المكتب الدولي للتربية

أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية

الحقيبة المرجعية

المكتب الدولي
للتربية

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

المكتب الدولي للتربية

أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية

الحقيبة المرجعية

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

المكتب الدولي
للتربية

إن المعلومات الواردة في المواد ودراسات الحالات لا تعكس بالضرورة آراء المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو. ولا تشكل التسميات المستخدمة وطريقة عرض المواد، بما في ذلك الخرائط، تعبيراً عن أي رأي كان للمكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو في ما يتعلق بالوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة، ولا بشأن سلطات هذه الأماكن أو رسم حدودها أو تخومها.

للمستخدمين الحق في إعادة كتابة مقتطفات قصيرة أو ترجمتها، شرط ذكر مصدرها، ولهم طباعتها على الورق بهدف الاستخدام الشخصي، شرط ألاّ تستخدم لتحقيق ربح شخصي أو تجاري. وتجدر الإشارة إلى أن المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو غير مسؤول عن أي استخدام لاحق للمواد، أو عن دقة المعلومات المذكورة. ويوصي المكتب بوضع وصلة تشعبية لهذه المواد بدل استخدامها ونشرها على أي موقع إلكتروني آخر، ولا يشجعكم على نشر الملفات في صيغة (pdf) على مواقع إلكترونية أخرى بدون أي اتفاق مسبق.

يهدف توفير الوصلات التشعبية لمواقع إلكترونية أخرى إلى مساعدة المستخدم. وإن المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو لا يتحكم في المعلومات ولا يضمن دقتها ولا مواءمتها ولا ديمومتها ولا اكتمالها. وإنّ وضع وصلات المواقع الإلكترونية الأخرى لا يهدف إلى إبراز أهمية هذه المواقع، ولا إلى تأييد أية آراء معبر عنها فيها، ولا إشهار منتجات أو خدمات معروضة على هذه المواقع الإلكترونية، ولا إلى مناصرة المنظمات المسؤولة عنها. بالإضافة إلى ذلك، فإن التوصيف المقتضب للمعلومات والخدمات المتوفرة على مواقع خارجية ليس مفصلاً ولا يشكل تقييما لهذه المواقع من قبل المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو.

أصبحت نسخة سنة ٢٠١٣ من *الحقيبة المرجعية* متاحة بفضل الدعم المالي الكبير لـ جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز.

نشر في جنيف، نيسان/مايو ٢٠١٤ عن:
المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو

العنوان: UNESCO-BIE
Case postale 199
1211 Genève 20
Suisse
رقم الهاتف: +41.22.917.78.00
رقم الفاكس: +41.22.917.78.01

عنوان البريد الإلكتروني: ibe.training@unesco.org
http://www.ibe.unesco.org/ar.html

المرجع: UNESCO/IBE/2013/OP/CD/01
أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية الحقيبة المرجعية
© المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو ٢٠١٤

المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو

إنّ المكتب الدولي للتربية هو أقدم معاهد اليونسكو حيث أسس عام ١٩٢٥ و أصبح عام ١٩٢٩ أول منظمة دولية حكومية تعمل في مجال التربية. إنّ المكتب الدولي للتربية الذي أدمج كلّيا في اليونسكو عام ١٩٦٩ هو معهد اليونسكو المتخصص في المناهج الدراسية والمسائل المتعلقة بها. وبفضل رؤى المكتب الشاملة والمقارنة، إلى جانب خبرته ودرايته التقنية وتوسعه وشبكاته، أصبح مؤسسة فريدة تميزت عن باقي المؤسسات العاملة في هذا المجال.

يهدف المكتب الدولي للتربية كمركز امتياز عالمي للمناهج الدراسية إلى أن يكون معهد اليونسكو الرائد،الذي يحظى باحترام واسع سواء لخبرته المتخصصة، ومعرفته، وشبكاته،أو بفضل ما يوفره للدول الأعضاء في اليونسكو من المعلومات الدقيقة الحديثة أوالدعم العملي بطرق نافعة تستجيب لحاجاتها. وهذا يعني أيضاً أن نشاطات المكتب ومبادراته تخضع لرصد فعّال، وأن النتائج تقاس بطرق صالحة وملائمة.

تكمن مهمة المكتب الدولي للتربية، بصفته مركز امتياز، في دعم جهود الدول الأعضاء في اليونسكو الرامية إلى تحسين نوعية تعلّم الطلاب، وذلك من خلال مبادرات ونشاطات في مجالات العمل الأساسية الثلاثة التالية: (أ) تنمية قدرات المؤسسات والأفراد وتقديم الدعم التقني والمشورة، (ب) النفاذ إلى المعارف والخبرات المتعلقة بالمناهج الدراسية، (ج) إشراك الجهات المعنية في الحوار السياسي القائم على المعطيات الدقيقة.

في خلال الفترة الممتدة بين عامي ٢٠١٢ و ٢٠١٧، يهدف المكتب بصورة شاملة إلى تحسين جودة تعلم الطلاب من خلال تعزيز الامتياز ودعمه في ميدان المناهج الدراسية ونواتجها.

جدول المحتويات

المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو ٣

قائمة المختصرات ٨

شكر وتقدير ٩

تمهيد ١٠

المقدمة ١٢

الحقيبة المرجعية ١٧

الرموز المستخدمة في *الحقيبة المرجعية* ٢١

الوحدة الأولى **الحوار حول السياسات وصياغتها** ٢٤

النشاط الأول الفاعلون وسياق التغيير ٢٦

النشاط الثاني تنظيم عمليات استشارية ٢٨

النشاط الثالث دعم السلطات التعليمية ٣٢

النشاط الرابع مسائل حساسة ٣٤

لائحة بمصادر الوحدة الأولى ٣٩

المراجع ٤٠

الوحدة الثانية **تغيير المناهج الدراسية** ٤٢

النشاط الأول الاتجاهات الدولية المتعلقة بتغيير المناهج الدراسية المقدمة ٤٦

النشاط الثاني الأسس المنطقية لدعم التغيير ٤٩

النشاط الثالث التغيير من أجل جودة أفضل ٥١

لائحة بمصادر الوحدة الأولى ٥٤

المراجع ٥٤

الوحدة الثالثة **تصميم المناهج الدراسية** ٥٨
النشاط الأول بنية إطار المنهج الدراسي ومكوناته ٥٩
النشاط الثاني تحديد ما يتعين على الطلاب أن يعرفوه وما يستطيعون القيام به ٦١
النشاط الثالث تحديد مجالات التعلم وتوزيع الوقت ٦٧
النشاط الرابع المقاربات المعتمدة لمنهج دراسي متكامل ٧٠
النشاط الخامس المقررات الدراسية ووسائل أخرى لتنظيم المحتوى ٧٥
لائحة بمصادر الوحدة الثالثة ٧٨
المراجع ٨٠

الوحدة الرابعة **إدارة النظام والحوكمة** ٨٦
النشاط الاول إقامة التوازن بين الحاجات والمصالح الوطنية والمحلية ٨٧
النشاط الثاني إضفاء الطابع المحلي على المناهج الدراسية: التحديات والفرص ٩٠
النشاط الثالث تطوير المناهج الدراسية في المدارس ٩٤
النشاط الرابع دور الإشراف والتفتيش في رصد المناهج الدراسية ٩٧
لائحة بمصادر الوحدة الرابعة ١٠٢
المراجع ١٠٣

الوحدة الخامسة **تطوير الكتب المدرسية ومواد التعليم والتعلم الأخرى** ١٠٨
النشاط الأول تطوير الكتب والحصول عليها وتقييمها ١٠٩
النشاط الثاني التعلم الإلكتروني والكتب الإلكترونية ١١٤
النشاط الثالث مواد إضافية للتعليم والتعلم ١١٦
النشاط الرابع المعلم بوصفه مطورا لمواد المنهج الدراسي ١١٧
لائحة بمصادر الوحدة الخامسة ١١٩
المراجع ١١٩

الوحدة السادسة **تنمية القدرات لتطبيق المنهج الدراسي** ١٢٤
النشاط الأول المقاربات المعتمدة لتنمية القدرات ١٢٥
النشاط الثاني نماذج التطوير المهني للمعلمين ١٢٥
النشاط الثالث فاعلون آخرون بحاجة إلى تنمية القدرات ١٣٥
النشاط الرابع فرص تنمية القدرات ما قبل الخدمة وأثناءها ١٣٦
لائحة بمصادر الوحدة السادسة ١٤١
المراجع ١٤٢

الوحدة السّابعة **عمليات تطبيق المناهج الدراسية** ١٤٨
النشاط الأول مستويات الاختبار التجريبي ١٤٩
النشاط الثاني تصميم الاختبار التجريبي ١٥٢
النشاط الثالث تعميم الابتكار ١٥٦
لائحة بمصادر الوحدة السابعة ١٥٩
المراجع ١٥٩

الوحدة الثامنة **تقييم الطلاب والمناهج الدراسية** ١٦٤
النشاط الأول تقييم الطلاب على المستوى الوطني ١٦٥
النشاط الثاني تقييم نتائج التعلم في مجالات محتوى معينة ١٦٩
النشاط الثالث تقييم المنهج الدراسي على المستوى الوطني ١٧٣
النشاط الرابع تقييم المنهج الدراسي على مستوى المدرسة ١٧٥
لائحة بمصادر الوحدة الثامنة ١٧٩
المراجع ١٨٠

لائحة بالنشاطات والتمارين _____ ١٩٤
لائحة بالجداول _____ ١٩٣
لائحة بالمراجع _____ ١٩٤
أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية
الحقيبة المرجعية (٢٠١٣) تقويم _____ ٢٠٧

قائمة المختصرات

الإيدز	فيروس نقص المناعة المكتسب	Human immunodeficiency virus
COP	جماعة الممارسين	Community of Practice
FPE	التعليم الأساسي المجاني	Fee Primary Education
IBE	المكتب الدولي للتربية	International Bureau of Education
ICT	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	Information and communication technologies
INSET	التعليم والتدريب أثناء الخدمة	In–Service Education and Training
IPP	برنامج الممارسة الدامجة	Inclusive Practice Project
NAP	أولويات التعلم الأساسية	Core learning priorities [Núcleos de Aprendizajes Prioritarios]
PISA	برنامج التقييم الدولي للطلاب	Programme for International Student Assessment
SACMEQ	تجمع إفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
TALIS	الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلم	Teaching and Learning International Survey
UNESCO	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

شكر وتقدير

استعانت هذه النسخة من *الحقيبة المرجعية* بالمواد التي تم تطويرها سابقاً في إطار مشروع الابتكار في المناهج الدراسية الخاصة بالتعليم الأساسي، وهي مبادرة مشتركة أطلقها مكتب اليونسكو الإقليمي للتعليم في آسيا والمحيط الهادي في بانكوك والذي أنشأه الصندوق الاستئماني الياباني، بالتعاون مع المكتب الدولي للتربية في جنيف. وتجدون هذه المواد على أقراص مدمجة وعلى شبكة الإنترنت، وهي متاحة حصرياً للمشاركين في شبكة آسيا والمحيط الهادي.

نود أن نشكر Renato Opertti (المنسق) و Hugo Labate (المستشار الأول) على مشاركتهما القيمة في تحضير هذه النسخة من *الحقيبة المرجعية*، من خلال تحديث الوحدات الثماني والمصادر المرفقة بها وتنقيحها.

والشكر موصول إلى Clementina Acedo و Massimo Amadio على تشريكنا في معرفتهما وخبراتهما وتقديم الدعم الدائم كمحررين عامّين.

ساهم عدد من الكتاب في هذه النسخة من خلال تقديم دراسات حالات أجروها، أو وثائق أخرى ذات صلة، وهذا ما سمح لنا بتحقيق توزيع متوازن لمختلف المنظورات من كل مناطق اليونسكو. لذلك نود أن نشكر:

Oliver Amwayi, Edith Betty Alfaro Palacios, R. Bajracharya, H. Bajracharya, Rosalía Barcos, Javier Batén López, Angela Cara, N. S. Cho, Philippe de Castro, Danilo de la Cruz, Rosabel Etcheverry, Lani Florian, Dakmara Georgescu, Michele Gonçalves dos Ramos, L. Gregorio, M. Goto, Heidi Holder, Lili Ji, Kadyrbek Kaldybaev, Angela Katabaro, J. H. Kim, P. Luisoni, María del Carmen Malbrán, Larisa Marchenko, Asako Maruyama, E.Mazeyrac-Audigier, Mahmoud Mehrmohammadi, Grace Nandutu, Mina Navvab Safavi, José Pineda Ocaña, Florence Ssereo, Jennifer Spratt, S. I. Ton, Silvia Trias, Francisco Varela, E. Yulaelawati, Iouri Zagoumennov, Ihar Zahumionau, N. Zhou, M. Zhu.

نشكر كل من تعاون وساهم في إصدار النسخة السابقة من *الحقيبة المرجعية*: Ruth Creamer على المراجعة، والبحث عن المراجع وتجميع المقالات وتوفير مراجع الإنترنت و Matthias Ruest و Bonnie Han و Leana Duncombe و Mariana Cruz على الدعم التقني. كما نشكر أيضاً: Andrea Brito و Nicole El Hajj و Jamel Sdiri و Raja Bourezgui و Farouk Chamkhi و Hanen Aidoudi و Cyrille Leroy و Hanspeter Geisseler و على المساعدة التي قدّموها في إطار المراجعة والترجمة والإعداد لهذه النسخة.

كما نشكر Pratima Narayan و Marta Godino Rodríguez على إدارتهما الحكيمة ومراجعتهما لهذا العمل أثناء عملية التحرير.

وأخيرا، نشيد بالدعم المالي الكبير الذي قدمته جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم- اليونسكو لمكافأة الممارسات والجهود المتميزة لتحسين أداء المعلمين.

ونقدم اعتذارنا لأي شخص ساعدنا وسقط اسمه سهواً، ونقدم له جزيل الشكر على مساعدته القيمة.

تمهيد

تهدف "*أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية: حقيبة مرجعية* " إلى مساعدة الأخصائيين والممارسين العاملين في مجال إصلاح المناهج الدراسية. ويؤكد المكتب الدولي للتربية، بصفته مركز اليونسكو المتخصص بالمناهج الدراسية، على أهمية الدور الرئيسي الذي تضطلع به عمليات تطوير المناهج الدراسية ذات الجودة العالية في تعزيز الامتياز والمواءمة والإنصاف في التعليم.

منذ صدور النسخة الأولى عام ٢٠١٠، تم العمل على صقل *الحقيبة المرجعية* لعام ٢٠١٣ وإغنائها من الناحية المفاهيمية، لتشمل مجموعة واسعة من النشاطات التعلمية وأكثر من ١٨٠ دراسة حالة ومصدر من جميع أنحاء العالم. تقدم هذه الحقيبة منظوراً عالمياً مقارناً وواسعاً يسعى إلى التوصل إلى فهم شامل لعملية تغيير المناهج الدراسية، من الناحيتين النظرية والعملية. تغطي الوحدات الثماني في *الحقيبة المرجعية* عدداً كبيراً من العوامل والأبعاد التي يجب أخذها بعين الاعتبار بغية تحسين جودةعمليات تطوير المناهج الدراسية ونواتجها.

تم اختبار *الحقيبة المرجعية* كأداة تدريب في إفريقيا (جمهورية تنزانيا المتحدة)، وأميركا اللاتينية (الأوروغواي)، وآسيا (بوتان). وبعد إجراء المراجعات المستندة إلى نتائج تقييم الدورات التدريبية التجريبية، وُضِعَت *الحقيبة المرجعية* لتكون أداة لتنظيم حصص طويلة الأجل ومعتمدة لتصميم المناهج الدراسية وتطويرها للمتخرجين، بالتعاون مع الجامعات المحلية في مناطق متعددة من العالم. وحتى الآن، أنجزت في الأوروغواي ثلاث دورات للحصول على دبلوم تطوير المناهج الدراسية في أميركا اللاتينية (٢٠١٠/٢٠١٢)، بالإضافة إلى دورتين ناجحتين في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وفي جمهورية تنزانيا المتحدة (٢٠١١/٢٠١٢). ولقد شكّلت هذه الحصص فرصة قيمة للحصول على تعليقات وآراء واضعي السياسات ومطوري المناهج الدراسية والباحثين، إلى جانب مدربي المعلمين والمشرفين والمدراء والمعلمين. كما ساعدتنا هذه الدورات التجريبية على فهم عمليات إصلاح المناهج الدراسية والمتطلبات والتحديات بشكل أوضح و أفضل، وخصوصاً الحاجة إلى تعزيز قدرات مطوري المناهج بغية بناء مجتمعات قادرة على التشارك في الخبرات والتجارب، وعلى تطوير سياسات وممارسات فعالة.

وبالتالي، باتت *الحقيبة المرجعية* الأداة الأساسية التي يستخدمها مكتب الدولي للتربية في مختلف مناطق العالم، وبلغات متعددة من أجل تعزيز كفاءات مجموعة كبيرة من الجهات المعنية على المستوى الوطني تنخرط في عمليات تطوير المناهج الدراسية وإصلاحها، وذلك على مستويات متباينة ضمن الأنظمة التعليمية. ومن هذا المنطلق، يدعم الدبلوم منظوراً عالمياً مقارناً حول التآزر بين السياسات التعليمية ومقترحات المناهج الدراسية، وتوزيعها الملائم في كل مدرسة وكل صف. بالإضافة إلى ذلك، يسهم الدبلوم في دمج الأفكار والمفاهيم والأدوات لتحسين نوعية الفرص التعليمية، نظراً للتنوع المتزايد لمواصفات الطلاب وانتظاراتهم واحتياجاتهم.

يسعى المكتب الدولي للتربية إلى ضمان مواءمة أدوات التدريب مع الحاجات التي تفرضها سياقات معينة ومحترفون محددون. تتوافر *الحقيبة المرجعية* باللغات الإنجليزية والفرنسية والإسبانية، علماً أنها ستترجم إلى لغات اخرى في المستقبل القريب.

أعدّت وحدات جديدة بالتعاون مع وكالات أخرى، وهي تشمل عدداً من المواضيع المهمة، كالتعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD)، والتعليم الشامل، وتدريب المعلمين، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في التعليم والمقاربات القائمة على الكفاءة.

ويكتسي إعداد الوحدات التدريبية بالتعاون مع معاهد التعليم العالي ومعاهد إعداد المعلمين المحلية أو الإقليمية (قبل الخدمة وأثناء الخدمة) أهمية كبرى نظرا لدوره في رأب الصدع بين المقاربات المعتمدة واستراتيجيات المناهج الدراسية في التعليم الأساسي وتدريب المعلمين.

تشكل النسخة الرقمية عن *الحقيبة المرجعية* أداة عمل سهلة ومبتكرة لتنمية القدرات. فإلى جانب توفير الاستشارة الفردية، يمكن تصميم هذه *الحقيبة المرجعية* وفقاً لنشاطات جماعية متنوعة على مراحل مختلفة من النظام التعليمي.

من خلال جماعة الممارسين (COP) المنتشرين حول العالم والعاملين على تطوير المناهج الدراسية، سيستمر المكتب الدولي للتربية في تشجيع استخدام *الحقيبة المرجعية*، ونشرها وتنويعها. ويعتبر مجتمع الممارسة المهنية بيئة ملائمة لتوسيع المنظورات الإقليمية المقارنة وتحسينها، من خلال نشر دراسات حالات حول تغيير المناهج الدراسية وعمليات تطويرها.

أود أن اعبّر عن امتناني للأخصائيين والباحثين والموظفين الذين منحونا حق النشر لضم أعمالهم ونتائج أبحاثهم إلى هذه *الحقيبة المرجعية*. وأؤكد أننا نرحب بأي تعليق، أو تغذية راجعة، أو اقتراح في ما يتعلق بـ*الحقيبة المرجعية*، لأن ذلك يساعد المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو على تحسين مجموعة أدوات تنمية القدرات وتوسيعها.

أتمنى أن تصبح *الحقيبة المرجعية* مرجعاً مفيداً يستعين به العاملون في مجال التعليم بهدف تجديد الرؤى، وتنويع الاستراتيجيات، وتحسين الممارسات من أجل التوصل في النهاية إلى تحقيق هدف التعليم النوعي للجميع.

Clementina Acedo
مديرة
المكتب الدولي للتربية
التابع لليونسكو

المقدمة

تتوجه *الحقيبة المرجعية* إلى صانعي القرارات في مجال التعليم وإلى المربين والأخصائيين ومطوري المناهج الدراسية، إلى جانب كل المنخرطين في مسائل تتعلق بالمناهج الدراسية. يستفيد هؤلاء الفاعلون من منظور عالمي مقارن في فهم التوجهات الجديدة المتعلقة بالمناهج وتحليل عمليات صنع القرار. وتصب هذه التوجهات بالإضافة إلى دراسات الحالات المستخدمة لتفسير بعض المفاهيم الأساسية في ما يلي:

- *التخطيط للمناهج الدراسية وتطويرها:* الأهداف وأطر المناهج، ونماذج عمليات تطوير المناهج، وتحديد الأهداف والغايات، واختيار استراتيجية التعليم والتقييم، وتطبيق الإصلاحات وتقييمها.
- *إدارة المنهج الدراسي:* قيادة التغيير، وتطوير المناهج القائمة على المدارس، وتقييم المناهج والمدارس.
- *منظورات حول التعليم والتعلم:* تقييم موثوق به، وتعليم مرتكز على الطالب، وتحديد المخرجات المتوقعة، وتطوير منهج دراسي شامل.
- *المشاركة التعاونية في عمليات المناهج الدراسية:* مشاركة مؤسسات وجهات معنية فردية مختلفة، وتنمية القدرات التي تعتبر عنصراً ضرورياً لتولي قيادة هذه العمليات.

الديناميكيات بين نواتج المنهج الدراسي وعملياته

في الماضي، تصور أخصائيو المناهج الدراسية المنهج بطريقة محدودة، فكان عبارة عن مجموعة نواتج – وثائق تصف محتوى محددا. وبالتالي، كانوا يشجعون على إعداد المناهج الدراسية كمهمة تقنية بحتة تهدف إلى قيادة النظام التعليمي، وكانت في معظم الأحيان لا تمت بأي صلة إلى حاجات المجتمع وانتظاراته.

غير أنّ مطوّري المناهج الدراسية بدؤوا مؤخراً، يعيرون اهتماماً أكبر للعمليات التي تكون ثمرة نواتج مناهج جيدة. وكنتيجة لذلك، طوروا بعض النماذج حيث يترافق إعداد المنهج الدراسي وتطويره مع حوار مستمر يشمل نطاقاً واسعاً من الجهات المعنية الشرعية، وهذا ما يراعي ما يحصل فعلاً في المدارس والصفوف.

في هذه الحالة، أصبح المنهج الدراسي منتجاً تعليمياً وسياسياً واجتماعياً مشتركاً يصدر عن المؤسسات والفاعلين ضمن النظام التعليمي وخارجه.

تتضمن بعض المسائل المذكورة صراحة أو ضمناً في عمليات المناهج الدراسية ما يلي:

- مسألة المعرفة: ما هي المعرفة؟ ما الذي يعتبر معرفة شرعية؟ من يقرر ما يمكن اعتباره معرفة؟ ما هي أهمية تعلم مفاهيم معينة بدلاً من أخرى؟
- مسألة الإنصاف: من يستطيع النفاذ إلى المعرفة، وإلى أي نوع من المعرفة؟ من يتحكم باختيار المعرفة وتوزيعها؟
- مسألة النظام: بأي طريقة يجب أن تتفاعل عناصر المنهج الدراسي المتعددة لكي تكوّن نتاجاً متماسكاً؟
- مسألة البيداغوجيا: كيف نجعل المعارف متاحة وسهلة بالنسبة إلى الطلاب؟
- مسألة الأهمية: كيف نستطيع أن نربط بين معارف المنهج الدراسي وبين ما هو مهم في حياة الطلاب وفي المجتمع بشكل عام؟

تؤدي عمليات تطوير المناهج الدراسية التي تطرح هذه الأسئلة وتسعى إلى الحصول على أجوبة متفق عليها إلى التوصل إلى نتاج عالي الجودة، يستفيد إلى أقصى الحدود من المصادر والمعلومات المتاحة ويحقق نتائج نوعية للطلاب. يظهر الجدول أدناه أمثلة لبعض هذه العمليات وما ينتج عنها:

الجدول ١,٠عمليات المنهج الدراسي ونواتجه

العمليات	النواتج
• الحوار حول سياسات المنهج الدراسي وصياغتها	• وثائق حول السياسة التعليمية • إطار المنهج الوطني
• تصميم المناهج الدراسية	• معايير المناهج الدراسية • مواد المناهج الدراسية /المقررات الدراسية • المناهج الدراسية التي أضفي عليها الطابع المحلي • الامتحانات الوطنية
• تطوير مواد التعلم	• الكتب المدرسية • البرمجيات التعليمية • قواعد شراء مواد التعليم والتعلم واستخدامها
• تقييم الكتب المدرسية والموافقة عليها	• مبادئ توجيهية / مواصفات لتطوير الكتب المدرسية وتقييمها • مبادئ توجيهية /مواصفات لاختيار نواتج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
• تدريب المعلمين	• منهج لإعداد المعلمين • برامج التدريب المستمرّ • كتيبات ودلائل للمعلمين
• إدارة المناهج الدراسية	• تقارير التفتيش • مبادئ توجيهية لتطوير المناهج الدراسية محلياً
• تقييم المناهج الدراسية	• نتائج تقييم المناهج الدراسية • تقارير بحثية حول تطبيق المناهج الدراسية، ومخرجات التعلم، وغيرها...

المصدر: المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو (٢٠٠٣).

القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية

تكثر القرارات التقنية والسياسية التي يجب اتخاذها والتي تؤثر في العمليات المذكورة في الجدول ١,٠ ويتعلق بعض هذه القرارات بالموارد التي تؤثر في الممارسات اليومية كالمعايير على صعيد المحافظة والقوانين الداخلية واللوائح والمقررات الدراسية والكتب المدرسية والامتحانات. أما القرارات الأخرى فنلمسها بدرجة أقل، أو اتخذ بعضها شكل روتين معين تعززه العادات الاجتماعية والممارسات المستمرة من دون انقطاع أو معارضة وقد أصبحت العملية التي أدت إلى اتخاذها طي النسيان (مثلاً: طريقة تنظيم مساحة المدرسة، والدوام المدرسي، وتعيين المعلمين لتعليم مجموعات معينة من الطلاب، وطرق التفاعل المفضلة في الصف).

