المنهج التعليميّ الحديث من النموذج المنطقيّ إلى الأصالة التعليميّة

الدكتور هاشم عواضة[1]

مُستَخلَص:

تتناول هذه المقالة المنهج التعليميّ The Curriculum وتوضّح معنى المفهوم ونشأته الذي أصبح إجرائيًّا مع النموذج "المنطقيّ"[2]، إضافة إلى مراحل تطوّره وعناصره ومكوّناته، ثمّ تبيّن الفارق بين المنهج التعليميّ والبرنامج التعليميّ، وأثر الفلسفة التربويّة المعتمدة من قبل صاحب نموذج المنهج التعليميّ على توجّهاته وخياراته التي ولّدت العديد من النماذج التي نعرض، بهدف تبيان غنى المفهوم، خلاصة عشرة نماذج متنوّعة منها.

ثمّ تعرض بعض مظاهر المنهج بحسب الجهة الفاعلة، والمضمون المعالج، والشكل الذي يأخذه المنهج (الرسميّ والمكتوب والمُلغى والمعلَّم والمتعلَّم والداعم والخفيّ والمقوّم والموازي). ومن ثمّ مقاربات بناء المنهج التعليميّ ومراحل هذا البناء بدءًا من التخطيط مرورًا بالتصميم والإنتاج والتطبيق والتقويم فالتطوير. وتختم بعرض مبادئ مرجعيّة لوجهة النظر في بناء المنهج التعليميّ الذي أعطيناه اسم منهج "الأصالة التعليميّ".

(1) متخصّص في بناء المناهج التعليميّة، من لبنان.

(2) (Tyler، 1949).

كلمات مفتاحيّة:
المنهج التعليميّ، النموذج المنطقيّ، الأصالة التعليميّة، بناء المنهج التعليميّ، البرنامج الدراسي، مجتمع المدرسة.

1. تعريف المنهج التعليميّ وعناصره ومكوّناته:

نجد في الأدبيّات المختصّة عشرات التعريفات للمنهج التعليميّ، وبعد الاطّلاع على عدد منها نستنتج تكرار مفاهيم: خطّة نشاطات تعليم وتعلّم داخل المدرسة وخارجها، المحتويات المعرفيّة، الطرائق، والتقويم، وطبعًا الغايات والأهداف التربويّة ...ونلاحظ بلبلة في مسمّى المنهج (منهج تعليميّ، دراسيّ، تربويّ...).

لقد فضّلنا اعتماد مصطلح المنهج التعليميّ عوض التربويّ للدلالة على المفهوم، وذلك بهدف توحيد اللّغة؛ لكون المنهج يحتوي، في الأساس، نشاطات تعليم وتعلّم إراديّة مقاصدها البعيدة تربويّة!

كما واعتمدنا للمنهج التعليميّ التعريف الآتي:

المنهج خطّة منهجيّة Systematic ومنظوميّة Systemic لنشاطات تعليم وتعلّم خاصّة بمؤسّسة (مدرسة)، أو صفّ، أو مقرّر مادّة تعليميّة، منفّذة في المدرسة وخارجها بإشرافها. يحتوي المنهج دائمًا على عناصر متفاعلة في ما بينها: الأهداف التربويّة والتعلّميّة، وطرائق ونشاطات التعليم والتعلّم، والمحتويات المعرفيّة، والوسائل المعينة، والتقويم، ويأخذ شكلًا ملموسًا في مجموعة مكوّنات متكاملة: كتاب المتعلّم، التمارين، الاختبارات، دليل المعلّم، وأقراص مدمجة، ووسائل أخرى.

نعتبر تحديد الأهداف بجميع مراتبها العنصر المرجع والأساس في المنهج التعليميّ، وهو يؤثّر ويتأثّر بجميع العناصر الأخرى، ثمّ تأتي (ليس بالترتيب الإلزاميّ) المحتويات المعرفيّة المختارة لخدمة الأهداف المنشودة والمعالجة في المواد التعليميّة المدرسيّة، وبعدها الطرائق ونشاطات التعليم والتعلّم. ولا بدّ من تقويم النواتج (التعلّم) والتعليم (نشاطات التعليم والتعلّم) والمحتويات المختارة وأداء المؤسّسة ككلّ، حتّى نحصّل تغذية راجعة تسهم في تطوير جميع عناصر المنهج، ونبيّن

بوضوح العلاقات التفاعليّة في ما بينها، مع التأكيد على الهدف الأسمى من خطّة التعليم والتعلّم (المنهج) في تربية كامل أبعاد شخصيّة المتعلّم.

أمّا مكوّنات المنهج التعليميّ فنقصد بها العناصر المحصّلة في إنتاج المنهج أي: كتاب التلميذ، كتاب التمارين، دليل المعلّم، اللّوحات الجداريّة، والأقراص المدمجة والأفلام... هذه المكوّنات يكمّل بعضها الآخر، وهي تُعتبر، كحقيبة تربويّة، غير قابلة للتجزئة.

2. نشأة مفهوم المنهج التعليميّ الحديث:

يُعتبر استعمال كلمة Curriculum حديثًا نسبيًّا، إذ يعود بحسب قاموس Oxford English إلى القرن التاسع عشر[1]. أصل الكلمة لاتينيّ وتعني ميدان السباق A course racing، وهي مشتقّة من فعل Currere ويعني الركض أو التجربة المعاشة، تُستعمل الكلمة الآن للدّلالة على المنهج التعليميّ، وقد اشتُهرَت بهذا المعنى منذ إصدار "بوبيت"(Bobbitt، 1918) كتابه الشهير (The Curriculum). قد يُبرّر معنى أصل الكلمة في اللّغة اللاتينيّة شعور المتعلّمين بأنّ المدرسة تُشبه ميدانَ سباقٍ له بداية ونهاية[2] A track، ويحتوي على مجموعة عقبات يُطلب من المتعلّمين تجاوزها، وإنجاز مهامّ منظّمة موضوعة في مسار إلزاميّ على المتعلّمين سلوكه في ما يشبه عمليّة السباق مع النفس، وأحيانًا كثيرة مع "الغير" وضدّه، باتّجاه الهدف.

وإذا ما دلّ المفهوم على التجارب والنشاطات التي يقوم بها المتعلّم تحت إشراف المدرسة والمعلّمين، فإنّه بذلك لا يكون حديثًا، فالشعوب القديمة المتحضّرة، في بلاد الرافدين واليونان وفارس وغيرها، قد اعتمدت لتربية الناشئة وتعليمها وَصْفات وبرامج تعليميّة محدّدة. وبناءً عليه تكون

(1) Tanner D. & Tanner L: Curriculum Development، Theory into Practice، Fourth ed.، Pearson، Merill Prentice Hall، New Jersy، U.S.A، 2009، p:

(2) Marsh C.J.: Key concepts for understanding curriculum Fourth Ed.، the teacher's library، Routledge، U.K، 2009، p:

كلمة Curriculum، والتي اعتمدنا لها ترجمة "المنهج التعليميّ"، ذات ماضٍ طويل ولكنّها ذات قصّة قصيرة.

لقد استعار Bobbitt F[1]. مؤسّس المفهوم الحديث للمناهج مبادىء الإدارة العلميّة المبنيّة على أعمال الصناعي Taylor F.W. كطريقة علميّة لبناء المناهج التعليميّة[2]، فالمدرسة، برأي "بوبيت"، تُشبه المصنع كثيرًا، وبناء عليه، فما الذي يمنعها من اعتماد مثاله في التركيز على المنتَج، وتحويل المادّة الأوّليّة (الطفل) إلى منتَج جاهز (الراشد)، فالعمل في المصنع يمتاز بتحديد الوظائف، وتعيين دور كلّ عامل في سلسلة الإنتاج في مسار خطّيّ وعلميّ يزيد من كفاءة (Efficiency) العمليّة وجودة المنتج. وفي المدرسة يتمّ تحضير المتعلّمين للقيام بنشاطات مختلفة في الحياة (لغويّة، صحّيّة، وطنيّة، اجتماعيّة، ترفيهيّة، مهنيّة، دينيّة...)، تُمكّن المهندس التعليميّ، باني المنهج، من تحليل مجالات التجربة الإنسانيّة واستخراج أهداف سلوكيّة منها وتشعيبها وتوزيعها على المواد التعليميّة،[3] وإذا ما اعتمدت المدرسة هذه المقاربة العلميّة القائمة على التحليل الوظيفيّ للتربية، فإنّ إنتاجيّتها وفعاليّتها ستزداد بفعل تخطيط المهندس التعليميّ وقيام المعلّمين بتنفيذ أدوارهم المحدّدة فيه.

ثمّ أتى بعد 1924، Bobbitt، Charters W.W واستعمل طريقة التحليل الوظيفيّ في بناء المنهج، إلى أن أتمّ Tyler R. أُسس بناء المنهج المسمّى النموذج "المنطقيّ" (Tyler's Rationale Model))، بالرّجوع إلى الأهداف السلوكيّة باعتماد مسار خطّي للإجراءات

(1) Flinders D. & Thornton S.I. Editors: The Curriculum Studies Reader Second Ed، Routledge Falmer، New York & London، 201، p:

(2) Lawton D.: Educational Studies and Educational Planning، Hodder & Stoughton، London - Sydney - Auckland - Toronto، 1983، p:

(3) Eisner E.W.: The Educational Imagination، on the Design and Evaluation of School Programs، Third Edition، Merril Pretice Hall، London، 2002، p:

- تحديد الأهداف.
- اختيار التجارب التعليميّة.
- تنظيم التجارب التعليميّة.
- تقويم النتائج.

ثمّ زادت Taba H. على نموذج Tyler مراحل تشخيص الحاجات واختيار وتنظيم المحتويات[1]، فأصبحت كما يلي:

- تشخيص حاجات المتعلّمين التعلّميّة (الثغرات والنواقص).
- صياغة الأهداف التعلّميّة الناتجة عن التشخيص.
- اختيار المحتويات.
- تنظيم المحتويات.
- اختيار التجارب التعلُّميّة التي تخدم الأهداف.
- تنظيم التجارب التعلُّميّة.
- تحديد ماذا نقوّم وبأي طريقة ووسائل.

تميّزَ نموذجَا Tyler و Tabaبكونهما خطّيّان Linear يعتمدان في بناء المناهج مسارًا تسلسليًّا انتقده Wheeler W.، واقترح له خطوات حلَقيّة Cyclical.

