Studies Handbook**, (New York, Published by H.P.I., 1987) .
- 63 - Moor,Rob & Ozga, J. (Eds.) : **Curriculum Policy** (New York, Pergamon Press, 1991) .
- 64 - Moor, Terry : " The Nature of Education Theory" , in : Lowton , Denis et al. : **Theory and Practice in Curriculum Studies** (London, Routledge & Kegan, Paul, 1978) .
- 65 - Morrist : Social Science versus SociaaIstudis in LEWY ARIEh : **The International Encyclopedia of Curriculum** (Newyork , Pergamon press, 1991) .
- 66 - Morrison, K. & Riddy K. : **Curriculum Planning and The Primary School**, (London, Paul- Champman pub. Co. 1988) .

- 67 - Mullins, sandra L. : "Social Studies for the 21st Centuiry "
Recommendations of the National Commision on Social
Studies in Schools (Eric Digest 1990) .
- 68 - National Council for the social Studies : Search of A Scope and
Sequence for Social Studies, socia Education , Vol. 4,
No. 4 (Washington D.C.U.S. A., 1974).
- 69 - National Council for the Social Studies : Scope and Sequence for
the social Studies Education : What should be Tought
where? Social Education, Vol. 47, No. 2, 1983) .
- 70 - Novake J.D. : **A Theory of Education**, (N.Y. Gruna Stratton,
corneil Univ. Press, 1977) .
- 71 - Oliva, peter : **Developing the Curriculum** (Boston, Little
Brown Co., 1982) .
- 72 - ----- : **Developing the Curriculum**, (London, Little Brown
and Co., 1988) .
- 73 - Perceival, Fred, Ellington Henery : **A Handbook of
Educational Technology**, (New York , Nicholas
Publishing Co., 1984).
- 74 - Purta , Paul P. : " Statement on Essentials of the **Social Studies**"
, **Social Education**, (Washington, N.C.S.S. March,
Vol. 45, 3, 1981).
- 75 R. Ernest, Et al . : **Instruction to Psychology**, (N. Y.
Harcourt Brace ; 1979) ,.

- 76 - Raymond, D. Edmon : a Systematic Theory for Curriculum Development and Instruction in Elementary School. **Diss. abs. Int.**, Vol 33, No. 12, A, 1973) .
- 77 - Rivett, Patrick : **Principles of Model Building**, (New York, John Willy & Sons, 1972) .
- 78 - Samuel Kunch , Salla-Bao : "Cultural Aspects of Curriculum Development, A Rotational of Social Studies Curriculum Development in Sruualeone" , **Diss ABs. Int** Vol. 4, No. 2 A, 1981) .
- 79 - Savage, Tom & Armstrong, David: **Effective Teaching in elementary social Studies**, (New York, Macmillan Pub. Co., 1987) .
- 80 - Saylor, Galen, et al. **Curriculum. Perspective, Paradigm Planning For Better Teaching and Learning** (New York Holt Rinehart, Winston, 1986) and **Learning**, (New York, Holt Rinehart, Winston, 1981).
- 81 - Schubert, William H : **Curriculum Perspective, Paradigm and Possibility**, (New York, Macmillan Co., 1986) .
- 82 - Shirley H. Engle : "Exploring the Meaning of the Social Studies:" **Social Education** (Washington, National council for the Social Studies, Vol. 35, No. March, 1971) .
- 83 - Stenhouse, L. **An Introduction to Curriculum Research and Development**, (London, Heinman, 1975) .
- 84 - Suriporn, Bonnyanenta : The Development of A Model for Curriculum Analysis of Secondary Social in Thailand,

رقم الإيداع

١٩٩٤ / ٩٦٩٦

I . S . B . N

966 - 232 - 054 - 1



المطبعة النموذجية للأوفست