ما هي الخصائص الأساسية لشبكة القرارات هذه؟

- هل يعمل قادة العمليات الديناميكية بنسق مختلف، وهل تنبع هذه العمليات من التفاعل بين فاعلين متنوعين لهم نوايا وطرق فهم ومصالح ومواقف مختلفة تتعلق بالمعرفة والثقافة والتعليم والتعلم؟
- كيف ينجح ذلك مع وجود قيود تحدد ما هو ممكن وما هو مستحيل؟ قد يكون بعض هذه القيود مادياً، أما بعضها الآخر فاجتماعي وثقافي وسياسي أيضاً.
- هل يمكن اعتبارها طريقاً وعرة تُبطئ التطور التاريخي؟ طريقا فيها "قمم" محصنة ضد التغيير، و"هضاب" يخيم عليها التوتر والنزاعات والتغيرات، و"أودية" ناتجة عن افتراضات وأحكام مسبقة مستترة ومقاومة للتغيير.
- هل هي نظامية؟ هل تصعّب التفاعلات بين الفاعلين والقيود والطوبوغرافيا من توقّع تبعات القرارات الجديدة ونتائج التغيير المرجوة؟

دور أخصائي المناهج الدراسية

يتعين على أخصائي المناهج الدراسية أن يكون فردا ممارساً ومفكراً وأن يشارك في عمليات تطوير المناهج الدراسية ويساهم بها، ويواجه تحدي اتخاذ القرارات المناسبة بغية التوصل إلى مخرجات تعليمية ملائمة وفعالة، تساعد الطلاب على تطوير كفاءات للحاضر والمستقبل، مع احترام ثقافة المجتمع وهويته في الوقت عينه.

من هذا المنطلق، على "أخصائي المناهج الدراسية" أن يضطلع بأربعة أدوار متعلقة بعمليات المناهج الدراسية:

١- أن يقود الحوار مع الجهات الفاعلة ويسعى إلى إيجاد فرص وحشد المناصرة اللازمة بغية الحصول على أفكار جديدة أو اقتراحها

٢- أن يقود أو يشارك في تعريف "المنهج الدراسي المكتوب": ما يجب تعلمه، كيفية صياغة النتائج، وكيفية تقييم مخرجات عمليات التعلم

٣- أن يقود أو يوجه العمليات التي يصبح بموجبها المنهج الدراسي المكتوب ممارسة معتمدة للتعليم والتعلم

٤- تصميم أسس المواد التي تضمن نجاح المنهج الدراسي وتوفيرها.

وفي بعض الأحيان، يحتاج أخصائيو المناهج الدراسية إلى مشاركة جميع الأطراف في عمليات تجديد المناهج وإيجاد الحلول لبعض المشاكل سواء كان ذلك في سياقات إقليمية أو قُطرية مختلفة.

يظهر الرسم البياني أدناه نطاق هذه القرارات:

اختيار المنهج الدراسي:	إدارة التغيير:	منهج دراسي شامل:	مقاربات بيداغوجية:
وسائل لتسهيل تطوير عمليات التغيير وتطبيقها: التخطيط والتطبيق وإجراء الاختبار التجريبي والتحسين	استراتيجيات لإدخال طرق تفكير جديدة وطرق عمل جديدة إلى النظام التعليمي	طرق تضمن التعليم للجميع	معايير لاختيار المقاربات البيداغوجية: مرتكزة على الطلاب، وتطوير المهارات والكفاءات العامة
تنمية القدرات:	**الاستراتيجيات**	**المبادئ**	**إدارة النظام:**
طرق لتمكين الفاعلين من أجل التغيير: التنمية المهنية			معايير لاختيار القرارات التي يجب اتخاذها على المستوى المركزي وتلك التي يمكن تفويضها
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومواد المنهج الدراسي:	**وسائل الدعم**	**التوجهات**	**تصميم الغايات والمخرجات المتوقعة:**
معايير لاختيار وسائل الدعم التي يجب توفيرها للتعليم والتعلم			طرق صياغة الأهداف التعليمية العامة ومخرجات التعلم
توفير الأموال:	**حوار حول السياسات:**	**التقييم:**	**اختيار المحتوى وتنظيمه:**
معايير لاتخاذ قرارات تتعلق بكمية الأموال المستثمرة، وطريقة استثمارها، وتأمين الميزانية، وإجراء المفاوضات، والإدارة	طرق لإيجاد تناغم بين الآراء المتعلقة بالمنهج الدراسي، من خلال المناصرة والأدلة	وسائل لتقييم مستوى الإنجازات	طرق لصياغة ما يجب تعليمه وتعلمه ومقداره

الأدوار التقنية والسياسية التي يضطلع بها أخصائي المناهج الدراسية:
الابتكار
وتقديم المشورة بشأن:

تجديد المناهج الدراسية:
وسائل تقييم الحاجات الاجتماعية وجودة المنهج الدراسي، والتشجيع على تجديده

سلط تقليد ساد في دول غربية متعددة في العصر الحديث والقرن العشرين الضوء على أهمية المنهجيات المنطقية والعلمية واستخدام التكنولوجيا للسيطرة على الطبيعة. وانعكس هذا الاتجاه في تطوّر البيروقراطيات الهرمية المسؤولة عن صنع القرار وفي السعي نحو تحقيق تقدم اجتماعي من خلال التطوير النظامي للحلول "المنطقية". واليوم، يتعامل أخصائيو المناهج الدراسية مع أثر هذا التقليد عندما تدخل المجتمعات مرحلة جديدة أو تختبر ظرفاً جديداً، إذ يكون نطاق القرارات واسعاً جداً وعملية اتخاذ القرار أكثر تعقيداً. و في خضم هذه الظروف المبهمة، لا يمكن إرساء الأنظمة التعليمية بطريقة آلية، بل يجب اعتبارها نظاماً مفتوحاً، ويجب أن تدار العمليات بطريقة تسمح لها بالتعامل مع الوضعيات المعقدة وضبابية طرق العمل، وتعدد الخيارات.

تطوير المناهج الدراسية

يشكل المنهج الدراسي بدون أدنى شك، مكوناً أساسياً من مكونات أي عملية تعليمية. وفي القرن الحادي والعشرين، تواجه الأنظمة التعليمية تحديات السوق العالمية واقتصاد المعرفة، وتحتاج إلى الدعم بغية تعزيز الثقافات المحلية ونسج التماسك الاجتماعي الضروري للحفاظ على الهوية و الشعور بالانتماء.

وقد بدأت السلطات الوطنية التعليمية في جميع أنحاء العالم تواجه التحدي الذي يقضي بإعداد مناهج دراسية تلبي احتياجات جديدة ومعقدة، وذلك عبر تطوير المهارات وتنمية الكفاءات المتصلة بالحاجات المحلية والعالمية. ورغم بعض التباينات في المقاربات المعتمدة، تبحث كل هذه السلطات عن حلول جديدة تهدف إلى تحسين جودة مخرجات التعلّم وتكون مبنية على إعداد مناهج تعليمية تأخذ بعين الاعتبار مجموعة متنوعة من المعايير والمقاربات والاستراتيجيات المرتبطة بالتعليم والتعلم.

وفي مواجهة هذه التحديات، يتعين على البلدان أو المناطق أن تدمج في عمليات تطوير المناهج الدراسية الحالية حاجات محددة وذات صلة، كمكافحة الفقر والإقصاء الاجتماعي، وتعزيز التماسك الاجتماعي أو التعليم من أجل التنمية المستدامة، علماً أن للتعليم أثرا معقدا، وإن يكن واضحاً، على العمليات الاجتماعية التي تؤدي إلى هذه المصاعب.

وتشكل عملية تطوير المناهج الدراسية، التي تعرّف بأنها السياسات الموجهة للعمليات التي تضمن تعلم وتعليم المعارف الضرورية، مفهوماً يقتضي ضمناً تجاوز الفكرة التقليدية القائلة بأن المناهج هي مجرد مقررات دراسية للمحتوى المحدد. في الواقع، غالباً ما يقال إن تعزيز التعليم يتطلب تعديلاً مستمراً للمحتويات والطرق والبنى التعليمية (الوقت والمساحة والموارد البشرية والقيادة) وفقاً لتطور العلوم والتكنولوجيا والثقافة والاقتصاد والخطاب الاجتماعي.

بالإضافة إلى ذلك، فقد أصبح اليوم الاعتراض على المناهج الدراسية وعمليات تطويرها علنياً، بسبب المقارنات الدولية المطردة بين الدول من خلال المشاركة في تقييمات المعارف والمهارات/الكفاءات القائمة على التعليم. هذا ما أجبر السلطات على مراجعة أنظمتها التعليمية ومناهجها وعلى تعديلها بالإضافة إلى تبني سياسات وممارسات "جيدة" واعتماد المعايير الدولية كمرجع لها. ومع ذلك، تبرز الحاجة إلى المزيد من الحوار وتبادل الخبرات، ليس بهدف الترويج لنموذج معين، بل بغية الاستفادة من التجارب الناجحة والفاشلة، والاستفادة من الخبرات والتقاليد المحلية.

الحقيبة المرجعية

الهدف والبنية

كما جاء في المقدمة، يكمن الهدف من أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية في الإسهام في تنمية قدرات الأخصائيين، والممارسين وصانعي القرارات في تصميم وإعداد المناهج الدراسية عالية الجودة والمناهج الدراسية الدامجة، وإدارتها وتطبيقها.

وبدلا عن فرض نماذج محددة مسبقاً أو حلول قابلة للتطبيق على المستوى العالمي، يسهّل المكتب الدولي للتربية النفاذ إلى مجموعة من التجارب ويساعد أخصائيي المناهج الدراسية والجهات المعنية في تكوين وجهات نظر جديدة حول مسائل معقدة لكي يتمكنوا من اتخاذ قرارات مناسبة و ذلك من خلال عرض إيجابيات كل خيار وسلبياته وفقاً لحاجاتهم وسياقاتهم.

تتضمن *الحقيبة المرجعية* عرضاً للمفاهيم الأساسية للمنهج الدراسي ونقاشاً حولها، بالإضافة إلى مجموعة نشاطات تدريبية تشجّع على إعداد المناهج الدراسية ودعم التبادلات في المسائل المتعلّق بالمناهج، وعدداً من الوثائق التحليلية ودراسات حالات من مناطق مختلفة في العالم تضم مقاربات واستراتيجيات وممارسات مختلفة.

المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو *وأدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية* والمواضيع ذات الصلة:

المصدر: المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو (٢٠١٣). متوفر باللغة الإنكليزية واللغة الفرنسية واللغة الاسبانية

يتم صياغة مواضيع متعددة تتعلق بالمناهج الدراسية في أقسام المفاهيم من خلال مجموعة وثائق ودراسات حالات للتفكير والمناقشة. وستساعد مجموعة النشاطات المنقسمة إلى تمارين محددة، مطوري المناهج الدراسية على تصور عمليات معاصرة لتطوير المناهج، آخذين بعين الاعتبار ما يلي:

- مفاهيم الجودة والمواءمة في التعليم وما يترتب عنها من تغيير في المناهج الدراسية
- تغيير المناهج الدراسية باعتباره عملية معقدة وديناميكية، تضم جهات معنية بتطوير مجموعة نواتج
- تأثيرات الاتجاهات الناشئة في تغيير المناهج الدراسية على:
  - وضع السياسات
  - تصميم المناهج، بما في ذلك بنية أطر المناهج والمواد
  - التوزيع الزماني والمكاني
  - حوكمة الأنظمة التعليمية وإدارتها، بما فيها إدارة الموارد
  - تطوير الكتب والمواد التعليمية الأخرى ووسائل الدعم التكنولوجية
  - التقييم
  - تدريب المعلمين وتطويرهم المهني
  - عمليات تطبيق المناهج الدراسية وتقييمها

وضعت بنية *الحقيبة المرجعية* وفقاً لأبعاد "دورة حياة" المنهج الدراسي، وتم توزيع هذه الأبعاد على شكل وحدات تعليمية مستقلة يمكن قراءة كل وحدة منها على حدة أو بتسلسل منهجي بدءاً بأي منها: الحوار حول السياسات وصياغتها، وتغيير المناهج الدراسية، وتصميم المناهج الدراسية، وإدارة النظام والحوكمة، وتطوير الكتب المدرسية ومواد التعليم والتعلّم الأخرى، وتنمية القدرات لتطبيق المنهج الدراسي، وعمليات تطبيق المنهج الدراسي وتقييم الطلاب والمناهج الدراسية.

تهدف المصادر والمعلومات التي تضمها *الحقيبة المرجعية* إلى التوصل إلى إدراك للمفاهيم المتعلقة بتطوير المناهج الدراسية، وإلى تقدير لطبيعة وفلسفة ومبادئ تغيير المناهج الدراسية كعملية ديناميكية مستمرة. وتعالج المصادر الأبعاد المتنوعة التي تنطوي عليها عملية تغيير المناهج الدراسية بطريقة تسلط الضوء على ترابط هذه الأبعاد، ما ينتج رؤية شاملة للمنهج.

وكما صممت هذه الأداة لتستخدم بمرونة في عدد كبير من السياقات، فإن النواتج والعمليات المذكورة أعلاه قد تكون مفيدة سواء في ظروف محددة أو في أكثر حالات تطوير المناهج شيوعاً.

وأخيراً، لا تشكل هذه *الحقيبة المرجعية* كتيباً يضم سلسلة خطوات محددة يجب اتخاذها، إذ لا يوجد حل واحد يمكن تطبيقه بالطريقة عينها في سياقات مختلفة، بل إنها تهدف إلى توجيه العمل المستمر بطريقة ملموسة عبر توفير مصدر وحي ومعلومات قيمة لمطوري المناهج الدراسية والجهات المعنية بدل أن تفرض نماذج محددة.

الجوانب المنهجية للحقيبة المرجعية

أهم ما تتضمنه *الحقيبة المرجعية*:

- تطوير منظور عالمي مقارن، بالاستعانة بدراسات الحالات
- دعوة مفتوحة موجهة للمستخدمين لتفسير القراءات والحالات والأمثلة بما يتناسب مع سياقهم
- معلومات ووثائق وتحاليل سياسات محيّنة حول مسائل واتجاهات ومواضيع محددة متعلقة بالمناهج الدراسية
- فرص لتنمية القدرات من خلال المحاكاة والتعليم المتكيّف مع السياق
- معلومات ضرورية قد تكون ذات منفعة للمستخدمين في نشاطاتهم اليومية

لمحة عامة: تقديم محتوى الوحدات

الوحدة الأولى

الحوار حول السياسات وصياغتها: تغوص هذه الوحدة في السياقات المختلفة لتغيير السياسات، أولاً عبر اكتشاف الأسباب المحتملة والأسس المنطقية لتغيير السياسات، وثانياً عبر توفير الأدوات المناسبة لتحليل نقاط الضعف والقوة في السياقات المحلية. وتسلط الوحدة الأولى الضوء على كيفية تحديد الجهات المعنية المنخرطة في النظام التعليمي، وتشير إلى مجال انخراط شركاء محتملين في الحوار حول السياسات وصياغتها، وإلى الأسباب التي قد تكون وراء مقاومة تغيير السياسات.

الوحدة الثانية

تغيير المناهج الدراسية: تقدم هذه الوحدة مقاربة شاملة لتغيير المناهج الدراسية كعملية ديناميكية يجب أن تحافظ على مواءمة التعلم في ظل التحول الاجتماعي والعام، بما في ذلك الحاجة إلى تحديث المعارف التي يتمّ اختيارها لتنقل من خلال المنهج الدراسي، على ضوء التأثيرات في المناهج الدراسية على مستوى المدارس، فيما يجري العمل على عدم تلاشي أهمية المنهج الدراسي المقصود.

الوحدة الثالثة

تصميم المناهج الدراسية: تقدم هذه الوحدة بنية عامة لأطر المناهج الدراسية، وتتطرق إلى العلاقة بين العناصر المكونة المختلفة، وتعرض لمحة عامة عن المقاربات المتنوعة المعتمدة لعملية تحديد ما على المتعلمين أن يعرفوه ويكونوا قادرين على إنجازه في نهاية مراحل تعليمية مختلفة بناء على تحديد الأهداف و/أو المهارات و/أو الكفاءات و/أو المعايير المحددة. ولكل مقاربة تأثيراتها في هيكلة محتوى التعلم، والتوزيع الزماني والمكاني على مستوى المدرسة، وفي منهجيات التعليم والتعلم وأساليب التقييم.

الوحدة الرابعة

إدارة النظام والحوكمة: تظهر هذه الوحدة أسس منطقية متعددة وطرق متنوعة لإدارة العمليات المنوطة بالمناهج الدراسية وحوكمتها، مع الأخذ بعين الاعتبار الحاجة إلى الحفاظ على توازن بين المركزية واللامركزية في الإدارة والقيادة الناجحتين على المستوى المركزي والمستوى الإقليمي والمستوى المدرسي. بالإضافة إلى ذلك، تتناول الوحدة الرابعة مسائل تتعلق بإضفاء الطابع المحلي على المنهج الدراسي في سياقات وطنية ومحلية محددة، باعتباره طريقة لضمان استجابة أفضل للحاجات والوقائع المحلية.

الوحدة الخامسة

تطوير الكتب المدرسية ومواد التعليم والتعلم الأخرى: تشير هذه الوحدة إلى الاتجاهات الحالية في سياسات وعمليات تطوير مواد المناهج الدراسية، وتعرض عدداً من النماذج ليطلع عليها مطورو المناهج، وتوضح الأدوار التي قد تضطلع بها الجهات المعنية، من ضمنها السلطات التعليمية المركزية، في إعداد مواد التعليم والتعلم وتوزيعها. وتجدر الإشارة إلى أن المستخدمين مدعوون للنظر في الأطر الأنسب لسياقاتهم.

الوحدة السادسة

تنمية القدرات لتطبيق المنهج الدراسي: تعرف هذه الوحدة تنمية القدرات في سياق تغيير المناهج الدراسية، باعتبارها عملية لتطوير معارف ومهارات ومعلومات الأفراد والمجموعات المنخرطة في تغيير المناهج، وتمكين هذه الجهات للمشاركة في صياغة السياسات واتخاذ قرارات حكيمة بغية إدارة المناهج الدراسية وتقييمها وتجديدها. تتم مراجعة تنمية القدرات لتغيير المناهج الدراسية في سياق مقاربات تعليمية وتعلمية جديدة، وفي سياق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتسلط هذه الوحدة الضوء على الحاجة إلى تنمية قدرات مستهدَفة بعناية، وإلى تحديد المجالات الأكثر حاجة لتمكين الجهات المعنية المستهدفة.

الوحدة السّابعة

عمليات تطبيق المنهج الدراسي: تهدف هذه الوحدة إلى إظهار النماذج المحتملة لتطبيق المناهج الدراسية وإيضاحها، وتكشف عن مجموعة من المواضيع المتعلقة بالتطبيق، منها تخطيط عملية التطبيق. وتتطرق الوحدة السابعة أيضاً إلى عملية إجراء الاختبار التجريبي للمناهج الجديدة، وإلى الأدوار التي يمكن أن تؤديها القيادة الإقليمية والقائمة على المدارس في إدخال مناهج دراسية جديدة.

الوحدة الثامنة

تقييم الطلاب والمناهج الدراسية: تتناول هذه الوحدة تقييم الطلاب وأثره في تقييم المناهج الدراسية كمصدر مهم لتغيير سياسات المناهج الدراسية، مع الحاجة إلى الملاحظات النقدية المستمرة في خضم تكييف المناهج خلال عملية التطبيق. ثم تحدد الوحدة مكونات المنهج التي يمكن تقييمها قبل مخرجات الطلاب الفردية، وتراجع عمليات التقييم وتقنياته. فتتطرق على سبيل المثال إلى بعض المسائل، مثلاً من يجب أن يتولى التقييم، ومن الذي تعتبر آراؤه مهمة، وأنواع البيانات النوعية والكمية التي قد تكون مفيدة، وكيفية جمع البيانات واستخدامها.

الرموز المستخدمة في *الحقيبة المرجعية*

تساعدكم الرموز في هامش أدوات التدريب على الجهة اليسرى في التعرف إلى الأنشطة أو المواد التي قدمت لتسهيل تعلمكم. توزع المصادر التي تجدونها مع كل تمرين بواسطة النسخة الرقمية التفاعلية للحقيبة المرجعية المتوفرة للمشاركين في الحصص التدريبية التي ينظمها المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو. و للمزيد من المعلومات حول هذه الحصص يرجى الاتصال مباشرة بالمكتب.

تجدون أدناه شرحاً للرموز المستخدمة في أدوات تدريب:

نشاط

يعني أن المشاركين سيشاركون في سلسلة من المهام التي تتطلب عملاً فردياً أو جماعياً. وقد تضاف القراءات ودراسات الحالات إلى هذه النشاطات الرامية إلى تسليط الضوء على المواضيع الأساسية في كل وحدة.

قراءات

تشير إلى اللائحة الكاملة التي تضم الوثائق، ودراسات الحالات، وأوراق العمل الموجودة في نهاية كل وحدة، بالإضافة إلى لائحة بالمراجع التي ذكرت في *الحقيبة المرجعية*.

وثيقة

تعني أن المشاركين سيستعينون بمصدر إضافي كتبه أو نشره كاتب أو مؤسسة. وتهدف هذه الوثائق إلى تسليط الضوء على مسائل تتعلق بالسياسات والممارسات المعتمدة في تطوير المناهج الدراسية.

دراسة حالة

تعني أن المشاركين سيستعينون بمصدر إضافي قدّمه تلميذ سابق في صفوف دبلوم الخريجين في تصميم المناهج الدراسية وتطويرها، أو قُدّمه مجتمع الممارسة في تطوير المناهج التابع للمكتب الدولي للتربية. تعكس دراسات الحالات خبرات اكتسبتها جهات معنية متعددة في تصميم المناهج وتطويرها في جميع أنحاء العالم.

ورقة عمل

تعني أن المشاركين سيستخدمون نشرات مصممة لتشجيعهم على إيجاد أفكار جديدة، وعلى التخطيط وحل المشاكل.

نتاج

يعني أن المشاركين سيحرزون نتيجة ملموسة في تمرين معين في نشاط معين.

ملف

يعني أن المشاركين سيحرزون نتيجة ملموسة تكون ثمرة مجموعة من المهام في نشاط معين.

ملاحظات

تشير إلى قسم في نهاية كل وحدة حيث يستطيع المشاركون التعبيرعن أفكارهم الشخصية بالاستناد إلى جلسة (جلسات) التدريب والمصادر الإضافية.

الوحدة

١

الحوار حول السياسات وصياغتها

الوحدة الأولى
الحوار حول السياسات وصياغتها

تتناول هذه الوحدة الحوار حول السياسات، أي عملية صياغة السياسات العامة المتعلقة بالمناهج الدراسية عبر إشراك الجهات المعنية والتشاور معها. وترسي هذه السياسات القواعد الضرورية لعمل مطوري المناهج الدراسية.

تهدف النشاطات الواردة في هذه الوحدة إلى مساعدة مطوري المناهج في مختلف المراحل التي تمر بها عملية صياغة سياسات المناهج الدراسية:

١- العاملون والسياق المناسب للحوار: إجراء مسوحات سياقية على مستوى النظام التعليمي وعلى نطاق واسع.

٢- عمليات التشاور: كيفية تحديد الجهات المعنية الرسمية وإشراكها في الحوار والمشاورات حول السياسات.

٣- الاستناد إلى الإرادة السياسية للتشجيع على التغيير في التعليم: كيف يستطيع مطورو المناهج الدراسية إجراء نقاشات مثمرة مع صانعي القرارات التابعين للحكومة بغية الحصول على الدعم اللازم والقيادة الضرورية خلال عملية تغيير المناهج.

٤- المسائل الحساسة: كيف تعاملت دول متعددة من جميع أنحاء العالم مع بعض المسائل الحساسة من الناحية السياسية والثقافية والمتعلقة بالمناهج الدراسية بهدف حماية الأهداف والمصالح الوطنية وتعزيزها.

تجدون بعد هذه النشاطات لائحة بالمصادر تضم وثائق ودراسات حالات أُشير إليها في النشاطات بالإضافة إلى مواد إضافية للقراءة.

تأملات بشأن الحوار حول السياسات

تتطلب صياغة السياسات التعليمية، وسياسات المناهج الدراسية بشكل خاص، تحليلاً دقيقاً للسياقات والأوضاع. ويسمح ذلك بتحديد المسائل والتغيرات المحتملة، وبتقييم إمكانية تطبيق التغيير والتطوير والفرصة المناسبة لهما. وبهدف إضفاء الطابع الشرعي على تدخل الدولة في مسائل المناهج الدراسية، من الضروري الحصول على مساهمة الجهات المعنية المختلفة عند تعريف سياسات المناهج الدراسية واستراتيجياتها، مع السعي نحو إيجاد التناغم، والتكافل، والتوازن بين المسائل التي غالباً ما تكون متعارضة.

إن مستوى التوافق الاجتماعي حول الحاجة لإحداث تغييرات في مجال التعليم يعكس جزئياً إمكانية تطبيق الإصلاحات ونطاقها. وفي بعض الحالات التي لا تتوافق فيها الدولة بشكل كامل مع الجهات الفاعلة في قطاع التعليم، تبرز الحاجة إلى طاقة مؤسسية كبيرة و إلى مزيد من الوقت والموارد المالية لمعالجة هذه التوترات والمشاكل والتباينات في الآراء التي يتضمنها كل مجال من المجالات.

غالباً ما تنتج عن عمليات تصميم المناهج الدراسية وتطويرها توترات ومعضلات واختلافات في الآراء، ويعود ذلك إلى أسباب متعددة:

١- يعتبر المنهج الدراسي مصدر تأثير قوي: فهو يحدد أجندة الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وأرباب العمل والجهات المعنية الأخرى المهتمة بالمخرجات التعليمية، ويوفر لهم إطاراً لاستيعاب المحتوى ومعنى الأفكار الموجودة فيه. وترى الجهات المعنية أن اتباع الطلاب منهجاً دراسياً مشتركا يمكن أن يوحّد رؤيتهم للمعارف ذات القيمة العالية بالإضافة إلى اعتماد تصنيف هرمي معين لمجالات المعرفة وتطوير مفاهيم واعتقادات محددة متعلقة بها.