المنهج التعليميّ والبرنامج الدراسيّ:

أمّا البرنامج الدراسيّ (Program) الذي يصعب تعريفه موضوعيًّا[2]، فهو

(1) Oliva B. & Gordon W.D: Developing the curriculum The Allyn & Bacon Educational Leadership Séries، Eight Ed.، International Ed.، Pearson، U.S.A.، 2013، p:

(2) Demonque Ch.: (Coordonné par): Qu'est- ce qu'un programme d'enseignement?، Hachette Education، Ressources formation، enjeux du système éducatif، Paris، 1994، p:

عرض مكتوب ومنشور، يصدر عادة عن وزارة التربية، لما يتوقّع دراسته من المعارف المطلوب تعلّمها من قبل المتعلّمين في مادّة أو حلقة تعليميّة، مع الجدولة الزمنيّة وعدد الساعات الأسبوعيّة المخصّصة لها وتثقيل المادّة، وهو يحتوي على المحتويات و الأهداف ونواتج التعليم وليس عمليّات التعلّم[1]، إضافة إلى تعليمات وتوصيات عامّة. لا يقدّم المنهج توجيهات صارمة في مجال طرائق التعليم والتعلّم عادة. يستفيد المعلّم من البرنامج في تنظيم عمله، ودُور النشر في إصدار المناهج المكتوبة. يوازي البرنامج الدراسيّ المنهج الرسميّ، ويكتسب قوّة القانون الذي على المدارس تطبيقه[2]. إنّنا عندما نتحدّث عن منهج مدرسة أو حلقة تعليميّة نكون بصدد الحديث عن برامج تعليميّة أكثر منه مناهج تربويّة وتعليميّة، لأنّ الأخيرة تذهب إلى إنتاج عناصر المنهج ومكوّناته المادّيّة؛ ولأنّ البرنامج مع المنهج يصبح إجرائيًّا.

3. نماذج المناهج التعليميّة:

أطلقت تسمية نموذج (Model) في المناهج التعليميّة على وجهة نظر التربويّ للمنهج، وهو في الأساس نمط يحتوي على مبادئ توجيهيّة لعمليّة إنتاج المنهج التعليميّ.

لقد اخترنا، من أجل توضيح غنى مفهوم المنهج التعليميّ، عرض خلاصة مجموعة من نماذج (Models) المناهج التعليميّة، وتعمّدنا اختيار عشرة نماذج متنوّعة للإضاءة على مقاربات مختلفة للمنهج التعليميّ، سنعرض في ما يلي خلاصة عشرة منها، هي:

(1) Develay M.، D': un programme de connaissances à un curriculum de compétences Pédagogie en développement، De boeck، Belgique، 2015، p:

(2) Arenella L.، Rolland M.-C.، Roussel M.-P.، Gossot B.: Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation، 2007، p:

- **نموذج "تايلر" Tyler 1949:**

اخترنا هذا النموذج لأنّه الأساس، ولأنّه لا يمكن الحديث عن المناهج من دون الرجوع إليه. كان Tyler السبّاق في اقتراح تصوّر لتخطيط المنهج من خلال تحديد الأهداف والمحتويات والتجارب التعليميّة والتقويم. يعرض نموذج Tyler خطوات خطّيّة متسلسلة لإنتاج المنهج التعليميّ تصلح في أيّ مادّة أو مرحلة تعليميّة، يقدّم النموذج إجابات عن أسئلة متسلسلة عن الأهداف التربويّة والتجارب التربويّة وكيفيّة تنظيمها وتقويمها؛ أمّا الخطوات العمليّة فتتمّ بالرجوع إلى مصادر المادّة والمجتمع والمتعلّم في تحديد الأهداف العامّة، ثمّ غربلتها في مصفاتَي علم النّفس وفلسفة التربية لتحديد الأهداف التعلّميّة تمهيدًا لتنظيمها وتوجيهها وتقويمها.

- **نموذج "لاوتن" Lawton 1983:**

ركّز هذا النموذج على دور المؤسّسة في تلبية حاجات المجتمع الثقافيّة عبر المنهج التعليميّ. ونظرًا إلى أنّ المعارف الثقافيّة تتزايد باطّراد، اقترح النموذج إجراءات أساسها تحليل ثقافة مجتمع المدرسة، وربط المدرسة بهذه الثقافة عبر المنهج التعليميّ. يحدّد Lawton دور المنهج التعليميّ في نقل الثقافة إلى الناشئة عبر المنهج التعليميّ من خلال تحليلها واختيار الملائم منها، يكشف التحليل الثقافيّ عن الحاجات والنواقص في المقرّرات التعليميّة، فيعمل المنهج على معالجتها. اعتمد النموذج مسارًا حلزونيًّا يبدأ بتحديد الغايات والأهداف، واختيار التجارب التعليميّة، والمحتويات، وتنظيم التجارب التعليميّة وتنفيذها، والتقويم.

- **نموذج "سكيلبك" Skilbeck 1984:**

أضاف هذا النموذج إلى نموذج Lawton فكرة تحليل الوضعيّة السائدة في المدرسة من أجل بناء المنهج التعليميّ بالرجوع إلى ثقافة المجتمع

واحتياجاته على أن يكون مؤسّسًا على المدرسة. يرى Skilbeck أنّ المنهج لا يكون إلاّ انطلاقًا من المدرسة التي ليست وعاءً نحمّله المناهج الجاهزة من الخارج، وإنّما شريكة كاملة في جميع مراحل بناء المنهج. يمرّ إعداد المنهج بحسب هذا النموذج بتحليل الوضعيّة، وتحديد الأهداف، وتصميم برامج التعليم والتعلّم، وترجمة هذه البرامج وتنفيذها، والتقويم.

- **نموذج "أيزنر" Eisner 2002:**

ركّز هذا النموذج على الإنصاف التعليميّ واحترام التعدّديّة المعرفيّة، وقد أضاف مصطلحات جديدة في مجال المناهج، أهمّها المنهج الملغى وإطلاق العنان للخيال التعليميّ عند المعلّمين وبناة المناهج.

اعتمد Eisner إيديولوجيا" التعدّديّة المعرفيّة" . يمرّ تخطيط المنهج هنا بتحديد الأهداف، واختيار المحتويات المعرفيّة وتنظيم مجالاتها، وتحديد أنماط التمثيل والإجابات، وتحديد أشكال التقويم وإجراءاته ووظائفه وموضوعاته.

- **نموذج "ويغنز و ماكتاي"Wiggins & Mctighe 2005:**

اعتمد هذا النموذج مبدأ التخطيط العكسيّ، أي البدء في تصميم المنهج من التقويم، وبناء المنهج حول محور الفهم الذي قدّم أصحابه فيه تصنيفًا جديدًا للأهداف التربويّة أساسه بناء الفهم، بأنواعه الستّة، لدى المتعلّمين.

يسمّى هذا النموذج نموذج "الفهم عبر التخطيط"، أو أيضًا "التخطيط العكسيّ". وهو ينطلق ممّا يريد المعلّمون من المتعلّمين (الأفهام الستّة)، ثمّ تحويله إلى أسئلة أساسيّة (النواتج، التعلّمات، الفهم، الأفكار الكبرى) تشكّل أساس بناء سياق عريض تتموضع داخله الوحدة التعليميّة).

ثمّ في المرحلة الثانية، يشجّع المخطّط على إعداد مجموعة متنوّعة

من طرائق التقويم التي تجمع الأدلّة الكاشفة عن الفهم المنشود.

وفي المرحلة الثالثة يُعدّ المخطّط لائحة بأهمّ النشاطات التعليميّة والتعلّميّة المساعدة على تحصيل الفهم وبناء المعاني لدى المتعلّم.

- **نموذج "أوليفا" Oliva 2009:**

يركّز هذا النموذج على تحديد الحاجات لدى المتعلّمين وفي المجتمع وفي الموادّ؛ لاعتمادها كمصادر أساسيّة في بناء المناهج التعليميّة في المدرسة والصفّ. أعطى نموذج "أوليفا" المدرسة دورًا كبيرًا في تخطيط المنهج التعليميّ، واعتبر الصفّ المستوى الأهمّ فيه، وركّز على ربط المنهج التعليميّ بحاجات المتعلّمين والمجتمع والموادّ التعليميّة، وميّز بين أربعة مستويات من الأهداف التربويّة: الغايات التربويّة، الأهداف العامّة للمنهج التعليميّ، ثمّ الأهداف الخاصّة، وأخيرًا الأهداف التعلُّميّة. كما أكّد على اختيار طرائق التعليم والتعلّم الملائمة للأهداف، وعلى تقويم التعلّم والمنهج بالرجوع إلى معايير محدّدة وواضحة. واقترح أخيرًا سبع عشرة مرحلة تفصيليّة لإعداد المنهج التعليميّ، تبدأ بتحديد حاجات المتعلّمين بشكل عام، وتنتهي بتقويم المنهج وتعديل مكوّناته.

- **نموذج "كيلي" Kelly 2009:**

يعتمد "كيلي" مقاربة بناء المناهج من زاويـة العمليّات، وليس المحتويات أو الأهداف أو التقويم، ويعتبر التربية عمليّة نموّ وتطوّر دائم في مجتمع ديمقراطيّ حرّ.

تبنّى "كيلي" نموذجًا مفتوح القيم والإيديولوجيّات، يلائم برأيه، المجتمع التعدّديّ الديمقراطيّ، فكلّ عناصر المنهج التعليميّ، الذي أعطاه تعريفًا موقّتًا، تتغيّر وتتطوّر وتنمو، كما التربية والثقافة والمعرفة، التي تُبنى اجتماعيًّا، وقد اعتمد موقفًا مضادًّا لمحْوَرة المنهج حول الأهداف أو/

والمحتويات، واقترح عوضًا عن ذلك تحديد مبادئ عامّة للمنهج تُستخرج منها مبادئ تفصيليّة لاختيار جميع عناصر المنهج (الأهداف والمحتويات والطرائق والتقويم).

- **نموذج "روجر ز"Roegiers 2010:**

الذي يعتمد في بناء المناهج التربية الإدماجيّة أو التكامليّة، والمقاربة بالكفايات التي يحتاجها المتعلّم في الحياة الواقعيّة، والتي على المدرسة إكسابها للمتعلّم خلال الإعداد، تحضيرًا لخوضه عند التخرّج غمار الحياة. تُحدَّد الكفايات على شكل لائحة ملمح تخرّج عامّ تُختار لها وضعيّات - مسائل وموارد، ومعايير تقويم ملائمة. هذا النموذج نفعيّ اجتماعيّ بامتياز.