٢- يشكل تطوير المناهج الدراسية عملية نقاش اجتماعي يشمل جهات معنية مختلفة في المجتمع على المستوى المحلي والإقليمي والوطني. وقد يولّد المنهج الدراسي خلافات أيديولوجية أو مشاكل سياسية بالنظر إلى ارتباطه بالمصالح الأيديولوجية والدينية والمهنية والاقتصادية والأكاديمية ومصالح الشركات وغيرها.

٣- يعتبر النظام التعليمي قطاعاً استراتيجياً في المجال الاقتصادي نظرا للدور الهام الذي يلعبه في تحسين قدرته التنافسية. وهذا ما أدى إلى تصريحات سياسية متكررة لم تربط المخرجات التعليمية والأداء في الاختبارات الدولية بقدرة البلد التنافسية في السوق العالمية فحسب بل بالمصالح الوطنية أيضاً.

٤- تحدد القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية طريقة استخدام الموارد: يظهر هذا في تسليط ضغوطات بشأن ضرورة تغيير المناهج الدراسية عبر زيادة محتوى جديد، والترويج لبعض المهارات ومجالات المعرفة من قبل جهات معنية مختلفة، والسعي إلى زيادة مدة الصف وإلى إضافة مزيد من الموارد المادية والبشرية للحصول في النهاية على الاعتراف الاجتماعي والمكافآت الاقتصادية. غير أن قيود الوقت والمكان لا تزال موجودة زذل بالإضافة إلى أن التحديات المالية التي تواجهها بلدان متعددة تزيد من صعوبة زيادة الإنفاق على التعليم.

وتشمل مصادر التوتر الاختلافات الأيدولوجية وتضارب المصالح والعمليات المعقدة الهادفة إلى بناء التوافق التي تؤثر في الأبعاد السياسية الكلية لعملية تطوير المناهج، بالإضافة إلى الأبعاد السياسية الجزئية في كل مجتمع محلي لمدرسة ما، بما يشمل الجسم التعليمي. يتم تغيير المنهج الدراسي الخاص بالمدارس بالاعتماد على أسلوب حواري تعمل من خلاله كل الجهات المعنية على التوصل إلى توافق. وفي بعض الأحيان، يتم اتخاذ القرارات بعد نقاش حاد يجمع كل الأطراف وعبر جعل تطوير المناهج وتصميمها عملية دورية متطورة ومتصلة بالسياق.

يشير مورينو (Moreno: 2007) إلى أن هذه المراوحة بين التنازع والتوافق تظهر في الحالات التي يكون فيها الهدف هو التغيير وفي الحالات التي يكون فيها الهدف الأساسي هو الحفاظ على السيطرة:

الجدول ١,١: المراوحة بين التنازع والتوافق

	التغيير	المراقبة
توافق	• سيناريوهات تحصل عندما تطرح مبادرات لإصلاح المناهج الدراسية تتصل بتغييرات متزامنة تطرأ على عملية بناء الهويات الوطنية الجديدة وتحديدها في بلد أو مجتمع محلي معين. • أنماط عالمية تعزز منهجاً دراسياً موحدّا ومتماسكاً باطراد: • توافق حول مهارات وكفاءات معينة ضرورية لتنشئة الأفراد الاجتماعية ولقدرة البلدان التنافسية في القرن الحادي والعشرين • إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى المدارس	• عمليات تطوير المناهج الدراسية التي تنتج عن إصلاحات تتجه نحو تحقيق اللامركزية وتمنح استقلالية أكبر للمدارس، بما في ذلك المساءلة. • اتجاه نحو فرض سيطرة محلية على المناهج الدراسية في المدارس، ضمن إطار عام ينضوي تحت سلطة الدولة. • في هذه الحالات، ينصب التركيز على توليد مشاريع مناهج دراسية خاصة بالمدارس وناتجة عن توافق مهني بين المعلمين وبالاشتراك مع أولياء الأمور وأرباب العمل والطلاب أحياناً.
تنازع	• إيلاء الاهتمام للتنوع واستخدام المنهج الدراسي كأداة لمحاربة الإقصاء الاجتماعي، ومحاولة إدراج الميزات الثقافية والمعارف المحددة للمجموعات المهمشة. • خلافات حول الكتب المدرسية التي تقدم وجهات نظر بديلة حول التاريخ والمجتمع وحتى الأفكار العلمية (على غرار ما حصل في بعض الولايات الأميركية حيث تم منع ذكر نظريات التطور في الكتب المدرسية). • جهود للتخفيف من المحتوى الزائد في المناهج، لأن ذلك قد يؤدي إلى إقصاء بعض التلاميذ بسبب فشل الطلاب وإهمالهم.	• التوجه نحو المعايير، كإشارة للضغط المتزايد على المخرجات التعليمية، وما يترافق معه من تلاشي الاهتمام العام والسياسي بالمشاركة ومتغيرات عملية التعليم. • الامتحانات الوطنية التي تعتبرها السلطات التعليمية أساساً لاتخاذ قرارات تتعلق بإقفال المدارس، أو تسريح المعلمين والمدير، أو تستخدمها كحجة لتوظيف المزيد من المفتشين وموظفي الإدارة الوسطى، أو لتغيير الكتب المدرسية، في اتجاه واضح نحو مقاربة منهجية ضيقة قائمة على "الرجوع إلى الأساسيات".

المصدر: بتصرف. Moreno, J. M. (٢٠٠٧، ص. ١٩٥- ٢٠٩).

من الضروري فهم الفرق بين "صانعي القرار" و"الجهات المعنيّة". فصانعو القرار هم أفراد أو جماعات يستطيعون ــ بفضل مكانتهم أو موقعهم المهني ــ اتخاذ قرارات خاصة بشأن المضامين التي سيتمّ تدريسها وبشأن متى وكيف ولماذا تُدرّس. ويمكن أن نذكر كأبرز الأمثلة عنهم المسؤولين الرّسميّين عن النظام التربوي ومديري المدارس والمعلّمين الأُول. ويوجد من بين صانعي القرار من لا يظهر كثيرا في الصورة مثل مؤلّفي الكتب المدرسية ومسؤولي الدوائر الحكومية المُكلّفة بالامتحانات الوطنية وبإسناد شهادات للطلاب أو بتوثيق أعمالهم.

أما الجهات المانحة، فهي أفراد أو مجموعات تستفيد من المسألة ولها مصلحة فيها، ويحق لها أن تشارك في تطوير البرامج المدرسية. في بعض الحالات، قد تملك الجهات المعنية السلطة الضرورية لتضمن أخذ اقتراحاتها بعين الاعتبار وتنفيذها، وفي حالات أخرى، قد لا تملك أي سلطة رسمية، ولكن تستطيع اللجوء إلى استراتيجيات مقنعة، من خلال جمعيات الأولياء أو وسائل

الإعلام على سبيل المثال. يؤثر عدد كبير من المجموعات في القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية. وتختلف هذه المجموعات لدرجة تجعل من المستحيل التوصل إلى تحديد دقيق لشبكة تفاعلاتها وتأثيراتها على مختلف مستويات النظام التعليمي. وتضم لائحة قصيرة متكونة من بعض المجموعات الأكثر تأثيراً، الأطراف الآتية:

الجدول ١,٢ المجموعات التي تؤثر في صنع القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية

جهات معنية مباشرة	تأثير غير مباشر
• رجال السياسة (الوزراء، ووزراء الخارجية)	• الجمعيات المهنية للأساتذة
• المراقبون والمدراء العامون	• مؤلفو الكتب المدرسية
• مجالس التقييم الوطنية	• وسائل الإعلام
• رابطات المعلمين	• الخبراء والمستشارون في مجال التعليم
• مجالس وجمعيات الأولياء	• مجموعات الضغط
• مدراء المدارس	• القضاء
• الطلاب	• منظمات البحث والتطوير
• الطاقم الأكاديمي في الجامعات	• الرعاة التجاريون
• أرباب العمل	• المنظمات غير الحكومية، والوكالات الدولية

الكلمات المفتاح: تحليل نقاط القوة ونقاط الضعف؛ الفرص والمخاطر؛ تعاون؛ نزاع؛ مسح سياقي؛ تشاور؛ صنع القرارات؛ لامركزية؛ سياسة اللغة؛ مسائل متعددة الثقافات؛ الحوار حول السياسات؛ صياغة السياسات؛ تطبيق السياسات؛ الأسس المنطقية للتغيير؛ مقاومة؛ التكامل الاجتماعي؛ الجهات المعنية؛ القيم.

النشاط الأول
الفاعلون وسياق التغيير

وقبل المباشرة بتغيير المناهج، يتوجب على صانعي القرار والجهات المعنية الأخرى أن يفهموا فهماً عميقاً: (أ) البيئة التعليمية السائدة و (ب) بنية نظام التعليم والعلاقات (الرسمية وغير الرسمية) بين مختلف مكوناته.

تتولى الحكومات تأسيس وتطوير وأحياناً قيادة وتحديد النظام الجديد والبنية الجديدة الخاصة بالنظام التعليمي على المدى البعيد. ومقارنة مع تأثير الحكومة، يبدو تأثير رواد الأعمال ورؤساء الاتحادات وفاعلين آخرين أضعف، فأحياناً يهتمون بالتعليم ويسعون للتأثير فيه، وأحياناً أخرى يوكلون الدولة بمهمة القيام بالمبادرات.

تنظر كل جهة معنية إلى المشاكل من منظورها الخاص: فالموظفون الحكوميون الذين تقع على عاتقهم المسؤوليات السياسية (الوزراء ووزراء الخارجية) يراقبون الحكومة والأنظمة السياسية، فيما يهتم المفكرون بالنظام الأكاديمي وبزملائهم المثقفين. يركز التربويون على المدارس ومستويات الإدارة الوسطى للنظام التعليمي أما الموظفون الإداريون، فيهتمون بمجموعة الأنظمة والقوانين التي تحكم النظام التعليمي.

ولهذا السبب، فإن المعرفة المفصلة والحالية لأدوار ووظائف ومصالح الفاعلين والمجموعات والمؤسسات المشاركة في تغيير المناهج الدراسية أو المتأثرة بهذا التغيير مفيدة جداً لإيجاد شركاء وحلفاء محتملين يساندون التغييرات المقترحة. بالإضافة إلى ذلك، تساعد هذه المعرفة على توقع مجالات ومصادر النزاعات والمقاومة والسيطرة عليها.

تكمن الخطوة الأولى في إجراء مسح سياقي بهدف تحليل تاريخ ونقاط قوة وضعف المناهج الدراسية الحالية ونظام التعليم الحالي وفهمها بشكل أفضل. وتفيد هذه المسوحات السياقية عملية إظهار التحديات المحتملة والضرورية لتحسين المناهج الدراسية.

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على التوصل إلى فهم عميق للبيئة التعليمية وبنية النظام التعليمي والعلاقات (الرسمية وغير الرسمية) بين مختلف مكوناته، بغية فهم تاريخ ونقاط قوة وضعف المناهج الدراسية الحالية ونظام التعليم الحالي بشكل أفضل، وبغية تحديد الجهات المعنية والعلاقات التي تربطها.

التمرين الأول **عمل فردي**

أجروا مسحاً سياقياً لنظامكم التعليمي مستعينين بورقة العمل "الحوار حول السياسات وصياغتها: مسح سياقي" لتساعدكم في إجراء تحليلكم الخاص. أجيبوا عن كل الأسئلة المطروحة في ورقة العمل بجمل قصيرة.

التمرين الثاني **العمل في مجموعات صغيرة**

يقدم أحد المشاركين دراسة الحالة: "تحليل نقاط قوة ونقاط ضعف سياق المناهج الدراسية في كوريا الجنوبية".

تبنوا كمجموعة منظور كوريا الجنوبية وأجيبوا عن الأسئلة المطروحة في المسح السياقي، ثم راجعوا الأسئلة التي لم تجدوا لها أجوبة.

التمرين الثالث **مناقشة عامة**

حددوا نقاط التعلم الأساسية في هذا النشاط، وافسحوا مجالاً لكل مشارك بأن يتكلم ويبدأ بجملة: "بعد هذا التمرين، تعلمت/اكتشفت/أوليت اهتماماً أكبر لـ..."

التمرين الرابع **عمل فردي**

اقرؤوا دراسة الحالة: "جمهورية قيرغيزستان – مسح سياقي" ودراسة الحالة "تحليل سياق مصر". حاولوا إيجاد النقاط المشتركة والاختلافات بين هاتين الدراستين وبين دراسة الحالة التي تناولت كوريا الجنوبية من التمرين الثاني: "تحليل نقاط قوة ونقاط ضعف سياق المناهج الدراسية في كوريا الجنوبية".

التمرين الخامس **عمل فردي**

فكروا كيف تعكس هذه المسوحات جوانب من مسيرتكم، الفترة الزمنية لهذا المنطلق، وأعدوا نسخة منقحة لمسح خاص بكم بناء على تحليلكم.

النتاج **مسح سياقي**

التمرين السادس **تفكير فردي**

اقرؤوا الوثيقة: "اتجاهات نحو مشاركة واسعة للجهات المعنية في آسيا".

التمرين السابع العمل في مجموعات صغيرة

يمكنكم القيام بهذا التمرين فردياً، ولكن من الأفضل أن يكون العمل جماعياً، وأن تضم المجموعة مشاركين من مؤسسات ومستويات مختلفة ضمن نظام التعليم.

يوزع المسيّر على كل مجموعة رزمة بطاقات تمثل عناصر مختلفة من نظام التعليم. يُطلَب من المجموعات أن ترتب هذه البطاقات بطريقة منطقية دون إعطائها أي إرشادات أخرى. يرجع إلى أفراد هذه المجموعات أن يقرروا الأساس المنطقي لترتيب البطاقات. بعد انتهاء الترتيب، على المجموعة أن تلصق البطاقات على ورقة من اللوح الورقي وتربطها بأسهم ذات اتجاه واحد أو اتجاهين لتبيّن ما إذا كان التأثير من طرف واحد أو متبادلاً.

التمرين الثامن عرض عام غير تفاعلي

١- تعرض الرسوم البيانية على الحائط، وعلى المجموعة كلها أن تراجعها بصمت، مع تدوين الملاحظات.

٢- يشرح متحدث باسم كل مجموعة الأساس المنطقي المعتمد لترتيب البطاقات.

النتاج مجموعة من الرسوم البيانية التي تظهر العلاقات المختلفة في نظام التعليم

النشاط الثاني
تنظيم عمليات استشارية

اليوم، لم تعد صياغة السياسة التعليمية وتطوير المناهج الدراسية تتم بمعزل عن المجتمع. ومن أهم عناصر تغيير المناهج الدراسية تحديد الجهات المعنية، ضمن قطاع التعليم وعلى نطاق واسع، التي لها مصالح شرعية بالمناهج، والتشاور معها بطريقة تعكس طبيعة هذه المصالح، ومستويات الخبرة والمعرفة المتراكمة التي تتمتع بها هذه الأطراف. ويشكل التواصل، والتشاور، والتعاون الفعالين عناصر أساسية لتحديد النزاع وإدارته.

أحياناً، يستحيل تجنب التنازع خلال عمليات التغيير، ولكن يمكن توقعه وإدارته إلى حد ما، من خلال التدابير الآتية:

١- إيضاح أدوار كل الفاعلين المشاركين

٢- اختيار الفرصة المناسبة للتشاور

٣- وضع استراتيجية تواصل فعالة

٤- استخدام الاستراتيجيات لضمان الدعم لتغيير السياسات

وفقاً للتقليد المنطقي لنظرية القرار العام، عادة ما يتم ترتيب عمليات صنع القرار وفقاً لتسلسل أفقي[١]:

١- تحديد المشاكل

٢- إعادة تصنيف المشاكل على أنها "مسألة عامة"

٣- إدراج المشاكل على الأجندة السياسية من خلال تفاعل معقد تشارك فيه الجهات المعنية المختلفة من القطاعين العام والخاص

٤- التوصل إلى قرار

غير أن عمليات التغيير الفعلية نادراً ما تكون أفقية، وهناك طرق أخرى للتوصل إلى قرار والانتقال إلى مرحلة التطبيق، وفقاً

(١) Braslavsky, C. y Cosse, G. 2006. Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calida d, eficacia y cambio en educación*, vol. 4, no 2e.

لمحتوى القرار الحقيقي والشبكة المحددة للفاعلين المنخرطين. ويكون في كل مرة من الضروري التنسيق بين العناصر التالية:

١- الوقت السياسي الذي يحدد تبعاً لأهداف وخطط الحكومة/وزير التربية والتعليم وسياق العلاقات السياسية والحاجة إلى تعزيز المواقف أو التشبث بها عند مواجهة أعمال فاعلين سياسيين آخرين أو عند التعامل مع التوترات التي تنشأ مع الفاعلين في الشركات. وبشكل عام، يُضبط الوقت السياسي من خلال رزنامة لا تتبع عمليات إصلاح المناهج الدراسية، بل ترتبط أكثر ببرامج الانتخابات، على الأقل في الأنظمة الديمقراطية.

٢- الوقت التقني/المهني، وهو المدة الضرورية للحصول على نتاج منهج محدد، نتاج تدعمه بيانات تجريبية ذات صلة، وحجج تعزز شرعيته وتماسكه. وعادة، لا ترتبط هذه العملية ببرامج الانتخابات ولا بالأوقات السياسية بقدر النقطة الأولى.

٣- الوقت البيروقراطي أي الخطوات التي يجب اتخاذها بهدف إنهاء كل الإجراءات الإدارية الضرورية لتفادي المخاطر القانونية المنوطة بالتغيير.

٤- الوقت البيداغوجي أي الخطوات التي يطلبها الفاعلون خلال العمليات المدرسية اليومية بغية فهم السياسات التعليمية وتفسيرها، وإعادة تنظيم الممارسات الحالية، وتعزيز العمليات المبتكرة على الصعيد الداخلي، التي تتخطى الامتثال الرسمي للشروط والأوامر الجديدة. يشكل الوقت البيداغوجي الوقت الأطول على هذه اللائحة وهو الأقل مراعاة في عمليات صنع القرار التي تقوم بها الدولة.

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على تحديد الأدوار التي تضطلع بها الجهات المعنية، وعلى إجراء المشاورات في الوقت المناسب، ووضع استراتيجيات تواصل ومساعدة فعالة لتغيير السياسات. بالإضافة إلى ذلك، سيعد المشاركون استراتيجيات لإدارة النزاعات والمقاومة المحتملة.

التمرين الأول **تفكير فردي**

اقرؤوا الوثيقة: "المقاومة في صياغة السياسات وتطبيقها".

التمرين الثاني **عمل فردي أو في مجموعات صغيرة**

بناء على العمل الذي أنجزتموه في هذه الوحدة حتى الآن وعلى معرفتكم بسياقكم، أجيبوا عن الأسئلة الآتية. يجب أن تقدموا أجوبتكم مع الإشارة إلى وضعكم الخاص:

- في أي مرحلة من مراحل عملية صياغة السياسات أو تغيير المنهج من المرجح أن ينشأ النزاع أو المقاومة؟
- برأيكم، ما الذي يغذي هذه المواقف المعارضة؟ وهل من استراتيجيات قد تخفف ردود الفعل هذه وتعالج الشواغل الكامنة وراءها في الوقت عينه؟
- ما الأكثر ملاءمة وعملية، والأنفع في وضعكم؟
  - عملية تشاور لجمع الملاحظات؟
  - مشاركة فعالة للجهات المعنية في عملية صنع القرار؟
- ما التوقعات التي ستولدها المشاركة في عملية التشاور؟
- ما هي الجهات المعنية التي يجب مشاورتها ؟ وما مدى نطاق التشاور؟
- ما ستكون آلية التشاور؟ ما نوع الملاحظات التي يريد صانعو القرار تلقيها أو يحتاجون إلى تلقيها ؟ وما نوع الملاحظات التي لا يريد صانعو القرار تلقيها أو لا يحتاجون إلى تلقيها؟
- ما هي تبعات آليات التشاور على الجانب المالي والقدرة المؤسسية؟

- في أي مرحلة من مراحل دورة تغيير المنهج الدراسي يجب أن تبدأ المشاورات؟ وكم مرة؟
- كيف ستتمكن العملية من التعامل مع ردود الفعل السلبية وغير المرحبة بالسياسة المقترحة؟
- ماذا ستفعلون بالبيانات التي ستجمعونها؟ كيف ستتم معالجتها؟ وما سيكون دورها في عملية صنع القرار؟
- هل يجب نشر النتائج؟ كيف يجب الإعلان عن قرارات السياسات وإلى من؟

التمرين الثالث العمل في مجموعات صغيرة

استعينوا بأجوبتكم لإعداد مسودة ورقة سياسة. يمكنكم مراجعة ورقة العمل: "الخطوط العريضة لوثيقة سياسة".

النتاج مسودة ورقة سياسة

التمرين الرابع محاكاة جماعية للمشاورات

٤,١- يقسم المشاركون إلى مجموعتين، مع الحرص على وجود ممثلين عن النظام في كل فريق إذا أمكن. يؤدي فرد واحد دور الصحافي ويستطيع التنقل بحرية بين الفريقين. توزع الأدوار الآتية عشوائياً على باقي المشاركين:

المجموعة الأولى: الجهات المعنية

- طالب
- ولي أمر
- معلم
- مدرب المعلمين (معد)
- موظف حكومي
- مشرف ومراقبون من المجالس المحلية
- باحث
- مطور مناهج دراسية
- عميد جامعة
- رب عمل
- وزير التربية والتعليم
- ممثل عن وكالة تنمية

المجموعة الثانية: مطورو المناهج الدراسية

باحثون في المناهج الدراسية (مطورو محتوى) ومتخصصون في:

- اللغة والأدب
- اللغات الأجنبية
- العلوم والتكنولوجيا
- الرياضيات وعلوم الكمبيوتر
- التاريخ والدراسات الاجتماعية (بما فيها المواطنة)
- الفنون الإبداعية (الموسيقى، والفنون المرئية، والمسرح)

٤,٢- يفكر كل مشارك بالدور الذي أسند له ويدون شواغل شخصيته ورغباتها الأساسية المتعلقة بالتعليم. وقد يودّ أيضاً التفكير بسلوك الشخصية التي يؤديها.

٤,٣- عمل المجموعات

تحضر المجموعة الأولى جملة قصيرة لكل فرد من أفرادها (مثلاً: "أنا موظف ولديّ مصلحة شرعية في إصلاح المنهج الدراسي لأن..." و "تتجلى طموحاتي وشواغلي الأساسية المتعلقة بالمنهج الجديد في...")

أما المجموعة الثانية، فتحضر مجموعة أسئلة تود طرحها على أفراد معينين من المجموعة الأولى كجزء من المشاورات حول تجديد المناهج الدراسية.

٤,٤- جلسة فريق الخبراء

قد تعقد جلسة لفريق الخبراء خلال المشاورات، أجروا محاكاة لهذه الجلسة. يشرح أعضاء فريق الخبراء (المجموعة الأولى)، كل بدوره، عن مصالحهم في المناهج الدراسية، ثم تطرح المجموعة الثانية الأسئلة على الخبراء.

٤,٥- في نهاية الجلسة، بإمكان "الصحافي" أن يعرض تقريراً مقتضباً حول محتوى النقاش ونبرته. يهدف هذا التقرير الإعلامي إلى تقديم لمحة عن كيفية فهم الإعلام، والجهات المعنية الأخرى، وكل الموجودين على هامش العملية أو خارجها، لطبيعة خطاب المنهج الدراسي والتخطيط.

النتاج لائحة بالأسئلة المحتملة

النتاج ملاحظة المراقب الخارجي

التمرين الخامس تفكير فردي

اقرؤوا دراسة الحالة: "البنية السياسية لإصلاحات المناهج الدراسية: حالة شيلي في تسعينيات القرن الماضي" ودراسة الحالة: "مقاومة المعلمين لتطبيق المنهج الدراسي السابع المنقح في كوريا". خلال القراءة، أجيبوا بشكل منفرد عن هذه الأسئلة الآتية قبل أن تطلعوا زميلاً لكم على أفكاركم في التمرين التالية:

- ما هي حسنات وسيئات عملية صنع القرار المركزية؟
- كيف كان من الممكن تفادي مقاومة المعلمين؟
- في الوضع الذي أنتم فيه، ما هي الأسباب التي تدفع المعلمين إلى مقاومة التغيير؟
- كيف يتم دعم المعلمين بأفضل الطرق خلال فترات التغيير؟
- ما هي المقاربات التي قد تشعر المعلمين أنهم قادة التغيير وتحفزهم؟

التمرين السادس العمل في مجموعات صغيرة

تناقشوا مع زملائكم وأعدوا لائحة مبادئ استراتيجية (المسموح والممنوع) ذات صلة بسياقكم، من شأنها أن تخفف مقاومة التغيير.

النتاج لائحة مبادئ استراتيجية

التمرين السابع العمل في مجموعات صغيرة

أجيبوا عن هذه الأسئلة مع الرجوع إلى سياقكم الخاص:

- كيف يستطيع المسؤولون عن المناهج الدراسية الاستجابة لمصالح الجهات المعنية المتنوعة؟
- لمن تعود المصالح التي يجب أخذها بعين الاعتبار؟
- ما هي الأصوات التي تلقى آذاناً صاغية وكيف يُعَبّر عنها؟ و ما هي الأصوات التي لا تلقى آذاناً صاغية؟
- إلى أي مدى يجب السماح للجهات المعنية بالـتأثير في تغيير المناهج الدراسية؟
- متى يعتبر توقيت المشاورات مناسباً في تشكيل تغيير المنهج؟ ومتى تصبح المشاورات كافية؟ ومن يتخذ القرار النهائي؟

النتاج **مسائل أساسية يجب أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط للمشاورات**

التمرين الثامن **العمل في مجموعات صغيرة**

بالرجوع إلى التمرين الثالث من هذا النشاط، أجروا بعض التعديلات على ورقة السياسة.

النشاط الثالث
دعم السلطات التعليمية

خلال عمليات الحوار حول السياسات، يبرز مكون مهمل نسبياً وهو الحوار حول السياسات داخل الوكالات الرسمية التي تشجع على تغيير المناهج الدراسية. عادة ما يميل مطورو المناهج الدراسية إلى التركيز في نشاطاتهم ووجهات نظرهم على المسائل التقنية. فهم يشعرون بالتوتر بشأن مدى قبولهم في المجتمع الأكاديمي كمصدر معرفة موثوق، ولكن هذه المحادثات التي تتناول مواضيع المعرفة والبيداغوجيا تساهم في التخفيف نسبيا من حدة هذا التوتر.