- **نموذج الفطرة التوحيديّة 2011:**

أعدّت هذا النموذج مجموعة من التربويّين وأساتذة الحوزات الدينيّة في جمهوريّة إيران الإسلاميّة (2010). يرى هذا النموذج المنهج التعليميّ كأداة تساعد الإنسان المخلوق، لله تعالى، على تفتّح فطرته التوحيديّة، من خلال تبنّى مقاربة مميّزة وأصيلة ما زالت قيد التبلور، ويهدف المنهج التربوي فيه إلى مساعدة المتربّي على تحقيق غاية الوجود، التي هي الارتقاء في سلّم الحياة الطيّبة، والقرب من الله، فالإنسان مخلوق مفطور على التوحيد، والمنهج يجب أن يخدم تفتّح هذه الفطرة لديه بالرجوع إلى النظام المعياريّ الإسلاميّ. حدّد هذا النموذج عناصر الأهداف بالتعقّل أو التفكّر والإيمان والعلم والعمل والأخلاق، ومجالات العلاقات بالعلاقة مع الله، ومع النفس، ومع الناس، ومع بقيّة المخلوقات. اعتمد المنهج معيارًا أساسيًّا في اختيار جميع عناصره: العلاقة مع الله والكرامة الإنسانيّة، وتبنّى تسع مراحل لإعداد دليله، تبدأ بإعداد تصوّر عامّ للمنهج التعليميّ

وفلسفة وجوده، وتنتهي بتبيان كيفيّة تنفيذ نشاطات التعليم والتعلّم، وأدوار المعلّم والأهل والإداريّين والمتعلّمين فيها.

- **نموذج "أرمسترونغ"Armstrong 2009:**

يبيّن هذا النموذج كيفيّة ترجمة أفكار "غاردنر" عن الذّكاءات المتعدّدة في بناء المناهج التعليميّة، وسبل تنمية هذه الذكاءات لدى المتعلّمين عبر المناهج التعليميّة في جميع الموادّ والمراحل الدراسيّ، وليس فقط نوعين منها (اللّفظي - اللّغوي والمنطقي - الرياضي) لدى المتعلّمين.

يحاول النموذج، بالاستناد إلى كيفيّة تفكير صاحب كلّ ذكاء، الإجابة عن سؤالين: ماذا يحبّ؟ وإلى ماذا يحتاج؟ تُراعَى الإجابة عن كلّ من هذين السؤالين في إنتاج المناهج التعليميّة، من خلال صياغة أهداف تعلُّميّة واختيار استراتيجيّات تعليم وتعلّم، واعتماد أنواع تقويم تغطّي جميع هذه الذكاءات، تأمينًا للعدالة في تقديمات المنهج وعمليّات التعليم والتعلّم.

4. فلسفة التربية:

يقود العمل التربويّ فلسفة أو أكثر تؤثّر في المناهج التعليميّة ورسالة المدرسة، وكما في مختلف المفاهيم التربويّة تعدّدت مسمّيات المصطلح الدّال على القيم الحاكمة والمعتقدات الموجّهة لما على المدرسة تعليمه، ولأيّ غاية وأسباب، فمن التربويّين من يسمّيها فلسفة، ومنهم من يسمّيها إيديولوجيا أو مذهبًا أو نظريّة أو مقاربة... تؤثّر هذه الفلسفة في اتّجاهات الوظائف المتعلّقة بطبيعة الحقيقة والمعرفة والعقل والتربية والتعليم. وتكون فلسفة المناهج والتربية في المدرسة واضحة أو مضمرة، ولا تكون شاملة؛ إذ تتقاطع القيم المستمدّة من أكثر من فلسفة في رسالة المدرسة وفي التطبيق بشكل خاصّ في الغالب.

تحتوي فلسفة التربية على بيانات بالمعتقدات بشأن غايات التربية

والمجتمع والمتعلّم ودور المعلّم. ويمكن أن تُشكّل صياغتها تجربة تربويّة خلال الخدمة، تُقدّم للفريق التربويّ فُرصة لتبادل وجهات النظر وإيجاد أرضيّة مشتركة للّقاء. تكمن أهمّيّتها في أنّها تساعد على إيجاد إجابات عن أسئلة: لماذا المدرسة، أيّ موادّ ذات قيمة، كيف يتعلّم المتعلّمون، أيّ طرائق ووسائل نستعمل في تشكيل إطار لقضايا ومهامّ واسعة، مثل تحديد الأهداف العامّة للتربية والمحتويات وتنظيمها، عمليّات التعليم والتعلّم، وبشكل عام التجارب والنشاطات التي نرغب في التركيز عليها في المدارس والصفوف.[1]

5. مظاهر المناهج التعليميّة:

تعدّدت مظاهر المناهج التعليميّة ومُسمّياتها بحسب التربويّين وما يحمله كلّ واحد منهم من معنى للمفهوم. لقد اخترنا عرض المظاهر الآتية:

- **المنهج الرسميّ Formal Curriculum:**

هو المنهج المحدّد في النصوص الرسميّة المتضمّن للسياسات والأهداف العامّة والمعايير المعلنة من الدّولة والمعبّر عنها في الموادّ التعليميّة وعناوين المحتويات المقرّرة، أي ما تتوقّع وزارة التربية من المعلّمين تعليمه للمتعلّمين، وهو بذلك يُشبه البرنامج[2] .(Program)

إنّه يُشكّل الأداة المركزيّة المتضمّنة لرسالة المدرسة ويخلق صور الذّات والعالم لجميع المتعلّمين[3] .

(1) Oliva & Gordon، Developing the curriculum The Allyn & Bacon Educational Leadership Séries، p:

(2) Cuban، 1995، in: Yero، J.L.: Teaching in Mind. How teacher thinking shapes education، 2nd Ed.، Mindflight publishing، Hamilton، U.S.A.، 2010، p:

(3) Flinders & Thornton، The Curriculum Studies Reader، p:

يستفيد الإداريّـون منه كقاعدة للإشراف على المعلّمين ولجعلهم مسؤولين عن ممارساتهم ونتائجها[1].

- **المنهج المكتوبWritten Curriculum:**

هو المنهج الناتج عن عمليّات هندسة المنهج الموضوع في تصرّف المعلّمين والمفصّل في مكوّنات المنهج: جداول التّوزيعات السّنويّة، والأهـداف العامّة والخاصّة، وكتاب المتعلّم، ودفاتر التمارين، ودليل المعلّم، واللّوحات الجداريّة[2]

- **المنهج الدّاعم Supported Curriculum:**

لقد أعطى Glatthorn لهذا المنهج اسم المنهج الدّاعم[3]؛ لأنّه يشتمل على الموارد الدّاعمة: النصوص والوسائل الأخرى. ونحن نفضّل تضمينه الوسائل من أقراص مدمجة وأفلام وبرمجيّات؛ لأنّها ليست مكتوبة بالمعنى الدقيق للكلمة، وإن كانت مكمّلة للمنهج المكتوب.

- **المنهج المعلَّم Taught Curriculum:**

هو المنهج الذي يعطيه المعلّم في الصفّ يومًا بعد يوم، والذي يمكن ملاحظته. لقد أُطلق عليه اسم المنهج الإجرائيّ Operational curriculum؛ لكونه يتضمّن الأحداث الحاصلة في غرفة الصفّ بين المعلّم والمتعلّمين وبين المتعلّمين أنفسهم. يتأثّر هذا المنهج بخيارات المعلّم وبما يعرفه عن موضوع التعليم، وبتجاربه في تعليم المادّة، ومواقفه من الموضوع، ومن المتعلّمين الذين يتعامل معهم.[4]

(1) Posner G. j.، Analysing the curriculum Third Edition، Mc Grawhill، U.S.A، 2004، p:
(2) Roegiers X.: La pédagogie de l'intégration، des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés، De boeck، Pédagogie en développement، Bruxelles، 2010، p:
(3) Glatthorn A. A. & Jailall J. M.: The principal as curriculum leader. Shaping what is taught and tested Corwin Press، 3d. Ed.، California، U.S.A، 2009، p:
(4) Cuban، 1995، in: Yero، J.L.: Teaching in Mind. How teacher thinking shapes education، p:

يقوم المعلّمون بأكثر من إعطاء معلومات أو تكييفها مع حاجات صفّ معيّن، فالمعلّم لا يترك مثاليّاته عند باب الصفّ إنّما هو يحملها ويجعلها حاضرة في كلّ بُعد من عمله، إنّه كالفنّان يشكّل الرسالة التي ينقلها. [1]

المنهج المتعلَّم Learned Curriculum:

هو المنهج الذي يحصّله المتعلّمون بالفعل، ويضمّ جميع المعارف والقدرات والمهارات والقيم التي يكتسبها المتعلّمون كنتائج لتجارب التعليم والتعلّم، بالتعليم المباشر وغير المباشر (المنهج الخفيّ).[2]

- **المنهج المقوّم Assessed Curriculum:**

هو المنهج الذي تظهر فيه التعلّمات المقوّمة في الصّف وفي الاختبارات الخارجيّة الرسميّة. يُخبر هذا المنهج عن تعلّم المتعلّمين، ويُبيّن الفجوة بين ما هو مُعلَّم وبعض ما هو مُتعلَّم.

- **المنهج المُلغى Null Curriculum:**

أوّل من لفت النظر إلى هذا النوع من المنهج كان "أيزنر"(Eisner، 2002)، وهو يعني ما يتركه مصمّمو المناهج أو المعلّمون من المنهج. تتعدّد أسباب الإلغاء، فقد يختار المعلّم إلغاء جزء من المنهج المكتوب بحجّة عدم كفاية الوقت، أو باعتباره غير مهمّ، أو لأنّه لا يرتاح معه... وقد يعتمد معدّو المناهج المعايير نفسها المعتمدة من قِبَل المعلّم، وفي الغالب يقومون بإلغاء بعض جوانب المنهج من دون الرّجوع إلى أسباب مقنعة أو مدروسة (وجهة نظر خاصّة، أفكار، منظور ثقافي أو شخصي) ..[3]. أمّا بعض المدارس فتُلغي مناهج موادّ كاملة كالموسيقى والرّسم والدّين، أو تُضعفها من خلال تصنيفها غير أساسيّة..

(1) Flinders & Thornton، The Curriculum Studies Reader، p:

(2) Cuban، 1995، in: Yero، J.L.: Teaching in Mind. How teacher thinking shapes education، p:

(3) Yero، J.L.: Teaching in Mind. How teacher thinking shapes education، p:

- **المنهج الخفيّHidden Curriculum:**

انطلقت فكرة المنهج الخفيّ من ملاحظة عدم تطابق بين التعلّم المحصّل فعليًّا في المدرسة[1]، وما يُفترض أن يتعلّمه المتعلّمون ممّا لم يرد بوضوح في الخطّة المرسومة أو حتّى في وعي المسؤولين عن الترتيبات المدرسيّة، ويظهر في المنهج المقصود (الرّسمي والمكتوب والمعلّم). فالمتعلّم يتعلّم في المدرسة معارف ومهارات وقدرات ومواقف وقيمًا.

إنّنا نجد في القيم التي يتعلّمها المتعلّمون مجموعتين: واحدة مقصودة وواعية ومخطّط لها من قبَل معدّي المناهج ومسؤولي المدارس، وواحدة أخرى محصّلة فعليًّا ولكنّها غير مقصودة منهم.