من الناحية الأخرى، على المسؤولين الحكوميين كالوزراء ووزراء الخارجية أن يستجيبوا للجهات المعنية، وغالباً ما يختبرون الضغط الذي يمارسه عليهم الرأي العام الممثل في الإعلام أو الناخبين قبيل موعد الانتخابات. تقتضي فرصة إدخال التغييرات على المناهج الدراسية أن يجري واضعو السياسات والطاقم التقني محادثات مثمرة للمضي قدماً في عملية الإصلاح.

وأحياناً، تبرز الحاجة إلى الوقت والطاقة والمفاوضات للحرص على التوصل إلى القرار النهائي من خلال التوافق، وعلى حشد الدعم الكافي لتطبيقه في الوقت المناسب. وهذا يعني ضرورة وجود علاقة سليمة بين مستويات الإدارة السياسية والتقنية-المهنية بغية تفادي هدر الطاقة السياسية والمهنية، وإيجاد البيئة المثلى لكل عملية صنع قرار.

وبالتالي، يتعين على مطوري المناهج الدراسية تنمية القدرة لتقديم المبادرات لصانعي القرار، مع توضيح الأسباب الكامنة وراء قرار معين متعلق بالمنهج، بما يشمل المشكلة الحالية، وعواقب عدم التصرف، والإجراءات الممكن اتخاذها، بالإضافة إلى تقييم التبعات المحتملة لكل قرار من منظورات الجهات المعنية المختلفة، والتبعات على الميزانية.

الغاية من النشاط

يهدف هذا النشاط والتمارين المقترحة إلى مساعدة المشاركين على الدفع نحو تطوير المناهج الدراسية أو تغييرها، بغية الحصول على الدعم السياسي من وزراء التربية والتعليم ومسؤولين آخرين لهم تأثير في عملية صنع القرار المتعلقة بالتغييرات التعليمية.

التمرين الأول تفكير فردي

راجعوا الوثيقتين: "اكتشاف مبني على اكتشافات سابقة: أجندة أميركية لإصلاح التعليم" و "التعلم للجميع: الاستثمار في معارف ومهارات الكوادر البشرية من أجل تعزيز التنمية (البنك الدولي)."[٢]

أعدوا لائحة بالحجج الداعمة لتغيير المناهج الدراسية التي قد تقنع السلطات التعليمية.

التمرين الثاني العمل في مجموعات صغيرة قد يصل عدد أفرادها إلى ٤ مشاركين

تخيلوا أنكم تلقيتم دعوة (أنتم أو فريقكم أو كلاكما) لتقديم عرض لوزير التربية والتعليم عن كيفية إجراء عمليات تجديد المناهج الدراسية في سياقكم الوطني/المحلي. استعينوا بما تعلمتموه وبالمعلومات التي جمعتموها خلال عملية التشاور والمسح السياقي لنظامكم التعليمي، وحضّروا عرضاً للوزير، تطرحون فيه الخطوط العريضة لبعض الأفكار الأولية وبعض المسائل التي يجب اعتبارها جزءاً من عملية التغيير في سياقكم.

خلال إعداد العرض، فكروا في:

- غايات العرض والاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها
- كيف سيكون رد الوزير
- المشاكل التي قد يشير إليها الوزير
- الأسئلة التي قد يطرحها الوزير
- المعلومات التي يجب أن تكونوا قد حضرتموها للاجتماع
- الطرق المناسبة لتشجيع الوزير أو إقناعه

التمرين الثالث العمل في مجموعات صغيرة لا يتجاوز عدد المشاركين فيها ٤ أفراد

تحضير العرض

١- على المجموعة أن تتفق على ما يلي:
   - عدد الشرائح
   - الموضوع/الفكرة الرئيسة لكل شريحة
   - تسلسل الأفكار/الشرائح

٢- يكون كل فرد مسؤولاً عن عرض قسم من الشرائح

٣- يعمل الأفراد على كل شريحة مستخدمين مسودات على ورق

٤- تقسم المجموعة العرض إلى أجزاء متعددة بمساعدة ميسّر خبير في تكنولوجيا المعلومات.

التمرين الرابع العمل في مجموعات صغيرة لا يتجاوز عدد المشاركين فيها ٤ أفراد

التمرّن على تقديم العرض

١- يؤدي أحد المشاركين دور "الوزير" وتعيّن المجموعة متحدثاً باسمها ليقدم العرض.

٢- يستطيع كل أفراد المجموعة الإجابة عن الأسئلة الموجهة إلى "الوزير".

(٢) هذا الملخص التحليلي جزء من الوثيقة الكاملة لاستراتيجية مجموعة البنك الدولي المعنية بالتعليم حتى عام ٢٠٢٠ الصادرة بعنوان: "التعلم للجميع: الاستثمار في معارف ومهارات الكوادر البشرية من أجل تعزيز التنمية"، والتي يمكن الاطلاع عليها على الموقع التالي على شبكة الانترنت: "استراتيجية البنك الدولي للتعليم الجماعي ٢٠٢٠، التعلم للجميع: الاستثمار في معارف ومهارات الكوادر البشرية من أجل تعزيز التنمية "، على الرابط: www.worldbank.org/educationstrategy2020.

النتاج حجج مقنعة لمناقشتها مع الوزير

النشاط الرابع
مسائل حساسة

على مر التاريخ، شكّل التعليم عاملاً مهماً في تنمية الدول. وكان التعليم العام الإجباري ولا يزال أحد أهم آليات دمج الأطفال في رؤية البلاد السياسية.

وليست سلسلة الوثائق التي يتألف منها المنهج الدراسي الوطني مجرد أدوات تقنية تسهل تنظيم النشاطات في الصفوف، إذ ينظر إلى المنهج أيضاً على أنه عقد أو اتفاق اجتماعي يحدد أنواع المعارف والمهارات والمثل العليا والسلوكيات التي تعتبر محط تقدير. وبالتالي، تظهر سياقات حيث يشكل الحوار حول سياسات المناهج الدراسية أرضية مهمة للنقاش وتحديد المسائل الوطنية ذات الأهمية بشكل منهجي ومتناسق.

يزداد باطراد عدد المجتمعات متعددة الثقافات، أو تلك التي تعترف بضرورة التشكيك أو وضع حد لسيطرة ثقافة واحدة على الثقافات الأخرى. وبما أن المنهج الدراسي يعكس ويشكل الرأي العام، فيتوجب على مطوري المناهج أن يفهموا ديناميكيات تعدد الثقافات وقدرة المناهج الدراسية على تعزيز الاستقرار الاجتماعي.

يتطرق هذا القسم إلى مسألتين من المسائل المتعلقة بسياسات المناهج الدراسية ذات الأهمية الكبيرة بالنسبة للمجتمعات المتعددة الثقافات: سياسة اللغة والتعليم من أجل التماسك الاجتماعي. قد تشكل هاتان المسألتان مشاكل خطيرة أو فرص ثمينة لتعزيز التعليم، حسب المقاربات المعتمدة لمعالجتهما خلال عملية تغيير المناهج الدراسية.

الغاية من النشاط

يساعد النشاط والتمرين المقترحان المشاركين على تحديد مصادر الاختلاف المحتملة التي يجب معالجتها في المواقف الحساسة.

ألف - سياسة اللغة

التمرين الأول **تفكير فردي**

اقرؤوا المقتطف الآتي:

تعبر ثلاثة مبادئ عن مقاربة اليونسكو للغة والتعليم:

- دعم تدريس اللغة الأم كوسيلة لتحسين نوعية التعليم، من خلال الاستفادة من معارف المعلمين والمتعلمين وتجاربهم.
- دعم التعليم الثنائي و/أو المتعدد اللغات على جميع مستويات التعليم، كوسيلة لتعزيز المساواة الاجتماعية والمساواة بين الجنسين وكعامل أساسي من عوامل المجتمعات المتنوعة لغوياً.
- دعم اللغة كمكون ضروري من مكونات التعليم المشترك بين الثقافات بهدف تعزيز التفاهم بين مجموعات السكان المختلفة وضمان احترام الحقوق الأساسية.

ليست اللغة أداة للتواصل ونقل المعارف فحسب، بل إنها أيضاً ركيزة أساسية للهوية الثقافية والتمكين الثقافي. لذلك، يشكل احترام لغات الأشخاص الذين ينتمون إلى جماعات لغوية متنوعة، من خلال تدريس اللغة الأم، وتشجيع التعددية

والتعليم المشترك بين الثقافات أو التعليم الثنائي أو المتعدد اللغات، بالإضافة إلى النفاذ إلى نظم القيم الاخرى وتبادل المعارف عبر الحدود الثقافية عوامل أساسية للتعايش السلمي في القرن الحادي والعشرين.

يجري التعليم في دول متعددة من العالم في سياقات متعددة اللغات. وقد طورت معظم المجتمعات المتعددة اللغات روحاً جماعية تنظم استخدام اللغات المختلفة في الحياة اليومية وتحترمه.

من منظور هذه المجتمعات والجماعات اللغوية بحد ذاتها، يشكل تعدد اللغات طريقة عيش أكثر مما هو مشكلة يقتضي حلها. يكمن التحدي أمام أنظمة التعليم في أن تتكيف مع هذه الوقائع المعقدة وتوفر تعليماً نوعياً يأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلمين والمتطلبات السياسية على حد سواء. ورغم أن الحلول الموحدة للمجتمعات المتعددة الأطياف تكون أسهل من الناحية الإدارية إلا أنها لا تراعي المخاطر المتعلقة بالتحصيل العلمي وخسارة التنوع اللغوي الثقافي.[٣]

التمرين الثاني تفكير فردي

اقرؤوا الوثيقة المعنونة "السياقات المتعددة اللغات: التحديات التي تواجهها الأنظمة التعليمية". يمكنكم الاستعانة بالأسئلة التوجيهية الآتية:

- ما الذي تفهمونه من المصطلحات التالية؟
  - مجتمع متعدد اللغات
  - لغة الأقلية /الأكثرية
  - لغة رسمية/ وطنية
  - لغة التدريس
  - تعليم اللغة الأم
- ما التحديات التي تفرضها المواقف المتعددة اللغات على الأنظمة التعليمية؟
- ما هي الحقوق اللغوية التي يتمتع بها الأفراد والجماعات؟ هل تعتبر إحدى هذه الحقوق مثيرة للجدل في موقفكم؟

التمرين الثالث تفكير فردي

١- اقرؤوا الوثيقة: "تحقيق التكامل الاجتماعي من خلال التعليم الثنائي اللغة وتعليم اللغة الأم".

٢- اقرؤوا الوثيقة: "عامل اللغة في الارتقاء بالتعليم الإفريقي إلى المستوى الأمثل".

٣- اقرؤوا دراسة الحالة: "إدخال اللغات الوطنية إلى نظام التعليم في أنغولا".

التمرين الرابع العمل في مجموعات صغيرة

تناقشوا مع زملائكم وضعوا مجموعة من المبادئ التي يجب مراعاتها عند اتخاذ قرارات متعلقة بتدريس اللغة. ولهذا الغرض، أجيبوا عن الأسئلة التوجيهية الآتية:

- ما هي نتائج وتحديات تعليم الطلاب بلغة غير لغتهم الأم؟
- ضعوا الخطوط العريضة لتبعات السياسة والإدارة في نظام يتم فيه التدريس بلغات متعددة.
- حددوا بعض المشاكل المتعلقة باللغة التي قد تظهر في سياق ما بعد الاستعمار.

(٣) UNESCO. 2004. *Education, Conflict and Social Cohesion.* S. Tawil and A. Harley (eds), Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education

- كيف تعكس سياسة اللغة بنية السلطة في بلدان متعددة؟ كيف يجب تقدير تبعات التعليم الثنائي اللغات على مستوى الكلفة؟
- ما هو الأثر المحتمل لاختيار لغة الطفل الأم كوسيلة تدريس خلال مرحلة التعليم الأساسي؟

النتاج مجموعة مبادئ

التمرين الخامس تفكير فردي

١- اقرؤوا دراسة الحالة: "تغيير المناهج الدراسية في غواتيمالا: من الفهم إلى التعليم المشترك بين الثقافات والتعليم المتعدد اللغات".

٢- اقرؤوا دراسة الحالة: "وضع اللغة في الموزامبيق".

٣- اقرؤوا دراسة الحالة: "منهج تدريب المعلمين قبل الخدمة على التعليم المشترك بين الثقافات والتعليم الثنائي اللغات في غواتيمالا".

يمكنكم الاستعانة بالأسئلة التوجيهية الآتية:

- كيف اختلفت مسألة سياسة اللغة في غواتيمالا عن مسألة سياسة اللغة في الموزامبيق خلال العقد المنصرم؟
- إلى جانب سياسة اللغة، ما هي مجالات سياسة المنهج الدراسي التي تسهم في التعليم المشترك بين الثقافات؟
- ما هي العوامل الأساسية في سياسة اللغة في غواتيمالا؟ ما كانت هذه العوامل في الموزامبيق خلال تسعينيات القرن الماضي؟

التمرين السادس العمل في مجموعات صغيرة

اعملوا في مجموعات من شخصين أو شكلوا مجموعات صغيرة وأجيبوا عن هذه الأسئلة مع الرجوع إلى سياقكم الخاص:

- ما هي مشاكل سياسة المناهج الدراسية في وضعكم؟
- كيف تؤثر حاجات المتعلمين والمسائل السياسية في سياسة لغة المنهج الدراسي؟
- كيف يمكن أن تسهم سياسة لغة المنهج الدراسي بشكل أفضل في تحقيق التماسك الاجتماعي؟
- حددوا المجالات التي قد تكون مثيرة للجدل في سياسة اللغة في وضعكم (أكثر تحديداً).

التمرين السابع العمل في مجموعات صغيرة

بالاستناد إلى الوثائق ودراسات الحالات والمناقشات التي أجريتموها في مجموعات صغيرة، اختاروا متحدثاً باسمكم وحضروا تقريراً لتقدموه أمام المجموعة برمتها، تتطرقون فيه إلى سياسة اللغة الراهنة في سياقكم.

- ما هي أبرز التحديات؟
- كيف تواجهون هذه التحديات في الوقت الراهن؟
- ما هي إيجابيات وسلبيات المقاربة المعتمدة حالياً؟
- كيف يمكن تغيير السياسات الراهنة من أجل تحسين المخرجات في ما يتعلق بالحاجات التعليمية والتماسك الاجتماعي؟

النتاج تقرير حول السياسات اللغوية

التمرين الثامن مناقشة عامة

يقوم المتحدث باسم كل مجموعة صغيرة بعرض التقرير على الجلسة العامة وبإمكان الجميع طرح الأسئلة.

ب. التماسك الاجتماعي

التمرين الأول **تفكير فردي**

اقرؤوا المقتطف الآتي وأعدوا لائحة بالكلمات المفتاح.

يعتبر التماسك الاجتماعي مبدأ إطارياً مفيداً لتحليل المسائل المعقدة المتصلة بالسياسة، كإصلاح المناهج الدراسية. تتضح الروابط بين التعليم والنزاع أكثر فأكثر يوماً بعد يوم، ومع تطور هذا الموضوع يصبح محط تركيز الدراسة الدولية. تستطيع السياسة والممارسات التعليمية أن تزيد من حدة الانقسامات الاجتماعية عبر تعزيز الشك والعدائية وعدم التسامح الإثني ما قد يؤدي إلى العنف. ويكمن أحد التحديات المتزايدة الأهمية التي يواجهها صانعو سياسات المناهج الدراسية في "المساهمة في حس مشترك من الهوية الوطنية والمواطنة، حس دامج ومراع للهوية" (Tawil Harley, 2004). في حالات النزاع الإثني، أو عندما تمر البلاد بتغيرات سريعة بسبب قوى العولمة، يجب أن تحترم عمليات التغيير التعليمي دور التعليم في تشكيل ونقل الهوية الجماعية والذاكرة الجماعية والمصير المشترك وحس المواطنة.[٤]

التمرين الثاني **تفكير فردي**

اقرؤوا دراسة الحالة "مادة التعليم الأخلاقي – الروحي المدرسية في التعليم ما قبل الجامعي – جمهورية مولدوفا" ودراسة الحالة "تطوير التعليم الأخلاقي - الروحي في جمهورية كازاخستان" وأجيبوا عن الأسئلة الآتية:

- ما هي القيم الجوهرية التي يسعى تطبيق مواد جديدة في مولدوفا وكازاخستان إلى تعزيزها ؟
- ما هي سياسات التشاور التي تم اختيارها لإعداد المنهج الدراسي وتطبيقه في كل حالة؟
- ما المتطلبات الضرورية لتطبيق المنهج المدرسي المقترح؟
- كيف تشكل العمليات المعتمدة لتصميم المنهج الجديد وتطبيقه نموذجاً عملياً ومفيداً في وضعكم؟

التمرين الثالث **تفكير فردي**

اقرؤوا دراسة الحالة "منهج دراسي مرتكز على المجتمع المحلي لبناء الثقة: التعليم المشترك بين الإثنيات والوقاية من العنف في بيلاروس" ودراسة الحالة "التربية على المواطنة في إيرلندا الشمالية: الاختبار التجريبي للابتكار"، وأجيبوا عن الأسئلة التالية:

- ما هي الاستراتيجيات التي اعتمدت لتطوير برنامج مواطنة يحظى بالقبول؟
- أصبحت المواطنة المحلية والعالمية سارية في معظم مدارس إيرلندا الشمالية. ما هي أهم العوائق التي تمنع التطبيق؟
- ما الدور الذي يضطلع به المجتمع المحلي في تطوير برنامج بيلاروس؟ هل تستطيعون تصور عملية مماثلة في وضعكم؟
- ما الفوارق بين المقاربة المعتمدة في إيرلندا الشمالية وتلك المعتمدة في بيلاروس؟
- ما التحديات التي يطرحها الوضعان في بيلاروس وفي إيرلندا الشمالية على تطوير مقررات دراسية مقبولة لتعليم المواطنة؟

(٤) UNESCO. 2004. *Education, Conflict and Social Cohesion*. S. Tawil and A. Harley (eds), Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education

التمرين الرابع العمل في مجموعات صغيرة

ناقشوا أجوبتكم عن الأسئلة الآتية مع زميل لكم أو مع مجموعة صغيرة.

- ما هي جوانب التماسك الاجتماعي التي تطرح تحديات في وضعكم؟
- هل يسهم التعليم إيجاباً و/ أو سلباً في إدارة هذه التحديات؟
- هل تواجَه هذه التحديات من خلال المنهج الدراسي؟
- برأيك، ما هي العوامل الأساسية لتطوير منهج دراسي يسهم إيجاباً في مواجهة تحديات التماسك الاجتماعي؟
- ما هي التحديات السياسية والعملية التي قد تظهر عند تطوير مقاربات مماثلة؟

النتاج مسائل أساسية تؤخذ بعين الاعتبار عند مراجعة المنهج الدراسي من زاوية التماسك الاجتماعي

يجب أن يتضمن الملف ملاحظات التعلّم الشخصي:

ماذا تعلّمت؟ ماهي المفاهيم التي وجدتها مفيدة؟

ملاحظات

لائحة بمصادر الوحدة الأولى
الحوار حول السياسات وصياغتها

الوثائق

- اتجاهات نحو مشاركة واسعة للجهات المعنية في آسيا
- المقاومة في صياغة السياسات وتطبيقها
- اكتشاف مبني على اكتشافات سابقة: أجندة أميركية لإصلاح التعليم
- التعلم للجميع: الاستثمار في معارف ومهارات الكوادر البشرية من أجل تعزيز التنمية (البنك الدولي)
- السياقات المتعددة اللغات: التحديات التي تواجهها الأنظمة التعليمية
- تحقيق التكامل الاجتماعي من خلال التعليم الثنائي اللغة وتعليم اللغة الأم
- عامل اللغة في الارتقاء بالتعليم الإفريقي إلى المستوى الأمثل

دراسات الحالات

- تحليل نقاط قوة ونقاط ضعف سياق المناهج الدراسية في كوريا الجنوبية
- جمهورية قيرغيزستان - مسح سياقي
- تحليل سياق مصر
- البنية السياسية لإصلاحات المناهج الدراسية: حالة شيلي في تسعينيات القرن الماضي
- مقاومة المعلمين لتطبيق المنهج الدراسي السابع المنقح في كوريا
- إدخال اللغات الوطنية إلى نظام التعليم في أنغولا
- تغيير المناهج الدراسية في غواتيمالا: من الفهم إلى التعليم المشترك بين الثقافات والتعليم المتعدد اللغات
- وضع اللغة في الموزامبيق
- منهج تدريب المعلمين قبل الخدمة على التعليم المشترك بين الثقافات والتعليم الثنائي اللغات في غواتيمالا
- مادة التعليم الأخلاقي – الروحي المدرسية في التعليم ما قبل الجامعي – جمهورية مولدوفا
- تطوير التعليم الأخلاقي - الروحي في جمهورية كازاخستان
- منهج دراسي مرتكز على المجتمع المحلي لبناء الثقة: التعليم المشترك بين الإثنيات والوقاية من العنف في بيلاروس
- التربية على المواطنة في إيرلندا الشمالية: الاختبار التجريبي للابتكار

أوراق العمل

- الحوار حول السياسات وصياغتها: مسح سياقي
- الخطوط العريضة لوثيقة سياسة

المراجع

Arlow, M. 2004. Citizenship education in a divided society: The case of Northern Ireland. ***Education, Conflict and Social Cohesion.*** S. Tawil and A. Harley (eds), Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, pp. 255–314. (Studies in comparative education.) http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249 (Accessed 13 September 2013.)

Association for the Development of Education in Africa (ADEA), German Technical Cooperation Agency (GTZ) and UNESCO Institute for Education (UIE). 2006. Final report of the ***Proceedings of the Regional Conference and Expert Meeting on Bilingual Education and the Use of Local Languages.*** Windhoek, Namibia, 3–5 August 2005. Windhoek, Ministry of Education of Namibia. http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial-2006/doc/document/B3_1+Rapport%20Windhoek_en.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Baten López, J. 2011. El currículo de formación inicial docente bilingüe intercultural en Guatemala. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular [OIE/UCU/OREALC], cohorte 2010-2011).

Braslavsky, C. y Cosse, G. 2006. Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. ***REICE – Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación,*** vol. 4, nº 2e.

Cara, A. 2007. The school subject moral-spiritual education in pre-university education. Institute of Educational Sciences of the Republic of Moldova. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

De Castro, P. 2011. A introdução das línguas nacionais no sistema de ensino angolano [The introduction of national languages in the Angolan education system]. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (In Portuguese.) (Diploma in Curriculum Design and Development [IBE/UCU/OREALC] Cohort 2010/11.)

Cho, N. S. 2003. Analysis of strengths and weaknesses of curriculum context in Korea. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Resource Pack for Capacity-Building in Curriculum Development.)

—. 2003. Teachers' resistance to the implementation of the 7th Revised Curriculum in Korea. Seoul, Korea Institute for Curriculum and Evaluation (KICE). Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Resource Pack for Capacity-Building in Curriculum Development.)

Cox, C. 2006. Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. ***Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado.*** Granada: Universidad de Granada. Se puede acceder en http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART5.pdf.

Gregorio, L. C. and Tawil, S. 2002. Conflicts and resistance in curriculum policy formulation. ***Building the Capacities of Curriculum Specialists for Educational Reform: Final Report of the Regional Seminar,*** Vientiane, Lao People's Democratic Republic, 9–13 September 2002. Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

—. 2002. Trends towards broader stakeholder involvement. ***Building the Capacities of Curriculum Specialists for Educational Reform: Final Report of the Regional Seminar,*** Vientiane, Lao People's Democratic Republic, 9–13 September 2002. Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

Jumabaevna, D. M. 2007. Development of moral-spiritual education in the Republic of Kazakhstan. Institute for Harmonious Development of the Individual – The "Bobek" National Research, Education and Health Improving Centre, Kazakhstan. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Kaldybaev, K. A. and Marchenko, L. Y. 2007. Development of national curriculum at the Kyrgyz Republic. Kyrgyz Academy of Education. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Kozma, R. B. 2004. Technology, economic development, and education reform: global changes and Egyptian response. Report and recommendations submitted to the Ministry of Education, Arab Republic of Egypt and Partners for a Competitive Egypt. Dubai, Pal-Tech, Inc.

Lopes, A. J. 1998. The language situation in Mozambique. ***Journal of Multilingual and Multicultural Development,*** Vol. 19, No. 5 and 6. http://www.multilingual-matters.net/jmmd/019/0440/jmmd0190440.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Moreno, J. M. 2007. The dynamics of curriculum design and development: scenarios for curriculum evolution. ***School Knowledge in Comparative and Historical Perspective.*** A. Benavot and C. Braslavsky (eds), Hong Kong, CERC/Springer, pp. 195–209.)

Salazar, T. et al. 2004. Curriculum change and social cohesion in multicultural Guatemala. ***Education, Conflict and Social Cohesion***. S. Tawil and A. Harley (eds), Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, pp. 85–158. (Studies in comparative education.)

Tucker, M. 2011. Standing on the shoulders of giants: an American agenda for education reform. Washington, DC, National Center on Education and the Economy.

UNESCO. 2000. Building social integration through bilingual and mother-tongue education – Prepared for the World Forum on Education, Dakar, 26–28 April 2000. Paris, UNESCO. www.unesco.org/education/efa/wef_2000/strategy_sessions/session_III-3.shtml (Accessed 13 September 2013.)

—. 2004. ***Education, Conflict and Social Cohesion.*** S. Tawil and A. Harley (eds), Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.

Zagoumennov, I. and Zahumionau, I. 2007. Community-based curriculum for confidence-building: inter-ethnic education and violence prevention in Belarus. ***Handbook on International Studies in Education.*** National Institute of Education. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

البنك الدولي. ٢٠١١. التعليم للجميع: الاستثمار في معارف ومهارات الكوادر البشرية من أجل تعزيز التنمية. واشنطن.
http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2011/09/15/000333038_20110915020620/Rendered/PDF/644870WP00ARAB00Box0361538B0PUBLIC0.pdf
(تاريخ آخر زيارة: ١٣ أيلول/سبتمبر ٢٠١٣).

اليونسكو. ٢٠٠٣. التعليم في عالم متعدد اللغات. باريس.
http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=129728
(تاريخ آخر زيارة: ١٣ أيلول / سبتمبر ٢٠١٣.)