إنّ ما يقصد معدّو المناهج إكسابه للمتعلّمين من قيم قد يكون ظاهرًا في المنهج وقد يكون مضمرًا فيه، مخفيًّا عن المعلّمين والمتعلّمين والأهل. وقد يكتشف هؤلاء بعض العناصر الأساسيّة من المنهج الخفيّ بالحدس. ونظرًا لكون المعارف المتعلَّمة تُنسى بسرعة، بينما تدوم المواقف والقيم لدى المتعلّمين، كان للمنهج الخفيّ الأهمّيّةنفسها التي يتمتّع بها المنهج المكتوب[2]؛ ولهذا أيضًا ظهرت فائدة توسعة مفهوم المنهج ليضمّ جميع تجارب المتعلّمين المحصّلة في المدرسة، ومن ضمنها ما اعتبر حتى الآن تعلّمًا جانبيًّا موازيًا للتعلّم المقصود.

يتعلّم المتعلّم في الحياة المدرسيّة تحت عنوان المنهج الخفيّ مواقفَ وقيمًا من مصادرَ عدّة نذكر منها:

- ما تخفيه المحتويات المعرفيّة والصّوَر والرّسومات من قيم[3].

(1) Kelly A. V.: The curriculum، theory and practice Saga، 6th ed.، London، Great Britain، 2009، p:

(2) Glatthorn A. A. & Jailall J. M.: The principal as curriculum leader. Shaping what is taught and tested، p:

(3) Magro A. & Hemptinne J. - L.: (Coordination) Enseigner l'écologie Une autre approche didactique Educagri éditios، Approches، Paris - France، 2011، p:

- **طبيعة المدرسة وفلسفتها:** مدرسة دينيّة أو علمانيّة، مختلطة أو غير مختلطة، أنماط التفكير المعتمدة، الموقف من المعرفة والتربية والمجتمع...
- **الأنظمة المدرسيّة:** طريقة جلوس المتعلّمين واصطفافهم، اللّباس المدرسيّ، نظام الثّواب والعقاب، القرارات الإداريّة، المكافآت...
- **العلاقات الاجتماعيّة:** العلاقات بين العاملين في المدرسة، مدى مشاركة المعلّمين والمتعلّمين والأهل في الحياة المدرسيّة، العلاقة مع المحيط، المناخ الاجتماعيّ السّائد في المدرسة.
- **البناء المدرسيّ والتجهيزات:** شكل الغرف، ألوان طلاء المدرسة، الملاعب والمساحات الخضراء، شكل الممرّات[1]...
- **المعلّمون:** أسلوب المعلّم في التعليم والتحفيز والتقويم، طريقة تعامله مع المتعلّمين والأنظمة والمادّة التعليميّة...
- **جماعة الزّملاء:** التعلّم التعاونيّ، المنادمة، النشاطات اللّاصفيّة....

إنّنا حين نتفحّص القيم التي يتعلّمها المتعلّمون في المنهج الخفيّ نجد فيها:

- **قيمًا إيجابيّة مثل:** الدّقة في العمل، احترام المواعيد، أخذ الدّور في الكلام، عادات عمل جيّدة، تقدير بذل الجُهد، الإتقان في العمل... هذه القيم إيجابيّة لأنّها مكافأة ليس فقط من المدرسة وإنّما أيضًا في المجتمع[2].
- **قيمًا سلبيّة مثل:** تعلّم كراهية مادّة تعليميّة، تعلّم الطّاعة والانقياد، المغالاة في التّنافس، الغشّ والنّفاق، التّغرّب...

(1) 33Yero، J.L.: Teaching in Mind. How teacher thinking shapes education، p:
(2) (Oliva، 2010)

لقد رأى Illich الكثير من القيم السّلبية المكتسبة في المدرسة مما جعله يقترح إلغاءها كنظام يولّد، لدى الأجيال، التبعيّة للاستعمار وسلطة الرأسمال[1].

- **المنهج الموازي Collateral Curriculum:**

إنّنا نثمّن ما يتعلّمه المتعلّمون في المدرسة من قيم إيجابيّة من المنهج المكتوب والمعلّم والخفيّ، إنّنا مع اقتراح Tanner & Tanner استبدال اسم المنهج الخفيّ، بهذا المعنى، بالمنهج الموازي، إنّنا مع جعل هذا المنهج الجانبيّ ظاهرًا ومُدْرَكًا ومَعْلَنًا لجميع أفراد الجماعة التّربويّة: الأهل، المعلّمون، المتعلّمون. وبهذا يفقد صفة الإخفاء، ويصبح مكمّلًا للمنهج المقصود (المكتوب، المعلّم، الرّسمي).

إنّنا نرفض لأسباب إنسانيّة إخفاء تعليم وتعلّم قيم في المنهج عن الأهل والمتعلّمين والمعلّمين، ونؤيّد اعتماد الشّفافيّة والوضوح في هذا المجال، ونقترح، بالرّجوع إلى ما تقدّم، حصر معنى المنهج الخفيّ بالمنهج الذي يُنتج تعليم قيم مضمرة لدى المتعلّمين دون علمهم وعلم الأهل والمعلّمين، ونُحمّل مسؤوليّة الكشف عن القيم السلبيّة، في هذا المنهج، وافتضاح أمرها، للمعلّمين بشكل خاصّ، لأنّ لهم الدّور الأكبر في تنفيذ هذا المنهج. إنّنا مع إشراك المعنيّين بالمنهج، وبشكل خاص، الأهل والمعلّمين والمتعلّمين في بناء المنهج وتقويمه وتطويره حتى نقلّل من القيم الخفيّة السّلبيّة في المنهج ونضيّق من دائرة وجودها وتأثيرها.

6. مقاربات بناء المناهج التعليميّة:

اعتبر بوسنر[2] أنّ مقاربة بناء المنهج يمكن أن تأخذ ثلاثة أشكال، وأضاف إليها باب التكنولوجيا: المقاربة الاستنتاجيّة الافتراضيّة (Hypothetical -

(1) Yero، J.L.: Teaching in Mind. How teacher thinking shapes education، p:

(2) Posner G. j.، Analysing the curriculum Third Edition، p:

Deductive Approach)، والمقاربة الاستقرائيّة (Inductive Approach)، والمقاربة المرتكزة على المشروع (Centered Approach - Project).

- **المقاربة الاستنتاجيّة - الافتراضيّة:**

هي مقاربة لبناء المنهج، من فوق إلى تحت (Down - Top)، يصلح اعتمادها في المواد العلميّة (الفيزياء، الكيمياء...)، من نقاط قوّتها أنّها تحاول بعناد احترام بُنية المواد، والمتعلّم كعنصر مبتدىء في جماعة العلماء، ومن نقاط ضعفها فشلها في الاعتراف باختلاف القدرات والخلفيّات المعرفيّة والتجربة وعمليّات التعلّم والاهتمامات والطموحات بين العلماء الكبار والمتعلّمين الفتيان.

أهمّ مطالبها:

المعرفيّة: كلّ مادّة تمتاز ببُنيتها الخاصّة، تضمّ البُنية مجموعة من الموضوعات المترابطة والمفاهيم والمبادىء وأنماط البحث.

النفسيّة: تشبيه عمليّة تعلّم المتعلّمين بعمليّة بحث العلماء عن المعرفة.

الأهداف التربويّة: يجب أن تتوقّف على فهم بُنية كلّ مادّة معرفيّة.

المنهج التعليميّ: يجب أن يكون ثمّة تطابق بين المواد ومنهج المدرسة، وأن يكون التركيز في المناهج على دراسة كلّ مادّة كما درسها العلماء في أبحاثهم، مع التفاعل مع أفكارها تمامًا كما تفاعل معها العلماء.

بناء المنهج: يجب أن يكون اختصاصيّو الموادِّ الفاعلينَ الأساسيّينَ في عمليّة بناء المنهج؛ لأنّ لديهم الخبرات المطلوبة في المجال.

- **المقاربة الاستقرائيّة:**

هي مقاربة لبناء المنهج، من تحت إلى فوق .(Up - Bottom) يدافع

الكثير من علماء النفس عن حاجة المنهج إلى احترام علم نفس التعلّم وعمليّة تعلّم المتعلّمين أكثر من بُنية المادّة «المنطقيّة»، ويجب أن يعكس بناء المنهج طريقة تعلّم المتعلّمين. يُعبّر عن وجهة النظر هذه علماء النّفس من المدرسة السلوكيّة والعقليّة.[1] أهمّ محدّد للتعلّم هنا هو امتلاك المكتسبات القبليّة، وما يجب على المتعلّم معرفته لكي يتمكّن من الأداء المطلوب. تؤدّي الإجابة عن الأسئلة إلى هرميّة في التعلّم، من البسيط إلى المركّب، وصولًا إلى التعلّم الأخير. من أهمّ نقاط قوّتها الاعتراف باختلاف أنماط تعلّم المتعلّمين والعلماء الكبار، ومن أمّ نقاط ضعفها جهلُها ببُنية الموادّ أو تجاهلها لها.

أهمّ مطالبها:

المعرفيّة: كلّ معرفة عامّة أو مركّبة تُفكّك إلى عناصر صغيرة.

النفسيّة: يكتسب المتعلّمون المعرفة المركّبة من عناصرها البسيطة وصولًا إلى المركّبة، توزيع مدروس للأهداف، تعليم جيّد، تخصيص وقت كاف للتعلّم، استطاعة كلّ متعلّم التعلّم بهذه الطريقة.

الأهداف التعلّميّة: التركيز على المهارات الفكريّة أكثر من الوقائع، واستعمال التقنيّات التي تُمكّن جميع المتعلّمين من التعلّم.

المنهج: يجب تأمين انسجام بين المنهج وشروط التعلّم والتسلسل الفعّال.

بناء المنهج: يُعتبر علماء النّفس في المدرسة السلوكيّة الفاعلين الأساسيين في عمليّة بناء المنهج.

(1) (Gagné، 1970 ; Ausubel، 1964).

- **المقاربة بالمشروع:**

هي مقاربة لبناء المنهج بالمشروع .Project Centered Approach يُنظّم المنهج حول نشاطات المتعلّمين التي يخطّط لها المعلّم والمتعلّمون. يتعلّم المتعلّمون بالتجربة الشخصيّة التي تنير وتقوّي وتستبطن عمليّة التعلّم الفكريّ والمشاريع التجريبيّة، تشجّع المتعلّمين على جلب اهتماماتهم وحاجاتهم النفسيّة وتجاربهم الخاصّة لتنشيط دراسة البيئة المادّيّة والاجتماعيّة. يتمّ التركيز في هذه المقاربة على نشاطات المتعلّمين في العالم الحقيقيّ والحياة الاجتماعيّة، تطوير الذات والمجتمع، وقيادة حياتهم والمشاركة والضبط والتحكّم بتطويرها، والتعلّم التعاونيّ، والتفاعل المتبادل بين الفكر والفعل، واعتماد الطرق العلميّة والمشروع.