الوحدة

٢

تغيير المناهج الدراسية

الوحدة الثانية
تغيير المناهج الدراسية

تهدف هذه الوحدة إلى إرشاد مطوري المناهج الدراسية بإطلاعهم على العوامل المتعددة التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند مراجعة سياسات تغيير المناهج الدراسية. وتساعد النشاطات في هذه الوحدة مطوري المناهج على تحليل ما يلي:

١- الاتجاهات الدولية في تغيير المناهج الدراسية بغية تحديد التوجهات الأساسية للإصلاحات الحالية والتفكير بما تطرحه هذه الإصلاحات لتطوير المناهج الدراسية في سياق معين

٢- الوسائل التي تبرهن عن الحاجة إلى التغيير، بهدف الحصول على دعم مختلف الفاعلين

٣- الحجج المقدمة لاستخدام نوعية التعليم وعملية تحسينها كأسس منطقية لدعم التغيير.

تجدون بعد هذه النشاطات لائحة بالمصادر تضم وثائق ودراسات حالات أُشير إليها في النشاطات بالإضافة إلى مواد إضافية للقراءة.

الاعتبارات المتعلقة بتغيير المناهج الدراسية

إذا كان من الممكن أن ننظر إلى المنهج باعتباره اتفاقا سياسيا، فإنّ المنهج أيضا هو اتفاق تقنيّ متصل بسياسة عامة تضع في الحسبان الانتظارات والحاجات المحلية و الوطنية و والعالمية: وهو يعكس نموذج مجتمع تطوَّرَ من خلال عمليات التعليم والتعلم. و المنهج هو أداة بعيدة المدى يتحقّق أثرها من خلال بعدين متكاملين: (١) دعم وتطوير السياسات التعليمية ضمن رؤية بعيدة المدى (٢) دعم المعلمين من أجل تطوير فعّال لعملية التعلم.

يُنظر للمنهج الدراسي غالبا كنقطة انطلاق لإصلاحات تعليمية واسعة، مثل إعادة تعريف العناصر الأساسية المتعلقة بالأهداف و بالمحتوى التعليمي الذي تطوّر من خلال شبكة واسعة من عمليات التعليم و التعلّم. إنّ عمليات تطوير المناهج تندمج إلى حد كبير في السياسات التعليمية، وتؤدي إلى مناقشات عامّة، مناقشات و مشاورات تتمّ داخل النظام التعليمي وخارجه على حدّ سواء.

ومن خلال رؤية دولية مقارنة، فإنّ بعض القضايا الراهنة المتصلة بأهداف التعليم و المناهج التعليمية تتعلق بما يلي:

١- الطموح إلى تأسيس منهج شامل يستجيب لتطلعات واحتياجات جميع الطلاب في بيئات تعلم غير متجانسة

٢- إعادة هيكلة المناهج الدراسية بحيث تلبّي احتياجات المجتمع بشكل أفضل

٣- تجديد المناهج الدراسية حتى يشارك الطلاب في عملية التعلم بنجاعة، وحتى تكون نتائج التعلم أفضل

٤- دور المناهج الدراسية في عملية دمقرطة فرص التعلم و دمقرطة المجتمع بشكل عام؛

٥- تحديد الموضوعات المتنوعة مثل التربية على المواطنة وحقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين والتنمية المستدامة باعتبارها جميعا عناصر رئيسية من العناصر المنظمة للمناهج الدراسية...

٦- تكييف المناهج الدراسية مع السياق المحلي مع ضمان إيجاد إطار وطني مشترك للمناهج الدراسية.

يتطلب اتساع وتعقيد عمليات تطوير المناهج الدّراسية ـ ابتداء من الحوار حول السياسات وصولا إلى تقييم نتائج التعلّم، وجملة التحديات التي تؤثر في ما يتم تعلّمه وفي طريقة التعلّم ـ أن يوسّع صانعو القرار والتربويّون والمتخصصون في المناهج ومدرّبو المعلمين وجهات نظرهم وأن يواصلوا تطوير قدراتهم. و تتطلب هذه القدرات الجديدة العمل على إنشاء منظور دولي متين وتوسيع نطاق مختلف المواضيع والاتجاهات والاستراتيجيات المتصلة بالمناهج الدراسية. كما تتطلب أيضا إعداد المربين بطريقة تتماشى مع تطوير منهج دراسيّ جيّد شامل.

معنى تغيير المناهج الدراسية

"التغيير" كلمة عامة تحتوي على مجموعة من المفاهيم (مثلاً "الابتكار" و "التطوير" و "الاعتماد") سواء أكان مخططا لها أو غير مقصودة أو عفوية أو عرضية. عندما نتحدث عن تغيير مخطط له في المنهج الدراسي، قد نقصد الابتكار على مستوى الصف أو على مستويات المدرسة برمتها، إلى جانب إصلاح وإعادة بناء كل النظام التعليمي في بلد ما أو أجزاء منه. ويعني الابتكار ضمناً اعتماد غرض أو فكرة أو ممارسة جديدة على يد مجموعة ما أو فرد أو منظمة. واليوم، يُفهَم الابتكار على أنه عملية يتم خلالها تطبيق أهداف أو استعمال أدوات جديدة ومختلفة على مستوى الصف أو النظام بغية تحسين كفاءة كل الفاعلين المهتمين.

ومن أهم صفات الأنظمة التعليمية أنها تميل نحو محاولة المحافظة على الوضع الراهن. لذلك، عندما تظهر محاولات للتغيير، تصطدم بموقف دفاعي وبقبول سطحي أو تحظى في أفضل الحالات، بنجاح محدود لا يستمرّ طويلا. وقد يعزى جزء كبير من ذلك إلى عملية الانتقاء المعتمدة لتوظيف المعلمين وتبادل التجارب أثناء فترة الدراسة، إلى جانب القوانين الجامدة نسبياً التي تحكم الأنظمة التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، يعتبر عدد من القادة أن التغيير مجرد نتاج ولا يعيرون اهتماماً كبيراً لعملية إنشاء آليات جديدة تسهل التغيير. ولكن ما يستخف به أكثر من أي شيء آخر هو الكلفة الباهظة لإحداث التغيير، فمن المتوقع أن يستخدم القطاع الخاص ما يصل إلى عشرين بالمائة من موارده المتوفرة لإحداث أي تغيير فعلي في أي منظمة، فيما لا يكاد قطاع التعليم ينفق واحدا بالمائة على الجهود الرامية للتغيير، ويتوقع من المعلمين العمل لساعات إضافية من دون مقابل بغية التكيّف مع التغيير.

الجدول ٢,١ مراحل عملية التغيير التعليمي

• تقييم التوجه أو الحاجات	• يتم الاهتمام بأي شعور بعدم الرضى أو بأية شواغل أو حاجات. ويعبر فرد واحد أو أكثر عن أفكارهم من خلال الأسئلة الآتية: • ما هي المشكلة التي تهمنا ؟ كيف طرأت و لماذا؟ أهي مهمة لدرجة تدفعنا إلى معالجتها ؟ وهل نريد اتخاذ الخطوات المناسبة لحلها؟
• بدء التنفيذ أو الاعتماد	• يتم بدء العمل ببرنامج أو نشاط معين. وتتضمن الأسئلة الأساسية خلال هذه المرحلة: ماذا علينا أن نفعل؟ بم يجب أن يتصف التعديل المقترح ؟ وما الذي سيترتب عن التغيير؟
• التطبيق أو الاستخدام الأولي	• يحاول المعلمون استخدام البرنامج أو النشاط، ما قد يولّد مجموعة من المخرجات تتراوح بين النجاح المطلق والفشل الذريع. أما الأسئلة الأساسية في هذه المرحلة فهي: كيف أقوم أنا بذلك؟ ممن أستطيع أن أطلب المساعدة ؟ ما تاثير ذلك في الطالب؟
• المأسسة أو الاستمرارية	• يكمن الهدف هنا في الحرص على إنشاء البنى وأنماط السلوك بغية تأمين ديمومة استخدام الابتكار في المستقبل. وبالنسبة للمدرسة، الأسئلة الأساسية هي: كيف أحرص على استمرار الابتكار؟ من سيكون المسؤول عن ضمان سير هذه العملية بطريقة سلسة؟

المصدر: بتصرف، Marsh, C. J. (٢٠٠٩، ص ١١٦-١١٧).

تحدد ثلاثة منظورات حول التغيير (Hargreaves et al., 2001 و House، 1979;) العناصر الأساسية والضرورية لتطبيق التغيير التعليمي بنجاح:

- *المنظور التقني:* إن التخطيط النوعي ومقاربة التطبيق بطريقة منطقية يحلان المشاكل التي قد يواجهها المعلمون.
- *المنظور الثقافي:* تحدد معتقدات الفاعلين وقيمهم ما يحدث فعلياً في الصفوف. فالتطبيق الناجح يتطلب تغييراً ثقافياً.
- *المنظور السياسي:* لا يتصرف الناس دائماً بعقلانية ومنطق لذلك يشكل توازن القوى بين الفاعلين ضمانة للنجاح.

تجنى ثمار أرض الابتكار الخصبة عبر توافق القرارات السياسية التي تكرس التغيير والاستخدام الذكي لمعارف مطوري المناهج. لكنّ هذين العاملين وحدهما غير كافيين لاستدامة الابتكار. فعلى سبيل المثال، ستطرأ دائماً نزاعات تستنزف كمية ملحوظة من الموارد التنظيمية والسياسية وفقاً للضغط الذي يمارسه المجتمع ككل والمجموعات السياسية في كل بلد في وقت معين.

الكلمات المفتاح: إصلاح/مراجعة/تجديد المناهج الدراسية؛ عملية المنهج الدراسي؛ تصميم المنهج الدراسي وتطويره؛ الأسس المنطقية للتغيير؛ النفاذ؛ النوعية ؛ المواءمة ؛ الإنصاف؛ الحقوق؛ الجمع؛ الاتجاهات الدولية و الإقليمية؛ التعليم والتعلّم؛ معايير المناهج التعليمية؛ الأهداف؛ الغايات؛ الكفاءات.

النشاط الأول

الاتجاهات الدولية المتعلقة بتغيير المناهج الدراسية المقدمة

مقدمة

أدى الفكر الأكاديمي والبحث التجريبي في العقد المنصرم إلى إحداث تغيير مفاهيمي في فهم المعرفة، والتعليم وبيداغوجيا التعليم، والرؤية الخاصة بالتعلم. ومن نتائج هذا التغيير نجد نشر أفكار جديدة في العالم تؤثر في عملية تطوير المناهج الدراسية، واعتمادها بشكل تدريجي في الوثائق الرسمية، رغم أنها لا تطبق بالضرورة في الممارسات المدرسية اليومية. وغالباً ما تؤدي هذه الأفكار الجديدة إلى توسيع نطاق هدف التعليم، فيصبح أداة للتقدم الاجتماعي أو التنمية الاجتماعية، فيما يلعب المنهج الدراسي دورا أساسياً في تحقيق هذا الهدف.

مشاورات متزايدة مع الجهات الشرعية المعنية

في معظم الحالات، يشكل تطوير المناهج الدراسية المعاصر عملية ديناميكية تضم عدداً كبيراً من الأشخاص الذين غالباً ما تختلف أولوياتهم ومصالحهم وحاجاتهم. وفعلياً، كثيراً ما يُستخدم تطوير المناهج للتركيز بطريقة شبه حصرية على وثائق المناهج من دون تدخّل ملحوظ من المعدّين أو المتعلمين. غير أن المحادثات حول غايات كل مستوى من مستويات النظام التعليمي تتطلب مشاركة من الفاعلين لأن أي تغيير يحصل سيؤثر في حياتهم اليومية.

التركيز على المواءمة

تقتضي الصياغة الناجحة لسياسة المنهج الدراسي وتصميمه بشكل مناسب وتطبيقه بشكل ناجح إدراكاً كاملا بما يلي:

- الأمور الموائمة للمتعلم
- الأمور الموائمة للأهداف السياسية في البلد
- الأمور الموائمة بالنظر إلى الاتجاهات العالمية
- الأمور الموائمة للجهات المعنية الأخرى كالجامعات وأرباب العمل

نادراً ما يتم دمج المساهمات الخاصة بالمتعلمين في عملية تطوير المناهج الدراسية. حيث تختلف أولويات رجال السياسة وأرباب العمل عن أولويات المعلمين وأولياء الأمور وقد تختلف أيضا الأولويات داخل المجموعة الواحدة. ويمكن القول إن لكل مجموعة مصلحة شرعية في ما يجب إدراجه في المنهج وفي تحديد نتائج المنهج بشكل خاص. وتجدر الإشارة إلى أن فهماً واضحاً للسياق التعليمي والمجالات الأخرى المتعلقة به يوفر توجيهات مهمة لعملية التطوير. وقد تشكل هذه التوجيهات معياراً لضمان النوعية خلال عمليات تطوير المناهج الدراسية وتطبيقها.

تغير دور السلطات التعليمية

ما من بلدين أو نظامين يطوران المناهج الدراسية بالطريقة عينها، إذ تتأثر عمليات التطوير في كل بلد بمجموعة من العوامل السياقية. لكن تغيير المنهج يتحول اليوم أكثر فأكثر إلى عملية تعاونية لا تلعب فيها السلطات التعليمية بالضرورة دور الريادة إذا تعلق الأمر بديناميكيات التطوير.

ورغم أن الحكومات عادة ما تكون المسؤولة عن النتائج النهائية، إلا أنها تضطلع بأدوار مختلفة في عمليات تطوير المناهج الدراسية المعاصرة. فأحياناً ما تتولى الحكومة دور القيادة وأحياناً أخرى دور الإصغاء أو التنظيم. وبالتالي، تمرّ السلطات التعليمية بفترة انتقالية تحولها إلى هيئات تحفيزية تعزز التفاعلات المتعددة بين الجهات المعنية.

الغاية من النشاط

يهدف هذا النشاط والتمارين المقترحة إلى تعريف المشاركين بمجموعة من الاتجاهات الدولية الخاصة بتغيير المناهج الدراسية والمقاربات المعتمدة للتعليم والتعلم. ويكتشف المشاركون هذه الاتجاهات ويحاولون معرفة مدى تواترها، ومدى الرغبة بها، وإمكانية تطبيقها في السياقات الخاصة، مع الأخذ بعين الاعتبار النتائج المترتبة عن وضع السياسات وتصميم المناهج وتطبيقها، والرصد والتقييم.

التمرين الأول **تفكير فردي**

١- اقرؤوا المقتطف الآتي

ظهرت هذه الاتجاهات وتستمر في التطور في معظم الأنظمة التعليمية (مراجعة الجدول ٢ـ ٢). من المهم أن نتذكر أن الميزات المذكورة في كل خانة من الجدول ليست متعارضة ولا تقصي بعضها بعضاً، بل تمثل طرفين لامتداد واحد. وفي الواقع، تتضمن كل عمليات التعلم والتعليم، وعمليات تغيير المناهج مزيجاً من هذه الميزات أو نوعاً من التوازن بين هذين الموقفين. فمثلاً من المهم التشديد على دور المعلم الذي يبقى ذا دور مركزي مهما تغيرت مقاربات التعليم والتعلم.

الجدول ٢,٢ الاتجاهات الدولية في تغيير المناهج الدراسية

من	إلى
التعليم	التعلم
نقل الوقائع	بناء معارف الطالب
حفظ المعلومات	التحليل والتركيب والتقييم وتطبيق المعلومات
التركيز على المعارف	تنمية المعارف والمهارات والقيم والمواقف
التقييم التلخيصي للتحصيل الأكاديمي	تقييم الكفاءة المرحلي الموثوق به
التعلم عن غيب	التعلم التطبيقي/التعلم في السياق
المعارف المصنفة في فئات (المواد التقليدية)	المعارف المتكاملة (مجالات تعلم أوسع)
التمدرس	التعلم مدى الحياة
التركيز على المدخلات	التركيز على المخرجات والعمليات
التعليم الديدكتيكي	المقاربات التشاركية القائمة على النشاطات و"المنهجية التفاعلية"
الافتراض أن هناك "أسلوب تعليم" وحيد	الاعتراف بوجود "أساليب تعليم مفضلة"
المنهج الدراسي كنتاج	المنهج الدراسي كعملية ونتاج على حد سواء

المصدر: المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو (٢٠١٣).

٢- راجعوا الوثيقتين "رؤية المناهج الدراسية والنقاشات حولها: منظور أقاليمي" و "محادثات أقاليمية حول المنهج الدراسي الجامع والمعلمين الجامعين على ضوء الدورة الثامنة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية".

٣- دوّنوا ملاحظات شخصية حول الجدول أعلاه بغية التعبير عن أفكار إضافية في ما يتعلق بالاتجاهات المتصلة بالمناهج الدراسية لكي تحصلوا على نسختكم الخاصة من الجدول.

النتاج جدول الاتجاهات

التمرين الثاني عمل فردي

انظروا في كل اتجاه مذكور أعلاه إلى مقاربات التعليم والتعلم وتغيير المناهج الدراسية. واستعينوا بورقة العمل "الاتجاهات الدولية المتعلقة بتغيير المناهج الدراسية و التعليم و التعلّم" للإجابة عن الأسئلة التالية:

- إلى أي مدى يتواتر كل اتجاه في وضعكم؟
- إلى أي مدى يُرغب بهذا الاتجاه في وضعكم؟
- إلى أي مدى يمكن تطبيق هذا الاتجاه في وضعكم؟
- ما هي، في وضعكم، تبعات كل اتجاه (مثلاً: ما الذي يجب فعله، هل يمكن فعله أو أنه صعب، إلخ) على:
  - وضع السياسات؟
  - تصميم المناهج الدراسية؟
  - التطبيق؟
  - الرصد والتقييم؟

التمرين الثالث العمل في مجموعات صغيرة

أطلعوا زميلكم أو مجموعة صغيرة على ورقة عمل الملاحظات النقدية التي أعددتموها واشرحوها. أصغوا إلى آراء الآخرين وأعيدوا النظر في أجوبتكم السابقة.

التمرين الرابع العمل في مجموعات صغيرة

١- أجيبوا عن هذا السؤال:

- ما هي أهم الفرص والعراقيل عند تعزيز نوعية التعليم في وضعكم؟

٢- أعدّوا مسودة تتضمن الإصلاحات الممكنة لتخطي العراقيل.

التمرين الخامس مناقشة عامة

أطلعوا كل المجموعة على لائحة الإصلاحات التي حضرتموها وافحصوها بدقة. هل تستطيعون التوصل إلى رؤية موحدة؟

النتاج لائحة بالإصلاحات الممكنة

النشاط الثاني
الأسس المنطقية لدعم التغيير

ويشكل تحسين نوعية التعليم ومواءمته العامل الأكثر شيوعاً في تغيير المناهج الدراسية. ويمكن تحقيق نفاذ أكبر إلى التعليم من خلال إدارة التعليم السليمة، غير أن النفاذ إلى التعليم النوعي يعتمد إلى حد كبير على منهج دراسي يتميز بنوعية عالية جداً.

بشكل عام، إنّ الذي يدفع إلى التغيير هو حاجة الدول أو رغبتها في التأكيد على هويتها وإرثها الثقافي، والسعي نحو تحقيق أهدافها، وطموحاتها الاجتماعية والسياسية وتلك الاقتصادية. وقد يولد التغيير عند الإدراك أن ما تم تعليمه في الماضي لن يحضّر الشباب لحياة ناجحة في المستقبل، وأنه من الضروري تحسين النوعية والمواءمة. لكن يأتي التغيير أيضاً من آليات تتجاوز حدود الولاية الوطنية، مع قواعد وسياسات (اقتصادية وتعليمية، وغيرها...) تقود نماذج المناهج الدراسية الموحدة نحو التجانس، رغم أن اعتماد هذه النماذج يبقى رهيناً بتقاليد البلدان ومشروطاً بقدرتها (الاقتصادية والموارد البشرية...).

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على تحديد الأسباب المحتملة لدعم التغيير في السياسة التعليمية على أي مستوى كان، وعلى تقييم درجة مواءمة الأسس المنطقية التي وقع عليها الاختيار، وحساسيتها، مع مراعاة وجهات نظر باقي المشاركين

التمرين الأول تفكير فردي

اقرؤوا الوثيقتين: الفصل التاسع، "التعليم"، من كتاب Development and Freedom. An Introduction to the Theory and Practice of Human Development [التنمية والحرية. مدخل إلى نظرية التنمية البشرية وممارستها] و "العلوم العصبية والتعليم".

التمرين الثاني مناقشة عامة

١- اقرؤوا المقتطف التالي واختاروا متحدثاً واحداً باسم كل مجموعة متكونة من ستة مشاركين. يحصل كل مشارك على نسخته الخاصة كي يتمكن من متابعة القراءة.

يشكل تحسين جودة التعليم ومواءمته، الأساس المنطقي الشامل لتغيير المنهج الدراسي. وينبثق هذا التغيير أيضاً عن حاجة الدول إلى التأكيد على هويتها الثقافية أو إرثها الثقافي ورغبتها في ذلك، بالإضافة إلى السعي لتحقيق أهدافها وطموحاتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. تعتمد الدول في رسم وتوجيه مسار إصلاح التعليم وتغيير المناهج الدراسية على مجموعة من الأسس المنطقية المستخدمة في بلدان مختلفة.

من أكثر الأسس المنطقية شيوعاً لتغيير المناهج:

- تعزيز التعليم الإنساني والأخلاقي والمعنوي والمرتكز على القيم
- تنشئة مواطنين معافين ومسؤولين وماهرين
- الحفاظ على التقليد المحلي، مع احترام وتقدير التنوع الثقافي في عصر العولمة
- الإبقاء على الاستقرار الاجتماعي والهوية الوطنية والتماسك
- إعادة البناء على المستوى الاجتماعي والمدني والاقتصادي إبان تغيير الأنظمة أو الحروب أو النزاعات
- ضمان النمو الاقتصادي وتحسين مستويات معيشة السكان
- تقليص انعدام المساواة اجتماعياً واقتصادياً، ومعالجة الشواغل المتعلقة بالعدالة الاجتماعية
- تعزيز القدرة التنافسية الدولية والتكامل العالمي
- تحديث المعارف بما يتناسب مع التحول الثقافي الناتج عن ظهور تكنولوجيات جديدة

التمرين الثالث العمل في مجموعات من شخصين

١- اقرؤوا دراسة الحالة "حالة إصلاح المنهج الدراسي في التعليم الثانوي العالي لعام ٢٠٠٣ في الأوروغواي". انظروا إلى الأسس المنطقية المحتملة المذكورة أعلاه:

- أي منها يمكن تطبيقه في سياق الأوروغواي؟
- أي منها يمكن تطبيقه في بلدكم ؟
- ما هي الأسس المنطقية الأخرى المهمة في وضعكم؟ (مثلاً، الأسس المنطقية المنبثقة عن منظور ديني أو أخلاقي أو ثقافي أو منظور حقوق الإنسان).

٢- عودوا إلى ورقة العمل "الأسس المنطقية المحتملة لإصلاح المناهج الدراسية" وقوموا بما يلي:

- اقرؤوا لائحة الأسس المنطقية المحتملة
- دوّنوا على البطاقات البيضاء أي "أسس منطقية" إضافية ترونها ضرورية في سياقكم
- رتبوا الأسس المنطقية وفقاً لأهميتها/مواءمتها في تغيير المنهج الجاري أو المقترح في بلدكم
- رتبوا الأسس المنطقية وفقاً لحساسيتها بالنسبة إلى سياقكم

التمرين الرابع العمل في مجموعات صغيرة

١- تقرير: تشرح كل مجموعة كيف رُتبت الأسس المنطقية وفقاً لسياقها.

٢- يجتمع كل المشاركين ليعدّوا لائحة متفقا عليها، محاولين ألاّ يستبعدوا أية نقطة في وقت مبكر من العملية.

التمرين الخامس عرض عام غير تفاعلي

عرض اللوائح: تعلق اللوائح المتفق عليها على الحائط ويراجعها جميع المشاركين بصمت ويدوّنون ملاحظاتهم.

التمرين السادس العمل في مجموعات صغيرة

تراجع كل مجموعة لائحة الأسس المنطقية الجديدة.

النتاج أسس منطقية اقترحتها المجموعة وراجعتها

النشاط الثالث

التغيير من أجل جودة أفضل

تُفهَم جودة التعليم بطرق مختلفة. ويقدم هذا النشاط إطاراً للاطلاع على التفسيرات الحالية لجودة التعليم سواء على المستوى المحلي أو الدولي وذلك بهدف تحديد التوجهات التي يواجهها مطورو المناهج الدراسية والطرق الممكنة لمواجهتها.

اليوم، يعترف بجودة التعلم على أنها العامل الأساسي لمشاركة عالمية في التعليم. فالهدف السادس المتعلق بالجودة للـمنتدى العالمي للتعليم (داكار، السنغال، نيسان/أبريل ٢٠٠٠) يتطرق إلى الحاجة إلى تحسين كل جوانب نوعية التعليم الأساسي، والحرص على أن يحقق الجميع مخرجات تعلم معترفا بها وقابلة للقياس، وخصوصاً في الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب والمهارات الحياتية الضرورية. [١] وبالتالي، بدأ يُنظر إلى جودة التعليم على أنها متصلة مباشرة بموضوع التعليم للجميع.[٢] وبما أن الجودة تفهم بطرق مختلفة، يحدد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع – [٣] ٢٠٠٥ ثلاثة مبادىء يزداد تأثيرها في المحتوى التعليمي والعمليات التعليمية، وتلخص بالحاجة إلى ما يلي:

- مواءمة أكبر
- إنصاف أكبر في النفاذ والمخرجات
- احترام فعليّ لحقوق الأفراد

يحدد السياق (الظروف العالمية والوطنية والمحلية التي يطور المنهج الدراسي في ظلها) المواءمة التي تلبي حاجات المتعلمين والجهات المعنية فيما يتعلق بالتعلم ذي المعنى.

بشكل عام، يحدد المنهج الدراسي ما يجب تعليمه وتعلمه. ويتوجب على مطوري المناهج أن يحكموا على مواءمة المنهج آخذين بعين الاعتبار ما يلي:

- حياة الطلاب الشخصية في الحاضر والمستقبل
- السياقات الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها الطلاب، من ضمنها احترام التقاليد واللغة والدين والقيم
- المجتمع، بهدف تعزيز الاستقرار الداخلي و التماسك، وإسهامه في تحقيق الرفاه العالمي
- الاقتصاد، بما يتطلب من مهارات ومعارف لتعزيز الإنتاجية والازدهار وخلق الفرص
- مجموعة من الشواغل العالمية، بما فيها المسائل المتعلقة بالصحة (كانتشار فيروس نقص المناعة البشرية /الإيدز وأوبئة أخرى) وحل النزاعات والاستدامة والمسؤولية تجاه البيئة.