من نقاط قوّتها محاولتها إشراك المتعلّمين في مهام العالم الواقعيّ المدمجة، ومن نقاط ضعفها الفشل في إظهار بُنية الموادّ للمتعلّمين وتزويدهم نظاميًّا بالمكتسبات القبليّة الضروريّة لإنجاز المهامّ بنجاح بالاعتماد على أنفسهم.

أهمّ مطالبها:

المعرفيّة: تقدّم الطريقة العلميّة نموذجًا لطريقة التفكير، وبالتالي لتنظيم تجارب التعليم والتعلّم في حلقات متتالية من التفكير - الفعل - التفكير الانعكاسيّ (التفكّر)، معرفة اجتماعيّة، حياة ديمقراطيّة.

النفسيّة: يجب أن تسعى المدرسة إلى تربية كامل أبعاد الشخصيّة، التعلّم بالفعل.

الأهداف التعلّميّة: يجب أن تساعد التربيةُ المتعلّمينَ على إعادة بناء تجاربهم وإعادة تنظيمها، التأكيد على نموّ المتعلّمين وتطوّرهم كهدف مركزي، أكثر من تدريس الوقائع وبُنية الموادّ أو المهارات الفكريّة، إلّا تلك الضروريّة للمشروع.

المنهج: انسجام ضروريّ بين المنهج واهتمامات المتعلّمين وحاجاتهم النمائيّة، يكون المحتوى من عدّة مواد مؤسّسًا على الوسائل الملائمة، ويُقدّم فرصًا للمتعلّمين من أجل ممارسة تعلّمات جديدة في نشاطات من العالم الواقعيّ.

بناء المنهج: ينمّي المعلّم والمتعلّمون المنهج المناسب لاهتمامات المتعلّمين واحتياجاتهم بالتعاون في ما بينهم من دون إشراك الخبراء.

لكلّ مقاربة من مقاربات تنظيم المنهج نقاط قوّة ونقاط ضعف، المطلوب عدم الاعتماد الحصريّ على واحدة منها كأساس في بناء المنهج، وإنّما الاستفادة من عناصر قوّتها جميعها.

- **بناء المنهج والتكنولوجيا:**

تفرض تكنولوجيا التعليم نفسها في احتلال دور محوريّ في بناء المنهج وتنظيمه. يمكن أن يكون المنهج الكترونيًّا بالكامل، ويمكن أن تُعتمد البرامج التكنولوجيّة في نشاطات التعليم والتعلّم (برامج الكتابة والعرض والجداول والرسومات...). والتقويم والدّعم والمعالجة (Tutoring) وجمع البيانات بعدّة طرق من الإنترنت من مواقع موثوقة في جميع الصفوف والموادّ، وجمع المعلومات وإيصالها إلى أيّ كان في العالم، وتنزيل المعلومات، وتبادل البيانات مع متعلّمين آخرين وعلماء اختصاصيّين، وتحليل البيانات والعثور على برمجيّات لتحليلها، وإيجاد برمجيّات تُنتِج جداول ورسومات وتحرّكها، ومشاهدة أفلام عن نشاطات متنوّعة، والاتّصال المباشر عبر الإنترنت مع مجريات الحياة، مع تدريب المعلّمين على (WWW. Globe. Gov.، GIS Maps، Digital Camera، PH pens، GPS)، وتبادل رسائل في اللّغات عبر البريد الإلكترونيّ، ومطالعة الأخبار في أيّ مكان في العالم، والقيام بالتواصل مع الآخرين وإجراء محادثات مباشرة معهم، والحصول على نماذج صور وثائق تاريخيّة وفنّيّة وعلميّة أصليّة...

والحصول على تطبيقات رياضيّات، وطرح أسئلة، وإنشاء شبكة ترابط (WWW. World Wide Web)، وتزويد المتعلّمين والأهل بوصلات بمصادر الكترونيّة مفيدة، وتزويدهم بدليل يُساعدهم في متابعة الفروض البيتيّة المطلوبة من الأبناء مع شروحات حولها.

7. مراحل بناء المنهج التعليميّ:

يمرّ بناء المنهج التعليميّ بمراحل متلاحقة. هذه المراحل هي:

- **تخطيط المنهج التعليميّPlanning:**

تهدف هذه المرحلة إلى تحديد الأهداف العامّة للمنهج التعليميّ، موضوع التأليف، تحت سقف الغايات التربويّة للمجتمع وفلسفته التربويّة، وينتج عنها خطّة توضّح فيها الشروط والمواصفات المرجعيّة المستعملة كمنارة تهدي جميع خطوات تأليف المنهج وإجراءاته بحسب مقاربة تنظيم المنهج المعتمدة، وتتضمّن الجدولة الزمنيّة للإنتاج وكلفته ومستلزماته الماديّة والبشريّة (دفتر الشروط)، وهي تجيب عن سؤال: أيّ منهج تعلّميّ نريد؟ وترجع لجان التأليف إلى هذا الإطار المرجعيّ في جميع مراحل التأليف وتصوّب العمل باتّجاهه. يُعِدّ هذه الخطّة مهندسو المناهج بالرّجوع إلى غايات التربية في المجتمع واحتياجاته، مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلّمين وفلسفة المدرسة وإمكاناتها وظروفها.

- **تصميم المنهجDesign:**

تهدف هذه المرحلة إلى إنتاج خريطة محسوسة ومفصّلة لمشروع التأليف، أو ما يشبه خريطة البناء، وهي تأخذ شكل جداول تتضمّن الكفايات والأهداف التعلّميّة، والمحتويات المعرفيّة المعالجة، وطرائق التعليم والتعلّم، والنشاطات، والتقويم، والوسائل المعينة... تسمح هذه الجداول بالتحكّم بعناصر المنهج(الأهداف والمحتويات والطرائق والتقويم)، وبرفع

مستوى التكامل الأفقيّ والتسلسل العموديّ في ما بينها، كما تسمح بضمان تحصيل شَرطَي المدى والتتابع وأبعادهما في دليل التأليف (الجداول) تحت سقف الإطار العام والأهداف العامّة للمنهج ومواصفاته وشروطه.

يُعدّ هذه الجداول لجان التأليف، وينالون الموافقة عليها، ويرجع هؤلاء إليها عند إنتاج المنهج المكتوب والداعم (مكوّنات المنهج: كتاب المتعلّم، دليل المعلّم، كتاب التمارين والأفلام والأقراص المدمجة واللّوحات والبطاقات...).

تقوم لجان التأليف بتحليل المحتويات المعرفيّة واختيار المناسب منها للأهداف التعلُّميّة والكفايات، والتي تكون بدورها متلائمة مع الأهداف العامّة، وتختار طرائق التعليم والتعلّم المحقّقة للأهداف التعلّميّة، وتقترح النشاطات الداعمة لتحقّق الأهداف أيضًا، كما تحدّد التقويم وجدولته، والزمن التقريبيّ للنشاطات، إضافة إلى توجيهات للمعلّمين...

- **إنتاج المنهجDevelopment:**

تهدف هذه المرحلة إلى تحويل الصوَر والطموحات والتوقّعات عن التعليم والتعلّم إلى برامج تحقّق الرؤية التي تكرّسها العمليّة[1]. إنّها تؤدّي إلى إنتاج النصوص والمحتويات أو اختيارها وإنجاز الرسومات والصور وتنظيمها وإخراجها في وحدات تعليميّة وتعلُّميّة، أو بعبارة أخرى تصميم مكوّنات المنهج وإخراجها وإصدارها (كتاب المتعلّم، كتاب التمارين، دليل المعلّم، الوسائل المعينة، القصص، اللّوحات، نماذج التقويم...).

يُعِدّ هذه المكوّنات لجان التأليف بمساعدة رسّامين ومدقّقين لغويّين ومخرجين ومصمّمين، وموسيقيّين ومصوّرين... بحسب المنهج موضوع

(1) Eisner E.W.: The Educational Imagination، on the Design and Evaluation of School Programs، p:

التأليف. توفّر هذه المرحلة للمعلّم والمتعلّم حقيبة موارد إسناد مفيدة يرجعان إليها، ولا تكون بالضرورة مقيّدة لحريّتهما في التعديل أو الإضافة على ضوء التجربة. إنّها توفّر الكثير من الوقت والجهد على المعلّم وتضع بين يديه موارد تمتاز مبدئيًّا بالجودة.

يجب على لجنة التأليف عند إنتاج المنهج الانتباه إلى: فلسفة التربية الحاكمة للمنهج، خصائص المتعلّمين (الاستعدادات، المكتسبات التعليميّة، الاهتمامات)، الموارد والمرافق المدرسيّة المتاحة، الجدولة الزمنيّة والوقت المخصّص للمادّة، تدريب المعلّمين، التقويم، المناهج الأخرى لجهة ضمان التكامل في ما بينها[1]، ممّا يفرض التنسيق مع مناهج المواد الأخرى.

- **تنفيذ المنهجImplementation:**

تعني هذه المرحلة ببساطة وضع المنهج المنتج حيّز التنفيذ في المدرسة وغرفة الصف. ومن شروط حسن التنفيذ إعداد المعلّمين الأساسيّين، وتدريبهم على حسن استعمال المنهج تدريبًا ملموسًا ومستمرًّا، وكسر عزلتهم وتنمية شعورهم بالشراكة في المشروع (عقد لقاءات معهم لنقاش الصعوبات المصادفة، وتبادل الأفكار، وتلقّي الدعم والتشجيع، وإشراكهم في إنتاج الوسائل المعينة)[2].

تقويم المنهجAssessment:

تشتمل هذه المرحلة على تقويم المنهج المكتوب (Written)، والداعم (Supported)، والمُعلَّم (Taught)، والمتعلَّم (Learned)، والمقوَّم (Assessed)، واستخلاص الملاحظات والمقترحات، أو الكشف عن نقاط القوّة ونقاط الضعف في المنهج المؤلَّف في جميع عناصر المنهج

(1) Posner G. j.: Analysing the curriculum، p:
(2) Flinders & Thornton، The Curriculum Studies Reader، p:

ومكوّناته. يشمل تقويم المنهج أيضًا تقويم العمليّات والنتائج، وتقويم التعليم وفعليّة المعلّم، وتعلّم المتعلّمين[1].

- **تطوير المنهجImprovement:**

تشكّل هذه المرحلة آخر مرحلة في مسار بناء المنهج وليست الأخيرة. وتستفيد هذه المرحلة من تقويم المنهج من أجل تطويره، وإعادة تأليفه عند الضرورة، أي العودة من جديد إلى المرحلة الأولى.

8. نموذج الأصالة التعليميّة:

لقد اعتمدنا في مقاربة المنهج التعليميّ نموذجًا خاصًّا كنّا قد بدأنا رسم ملامحه في أطروحة الدكتوراه سنة 1991، وقد أعطيناه اليوم اسم منهج الأصالة التعليميّ. لقد اخترنا له هذا الاسم لأنّه يرجع في أسسه ومرجعيّاته إلى تطوير المنهج التعليميّ في مؤسّسة تعليميّة محدّدة وفي بيئة ثقافيّة معيّنة. ينبع هذا المنهج من ثقافة مجتمع المؤسّسة (المدرسة)، ويأخذ بعين الاعتبار في بنائه موارد المدرسة، ويراعي التطبيق المعتمد فيها مع العمل على تحسينه، ويحاول تلبية حاجات مجتمعها التربويّة، فيعمل على ملاءمة الأهداف المنشودة مع متطلّباتها. وهو بالانطلاق من المدرسة وثقافتها أصيل وغير مفروض عليها من جهات خارجيّة.

يسعى هذا المنهج، بشكل متوازٍ ومتناغم، إلى بناء فكر المتعلّم وجسده وقلبه، وزيادة تفاعله مع ثقافته من أجل تطويرها. وهو يعتمد مبدأ التعاون، في جميع مراحل بنائه، بين المعنيّين به، المعلّمين والمتعلّمين والأهل والمجتمع المحلّيّ، وهو يسعى إلى احترام الكرامة الإنسانيّة دائمًا، ويعتمد الشفافيّة والوضوح في بناء جميع عناصره ومكوّناته، بحيث إنّه لا شيء مخفيّ فيه، فجميع عناصره، الأهداف

(1) Oliva B. & Gordon W.D.: Developing the curriculum، p:

والمحتويات والطرائق والتقويم، مختارة بعناية ومسؤوليّة، مع وعي كامل بنتائجها وآثارها في المتعلّمين.

سنعرض في هذا الفصل المبادئ التي يرجع إليها النموذج، ومراحل بنائه، ثمّ نبيّن فيه خصائص المرحلة الأولى وإجراءاتها، منها: تحليل الحاجات التربويّة لمجتمع المدرسة المعنيّة به.

9. مبادئ مرجعيّة لمنهج الأصالة التعليميّ:

لم نشأ تبنّي فلسفة تربويّة معيّنة أساسًا مرجعيًّا لنموذج المنهج المقترَح من قِبلنا، فالفلسفات التربويّة تتقاطع في ما بينها، ولا تفي كلّ واحدة منها برأينا، منفردة، بالتعبير عن المطلوب من التربية والتعليم. إنّنا نؤمن بتنمية الإيمان باللّه عند المتعلّمين، وبالتربية على القيم الأخلاقيّة التي تستحقّ التعليم، كما نؤمن بالاستفادة من جميع الفلسفات التربويّة، التعدّديّة المعرفيّة والتقدّميّة وإعادة البناء والجوهريّة، في بناء المنهج التعليميّ؛ لأنّ كلًّا منها تُركّز على جانب من حقيقة مجال عمل المنهج التعليميّ المعقّدة. إنّنا نلتقي هنا مع "شواب"[1]، في اعتماد الانتقائيّة (Eclecticism) والتداوليّة (Deliberation)، في تبنّي المناسب من هذه الفلسفات التربويّة من قبل المعنيين بالمنهج التعليميّ[2]. وبالتالي فإنّنا نترك الخيار في هذا المجال الحسّاس، احترامًا للكرامة الإنسانيّة، لجماعة المدرسة المعنيّين المباشرين بالمنهج التعليميّ (أصحاب المؤسّسة التربويّة والأهالي والمعلّمين والمتعلّمين والمجتمع المحلّي).

ولأنّ نموذج المنهج التعليميّ يحتاج، بالحدّ الأدنى، إلى مبادىء توجيهيّة للعمل[3] تنير مختلف مراحل بنائه، وتُستحضَر دائمًا خلالها، سنقوم بعرض

(1) Schawb J.J.: Science، curriculum and liberal education Ed. Ian westburg & Neil J. wilkaf، Chicago - London، 1978، p:

(2) Flinders & Thornton، The Curriculum Studies Reader، p:

(3) Oliva B. & Gordon W.D.: Developing the curriculum، p:

خلاصة المبادىء التي نتبنّاها لنموذجنا. هذه المبادىء تستبطن بالضرورة خيارات فلسفيّة تربويّة منتخَبة من أكثر من إيديولوجيّة تربويّة، وهي بالتالي غير شاملة، وتمتاز بكونها منفتحة على النموّ والتطوّر.

يتعامل المنهج التعليميّ مع عناصر وبيئة غير ثابتين، فالمتعلّم هدف المنهج التعليميّ، وهو في حالة نموّ وتغيّر مستمرّين، والمعلّم يتغيّر ويطوّر اهتماماته وحاجاته، والمجتمع وخصائصه في حالة تحوّل دائم، والثقافة التي يستمدّ منها المنهج موضوعاته ونشاطاته متغيّرة، وعناصر المنهج كعلوم إنسانيّة، تنمو وتزداد غنى دون توقّف... والمنهج التعليميّ الذي يختار من الثقافة ما يتلاءم مع حاجات المتعلّم[1]، والذي يسعى إلى تربيته وبناء فكره ومهاراته وقِيَمه، حتّى يُمكّنه من تطوير هذه الثقافة، والتفاعل معها بشكل متلائم مع طموحاته، سيبقى مفتوحًا على التطوّر والنموّ بشكل دائم بسبب تعامله مع بيئة وعناصر متغيّرة.

إنّ المنهج التعليميّ المتعامل مع عالم متغيّر يحتاج إلى مبادئ مرجعيّة توجّه خياراته، وتضبط حركة نموّه، وتزيد من فرص تحقيقه لأهدافه ولرسالة المدرسة حاضنته.

إنّنا نقترح لمنهج الأصالة التعليميّ المبادئ المرجعيّة الآتية:

1. أن يكون مؤسّسًا على المدرسة (المؤسّسة التربويّة).
2. أن ينطلق من التطبيق المعتمد في المدرسة (الممارسة).
3. أن يكون متفاعلًا مع ثقافة مجتمع المدرسة.
4. أن يعتمد مشاركة المعنيّين به في جميع مراحل بنائه.
5. أن يسعى إلى احترام الكرامة الإنسانيّة.

(1) Bruner J.: L'éducation، entrée dans la culture Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle Psychologie، Retz، Paris، France، 1996، p:

1. التأسيس على المدرسة (المؤسّسة التربويّة)

المدرسة مكان تعليم وتعلّم مقصود ومنهجيّ ومؤسّسي[1]. نقصد بالمدرسة هنا كلّ مدرسة أو معهد أو كلّيّة أو مؤسّسة تربويّة. المدرسة لا تحضن الأولاد، وإنّما هي تُعِدّ للعمل والوظيفة.[2] إنّها لا تحضّر فقط للحياة المستقبليّة، وإنّما هي الحياة. إنّ أسلوب الحياة فيها يؤثّر في تشكّل شخصيّة المتعلّم من خلال العلاقة مع المعرفة والمواقف والقيم[3].

هذه المدرسة ليست مجرّد مركبة أو وعاء نضع فيه المنهج التعليميّ، بل هي شريك ومحرّك في عمليّة التغيير التي يسعى إليه هذا المنهج؛ ولهذا كان لا بدّ من إعادة النظر في تحديد دورها في بناء المنهج التعليميّ[4]. يندرج هذا الدور المطلوب للمدرسة تحت إطار تيّار يتبنّى منهجًا مؤسّسًا على المدرسة (School Based Curriculum). تفترض هذه المقاربة دورًا للمدرسة في تخطيط المنهج وتصميمه وإنتاجه وتقويمه، وهي تتعامل معها كمجتمع صغير متكامل يتحمّل مسؤوليّة المنهج التعليميّ المعتمد فيها، وهي تُشكّل مكان حوار أصيل بين المعلّمين والمتعلّمين كاسر لثقافة الصمت ومشجّع للخلاقيّة في المجتمع[5].

إنّ مقاربة المنهج التعليميّ المؤسّس على المدرسة حقيقة تربويّة منتشرة في سنغافورة والصين وهونغ كونغ وتايوان وفلسطين المحتلّة.[6] ومن المبادئ التي ترجع إليها هذه المقاربة: الحرّيّة التعليميّة، وتحمّل

(1) Rey. B.: Discipline en classe et autorité de l'enseignant Eléments de reflexion et d'action De boeck، Bruxelles، Belgique، 2009، p:

(2) 13.Goodlad J.I.: A place called school Special 20th anniversary Edition، McGraw - Hill New York، U.S.A.، 2004، p:

(3) Balas - chanel A.، & coll.: Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée. RETZ، Paris، 2010، p:

(4) Skilbeck M.: School based curriculum development Harper & Row، London،1984، p:

(5) Flinders & Thornton، The Curriculum Studies Reader، p:

(6) Marsh C.J.: Key concepts for understanding curriculum Fourth Ed.، the teacher's library، Routledge، U.K.، 2009، p:

المسؤوليّة، وعدم ملاءمة التغيير المفروض من الخارج، وربط المنهج التعليميّ بالمجتمع المحلّي.

يهمّنا الإشارة هنا إلى أنّ هذا المنهج لا يُغطّي سوى نسبة مئويّة محدّدة من المنهج الرسميّ، والمدرسة لا تتصرّف فيه باستقلاليّة تامّةعن النظام المركزيّ في سياساتها وبرامجها وخططها.

المدرسة منظومة ضعيفة الربط في ما بين مكوّناتها ومفاصلها، فالصفوف عناصر مستقلّ بعضها عن بعضها الآخر[1]. والموادّ التعليميّة كيانات مستقلّة لكلّ واحدة منها مناهجها المنفصلة عن الأخرى، ولكلّ منها مسارها. إنّنا بحاجة إلى عمل يرفع من مستوى التكامل بين مناهج الموادّ والمراحل التعليميّة وأفقيّة المعرفة في المدرسة الواحدة. يمكن أن يتمّ هذا التكامل تحت إطار رسالة المدرسة ومشروعها في مستويين:

- تنسيق المناهج في الموادّ والصفوف والمراحل التعليميّة من أجل تحقيق الأهداف العامّة للمدرسة.

- بناء مشروع مشترك (جزء من المنهج التعليميّ) خاصّ بالمدرسة يربطها أكثر بنشاطات تلبّي حاجات المتعلّمين وتتعلّق ببيئتها وثقافتها ومجتمعها الخاصّ.

2. الانطلاق من التطبيق المعتمَد في المدرسة (الممارسة):

المدرسة مؤسّسة صلبة، بطيئة التغيير، من السهل الكلام فيها عن التجديد منه عن إنجازه.[2] إنّها كالبحر الذي لا تحرّك العاصفة سوى سطح مياهه، بينما تبقى أعماقه هادئة وساكنة. إنّنا نعيش في عالم متغيّر، وعالم التربية لا يخرج عن هذه القاعدة، والمشكلة الكبرى في التربية تكمن في

(1) Dumay V. & Dupriez V.: (Sous la direction de) Promesses et zones d'ombre De boeck، Bruxelles، Belgique، 2009، p:

(2) Kelly A. V.: The curriculum، theory and practice، p:

كون النظام التعليميّ محافظ في الأساس، وهو يسعى إلى الإبقاء على الوضع السائد، وعندما تأتي محاولة التغيير يقوم بمقاومتها وتسطيحها، أو الإفادة منها بالحدّ الأدنى[1].