أما أهداف التعليم للجميع، فتقتضي ضمناً:

- تأمين الحق في التعليم الأساسي للجميع
- احترام حقوق الآخرين الاجتماعية والثقافية من خلال التعليم.

على مطوري المنهج الدراسي أن يعوا أن مقاربات التعليم القائمة على الحقوق تؤثر باطراد في كيفية تعريف جودة التعليم وقياسها. وتشكل مراعاة الاعتبارات الجنسية والاستجابة لها، واحترام الأقليات في العملية التعليمية مكونات أساسية لهذه المقاربات.

---

(١) UNESCO. 2000. The Dakar Framework for Action – Education for All: Meeting our collective commitments– Adopted by the World Education Forum, Dakar, 26–28 April 2000. Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf. (Accessed 13 September 2013.)

(٢) UNESCO. 2005. *EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All: The Quality Imperative.* Paris, UNESCO, pp. 30–37 http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf. (Accessed 13 September 2013.)

(٣) UNESCO. 2012. *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills: Putting Education to Work.* Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf. (Accessed 13 September 2013.)

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على الاطلاع على التفسيرات الحالية المحلية والدولية لجودة التعليم، وتبيان التحديات الموجودة في كل سياق معيّن، والوسائل الممكنة للتصدي لها.

التمرين الأول **تفكير جماعي**

حددوا العوامل الرئيسة التي تؤثر في نوعية التعليم في بلدكم، و ضعوها في رسم بيانيّ.

التمرين الثاني **العمل في مجموعات صغيرة**

حددوا ثلاث طرق يساعد فيها المنهج الحالي على تحقيق تعليم ذي جودة عالية، وثلاث طرق أخرى لا يسهم فيها في ذلك.

التمرين الثالث **مناقشة عامة**

تقدم المجموعات النتائج التي توصلت إليها وتعد لائحة بالجوانب المفيدة /غير المفيدة في المنهج الدراسي.

النتاج **لائحة بجوانب المنهج السلبية والإيجابية**

التمرين الرابع **تفكير فردي**

١- اقرؤوا الوثيقتين "خمسة تحديات أمام تحقيق تعليم ذي جودة عالية في أوروبا" و "نحو مؤشر التعليم النوعي".

٢- صفوا بجملة قصيرة طبيعة كل من التحديات الخمسة أمام التعليم ذي الجودة العالية التي وضعتها المفوضية الأوروبية:

- تحدي المعرفة
- تحدي اللامركزية
- تحدي الموارد
- تحدي الإدماج الاجتماعي
- تحدي البيانات والمقارنة

٣- صفوا بجملة قصيرة الأبعاد الأساسية الخمسة للتعليم ذي الجودة العالية على مستوى المتعلم من منظور قائم على الحقوق، كما هو مذكور في الوثيقة الثانية، بما يشمل:

- البحث عن المتعلمين
- ما يجلبه المتعلم
- المحتوى
- العمليات
- بيئة التعلم

إلى أي مدى تعتبر هذه التحديات والأبعاد موائمة لوضعكم ووضع منطقتكم؟

٤- اذكروا خمسة تحديات متعلقة بالمنهج الدراسي تكون موائمة لسياقكم.

٥- أعدوا لائحة بالتحديات التي ذكرتموها وبالجهات المعنية المحتملة التي قد تدعى لمناقشة كل منها.

التمرين الخامس مناقشة عامة

قدموا تقريراً شفوياً لكل المشاركين، تعرض فيه كل مجموعة عرضاً مدته خمس دقائق. عينوا التحديات المشتركة والمقاربات/الحلول وسبل التعاون المحتملة التي قد تساعدكم على إحراز التطور.

التمرين السادس تفكير فردي

اقرؤوا الوثيقة المعنونة "الأبعاد العشرة لنوعية التعليم" وأجيبوا عن الأسئلة التالية:

- لم اكتسبت مسألة جودة التعليم أهمية أكبر؟
- ما معنى "التعليم القائم على الحقوق" ؟
- ما هي الأبعاد الأساسية الخمسة للتعليم ذي الجودة العالية على مستوى المتعلم؟
- ما هي الأبعاد الأساسية الخمسة للتعليم ذي الجودة العالية على مستوى النظام؟
- ما هو أهم تحد أمام تغيير المناهج الدراسية وفقا لمنظور الحقوق ؟

التمرين السابع تفكير فردي

١- اقرؤوا الوثيقة: "تصوّر اليونسكو للجودة: إطار لفهم جودة التعليم ورصدها والنهوض بها". حددوا في كل من الأبعاد الآتية، العوامل الرئيسة التي قد تؤثر في جودة التعليم:

- ميزات المتعلم
- المحتوى
- المدخلات المفيدة
- التعليم والتعلم
- المخرجات

٢- هل يمكن استخدام إطار النوعية الذي وضعته اليونسكو كأداة للنهوض بجودة التعليم في وضعكم؟ ولماذا؟

التمرين الثامن العمل في مجموعات صغيرة

اعملوا مع زميل لكم أو في مجموعة صغيرة، استعينوا بالمعلومات التي اكتسبتموها لتحضير لائحة تعددون فيها العناصر التي تعتبرونها رئيسة للتعليم ذي الجودة العالية في بلدكم. اكتبوا عنواناً لكل نقطة، مع مقطع وجيز تشرحون فيه لماذا اخترتم هذا العامل كعامل مركزي.

النتاج لائحة بالعناصر الرئيسة للتعليم ذي الجودة العالية في سياق معين

التمرين التاسع مناقشة عامة

أطلعوا باقي المجموعة على لائحتكم، وحددوا معاً النقاط المشتركة والاختلافات. ثم حاولوا أن تتوصلوا إلى توافق آراء حول العناصر المركزية للتعليم النوعي في بلدكم/منطقتكم.

يجب أن يتضمن الملف ملاحظات التعلّم الشخصي:

ماذا تعلّمت؟ ماهي المفاهيم التي وجدتها مفيدة؟

لائحة بمصادر الوحدة الثانية
تغيير المناهج الدراسية

الوثائق

- رؤية المناهج الدراسية والنقاشات حولها: منظور أقاليمي
- محادثات أقاليمية حول المنهج الدراسي الجامع والمعلمين الجامعين على ضوء الدورة الثامنة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية
- الفصل التاسع، "التعليم"، من كتاب Development and Freedom. An Introduction to the Theory and Practice of Human Development [التنمية والحرية. مدخل إلى نظرية التنمية البشرية وممارستها]
- العلوم العصبية والتعليم
- خمسة تحديات أمام تحقيق تعليم ذي جودة عالية في أوروبا
- نحو مؤشر التعليم النوعي
- تصوّر اليونسكو للجودة: إطار لفهم جودة التعليم ورصدها والنهوض بها

دراسات الحالات

- حالة إصلاح المنهج الدراسي في التعليم الثانوي العالي لعام ٢٠٠٣ في الأوروغواي

أوراق العمل

- الاتجاهات الدولية المتعلقة بتغيير المناهج الدراسية و التعليم و التعلّم
- الأسس المنطقية المحتملة لإصلاح المناهج الدراسية

المراجع

Barcos, R. y Trías, S. 2007. El caso de la reforma curricular de la educación media superior en el año 2003 en Uruguay. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, Comunidad de práctica en desarrollo curricular.

European Commission Directorate General for Education and Culture. 2001. *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators.* Luxembourg, European Commission.

Goswami, U. 2004. Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology,* Vol. 74, No. 1, pp. 1–14.

Marsh, C. J. 2009. *Key Concepts for Understanding Curriculum.* London, Routledge, pp. 116–17.

Opertti, R., Brady, J. and Duncombe, L. 2011. Interregional discussions around inclusive curriculum and teachers in light of the 48th session International Conference on Education. *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective.* C. Forlin (ed.), New York, Routledge, pp. 183–91.

Pigozzi, M. J. 2008. Towards an index of quality education. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Paper prepared for the International Working Group on Education [IWGE].)

UNESCO. 2000. The Dakar Framework for Action – Education for All: Meeting our collective commitments– Adopted by the World Education Forum, Dakar, 26–28 April 2000. Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf (Accessed 13 September 2013.)

UNESCO. 2004. *EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All: The Quality Imperative.* Paris, UNESCO, pp. 30–37. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333a.pdf (Accessed 13 September 2013.)

—. 2012. *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills: Putting Education to Work.* Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Unterhalter, E. 2009. Education. Development and Freedom. *An Introduction to the Theory and Practice of Human Development.* S. Deneulin and L. Shahani (eds), London, Earthscan, pp. 207–27.

ملاحظات

الوحدة

٣

تصميم المناهج الدراسية

الوحدة الثالثة
تصميم المناهج الدراسية

تتيح هذه الوحدة فرصاً للاطلاع على التطورات الحالية في عملية تصميم المناهج الدراسية وفهم المفاهيم المركزية التي تدخل في تعريف معايير المناهج الوطنية، بما فيها مخرجات المناهج وكفاءاتها وأهدافها ومحتواها. وتعيد هذه الوحدة النظر في معايير اختيار مجالات التعلم، وتنظيم أوقات التدريس، وتحلل المقاربات المعتمدة في الوقت الراهن لتحقيق تكامل المناهج الدراسية وتنوعها وتمايزها.

سوف ترافق النشاطات الخمسة الواردة في هذه الوحدة مطوري المناهج الدراسية في تحليل العناصر التي تمثل مجموع أسس المنهج الدراسي، ومنها:

١- بنية إطار المنهج الدراسي: يضم هذا النشاط المكونات النموذجية لأطر المناهج الدراسية التي يمكن استخدامها كأداة تحليل بنيوي.

٢- تحديد ما على الطلاب أن يعرفوه وما يمكنهم القيام به: يساعد هذا النشاط المشاركين على مراجعة واختيار بدائل متعددة بغية تحديد الإنجازات المتوقعة من الطلاب.

٣- تحديد مجالات التعليم وكيفية توزيع وقت كل منها في المنهج الدراسي.

٤- المقاربات المعتمدة لمنهج دراسي متكامل: تركيز النظر في الاستراتيجيات الحالية لتكامل المنهج الدراسي.

٥- المقررات الدراسية ووسائل أخرى لتنظيم المحتوى.

تجدون بعد هذه النشاطات لائحة بالمصادر تضم وثائق ودراسات حالات أُشير إليها في النشاطات بالإضافة إلى مواد إضافية للقراءة.

تأملات تصميم المناهج الدراسية

تبحث أنظمة تعليمية متعددة في العالم عن وسائل للنهوض بقدرات العملية التعليمية بغية تعزيز الإدماج. هذا ما يدفع بصانعي القرارات المتعلقة ببنى المناهج الدراسية إلى إيجاد طرق جديدة لتنظيم المناهج الدراسية، طرق تتخطى مقاربة التعليم الابتدائي التقليدية، والتي بموجبها يتعلم جميع الطلاب المحتوى عينه وفي الوقت عينه.

ونتيجة لذلك، من المهم أن ندرك أنّ للمنهج الدراسي أبعاداً متعددة:

- *يتمحور المنهج المقصود أو المحدد* حول الغايات والمحتويات الواجب تعليمها، ونعني بذلك المنهج المخطط له والمعبر عنه بموجب القانون من خلال أطر المناهج الدراسية ووثائق رسمية أخرى.
- *المنهج المنفذ أو المطبّق* وهو ما يقدَّم إلى الطلاب في المدارس، وقد يتضمن تفسيرات محلية لما هو مطلوب في الوثائق الرسمية للمناهج الدراسية. في هذه الحالات، ينظر إلى المنهج الدراسي والتدريس على أنهما مترابطان إلى حد كبير.
- *المنهج المنجز* وهو ما يتعلمه الطلاب بشكل رسمي. يتمحور هذا المنهج حول المتعلم ومعرفته ورؤاه، إلى جانب قدرته على التعلم والتفاعل مع المنهج.
- *المنهج الخفي* وهو خبرة الطالب في المدرسة التي تتخطى بنية المنهج الرسمية، وبشكل خاص، الرسائل التي توصلها المدرسة أو يوصلها النظام التعليمي والمتعلقة بالقيم والمعتقدات والسلوكيات والمواقف. وقد تكمّل الرسائل التي يتضمنها المنهج الخفي المنهجين المقصود والمنفذ أو قد تتعارض معهما.

- المنهج المحذوف: مجالات التجربة البشرية وأبعادها التي لا يغطيها المنهج الدراسي ولا يتم تناولها من خلال التعليم.

عادة ما يتم تصميم وتطبيق إطار المنهج المقصود والمقررات الدراسية المتصلة به، لكنها تتطور وتتغيّر لاحقاً عندما تفسَّر وتطبَّق على مستويات متعددة وفي سياقات مختلفة.

يكون إطار المنهج الدراسي عادة عبارة عن وثيقة واحدة تستكمل بوثائق أخرى تهدف إلى التوجيه في تطبيق أجزاء معينة من الخطة. وقد يقدم الإطار خصوصية أكبر أو إرشاداً كل سنة، أو في كل مادة أو مجال تعلم، ملبياً متطلبات نظام المدرسة، والمدارس والصفوف الفردية. وقد تضم المواد المقررات الدراسية وبرامج الدراسة والخطط السنوية وخطط الدروس ويمكن تطويرها على المستوى المركزي أو المحلي أو على يد المعلمين الفرديين، وقد تكون بمثابة مواد دعم أو وثائق رسمية يجب استخدامها. وبغض النظر عن محتواها أو مكانتها، يجب أن تكون متناسقة مع الأحكام المذكورة في إطار المنهج.

واليوم، باتت بنية المنهج تتشكل أكثر فأكثر بطرق:

- تتناسب مع حاجات المناطق وظروفها
- تلبي حاجات الطلاب بشكل أفضل

ونذكر من الأمثلة الخاصة بالتغيير، اعتماد أُطر مناهج وطنية غالباً ما تكون شاملة، ووثائق قابلة للتعديل تعمل على تحقيق الهدف من وضع مقاييس صياغة المناهج الدراسية، وتفسح مجالاً للتعديل على المستوى المحلي. وفي معظم الأحيان، يعبّر إطار المنهج الدراسي عن غايات التعليمية للدولة، وقد يحدد المعايير الدنيا للمحتوى والتقييم، ومؤهلات المعلمين، بالإضافة إلى الموارد التعليمية ومواد التعليم، والإدارة والتقييم. وتوافق السلطات المختصة على هذا الإطار الذي يصبح أساساً لعملية تطوير المناهج الدراسية. كما يوفر الإطار مبادئ توجيهية لكل من يطور برامج لمجالات تعلم أكثر تحديداً، ويرسم السياسات المتصلة بتطوير المناهج الدراسية وتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة. إلى جانب ذلك، يشكل مرجعاً لإعداد الكتب المدرسية ومواد التعليم الأخرى.

أما المثال الآخر عن تغيير المناهج الدراسية، فهو تصميم تجارب التعلّم، حيث يتم دمج محتويات مجالات مختلفة من المعارف. وقد حصل ذلك إذ يتنافى تقسيم المعارف إلى مواد منفصلة مع كيفية اختبار الطلاب للحياة والعالم الحقيقي. بفضل التعلم المتكامل، يستطيع الطلاب أن يطبّقوا المعارف والمهارات في حياتهم اليومية بطريقة أسهل. أما على المستوى الكلي، فيسهل "استبطان" المحتوى المتكامل وجعله ينعكس في السلوك. وبالتالي، يندمج التعلم بذات المرء ويصبح جزءاً لا يتجزأ من شخصية الفرد ووجوده.

تعالج هذه الوحدة الاتجاهات في تطوير المناهج الدراسية، وتشرح ماهية التعلم المتكامل من خلال أمثلة عن المواطنة والتحول الاجتماعي والعلوم والتكنولوجيا، وهي كلها تصلح لأن تكون نماذج لأنواع تكامل أخرى.

الكلمات المفتاح: تصميم المناهج الدراسية؛ المعايير؛ البنية؛ مجالات التعلم؛ المواد؛ المحتويات؛ مجال؛ تسلسل؛ تكامل المنهج الدراسي؛ تقاطع المناهج؛ المنهج الدراسي المتكامل؛ مرونة المنهج؛ التنوع؛ توزيع الوقت؛ مخرجات التعلم؛ التصميم القائم على أربع ركائز؛ التنمية المستدامة.

النشاط الأول
بنية إطار المنهج الدراسي ومكوناته

يتناول النشاط طبيعة أطر المناهج، والخيارات المنتقاة خلال عملية تطوير هذه الأطر، والميزات التي تتشارك فيها.

يعتبر إطار المنهج الدراسي:

- أداة تقنية ترسي المعالم الضرورية لتطوير وثائق المنهج الأخرى على غرار المقررات الدراسية للمواد

- وثيقة اجتماعية متفقا عليها تحدد وتعبر عن أولويات التعليم الوطنية، وتتضمن طموحات البلد للمستقبل.

تشكل أطر المناهج إحدى طرق التعبير عن المنهج المقصود. تجدون في الجدول أدناه بعض العناصر الشائعة لأطر المناهج الدراسية:

الجدول ٣,١ العناصر الشائعة لإطار المنهج الدراسي

١- المقدمة: المحتوى الحالي	نتائج البحث السياقي، بالإضافة إلى البيئة الاجتماعية والاقتصادية التي يجري فيها التعلم والتعليم.
٢- التصريحات حول السياسة التعليمية	أهداف الحكومة في ما يتعلق بالتعليم، كتعميم القراءة والكتابة والحساب، وتطوير المهارات الضرورية لتحقيق التنمية الاقتصادية وبناء مجتمع مستقر ومتسامح.
٣- الإعلان عن أهداف ومخرجات التعلم الواسعة / معايير لكل مستوى / مرحلة	ما على الطلاب أن يعرفوه وما يستطيعون القيام به عندما يكملون تعليمهم المدرسي. يجب أن تظهر المخرجات في عدد من المجالات من ضمنها المعرفة والفهم والمهارات والكفاءة.
٤- بنية النظام التعليمي	نظام المدرسة الذي ينضوي تحته تطبيق إطار المنهج. ويجب أن يحدد هذا النظام ما يلي: • عدد سنوات التمدرس، ومن ضمنها التعليم الإلزامي. • مراحل التمدرس ومدتها. • عدد الأسابيع في السنة المدرسية وعدد ساعات التعليم في الأسبوع المدرسي.
٥- بنية محتوى المنهج ومجالات التعلم والمواد	تنظيم المحتوى ضمن الإطار، وإلى أي مدى بإمكان المدارس والطلاب الاختيار. وقد تضم هذه البنية: • الخطوط العريضة للمواد أو مجالات التعلم التي يجب درسها عند كل مستوى أو مرحلة (كالمواد الإجبارية، والاختيارية، والحرة). • ملخصا عن كل مادة أو مجال معرفة، وشرحا مقتضبا للأسس المنطقية التي اعتمدت لدمج هذه المادة أو هذا المجال في المنهج، ومساهمتهما في تحصيل مخرجات التعلم المذكورة في القسم ٣. • عدد الساعات التي يجب تخصيصها لكل مادة أو مجال تعلم في كل مرحلة أو مستوى.
٦- معايير الموارد المطلوبة للتطبيق	المعايير المطبقة على: • المعلمين – المؤهلات – كمية التعليم (عدد الصفوف في الأسبوع). • الطلاب – عددهم في الصف في كل مادة. • المواد – الكتب المدرسية – أجهزة الكمبيوتر، والمعدات الأخرى والتسهيلات – الصفوف والأثاث والتجهيزات.
٧- منهجية التعليم	مقاربات التعليم التي قد تعتمد خلال تطبيق الإطار.
٨- تقييم التحصيل العلمي للطلاب	أهمية تقييم مخرجات الطلاب في كل مادة. ويقترح هذا القسم أو يحدد طرق التقييم (كالامتحانات الشفوية أو الخطية، إثبات الأداء أو المهارات العملية).

المصدر: المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو (٢٠١٣).

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على استيعاب مفهوم إطار المنهج الدراسي، ومكوناته الأساسية، بالإضافة إلى الخيارات المنتقاة خلال عملية تطويرها.

التمرين الأول تفكير فردي

اقرؤوا الوثيقة: "المبادئ التوجيهية لإعداد إطار منهج دراسي للتعليم الأساسي".

التمرين الثاني العمل في مجموعات صغيرة

١- أعدت أطر المناهج الآتية وفق عدد من السياقات المختلفة. اقرؤوا دراسات الحالات وتمعنوا فيها، بهدف التحليل والمقارنة:

- دراسة الحالة: "بنية المنهج الدراسي الوطني في كوريا لعام ٢٠٠٢".
- دراسة الحالة: "مسودة إطار المنهج الدراسي في كوسوفو لعام ٢٠٠٢".
- دراسة الحالة: "خطة المنهج الدراسي – كيبيك (كندا)".
- دراسة الحالة: "فنزويلا – تصميم منهج النظام التعليمي البوليفاري".
- دراسة الحالة: "الإطار المفاهيمي لتغير منهج النظام التعليمي في غواتيمالا".

٢- أجيبوا عن الأسئلة الآتية:

- ما هي العناصر المشتركة و ما هي العناصر المختلفة بين أطر تلك المناهج؟
- علام تسلط كل بنية الضوء؟
- ما هي المكونات المناسبة/غير المناسبة لوضعكم؟

التمرين الثالث العمل في مجموعات صغيرة

اعملوا في فرق صغيرة، وأعدوا جدول المحتويات لإطار منهج دراسي بما يتناسب مع سياقكم، واذكروا المكونات الأساسية على صفحة من صفحات اللوح الورقي وبالخطوط العريضة، حددوا الأهمية التقريبية (بالنسبة المئوية) لكل مكون بالنسبة إلى الإطار بالكامل.

التمرين الرابع مناقشة عامة

أطلعوا كامل المجموعة على عملكم واشرحوا الخيارات التي قمتم بها:

- ما يجب إدراجه
- الأهمية النسبية لكل مكون

النتاج الخطوط العريضة لإطار المنهج الدراسي

النشاط الثاني
تحديد ما يتعين على الطلاب أن يعرفوه وما يستطيعون القيام به

لطالما شددت نماذج المناهج التقليدية على المدخلات والأهداف والمواد الأكاديمية والمحتوى والمعرفة والمعلم. ولكن انتقل التركيز تدريجياً إلى المخرجات ومخرجات التعليم. وقد تتخذ الأهمية المعلقة على مخرجات التعلم أشكالاً مختلفة، لكنها عادة ما تعني أن ثمة نتائج معيّنة متوقعة من الطلاب في كل مادة أو مجال تعلم في نهاية كل مستوى مدرسي، من ضمنها إتقان المحتوى ومهارات معينة، أو قدرات عامة كالقدرة على حل المشاكل أو صنع القرار.

يصب تركيز هذه النماذج الحديثة على تطوير كفاءات عامة وعلى الفهم، أكثر منه على المحتوى. على الطلاب أن يشعروا بالراحة في سياقات متنوعة كي يظهروا أنهم أتقنوا عملية التعلم، وما يجب أن يكون موائماً وقابلاً للنقل إلى سياقات أخرى. وكنتيجة لذلك، من المرجح أن تكون المناهج أكثر مرونة واستجابة لحاجات الأفراد، وأن توفر استقلالية محلية ملحوظة ضمن إطار مبادئ مشتركة ومعايير المحتوى، علماً أن الضوء مسلط على تقييم التعلم والتقييم من أجل التعلم معاً.

نظراً إلى هذه الاتجاهات، يمكن التعاطي مع ما يتعين على الطلاب أن يعرفوه وما يستطيعون القيام به من خلال ثلاثة مداخل أساسية:

١- محتوى التعلم: مقاربة أكثر قربا من الشكل التقليدي، وقائمة على لوائح منظمة ورسمية للمعارف المرغوب بها، والقواعد والمبادئ والوقائع والأساليب والإجراءات التي يجب نقلها إلى الطلاب.

٢- أهداف التعلم: سُلط الضوء على هذه المقاربة في الستينيات من القرن الماضي. والهدف هو غاية تعلمية تتجلى على شكل سلوك يجب أن يصدر عن الطالب بطريقة يمكن تحديدها.

٣- الكفاءات: في هذا الاتجاه الأحدث، تُعتبر الكفاءة نوعا من القدرة على مواجهة مواقف معقدة عبر حشد معارف معينة وموارد إدراكية وغير إدراكية عامة.

المقاربة القائمة على محتوى التعلم

تقوم هذه المقاربة الكلاسيكية على مجموعة مواضيع يجب تطويرها. وتتطور عملية التعليم بشكل خطي، وترتبط بتسلسل وارد في المحتوى. وتم التخطيط لتنفيذ المحتوى بطريقة تضمن زيادة التعقيد تدريجياً، مع ضرورة اكتساب معرفة مسبقة قبل الانتقال إلى المرحلة التالية. وقد ينظم المحتوى وفقاً للتخصص أو وفقاً للموضوع، مثلاً "مراكز الاهتمام"، ما يعطي الأولوية لمقاربة جامعة للتخصصات.

المقاربة القائمة على أهداف التعلم

تم تطوير المناهج الدراسية القائمة على الأهداف في الولايات المتحدة الأميركية تحت تأثير علم النفس السلوكي. وفي هذا النوع من المناهج، يوضع التشديد على الأهداف السلوكية، بما أن التعلم يعتبر تغيراً ملموساً في السلوك الملموس للطلاب.

وعادة ما تذكر الأهداف التربوية ضمن فئات تعلم تشمل تصنيفاً يضم الأهداف وأمثلة عن السلوكيات المتصلة بها. ويعتبر تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف التعليمية[١] النظام الأشهر في هذا الموضوع، فقد صنف بلوم الأهداف ضمن نطاقات، الأبرز منها نطاق السلوكيات والنطاق الإدراكي. ومن ثم أضاف آخرون نطاقاً آخراً: النطاق الحركي النفسي. ومؤخراً، قام آندرسون (Anderson)[٢] وآخرون بتحديث تصنيف بلوم الذي لا يزال يكتسي أهمية كبيرة حتى اليوم.

وتكمن ميزة هذه المقاربة في أنها تقوم على المتعلم ونشاطه، وتعطي فكرة واضحة عن المجال المخصص للمحتوى، وتساعد على وضع معايير أفضل للتقييم. لكن النقاد أشاروا إلى أن المناهج القائمة على الأهداف متعبة وآلية، وتتجاهل الاختلافات بين متعلم وآخر. قد تبدو هذه المناهج مبهمة إذا ما كانت لائحة الأهداف قصيرة جدّا، أو غير نافعة إذا ما كانت اللائحة طويلة جدّا. ويقول البعض إنها مناسبة لبعض مجالات المواد كالرياضيات أو العلوم، ولكنّ الأهداف تصبح غير مفيدة كثيراً في المجالات التي تتطلب أحكاماً تقديرية أو أحكام ذوق ذاتية وشخصية.