إنّنا نصرّ على وجود دور أساسيّ لمعتقدات المعلّم الشخصيّة ومهامّه في التغيير التربويّ؛ ولهذا فإنّ التغيير في إيديولوجيا المعلّمين قد يكون من أهمّ التغيّرات المطلوب إجراؤها في مجال التربية والتعليم.[2]

إنّ المنهج التعليميّ الذي ينطلق من التطبيق المعتمَد في المدرسة، من المنهج الموجود، من مكان وجود المعلّم مع المتعلّمين،[3] يتجنّب تقبّل إسقاط تطبيق تربويّ من الخارج على المدرسة، وهو يعتمد عوضًا عن ذلك مبدأ إغناء التطبيق وتجديده باستمرار. إنّ الخيار الأوّل يولّد مقاومة ورفضًا من قبل المعلّمين، بينما الخيار الثاني لا يستبدل التطبيق بغيره، وإنّما يتركه يُتابع مساره في الوقت الذي ينخرط فيه في مسار تطوّر وتجدّد وتعديل وإثراء وإعادة تنظيم.[4]

لا يُمكن تصوّر التغيير في المدرسة من دون الأخذ بعين الاعتبار هيكليّتها الإداريّة؛[5] إذ غالبًا ما يُخفق المنهج في التنفيذ بسبب عدم أخذ السياق المحلّي بعين الاعتبار بشكل كافٍ، أو بسبب عدم وعي التحدّيات الناتجة عن مواجهة المعلّمين له[6].

هناك حركة تأثير وتأثّر دائمة بين النظريّة والتطبيق التربويّين، فالنظريّة تستمدّ جذورها من التطبيق لتؤثّر فيه بشكل ارتداديّ. إنّ التجديد في

(1) Marsh C.J.: Key concepts for understanding curriculum
(2) Kelly A. V.: The curriculum، theory and practice، p:
(3) Oliva B. & Gordon W.D.: Developing the curriculum، p:
(4) Masciotra D. & Medzo F.: Développer un agir compétent، Vers un curriculum pour la vie. Perspectives en éducation & Formation، De boeck، Bruxelles، Belgique، 2009، p:
(5) Flinders & Thornton، The Curriculum Studies Reader، p:
(6) Ibid، p:

التربية يسير بسرعة السلحفاة،[1] ممّا يجعل أمر تطوير التطبيق التربويّ بطيئًا جدًّا؛ لأنّه يستلزم تغييرًا في المواقف وفي قدرات المعنيّين، وهو يتطلّب حِكمة في التعاطي، وتحضيرًا دقيقًا حتّى يؤدّي نتائج ملموسة. إنّ الرجوع إلى التطبيق المعتمَد، يخفّف من المواقف السلبيّة المعرقلة للتغيير المنشود، ويُطمئن المعنيّين بهذا التغيير، وفي مقدّمهم المعلّمين، لأنّه يتكلّم لغتهم ويثمّن تجاربهم الشخصيّة.[2]

إنّنا نتبنّى في بناء المناهج مبدأ التطوير (Evolution) وليس الانقلاب أو التجديد (Revolution)، أو بعبارة أخرى تطوير التطبيق أو الممارسة الموجودة في المدرسة وليس الانقلاب عليه، وفرض تطبيق أو ممارسة جديدة مكانه.

3. التفاعل مع ثقافة مجتمع المدرسة:

يعطي "برونر" للتربية دورين أساسيّين هما: دور نقل الثقافة إلى الأجيال الناشئة، ودور تطوير هذه الثقافة من قبل هؤلاء[3]. إنّ المنهج التعليميّ هو خطّة تربية وتعليم وتعلّم تعمل المدرسة على تنفيذها. لقد ميّز "دينو"[4] ما بين الحضارة والثقافة. فالحضارة برأيه هي المكتسبات المادّيّة والأخلاقيّة والروحيّة للإنسان في حقبة تاريخيّة معيّنة، بينما الثقافة هي عمل الذكاء الانعكاسيّ على هذه المكتسبات. كما ميّز، في الثقافة، ما بين الإرث الثقافيّ لمجتمع ما، والتفكير الثقافيّ الذي هو فعل الذكاء على هذا الإرث. والإرث الثقافيّ هو مجموع الإنتاج المادّي

(1) Rowntree D.: Educational Technology in curriculum development، Harper & Row، 2ème éd.، London، 1986، p:

(2) Lebrun M.: Des technologies pour enseigner et apprendre، De boeck، 2ème Ed.، Bruxelles، Belgique، 2002، p:

(3) Bruner J.: L'éducation، entrée dans la culture، p:

(4) D'hainaut L.: Des fins aux objectifs Labor - Nathan، Education 2000، 3ème Éd. Belgique،1983، p:

والثقافي والفنّي والفلسفيّ للإنسان في مجتمع معيّن، ويتضمّن عناصر معنويّة مثل اللّغة والفنون والعلوم والنّظُم والقوانين والعادات والتقاليد والاتّجاهات...، إضافة إلى عناصر مادّيّة مثل المساكن والشوارع والأسواق ووسائل المواصلات والآلات والأزياء وغيرها[1].

إنّ المنهج التعليميّ كفعل تربويّ له أيضًا دَوْران، نقل الثقافة إلى المتعلّمين وتفعيل تفكيرهم على الإرث الثقافيّ. إنّ ما يهمّنا من الإرث الثقافيّ أوّلًا هو إرث المتعلّمين الثقافيّ المحلّيّ، فالمدرسة تنقل للمتعلّمين ما تيسّر من الثقافة العالميّة، ولكن عليها أوّلًا نقل ثقافة مجتمعها إليهم، والأهمّ من ذلك، تفعيل التفكير الثقافيّ لديهم على هذا الإرث الثقافيّ المحلّيّ والعالميّ. إنّنا، على سبيل المثال، نرفض اعتماد مناهج لغة إنكليزيّة للأبناء في مدارسنا من إنتاج أميركا؛ لأنّها تكون حاملة لإرثها الثقافيّ. ونحن نعتقد بإمكانيّة إنتاج هذه المناهج محلّيًّا وتحميلها إرثنا الثقافيّ (قيمنا وعاداتنا وتاريخنا وقصصًا من بيئتنا الخاصّة)، أو بعبارة أخرى إنّنا نرى الهدف من تعليم اللّغة الإنكليزيّة وتعلّمها إكسابُ المتعلّمين القدرة على التعبير والتواصل بها، والانفتاح عِبر تعلّمها، على العالم، ولكن مع تحميلها إرثنا الثقافيّ في قالب من الأصالة.

إنّ المنهج التعليميّ يجب أن يلبّي حاجات المتعلّمين الثقافيّة، وهذا لا يكون إلاّ بتحليل هذه الحاجات والعمل على تلبيتها من خلال المنهج التعليميّ، وجعلها مصدرًا أساسيًّا من مصادر نشاطات التعليم والتعلّم.

المطلوب من التربية أن تساعد المتعلّمين على التغيير الذي لا يتّبع المسار ذاته في جميع أنحاء العالم، وإن كان هناك من يسعى لذلك. إنّنا مع ضمان التنوّع الثقافيّ الذي هو مصدر غِنى للإرث الثقافيّ العالميّ والإنسانيّ، ولكنّنا نخشى من توجّه في العولمة الثقافيّة يَعمل على تصنيف

(1) سليم م. ص. وآخرون: بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، الطبعة الأولى، عمّان الأردن، 2013، ص:

الأمم وليس فقط المتعلّمين.[1] إنّ ضمان التنوّع الثقافيّ وحماية الأفراد والجماعات من هيمنة ثقافات المجموعات المسيطرة، أو تلك العائدة للدول العظمى، لا يكون من دون تبنّي الثقافات المحلّيّة كمصادر أوّليّة للمناهج التعليميّة واحترامها.

إنّ منهجًا تعليميًّا منفتحًا على الثقافة المحلّيّة يُسهم في تطوير هذه الثقافة، ويشجّع الأفراد على فهم أفضل لمشاكلهم.

يعدّد "مدونتر" Midwinter)) ثلاث حسنات لهذا الخيار، فهو برأيه:

- يسمح بـأداء أفضل للمتعلّمين، لكون النشاطات مرتبطة مباشرة بتجاربهم.
- يُشعر المتعلّم بالثقة والطمأنينة لكون التربية تتقبّل بيئته ومشاكله.
- يزيد من دعم الأهل للمدرسة؛ لأنّها في هذه الحالة تتعرّض لاهتماماتهم ولا تبقى غريبة عنهم[2].

إنّنا لا نريد الانعزاليّة التي يمكن أن يؤدّي إليها اقتصار المنهج التعليميّ على الثقافة المحلّيّة، لأنّ هذا يمنع المتعلّمين من الإفادة من تجارب الآخرين[3]؛ ولذلك فإنّنا نتبنّى اعتماد التوازن في اختيار نشاطات المنهج التعليميّ من خلال الرجوع إلى الثقافة المحلّيّة، وبخاصّة في مرحلة التعليم الأساسيّ، والتحصّن بها، مع تنمية الثقة بالنفس والحثّ على الانفتاح، من خلال اختيار نشاطات من ثقافات أخرى في المرحلة الثانويّة، واعتماد الحوار الإيجابيّ بين الثقافات، إنّنا نخشى التبعيّة والاستلاب، ونريد للتربية في الوقت عينه أن تحترم إنسانيّة الإنسان من خلال الابتعاد عن الانعزال، والاعتراف بهويّة كلّ ثقافة، وبإسهامها في الإرث الثقافيّ العالميّ، وعدم معاقبتها أو نفيها لأسباب سياسيّة.

(1) (Illich، 1971.)

(2) Golby M. & Greenwald J.: & West R. Curriculum Design Open University، set book، U.K.، 1985، p:

(3) Kelly A. V.: The curriculum، theory and practice، p:

4. مشاركة المعنيّين بالمنهج في جميع مراحل بنائه:

يُشبه المنهج التعليميّ مسرحيّة لكلّ واحد فيها دور.[1] والمعنيّون بالمنهج التعليميّ كُثُر، يأتي في مقدّمهم المتعلّمون، ثمّ المعلّمون، والإداريّون، والأهالي، والمجتمع المحلّيّ، والسلطتان المحلّيّة والمركزيّة، واختصاصيّو المناهج، والتعليميّون. لكلّ فئة من المعنيّين بهذا المنهج دور في مرحلة من مراحل بنائه.