المقاربة القائمة على الكفاءة

انبثقت الكفاءات من اهتمام متزايد بجودة التعليم ومواءمته، وهي جاءت جزئياً نتيجة الحاجة إلى تأطير الغايات التعليمية حول المتطلبات الاجتماعية. وشيئاً فشيئاً، أصبحت الكفاءات مكوناً مهماً من مكونات الخطاب التعليمي والممارسة التعليمية. كما تتجنب المناهج القائمة على الكفاءات المقاربة القائمة على المواد وتشدد على تداخل مجالات التعلم من خلال استكشاف المواضيع المستعرضة وتقديم سيناريوهات أكثر واقعية عبر تخصصات متعددة.

---

(١) Bloom, B. S. et al. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals*; Handbook I: Cognitive Domain. New York, Longmans, Green & Co

(٢) Anderson, L. and Krathwohl, D. A. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, Longman, Green.

يمكن التعرف إلى طريقتين لإعداد المناهج في هذه المقاربة:

الجدول ٣,٢ طرق إعداد المناهج

كفاءات محددة	مهارات مستعرضة
تعرّف على الكفاءة على أنها القدرة على حشد مجموعة متكاملة من الموارد الإدراكية (المعارف المكتسبة والمهارات والقدرات والسلوكيات...) وغير الإدراكية (القيم والمواقف...) بغية تحقيق هدف معين، كإتمام مهمة معقدة أو حل مشكلة دقيقة ومتصلة بمادة معينة. ويتم تقييم الكفاءة من خلال تقييم نوعية الأداء في تمرين قائم على مادة ما.	المهارة هي استعداد أو قدرة أو مقدرة على القيام بشيء ما. وغالباً ما تكون المهارات المستعرضة شاملة، وتستخدم في مواد مختلفة وعلى مستويات مختلفة أيضاً. تظهر الكفاءات في سياقات محددة فقط، ولكن يمكن استخدامها في عدد كبير من السياقات. تتطور عندما تطبق في مواقف متعددة وقد تجتمع أو تتفاعل لإنتاج مهارات جديدة. يصعب تقييمها لأنها لا تعتمد على المحتوى ولا على المواد.

المصدر: المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو (٢٠١٣).

تهدف المناهج القائمة على الكفاءات إلى تطوير وإظهار المعارف والمهارات والقدرات والسلوكيات... الضرورية لإتمام مهمات أو نشاطات معينة بنجاح. لكن وفقاً لانتقاد موجه لهذه المقاربة، فإنها تركز فقط على اكتساب "مهارات البقاء" الأساسية ضمن مجالات التعلم، أو أنها تميل كثيرًا نحو الكفاءات المتعلقة بالتدريب المتصل بالوظيفة، وبالتالي تهمل مجالات المعرفة الأخرى ذات الأهمية الثقافية.

المعايير كمبادئ توجيهية للمنهج الدراسي

عادة، تكون المبادئ التوجيهية عبارة عن تصريحات أو توصيفات لدرجات التحصيل العلمي أو الجودة، وتطبق على تعلم الطلاب والكتب المدرسية وتقسيم الوقت وظروف العمل وغيرها من العوامل. وتحدد معايير محتوى المنهج ما يتوجب على كل الطلاب تعلمه في كل مرحلة من الدراسة المدرسية ضمن مجموعة من مجالات التعلم. أما معايير الأداء، فتحدد وتظهر كيف يتعين على الطلاب أن يظهروا تمكناً من المحتوى ودرجة البراعة. وعادة ما تصمم أدوات التقييم وفقاً للمحتوى ولمعايير الأداء وبتناسق معها. تستند هذه التقييمات إلى المقاييس، قياس أداء الطالب وفقاً لمعيار محدد وليس وفقاً لأداء الطلاب الآخرين.

برز تطوير معايير المناهج الدراسية كاستجابة لتحديات متعددة:

- الحاجة إلى درجة معينة من التماثل في النظام التعليمي
- الحاجة إلى تعزيز التوفير المنصف للتعليم لكل الطلاب، وخصوصاً الأقليات والفئات ذات الدخل المنخفض
- الحاجة إلى وضع مقياس لتطور التحصيل العلمي للطالب
- الحاجة إلى نسج علاقة ترابط بين مخرجات التعلم ونوعية الخدمات التعليمية التي تؤمنها مستويات النظام المختلفة (المدرسة والمحافظة والمنطقة والبلد)
- الفائدة المترتبة عن مساءلة المناطق المحلية والمدارس الفردية عن النتائج التي تحرزها.

غالباً ما تتولى وكالات تخطيط ترعاها الحكومة وضع معايير وطنية للمحتوى، كما تتولى جمعيات أو منظمات محترفة متخصصة في مواد محددة توفير المشورة. ولكن قد تضم بعض البلدان معاهد تعليم وطنية تعمل بشكل مستقل عن الوكالات الحكومية، على الأقل خلال عملية تطوير المناهج الدراسية.

ينتقد عدد من المعدّين فكرة المعايير وتطبيقها. فهم يعتبرون أن المعايير قد تحد من التجربة التعليمية التي يخوضها الطلاب عبر التركيز على ما يتم اختباره فحسب. بالإضافة إلى ذلك، غالباً ما تركز مواد الاختبار على ما يسهل اختباره، بدل التركيز على ما هو مهم. وقد تؤدي أجندة المعايير أيضاً إلى اختبار أكبر، ما قد يصبح عائقاً أمام التعلم وتحفيز الطالب.

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على إيضاح المفاهيم المتعلقة بالطرق المختلفة التي تستعين بها البلدان للإعلان عن أهدافها التعليمية.

التمرين الأول تفكير فردي

١- راجعوا الوثيقة: "معايير في التعليم: الاتجاهات والنتائج الدولية لتطبيقها في أميركا اللاتينية" والوثيقة: "تطوير معايير التعليم الوطنية – ألمانيا".

٢- اكتبوا تعريفات مقتضبة لما يلي:

- معايير المحتوى
- معايير الأداء

٣- قارنوا بين خانة برنامج أولويات التعلم الجوهرية في الأرجنتين [Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)] وخانة معايير أداء أستراليا الغربية في وثيقة "معايير في التعليم: الاتجاهات والنتائج الدولية لتطبيقها في أميركا اللاتينية" ودونوا أوجه الشبه والاختلاف.

النتاج تعريف المعايير والمقارنة بين أمثلة وطنية

التمرين الثاني العمل في مجموعات صغيرة

١- يشرف الميسّر على تبادل التعريفات المعدة في التمرين الأول والتشارك فيها.

٢- اعملوا في مجموعات من شخصين أو في مجموعات صغيرة وقارنوا مراجع معايير المناهج في بلدان مختلفة مذكورة في الجدول ٣,٣. استعينوا بالأسئلة الآتية لتكون أساس محادثة تجرونها حول المناهج القائمة على المعايير في سياقكم الخاص.

٣- فكروا بالمراجع المذكورة أعلاه وناقشوا ما يلي في مجموعتكم:

- ما هي أوجه الشبه والاختلاف بين مقاربات المعايير في كل بلد؟
- ما هي برأيكم إيجابيات وسلبيات المنهج الدراسي القائم على المعايير من حيث:
  - بنى المناهج الدراسية؟
  - مخرجات التعلم ؟
  - عملية التطبيق؟
  - جودة التعليم؟
  - المساءلة؟
- ما هي التحديات التي يطرحها تطوير المناهج القائمة على المعايير؟ ما الإمكانات المحلية التي يتطلبها تطوير المناهج القائمة على المعايير؟
- ما هي أوجه الشبه والاختلاف في مقاربات المناهج الوطنية التي تعتمدها البلدان المختلفة؟
- ما هي العوامل الضرورية التي تضمن توازناً بين المعايير الدولية والوطنية والمحلية؟

الجدول ٣,٣ أمثلة عن تعريفات المعايير الوطنية

تايلاند
تستخدم معايير المناهج الدراسية (معايير التعلم) كأساس لقياس نوعية التعلم التي يتلقاها الطلاب قبل التخرج من مرحلة التعليم الأساسي. تنقسم المعايير إلى ثمانية مجالات محتوى: الرياضيات، واللغة التايلاندية، والعلوم، والعلوم الاجتماعية، والدين والثقافة، والصحة والتربية البدنية، والفنون، واللغات الأجنبية، والمهن، والتكنولوجيا (تايلاند – Rungnapa Nutravong)
الولايات المتحدة الأميركية (المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات)
تصف معايير الرياضيات في المدارس مجموعة أهداف طموحة وشاملة لتدريس الرياضيات. تشكل المعايير الخمسة الأولى أهدافاً في مجالات المحتوى الخاصة بالفروع التالية لعلم الرياضيات: الأرقام والمسائل الحسابية، والجبر، والهندسة الرياضية، والقياس، وتحليل البيانات والفرضيات. أما المعايير الخمسة الأخرى، فتمثل أهدافاً لعمليات حل المسائل، والاستدلال والبرهان، والربط، والتواصل والتمثيل. تعكس هذه المعايير معا الفهم والمهارات الأساسية التي سيحتاجها الطلاب ليكونوا أفراداً فاعلين في القرن الحادي والعشرين.
كولومبيا
معايير الكفاءة واضحة وصريحة، وهي مقاييس تعزز مراحل التعليم الأساسي النوعي التي تعتبر حقاً من حقوق كل طفل، في جميع أنحاء البلاد وفي كل مجالات المعرفة. ومعايير الكفاءة هذه موجودة في الرياضيات واللغة والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والمواطنة. ولا تهدف فكرة المعايير إلى تحديد المستويات الدنيا، بل إلى تحقيق تعليم ذي جودة عالية وتحديد ما هو أساسي وضروري لبلوغ هذا الهدف في الوقت عينه. وبالتالي، يصعب استيفاؤها، لكن الأمر ليس مستحيلاً، فالمعايير صارمة غير أنها منطقية.
مالاوي
رغم أن النظام التعليمي في مالاوي يفتقد إلى وثيقة بعنوان: معايير التعليم، إلا أنها المعايير مذكورة ضمناً في وثائق حكومية متعددة بشأن التعليم. يشدد إطار الاستثمار في السياسات على التعليم النوعي، وتحدد نوعية التعليم من خلال أسس قياس النجاح في النظام التعليمي. وتظهر أسس القياس هذه مستوى التحصيل الذي يجب بلوغه بهدف تحقيق تعليم ذي جودة عالية، وبالتالي قد تكون بمثابة معايير.
إندونيسيا
قانون التعليم في إندونيسيا، ٢٠٠٣، المادة ٣٥: ١- تضم معايير التعليم الوطنية معايير المحتوى والعملية ومخرجات المتخرجين والهيكل التعليمي والتجهيزات والمعدات والإدارة والتمويل والتقييم التعليمي، وهي كلها بحاجة إلى تحسين بطريقة منهجية ومنتظمة. ٢- تستخدم معايير التعليم الوطنية كمبادئ توجيهية لتطوير المناهج والهيكل التعليمي، وتوفير التجهيزات والمعدات والإدارة والتمويل. ٣- تنظم هيئة ضمان الجودة والتطوير والرصد والتبليغ عن التقيّد بمعايير التعليم الوطنية. قانون التعليم في إندونيسيا،٢٠٠٣، المادة ٣٦: يستند تطوير المناهج إلى معايير التعليم الوطنية بغية تحقيق الأهداف التعليمية الوطنية. إطار المنهج الأساسي الإندونيسي (٢٠٠٤): تهدف معايير التعليم الوطنية إلى المساعدة في تحقيق الأهداف التعليمية الوطنية والتوفيق بين الظروف المختلفة وقدرة المحافظات/ المدارس، وهي تعنى بالأداء في نهاية المرحلة التعليمية والكفاءة والمحتوى.

المصدر: يستند هذا الجدول إلى معلومات واردة في التقارير الوطنية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم أو الهيئة التشريعية لكل بلد.

التمرين الثالث تفكير فردي والعمل في مجموعات صغيرة

١- اقرؤوا المقتطف التالي:

قدم تصنيف بلوم الأصلي عاملاً واحداً وهو النطاق الإدراكي. ثم حل العمل الذي قام به Anderson وآخرون محل عمل Bloom وأضاف بعداً ثانياً: نطاق المعرفة. ووفقاً لـAnderson، يجب أن يضم أي إعلان عن هدف معين اسماً وفعلاً (فعلا واسما). يصف الفعل بشكل عام العملية الإدراكية المقصودة المنبثقة عن البعد الإدراكي. اما الاسم، فيحدد بشكل عام المعارف التي سيكتسبها الطلاب أو يبنونها وهي منبثقة عن البعد المعرفي. يشرح Anderson ذلك قائلاً:

"سيتعلم الطالب أن يميز (العملية الإدراكية) بين أنظمة الحكومة الكنفدرالية والفدرالية والمركزية (المعرفة)".

٢- اعملوا في مجموعات صغيرة وادرسوا ورقة العمل: "تصنيف الأهداف التعليمية: ترتيب الغايات التعليمية، الكتيب ا: النطاق الإدراكي" وورقة العمل: "جدول التصنيف". اقرؤوا الأمثلة المذكورة في كل بعد وفئة ثم اختاروا مع زميل لكم أو مجموعة صغيرة مجالاً من مجالات المنهج يكون مألوفاً لديكم.

٣- اكتبوا خمس جمل، تعلنون في كل منها عن هدف لمجال المنهج الذي اخترتموه، وتغطي مجموعة من الفئات الواردة في الجدول، مستخدمين المفردات المقترحة في الجدول أيضاً.

٤- ضعوا كل جملة في الخانة المناسبة من الجدول ١. لنأخذ على سبيل المثال الجملة الآتية: "سيتعلم الطالب أن يطبق مقاربة التقليص - وإعادة الاستخدام - وإعادة التدوير لحفظ البيئة." تضم هذه الجملة فعل "يطبق"، وبالتالي توضع في العامود رقم ٣. أما المعرفة المطلوبة فهي "مقاربة التقليص - وإعادة الاستخدام - وإعادة التدوير لحفظ البيئة" وتصنف على أنها معرفة إجرائية وتوضع في السطر ج.

٥- دوّنوا أهدافكم على صفحة من صفحات اللوح الورقي واعرضوها حيث يستطيع الجميع أن يراها.

النتاج عينة من الأهداف

التمرين الرابع مناقشة عامة

ادرسوا الأهداف التي دونتها مختلف المجموعات. يمكنكم أن تستعينوا بالأسئلة الآتية لتكون ركيزة النقاش الذي تجرونه:

- إلى أي مدى واجهتم صعوبة في كتابة جمل للإعلان عن أهداف مجال المنهج الذي اخترتموه؟
- هل المفردات المقترحة في الجداول ملائمة لوصف كل الأبعاد في مجال المنهج الذي اخترتموه؟
- إلى كم جملة تحتاجون لتغطية مجال المنهج الذي اخترتموه؟
- إلى أي مدى تعتبر هذه المقاربة مفيدة لتصميم المناهج في سياقكم؟

التمرين الخامس حوار

١- استندوا إلى المعلومات التي اكتسبتموها من هذه الوحدة حتى الآن واستعينوا بالأسئلة التالية لإجراء مناقشة:

- ما هي المقاربات المعتمدة في سياقكم في الماضي وفي الوقت الراهن لتحديد ما على الطالب أن يعرفه وما يستطيع القيام به ؟
- ما هي المقاربات الأكثر ملاءمة لوضعكم ؟ ولماذا؟

٢- يدوّن الشخص المتحدث باسم الجميع ملاحظات بوجهات النظر المختلفة وفي نهاية الجلسة، يلخص كل الاستنتاجات التي توصلتم إليها.

النتاج ملخص الاستنتاجات

النشاط الثالث

تحديد مجالات التعلم وتوزيع الوقت

إنّ من أهم ميزات التعليم المدرسي هي المواد المرتكزة على التخصص ومجموعات المعلمين المتخصصين في هذه المواد. وحتى إن كان التعليم المتكامل في المرحلة الابتدائية هو المعيار، فإنّ تقليد تنظيم المعارف في مواد لا يزال قائماً، أقله في التعليم الثانوي. ومؤخراً، بلغ تقسيم المعرفة إلى مواد مراحل التعليم الابتدائي الأعلى، علماً أن "المواد" ليست بكثيرة في التعليم الابتدائي إذ تكون مشمولة في مجالات معرفية أوسع.

تكتسب المواد مكانة رمزية كأساس منهج التعليم الثانوي. غير أن طبيعة هذه المكانة ليست محايدة، بل إنها ذات طابع بيروقراطي أو منطقي، وتشكل أداة مناسبة للتحكم بالمعرفة والحفاظ على ثباتها عبر تقسيمها إلى وحدات أصغر. شكل هذا السبب الرئيس لعدم تقدم المبادرات البديلة "للتعليم المتكامل" بشكل ملحوظ.

ولكن تجدر الإشارة إلى أن جوانب كثيرة من العمل المدرسي تتحقق خارج العمل المتعلق بالمادة أو بالإضافة إليه، كالدروس الخصوصية أو التعليم الإعدادي، لأن التلاميذ لا يحققون أفضل النتائج في المواد التقليدية، أو لا يبالون حتى بتحقيقها لسبب أو لآخر. واليوم، أصبحت تركيبات جديدة من المعرفة موضع اعتراف، لكنها لم تقدم إلى المدارس على شكل مواد (كتكنولوجيا المعلومات والاتصالات). إلى جانب ذلك، ظهر عدد من المواضيع الجديدة كلياً والتي لا تعتبر موادّ (كالنقاشات التربوية، والتخييم والذحياة في الطبيعة، ومشاريع المجتمعات المحلية، وتعليم ريادة الأعمال وغيرها) والتي تنال القبول والاستحسان.

حاولت بعض الدول دمج مواضيع المواد التقليدية في مجالات تعلم أوسع وأشمل عبر تحديد "مبادئ التعليم المشتركة" التي يجب تشاركها في المواد، كالتعليم من أجل السلام وتعليم وسائط الإعلام والتربية الصحية والتربية البيئية وغيرها. وتشكل هذه المواضيع، إلى جانب الهويات الوطنية في العالم والفقر والعدالة الاجتماعية، مسائل حساسة قد نواجهها في الحاضر أو في المستقبل القريب.

ولا يمكن إدخال الشباب إلى عالم يسيطر عليه تدريجياً الخطاب التكنولوجي والعلمي من دون التمييز بين مواضيع المواد. وبالتالي، من الضروري تحديد منهجيات التعليم التي تمكن الطلاب من اكتساب المعارف التي تربط مجالات علمية متعددة (من خلال العمل على المشاريع) بمواد أخرى. إذاً، من غير المجدي إضافة المحتوى إلى المواد الموجودة أصلاً لأن المواد العلمية غالباً ما تجمع تخصصات متعددة.

ونتيجة لهذه الاتجاهات، تغير الوقت المخصص لمواد المدرسة في دول متعددة، بهدف الاستجابة لحاجات كل مجتمع. ولكن بالطبع اصطدمت هذه العملية بمقاومة في ما يتعلق بالحاجة إلى الإبقاء على بعض المواد أو إلغائها، أو زيادة/تقليص أهميتها النسبية. وتجدر الإشارة إلى أن الوقت المخصص لكل مجال معرفي يعكس القيمة التي يمنحه إياه البلد أو المحافظة أو المدرسة أو المعلم، إذ تقع هذه القيمة تحت تأثير التقاليد والقوى السياسية في المجتمع، فعلى سبيل المثال:

١- تنشأ التوترات الأكاديمية من متطلبات مراحل التعليم الأعلى وخصوصاً متطلبات الجامعات أو من النظام المدرسي.وفي الواقع، فإنّ تخصصات المدارس، وتخصصات التعليم الثانوي ترتبط بشكل خاص، بتقاليد أكاديمية تقتضي درجة معينة من الأداء المتعلق بالمحتوى والإجراءات من قبل الطلاب المتخرجين من المدارس الثانوية. ونظراً لنطاق تنوع مواضع التركيز الأكاديمية الكبير، قد يفضي هذا التوتر إلى استنزاف المنهج الثانوي أو تجزئته.

٢- ترتبط التوترات الاجتماعية والاقتصادية بمواد كالتاريخ والجغرافيا، وباللغة الوطنية بدرجة أقل، لأنها مواد تعزز وفاء الطالب للدولة. وتتصل الدراسات الدينية أيضاً بتكوين هوية الطلاب الثقافية. وبالتالي، فقد يعتبر أي تغيير في المنهج يغير كيفية توزيع الوقت أو مجالات المواد تهديداً للوحدة الوطنية أو للتقاليد.

٣- ترجع التوترات المتعلقة بالأمن على العمل إلى عدم تغيّر توزيع الوقت المخصص لكل مادة، أو إلى أن تعديله قد تمّ بشكل بسيط لفترة طويلة كونت قناعة بأن بعض المواد يشكل مكونات "طبيعية" للبرنامج. وبما أن المعلمين وُظفوا ليعلموا هذه المواد، فإن أي اقتراح لتغيير مكانتها قد يعتبر تهديداً لوظائفهم.

عادة ما تنعكس القرارات المنوطة بتنظيم الوقت وإدارته على مستوى المدرسة على برنامج الصف أو جدوله الزمني. وترتكز هذه القرارات على المبادئ التوجيهية العامة المذكورة في المنهج وهامش الحرية المتاح للقرارات المتخذة على صعيد المدرسة.

تشكل الجداول الزمنية أدوات إدارية مهمة، وتستند إلى قرارات على المستوى الكلي تستخدم المنهج الوطني كإطار عمل وتتأثر بميزات محددة للمدرسة. قد تكون جداول الوقت متناسقة مع توجه المنهج الوطني وأهدافه، أو قد تعزز عادات التعليم والتعلم المتعارضة مع المبادئ التوجيهية، حتى لو بدت أنها متماثلة لها كلياً. على سبيل المثال، قد يتطلب التعلم القائم على المشاريع أو على المسائل ساعات أكثر من التواصل بين المعلم والطلاب. وقد لا يمكن تأمين هذه الساعات إذا ما قسمت الجداول الزمنية المدرسية الوقت المتاح لهذا المعلم وجزأته إلى أوقات قصيرة جداً.

الجدول ٣,٤ العوامل التي تؤثر في توزيع الوقت في الجدول الزمني المدرسي

مستوى المنهج الدراسي	مستوى المدرسة
عدد المواد في المنهج الدراسي: يؤثر عدد المواد الموصى بها في المنهج في بنية الجدول الزمني: في المدارس التي تقدم مواداً أكثر، قد تكون الحصص المخصصة لكل مادة أقصر، أو قد تلغى نشاطات على القدر ذاته من الأهمية كالنوادي الاجتماعية والألعاب والرياضة والموسيقى والرقص. السياسات الرسمية المتعلقة بالوقت المخصص لتعليم المواد: لكل مادة عدد موصى به من ساعات التواصل المطلوبة بين المعلم والطالب لإكمال نشاطات التعلم والتعليم. ولكن أحياناً، يُسمح بهامش من المرونة بالنسبة للقرارات الصادرة عن المدرسة في هذا الشأن.	نوع المدرسة: في بلدان متعددة، تنظم طبيعة النشاطات المدرسية ومدتها وفقاً لنوع المدرسة ومستواها. مثلاً، يختلف الجدول الزمني في مدرسة تتبع نظام دوام (نصف يوم) عنه في مدرسة تتبع دواماً كاملاً. عدد المعلمين في المدرسة: يُحدد عدد المعلمين الموظفين خلال فترة زمنية معينة إلى حد بعيد عدد الصفوف وحجمها. أما في المدارس التي يكون عدد المعلمين فيها غير كاف لعدد المتعلمين الموصى به في صف ما، فيتم دمج الصفوف بغية تخفيض عددها. التجهيزات المدرسية المتوفرة: يؤثر عدد الغرف، وخصوصاً تلك التي تحوي تجهيزات معينة، في توزيع الوقت. فالمدرسة التي لا تضم مختبراً لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لا تملك خياراً إلا تشارك التجهيزات مع مدرسة أخرى قريبة منها، ما يقتضي إدخال تعديلات إلى الجداول الزمنية للمدرستين. الإجهاد الجسدي والعقلي: يحتاج الفكر الإنساني إلى تنوع في مهام التعلم بغية التوصل إلى تعلم أكثر فعالية. بالتالي، من الضروري فصل نشاطات الجدول الزمني بواسطة الاستراحات أو بتغيير الموقع. ويجب أن يدرج ذلك أيضاً ضمن عوامل استخدام الوقت المخصص للتعلم.

المصدر: المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو (٢٠١٣).

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على اكتشاف المشاكل والصعوبات عند تنظيم فرص التعلم من حيث انتفاء مجالات المعرفة وتصنيفها وإعطاء كل مجال أهمية ووزناً معيناً في دوام المدرسة.

التمرين الأول **العمل في مجموعات من شخصين**

اقرؤوا الوثيقة "خيارات في مجالات التعلم – دول متعددة".

اقرؤوا دراسة الحالة: "اقتراح لتقليص عدد المواد في التعليم الأساسي الثانوي – أوغندا".

لسياقكم الخاص:

١- ارسموا دائرة مجزأة تظهر توزيع مجالات التعلم في التعليم الابتدائي الأعلى والتعليم الثانوي الأدنى. أي نوع من النماذج ترون في كيفية توزيع الوقت؟

٢- بناء على دراسة الحالة، هل يمكن تطبيق مثل هذا النقد على انتقاء المواد الحالية في سياقكم؟ إذا كان الجواب نعم، فكيف يمكن ذلك؟

٣- قارنوا بين توزيع مجالات التعلم في سياقكم وبين الأمثلة الدولية المذكورة في الوثيقة "خيارات في مجالات التعلم – دول متعددة"، واقترحوا أربعة تعديلات قد تجرونها في وضعكم.