يُفترض في بناة المنهج التعليميّ الأخـذ بعين الاعتبار حاجات المتعلّمين للعمل على تلبيتها من خلاله. إنّ حاجات المتعلّم تلتقي مع حاجات المتعلّمين في المدرسة، وحاجات المجتمع، وحاجات الشباب في الوطن وفي العالم.[2] يمكن للَجنة المناهج، لا بل يجب عليها برأينا، سؤال المتعلّمين عن حاجاتهم ورغباتهم لأخذها بعين الاعتبار في بناء المناهج، وكذلك الأمر سؤالهم عن رأيهم بالمنهج عند تقويمه وذلك بهدف تطويره.

والمعلّمون المؤتمنون على تنفيذ المنهج التعليميّ، ليسوا عمّالًا منفّذين للمنهج، بل شركاء حقيقيّون في تصميمه وإنتاجه وتنفيذه وتقويمه وتطويره. إنّنا إذا كنّا نريد انخراطهم الفعليّ في المنهج وتجنّب مقاومتهم السلبيّة لما يتضمّنه من تغيير،[3]، فعلينا إشراكهم في بناء المنهج وتطويره، وليس فقط الطلب منهم تنفيذه[4]. يجب السعي إلى تحقيق رضى المعنيّين بالمنهج التعليميّ به. هناك، برأي "أيزنر" ثلاثة أسباب تدفع بالفرد للقيام بعمل ما:

(1) Oliva P.F.: Developing the curriculum Seventh Ed.، Library of congress cataloging - in Publication Data، U.S.A.، 2009، p:

(2) Ibid، p:

(3) Eisner E.W The Educational Imagination، on the Design and Evaluation of School Programs، p:

(4) Oliva P.F.: Developing the curriculum، p:

- حبّ هذا العمل، ما يسبّب الشعور بالرّضى خلال أدائه، أي الاستمتاع بالقيام به.

- الإعجاب بنتيجة هذا العمل وليس لحبّه له.

- الحصول على مكافأة، وليس حبًّا بالعمل أو نتائجه.

يوجد في المدرسة الكثير من العمل، لدى المتعلّمين والمعلّمين، من الفئة الثالثة[1]. والمطلوب تفعيل الفئتين الأولى والثانية للقيام بشاطات المنهج التعليميّ لدى المتعلّمين والمعلّمين، وباقي جماعة المدرسة، من خلال إشراكهم في مختلف مراحل بنائه.

وللإداريّين دور مهمّ، وبخاصّة منهم المدير، في بناء المنهج التعليميّ. على المدرسة تخطيط مناهجها بشكل كلّيّ، وهذا يفترض تعاون كلّ من المدير والمعلّمين ولجنة المناهج في بناء المنهج، ليس كموادّ متفرّقة،[2] وإنّما كمشروع للمدرسة تتعاون على تحقيقه جماعة المدرسة (الإداريّون، المعلّمون، المتعلّمون، الأهل، وممثّلو المجتمع المحلّي...).

وللأهالي دور أساسيّ في المنهج التعليميّ المعطى لأبنائهم، والذي يرسم مستقبل هؤلاء الأبناء ويتعامل مع أهاليهم على أساس أنّهم ليسوا مجرّد زبائن، وإنّما شركاء حقيقيّون في هذا المنهج التعليميّ. تتجسّد هذه الشراكة في إطلاعهم على المنهج والحصول على موافقتهم عليه، والتشاور معهم بشأن الموادّ التعليميّة والاختبارات والأقساط المدرسيّة والاحتفالات...

وللمجتمع المحلّي علاقة بالمنهج التعليميّ. فالمدرسة، عبر المنهج التعليميّ، تحضّر المتعلّمين للعيش في المجتمع، وشغل الوظائف، ولعب الأدوار فيه. إنّنا لا نقترح ربط المدرسة بشكل مُحكَم بسوق العمل، وإنّما أخذ هذه الحاجات بعين الاعتبار قدر الإمكان.

(1) Flinders & Thornton، The Curriculum Studies Reader، p:

(2) Kelly A. V.: The curriculum، theory and practice، p:

إنّنا باختصار نطالب بإشراك جماعة المدرسة في بناء المنهج وتطويره عندما تسمح الظروف بذلك، من خلال اشتراكهم وحضورهم الفعّال في مجلس المدرسة الذي يضمّ المدير وممثّلين عن المعلّمين والمتعلّمين والأهالي والمجتمع المحلّي، إضافة إلى مسؤول المناهج في المدرسة الذي لا بدّ من إيجاده. أمّا بالنسبة إلى إدارة المنهج التعليميّ، فنحن مع اقتراح "فاندوفلد" (Vandevelde) الذي يحدّد لها ثلاثة مستويّات:

- مجلس المدرسة، ويتشكّل من ممثّلي أصحاب المدرسة والإدارة والمعلّمين والأهل والمتعلّمين.
- مجلس الصفّ، ويضمّ مجموع معلّمي الصفّ أو الشعبة والإدارة والمركز الصحّي الاجتماعيّ النفسيّ (فريق عمل يضمّ: اختصاصيًّا في علم النفس وعلم الاجتماع وطبيبًا أو ممرّضًا يتابع المتعلّمين).
- **الإدارة الفرديّة لكلّ معلّم.**[1]

لا تُنقص هذه الإدارة الجماعيّة من مسؤوليّة المعلّم الفرديّة، وهي تلبّي مطالبة "دينو" (D'Hainaut) بتعزيز الإحساس بالتعاون في مشروع مشترك. إنّ تحضير المنهج التعليميّ وإدارته بشكل جماعيّ يمكن أن يخفّف من الشعور برفض التغيير من قبل بعض المعلّمين، فإذا ما طلبت الجماعة تغييرًا ما، لا يشعر المعلّمون بأنّهم متروكون وحدهم، فالمنهج التعليميّ يخُصّهم، والحاجة إلى التغيير المعبّر عنها من قبل الجماعة تعبّر عن طموحاتهم، هذه الطريقة في العمل تسمح بجعل العمل التربوي شفّافًا، وهي تُسهِم في توحيد صورة المدرسة في أعين جميع الأشخاص المعنيّين بها أيضًا.

(1) Vandevelde L.: Aider à devenir Nathan - Labor، Bruxelles، Belgique.، 1982، p:

إنّ إشراك جماعة المدرسة، حيث يمكن ذلك، في جميع مراحل بناء المنهج التعليميّ يزيد من فرص نجاح المنهج التعليميّ في تحقيق أهدافه، وفي شعورهم بالرّضى عن العمل والسعادة والفرح بالإنجاز، وهذا ليس فرضًا وإنّما واجب.

هـ. السّعي إلى احترام الكرامة الإنسانيّة:

يبقى من أهمّ مواصفات المنهج التعليميّ سعْيُ بُناته وجماعة المدرسة المعنيّين به الدّائم إلى احترام الكرامة الإنسانيّة، فكلّ متعلّم، الحلقة الأضعف في جماعة المدرسة، يستحقّ أن يُعامل بكرامة،[1] ممّا يفرض على المعلّم وعيَ كرامةِ عمله[2]، وتحمّل كامل مسؤوليّاته المهنيّة والتزامه بأخلاقيّاتها. إنّ التربية والتعليم مسؤوليّة وأمانة ورسالة مقدّسة؛ ولهذا يجب اعتماد أعلى درجات التعامل الإنسانيّ مع المتعلّمين وإنصافهم وعدم التمييز بينهم، وتقديم التعليم الأفضل لهم، وضمان المساواة في جودة التعليم لجميع المتعلّمين من خلال احترام مواهبهم وطموحاتهم.

إنّ السعي إلى إنصاف المتعلّمين يفترض، على سبيل المثال لا الحصر، من كلّ من المعلّم والمدرسة:

- التخطيط الجيّد للتعليم والتعلّم، والسعي الدائم لمواكبة الجديد فيه.
- تنويع طرائق التعليم والتعلّم وأنماطه بما يخدم تعدّد الذكاءات.
- اعتماد أعلى درجات الأمانة والموضوعيّة والصّدقيّة في تقويم التعلّم.
- عدم التمييز بين الموادّ التعليميّة.
- اعتبار المدرسة قبل كلّ شيء مؤسّسة تربويّة وليس مجرّد مؤسّسة تجاريّة.

(1) Oliva B. & Gordon W.D.: Developing the curriculum، p:
(2) Flinders & Thornton، The Curriculum Studies Reader، p:

- الاعتقاد بأنّه ليس هناك متعلّمون غير قادرين على التعلّم، وإنّما معلّمون ومدراس وأهالي يفشلون في تعليمهم[1].

- اعتماد الشفافيّة في إنجاز الأعمال وإجراءاتها وآثارها في المتعلّمين.

إنّ المبادىء الموجّهة للمنهج التعليميّ متداخلة في ما بينها، وهي مرنة وليست حصريّة، بل مفتوحة على التطوير والنموّ، كما المنهج التعليميّ الذي توجّهه وتنير دربه.

(1) Flinders & Thornton، The Curriculum Studies Reader، p:

خاتمة:

انطلقنا في هذه المقالة عن أساسيّات المنهج التعليميّ الحديث من تعريفات المنهج المتعدّدة التي نستنتج فيها ثابتة التخطيط لنشاطات التعليم والتعلّم وحدوده ومداه من أجل رفع مستوى الكفاءة والفعاليّة، وهذا ما يعكسه أصل المفهوم وبدايات تشكّله بشكل إجرائيّ مع نموذج "تايلر" المسمّى " المنطقيّ".

ثمّ بيّنّا الفارق بين المنهج التعليميّ والبرنامج الدراسي، وخلفيّات التعدّد في مقاربات بناء المناهج المتأثّرة بمدارس وفلسفات التربية لدى أصحاب نماذج المناهج، والتي تبيّن عناصر الالتقاء والتمايز في ما بينها، ممّا يسهم في توضيح إضافيّ للمفهوم وتعقيداته، وإمكانيّة الدخول في بنائه من زاوية الأهداف أو المحتويات أو العمليّات أو التقويم. ثمّ انتقلنا إلى عرض مظاهر المناهج بدءًا من المنهج الرسميّ، مرورًا بالمنهج المكتوب والداعم والملغى والمعلّم والمقوّم والموازي والخفيّ والمشترك، وصولًا إلى المنهج المتعلّم.

ثمّ عرضنا مراحل بناء المنهج التعليميّ بدءًا من التخطيط مرورًا بالتصميم والإنتاج والتنفيذ والتقويم، فالتطوير الدائم لجميع عناصره (الأهداف، الطرائق والنشاطات، المحتويات المعرفيّة والتقويم)، ومكوّناته المادّيّة المحسوسة (كتاب المتعلّم والتمارين، ودليل المعلّم والأقراص والأشرطة واللوحات...).

استفدنا من إيجابيّات رصدناها في عدّة نماذج في صياغة نموذج خاصّ أعطيناه اسم منهج "الأصالة التعليميّ"، وقد عرضنا في المقالة مبادئ مرجعيّة اعتمدناها له.