التمرين الثاني عمل فردي

حضروا مقالاً قصيراً عن سياقكم الخاص، يتطرق إلى الأسئلة التالية:

- إلى متى تعود بنية المنهج الحالية (توزيع المواد/مجالات التعلم)؟ وما هي جذورها؟
- ما مدى فعالية المنهج الحالي في مساعدة الطلاب على تطوير الكفاءات المطلوبة؟
- ما هي التأثيرات التي اعترضت الوحدة الوطنية وهدف تعزيز القدرة التنافسية على المستوى الدولي؟
- ما هي الجهات المعنية الأساسية وما مصلحتها في تغيير البنية الحالية أو الإبقاء عليها؟
- ما هي الاتجاهات الديمغرافية التي قد تؤثر في المدارس؟
- ما هي التغيرات الوا قعة في مكان العمل التي قد تؤثر في المدارس مستقبلا ؟
- ما هي نشاطات التعلم الجديدة التي يجب إدخالها إلى المدارس؟

التمرين الثالث العمل في مجموعات صغيرة لا يتجاوز عدد المشاركين فيها ٣ أفراد ومناقشة عامة

تختار كل مجموعة بلداً واحداً وتطلع على الرسومات البيانية التي تظهر توزيع الوقت في التعليم الثانوي الأدنى في "البيانات العالمية للتعليم"[٣] للمكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو. ثم حولوا المعلومات إلى رسم بياني (دائرة مجزأة أو رسم بياني بالأعمدة) على ورقة من اللوح الورقي أو على شكل شريحة.

أطلعوا المجموعة على المعلومات، وعبروا عن أفكاركم حول الجوانب التالية:

- "بعض الجوانب الجيدة هي..."
- "بعض الجوانب التي تسبب إشكاليات هي..."
- الدروس المستقاة لسياقنا هي..."

التمرين الرابع العمل في مجموعات صغيرة لا يتجاوز عدد المشاركين فيها ٣ أفراد

١- اقرؤوا الوثيقة: "السياسات التي تنظم توزيع الوقت على مستوى المدارس: حالات مقتبسة من خبرة دولية" والوثيقة: "برامج مبتكرة لتوزيع الوقت".

٢- ناقشوا ضمن المجموعة درجة المرونة التي تتحلى بها المدارس في سياقكم من حيث تنظيم جداولها الزمنية.

٣- ضعوا على الأقل مثالاً واحداً عن جدول زمني بديل يتوافق مع الأنظمة الحالية وحددوا إيجابيات وسلبيات نظام مماثل.

النتاج جدول زمني بديل

(٣) UNESCO. 2013. World Data on Education. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education.html (Accessed 13 September 2013.)

النشاط الرابع

المقاربات المعتمدة لمنهج دراسي متكامل

ينبغي مراعاة مسائل أساسية متعلقة ببنية المحتوى في خضم عملية التغيير. ترتبط هذه المسائل بالأهداف التعليمية الضمنية، ونطاق المحتوى المشمول، بالإضافة إلى طرق تقسيم المحتوى إلى مكونات ذات معنى.

حالياً، تخضع ملاءمة تخصصات المواد التقليدية للتعليم في القرن الحادي والعشرين إلى التقييم في بلدان متعددة. وفي بعض الحالات، نتج اتجاه في تصميم المناهج انطلق من المعارف المصنفة (المواد التقليدية)، وتقدم باتجاه المعرفة المتكاملة (مجالات تعلم أوسع). غير أن بعض الجهات المعنية التي غالباً ما تطالب بإضافة مجالات تعلم جديدة أو زيادة الوقت المخصص للمواد الموجودة رفضت هذا الاتجاه. وحتى اليوم، لا يزال عدد قليل من الأخصائيين في التخصصات يقلصون من مكانة موادهم أو من الوقت المخصص لها بغية إفساح المجال أمام منهج دراسي متكامل.

يمكّن التعلم المتكامل الطلاب من الاطلاع على المحتوى المهم في سياقات متعددة التخصصات. فالطالب يطبق المحتوى الذي تعلمه في مجال آخر، أو يستخدم المهارات التي اكتسبها في مجال معين لاستيعاب المعلومات في مجال آخر. إذاً لا يحصل التعليم بطرق متجزئة بل بطريقة كلية، فيما لا تنفك آفاق التعلم لدى الطالب تزداد اتساعاً وعمقاً.

مثال حديث عن المنهج الذي يزداد تكاملاً شيئاً فشيئاً إنما هو في الاقتراحات التي قدمها مجلس المناهج والامتحانات والتقييم في إيرلندا الشمالية عام ٢٠٠٣ والمتعلقة بالمنهج الدراسي في البلاد (إطار المنهج، والرسم البياني للمنهج والمواضيع المتكاملة). وثمة مثال آخر في إنشاء مجموعات المخرجات المترابطة في نيو ساوث ويلز في أستراليا. تجد هذه البنية طرقاً لمعالجة محتوى المنهج في مقررات المواد المنفصلة عبر تحديد العلاقات بين مخرجاتها المتنوعة المعلن عنها.

ولكن من غير الممكن أو من غير المحبذ دائماً تحويل النظام التعليمي إلى نموذج متكامل كلياً. فلكل تخصص قاعدة معارف تغني الطالب، ويصعب أحياناً دمج أساليب تخصص مختلفة في مجموعة متكاملة. بالإضافة إلى ذلك، يعتبر المعلمون ومدربو المعلمين أنفسهم أخصائيي مواد، وقد يفتقدون إلى الثقة أو الإرادة الضرورية لتعليم ما لا يصب في مدار اختصاصهم.

وتجدر الإشارة إلى وجود عوامل أخرى تؤثر في المنهج يجب أخذها بعين الاعتبار قبل اعتماد المنهج المتكامل. نذكر على سبيل المثال مواد التعليم والتعلم، وتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، والإدارة الوطنية والامتحانات الوطنية، وربما المحلية أيضاً، وهي كلها عناصر من المرجح أن يؤثر فيها، لا بل يهيمن عليها تصنيف المواد التقليدية.

الغاية من النشاط

يبحث هذا النشاط والتمارين المقترحة في المقاربات المعتمدة من أجل انتقاء المحتوى وإنشاء بنيته لبلوغ تعليم أكثر تكاملاً:

- التكامل من خلال القيم المترابطة: المواطنة وتعليم القيم والتحول الاجتماعي
- التكامل من خلال المادة التعليمية: تعليم العلوم والتكنولوجيا
- التكامل من خلال ضرورة اجتماعية: الصحة المدرسية والوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز
- التكامل من خلال موضوع مترابط: التعليم من أجل التنمية المستدامة
- التكامل من خلال المخرجات المترابطة: مجموعات المخرجات المترابطة في المنهج الابتدائي في نيو ساوث ويلز.

التمرين الأول تفكير فردي

١- اقرؤوا الدراسة المقارنة: "تكامل المواد في المنهج الثانوي الأدنى" ودراسة الحالة: "تعزيز مقاربة شاملة وتكاملية لمنهج التعليم الثانوي في البرازيل: المشروع التجريبي: "Ensino Médio Inovador""

٢- راجعوا ورقة العمل: "الخطة المحتملة لمنهج متكامل" واقترحوا خطة أخرى للغاية نفسها. يمكنكم أن تجدوا مثالاً عن كل من الخطط الخمس المقترحة في الورقة، أو أن تختاروا خطة مختلفة تلائم سياقكم. اشرحوا أسباب اختياركم في مقطع مقتضب.

النتاج خطط بديلة لتكامل المنهج الدراسي

التكامل من خلال القيم المترابطة

التمرين الثاني (أ) تفكير فردي

١- اقرؤوا الوثيقة: "العبر المستقاة المتعلقة بفصل أو تكامل/دمج السلام والمواطنة وحقوق الإنسان والتدخلات الصحية الوقائية في المنهج الدراسي"، وأجيبوا عن الأسئلة الآتية:

- ما الذي يميز مجالات المواد هذه عن مجالات أخرى أكثر تقليدية؟
- كيف تؤثر هذه الاختلافات في تطبيق مجالات المواد هذه؟
- ما هي الطرق الشائعة لدمج هذه المجالات في المناهج الراهنة؟
- ما هي المقاربات الأكثر فعالية؟

٢- اقرؤوا دراسة الحالة: "المواطنة المحلية والعامة وتوازن المناهج في إيرلندا الشمالية" وأجيبوا عن الأسئلة التوجيهية التالية:

- ما هي المحاولات التي أجريت لمعالجة مسألة المنهج المكتظ خلال مراجعة المنهج الدراسي في إيرلندا الشمالية؟
- ما هي التوصية المستمدة من الدراسة التجريبية للمواطنة حول مسألة المنهج المتكامل مقابل المنهج ذي المواد المنفصلة؟ ما أسباب هذه التوصية؟
- كيف تمت تسوية النقاش وما هو السبب وراء اختيار هذه المقاربة؟

التمرين الثاني (ب) العمل في مجموعات صغيرة

التوتر جلي بين التوجه نحو مناهج دراسية أكثر تكاملاً وتفضيل مادة منفصلة لتعليم المواطنة.

- لمَ يقول البعض إن تعليم المواطنة مختلف عن المواد الأخرى ويتطلب وقتاً منفصلاً؟
- ما المقاربة الأكثر ملاءمة لسياقكم؟
- كيف تؤثر مقاربة الفصل مقابل مقاربة التكامل في تصميم المنهج وتدريب المعلمين وتقييم المخرجات؟

النتاج استنتاجات المجموعة

التكامل من خلال المادة التعليمية
تعليم العلوم والتكنولوجيا

التمرين الثالث (أ) تفكير فردي

اقرؤوا الوثيقة: "تعليم العلوم لمجتمع معاصر: المشاكل والمسائل والمعضلات" وأجيبوا عن الأسئلة التوجيهية الآتية:

- يؤكد الكاتب أن انعدام ثقة الناس وترددهم يهددان العلوم.
- إذا صح ذلك، فلمَ يشعر الناس بفقدان الثقة والتردد؟
- لمَ يهدد هذا الشعور العلوم؟
- ما هي الأساطير الثماني أو معايير الممارسة غير المتنازع عليها التي يعتبرها أوسبورن (Osborne) عائقاً أمام التوصل إلى فهم أفضل لطبيعة تعليم العلوم؟
- ما هي المشاكل الثلاث التي يجب حلها لإصلاح المنهج بطريقة تسمح لطريقة تعليم العلوم بمواجهة التحديات التي يطرحها العالم الحديث؟
- ما هي حدود محاولات الابتكار الراهنة في سياق المملكة المتحدة؟
- ما هي العناصر في تحليل الكاتب لتعليم العلوم الموجودة في سياقكم؟
- ما هي الاستراتيجيات المعتمدة حالياً لمواجهة هذه التحديات في سياقكم؟

النتاج لائحة بالمسائل المتعلقة بتعليم العلوم في سياقكم

التمرين الثالث (ب) تفكير فردي

اقرؤوا دراسات الحالات الآتية وأجيبوا عن هذه الأسئلة التوجيهية:

١- دراسة الحالة: "تعليم العلوم والتكنولوجيا والتنمية الوطنية في كوريا".

- لمَ لا ينفع المنهج المركزي في تعزيز الاهتمام العام للطلاب بالعلوم والتكنولوجيا؟
- ما هي الآليات الداعمة التي يمكن تقديمها لتسهيل التطبيق الناجح لمنهج العلوم والتكنولوجيا واستراتيجيات التعليم والتعلم في المدارس؟
- ما هي القيود المحتملة التي قد تؤثر في تطبيق منهج العلوم في المدرسة؟
- ما العوامل التي تسهم في نجاح برنامج تعليم العلوم والتكنولوجيا في جمهورية كوريا، رغم القيود المذكورة؟
- بناءً على تحليلكم الخاص للوضع، كيف أسهم منهج تعليم العلوم والتكنولوجيا إلى جانب البرامج الإضافية في نجاح جمهورية كوريا كأمة صناعية اقتصادية ناشئة؟ ما العوامل الأخرى التي أسهمت أيضاً في نجاح البلاد اقتصادياً؟

٢- دراسة الحالة: "تعلم العلوم المتكامل في اليابان".

- في المسار الدراسي الجديد لعام ٢٠٠٢، ما معنى "التلذذ بالعيش"؟
- في المنهج الجديد، يعتبر منهج العلوم بمثابة "تعلم العلوم المرتكز على العمل الميداني وعلى الطالب والقائم على الاستفسار." ما القيمة الكامنة في منهج مماثل؟
- ما التحديات التي طرحها أسلوب العمل هذا على المعلمين؟
- برأيكم، إلى أي مدى تعتبر هذه المقاربة فعالة؟

٣- دراسة الحالة: "تعليم العلوم والتكنولوجيا في إندونيسيا".

- كيف غيّر إدخال المنهج القائم على الكفاءة تعليم العلوم في المدارس في إندونيسيا؟
- ما الدور الذي تؤديه المعايير في المنهج الجديد؟

التمرين الثالث (ج) تفكير فردي

- ما هي مبادئ المنهج والتدريس التي تكمن وراء جعل تعلم التلميذ يمرّ عبر تعلم العلوم والتكنولوجيا بشكل متكامل في إندونيسيا واليابان وجمهورية كوريا؟
- هل أن عملية تعلم العلوم والتكنولوجيا مصممة بطريقة مماثلة في سياقكم؟ الرجاء دونوا أوجه الشبه والاختلاف بين هذه البلدان، مستعينين بورقة العمل "مصفوفة تعليم العلوم والتكنولوجيا". وفيما تعدون اللائحة، خذوا بعين الاعتبار الاختلافات في الموارد والتنمية الاجتماعية والاقتصادية لكل بلد.
- بناءً على تحليلكم، ما هي ميزات تعلم العلوم والتكنولوجيا في هذه البلدان التي تودّون:
- تكييفها وتطبيقها في سياقكم؟ لماذا؟
- اعتمادها كما هي؟ لماذا؟
- عرضها للمراجعة؟ لماذا؟

التمرين الثالث (د) العمل في مجموعات صغيرة

تقديم التقارير: أطلعوا المجموعة على أفكاركم حول فوائد التعلم المتكامل على الطلاب. ما التحديات التي تتوقعون أن يواجهها المعلمون إذا أرادوا تطبيق التعلم المتكامل في صفوفهم؟

النتاج مسائل في التطبيق المتكامل لتعليم العلوم والتكنولوجيا

التكامل من خلال ضرورة اجتماعية:
الصحة المدرسية والوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية/ الإيدز

التمرين الرابع (أ) تفكير فردي

اقرؤوا الوثيقة: "وضع استجابة المناهج لتحدي فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز" والوثيقة: "مسائل متعلقة بالتثقيف بشأن فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز في المنهج الدراسي الرسمي"، وأجيبوا عن الأسئلة التالية:

- ما المقاربات الأكثر شيوعاً للتثقيف بشأن فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز؟
- أي مقاربة من المقاربات الأربع هي الأكثر ملاءمة لسياقكم؟
- ما التحديات الرئيسة التي يطرحها فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز على المنهج الدراسي؟
- ما هي استراتيجية التربية على فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز الأكثر ملاءمة لوضعكم؟
- ما الميزات التي قد تتحلى بها التربية الوقائية ضدّ فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز أو برنامج التربية الجنسية المناسبين ثقافياً ولغوياً في وضعكم؟
- في وضعكم، هل تحتل التربية الوقائية ضدّ فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز مرتبة عالية أو متدنية ؟ ما هي بعض مؤشرات هذه المكانة ؟
- في وضعكم، ما هي أهم العوائق أمام تحقيق التربية الوقائية ضدّ فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز بشكل فعال؟

التمرين الرابع (ب) العمل في مجموعات صغيرة

اعملوا في مجموعات صغيرة وضعوا الخطوط العريضة لبرنامج تربية وقائية من فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز. استعينوا بجوانب تصميم المنهج الواردة في هذه الوحدة لكي:

- تقترحوا أهدافاً
- تقترحوا فترة زمنية ومستوى مدرسيا مناسبين لتطبيق البرنامج، وتحدّدوا المواد التي ينبغي حذفها من المنهج بغية تطبيق البرنامج ضمن الدوام المدرسي المتاح
- تختاروا مقاربة المنهج: مقاربة المنهج القائم بذاته، أو مقاربة المادة الرئيسية، أو مقاربة متقاطعة بين المناهج أو مقاربة الدمج، وتشرحوا الأسباب وراء خياركم
- تحددوا ما ستحتاجون إليه فيما يتعلق بتنمية القدرات وبمواد تعلم معينة.

التمرين الرابع (ج) مناقشة عامة

عندما تنتهي المجموعات من إعداد الخطوط العريضة للمنهج، تعلق كل مجموعة عملها على الحائط أو على اللوح. يحظى جميع المشاركين بفرصة مراجعة كل الخطوط العريضة، وعندما ينتهي وقت المراجعة، يفتح المجال للأسئلة والنقاش. ويحدد الميسّر العناصر التي يجب التركيز عليها في الخطوط العريضة بهدف المناقشة.

النتاج الخطوط العريضة لمنهج دراسي

التكامل من خلال موضوع مترابط:
التعليم من أجل التنمية المستدامة

التمرين الخامس (أ) تفكير فردي

١- اقرؤوا الوثيقة: "تعزيز التعليم من أجل التنمية المستدامة وتطوير مواد التعليم والتعلم" وأجيبوا عن الأسئلة الآتية:

- ما هي بنية إطار المنهج الواسع وبنية المحتوى المقترحة للتعليم من أجل التنمية المستدامة؟
- ما هي السياسات الوطنية المتعلقة ببنية المحتوى؟
- ما هو الدور المقترح الذي تضطلع به تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كأداة تعلم في تطوير إطار المنهج؟
- أي استراتيجيات تعليم ونظريات تعلم راهنة تدعم التعليم من أجل التنمية المستدامة؟

٢- اقرؤوا الوثيقة: "التعليم من أجل التنمية المستدامة".

٣- اقرؤوا دراسة الحالة: "السويد – التعليم من أجل التنمية المستدامة: نشاطات على المستوى الوطني".

التمرين الخامس (ب) مناقشة عامة

١- راجعوا مجال تعلم موجود في سياق منهجكم وحددوا عناصر التعليم من أجل التنمية المستدامة.

٢- اقترحوا وسائل من شأنها دعم التعليم من أجل التنمية المستدامة في مجال التعلم هذا.

٣- في حال لم تتمكنوا من تحديد أي عنصر من عناصر التعليم من أجل التنمية المستدامة في هذا المجال، اقترحوا طرقاً لدمجها.

التمرين الخامس (ج) مناقشة عامة

أطلعوا المجموعة على اقتراحاتكم. ثم اجمعوا الأسئلة وأعدوا مصفوفة تظهرون فيها إدراج/تعزيز التعليم من أجل التنمية المستدامة في المنهج ككل أو في مجالات معينة منه.

النتاج مصفوفة لإدراج التعليم من أجل التنمية المستدامة

التكامل من خلال المخرجات المترابطة:
مجموعات المخرجات المترابطة في المنهج الإبتدائي في نيو ساوث ويلز

التمرين السادس (أ) تفكير فردي

١- اقرؤوا دراسة الحالة: "عينة من مجموعات المخرجات المترابطة"

٢- دونوا ملاحظات شخصية.

التمرين السادس (ب) العمل في مجموعات صغيرة

اعملوا في مجموعات، استعينوا بشبكة الإنترنت لإيجاد مزيد من المعلومات حول هذه المقاربة المعتمدة لتكامل المنهج على هذا الموقع الإلكتروني: http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.aus/timetoteach/cogs/index.htm

التمرين السادس (ج) العمل في مجموعات صغيرة

ناقشوا الأساس المنطقي لمجموعات المخرجات المترابطة وهدفها، وابحثوا في ما إذا كانت هذه المقاربة موائمة لسياقكم. اكتبوا الاستنتاجات التي توصلتم إليها في مقطع مقتضب.

النتاج تقرير يحلل مواءمة مجموعات المخرجات المترابطة لسياقكم

النشاط الخامس
المقررات الدراسية ووسائل أخرى لتنظيم المحتوى

يتحمل المعلمون مسؤولية الحرص على أن يكون المحتوى الذي يجب تعليمه منظماً ضمن وحدات يمكن التصرف بها وفقاً لتطور المتعلمين. لذلك، غالباً ما يضعون خطة طريق تحدد طرق التفاعل وسياقات التعلم لكل وحدة في المحتوى. أما المقرر الدراسي لصف ما، فهو عبارة عن وثيقة تنظم التعليم وتسهّل الحوار مع الطلاب حول طبيعة الصف وفلسفته، بالإضافة إلى القواعد التي يتعين التقيد بها والنشاطات التي ينبغي إنجازها بغرض التعلم والتقييم.

من هذا المنطلق، يعتبر المقرر الدراسي فرعاً من فروع المنهج، يوفر معلومات أكثر تفصيلاً عن تجارب التعلم التي سيختبرها الطلاب. وفيما يعرض إطار المنهج الأهداف التعليمية الوطنية، يشكل المقرر الدراسي وثيقة تشغيلية تسلط الضوء على مجالات معرفية محددة. ومن الممكن تطوير المقرر على المستوى المركزي؛ وفي هذه الحال، يكون جزءاً من المنهج المعدّ. ويمكن صياغته على مستوى المدرسة على يد معلمين منفردين أو مجموعات من المعلمين من خلال عمليات تعاونية.

المقرر الدراسي لصف ما:

- يسمح للمعلمين بتحديد عمق موضوع المادة، والمفاهيم التي على الطلاب تعلمها، والمهارات التي عليهم تطويرها.
- يحدد المواضيع التي ستعلم في صف مدرسي معين، ونشاطات التعليم والتعلم التي يتوجب القيام بها، بالإضافة إلى مخرجات التعلم المتوقعة.
- يشكل مرجعاً للمعلمين كي يحددوا متى وأين وكيف يجب دمج مواد تعليم موائمة وكيفية استخدام هذه المواد.
- يضع الخطوط العريضة لأدوات التعلم والمعلومات التي على المعلمين أن يوفروها للطلاب، ويوفر تفاصيل حول تسلسل الصف/المادة.

- يضع إطار التقييم بما أنه يعدد أنواع ممارسات التقييم التي يجب اللجوء إليها، وعدد التقييمات وطبيعتها.

التخطيط لما يجب تعليمه في كل درس

وبهدف التخطيط لما يجب تعليمه في كل درس خلال السنة الأكاديمية، تقسم المواضيع في المقرر الدراسي إلى وحدات قابلة للتعليم وللتصرف ومنظمة حول مواضيع مركزية تقرر بنية تعلم الطالب. يتطلب وضع خطة لكل وحدة قرارات دقيقة بغية التوصل إلى مجموعة نشاطات موزعة بترتيب زمني وملتزمة بمبادئ البيداغوجيا الجيدة. على سبيل المثال، تنتقل الخطة من السهل إلى المعقد وتبني على معارف سابقة، بهدف الوصول إلى تجربة أو سؤال متعدد الأوجه لإحداث تغيير مفاهيمي، مع مراعاة التطور التدريجي لقدرات المتعلمين.

خلال صياغة خطة العمل، يجب أن تضاف إلى المحتوى المحدد في المقرر الدراسي مواد منهج أخرى، من ضمنها الكتب المدرسية الموصى بها وإرشادات المعلمين وغيرها من المواد المرجعية. توفر هذه المواد معلومات أكثر تفصيلاً حول محتوى الدروس، والمفاهيم والمهارات التي على الطلاب اكتسابها، والنشاطات التي يجب إنجازها.

عند اكتمال خطة العمل، غالباً ما تؤخذ بعين الاعتبار خطة الدرس الفردي أو مخطط الحصة. تتضمن خطة الدرس نشاطات التعليم والتعلم في يوم محدد، وتوضح الوقت المخصص إلى كل مرحلة من مراحل العمل. عادة، تكون خطط الدرس نظريات عمل يضعها المعلم، بما أن طريقة عمل الصف قد تدعو إلى تغيير عفوي أحياناً. تزود بعض أدوات المنهج التجارية والكتب المعلمين بخطط دروس تدريجية، غير أن أي مادة تطوَّر خارج سياق التعلم الحقيقي تفترض أن المعلم المثالي يستطيع إدارة كل المتغيرات في الصف والسيطرة عليها، وأن العديد من التفاصيل الموصى بها ليست عملية فعلياً.

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والمهام المقترحة المشاركين على اكتشاف وسائل بديلة لإيصال أولويات التعلم المقترحة.

التمرين الأول **تفكير فردي**

اقرؤوا المقررات الدراسية الآتية وقارنوا في ما بينها:

- "اللغة الفرنسية في المدرسة: المنهج الدراسي للصف التاسع".
- "مقرر الكيمياء للصف الثانوي الأخير في كينيا"
- "الفيزياء في الأورغواي – السنة الأولى ثانوي – إصلاح عام ٢٠٠٦".
- "أستراليا: السنة السابعة، مدخل إلى مادة التاريخ"

حللوا ما يلي:

- بنية العناوين والعناوين الفرعية
- هيمنة النصوص المكتوبة أو الجداول
- كيفية صياغة الأهداف التعليمية
- من أعد المقرر الدراسي؟ ومن هو القارئ المستهدف؟

اكتبوا نصاً وجيزاً، يتضمن مقطعاً مقتضباً لكل مقرر دراسي، وحددوا القواسم المشتركة وأوجه الاختلاف بين المقررات.

النتاج **موجز للقراءة**

التمرين الثاني حوار

ناقشوا النتائج التي توصلتم إليها في الحالات السابقة وعبروا عن رأيكم بما يلي:

١- يعتبر المقرر الدراسي أداة لمساعدة المعلمين على انتقاء المحتوى وتنظيمه.

٢- يشكل المقرر الدراسي أداة يطورها المعلمون لإيصال أولويات التعلم للطلاب.

٣- يشكل المقرر الدراسي وثيقة رسمية تستخدم للتعبير عن مخرجات التعلم المنشودة لمادة تعليمية معينة.

٤- يتعين على المعلم أن يكيف المقرر الدراسي وفقاً للسياق المحلي.

٥- يجب أن يرشد المقرر الدراسي المعلمين في ما يختص بإجراء تقييمات للطلاب.

٦- يجب أن يحدد المقرر الدراسي مخرجات التعلم.

التمرين الثالث العمل في مجموعات صغيرة

راجعوا الوثيقة: "المبادئ التوجيهية لتطوير المقررات الدراسية في تعليم اللغة الإنكليزية" التي تتطرق إلى المراحل المختلفة لتصميم برنامج في سياق تعليم اللغة الإنكليزية.

- بعد المناقشة، اتفقوا على التمييز المفاهيمي بين المنهج الدراسي والصف والمقرر الدراسي
- راجعوا الجدول في النقطة ٦,١ من الورقة، واتفقوا على الشكل الذي تقترحونه لمقرر دراسي محدد وطنياً.
- ناقشوا القسم المعنون: "خمسة جوانب لتنظيم صف"، وحددوا خمسة جوانب يمكن جعلها لا مركزية بالنسبة لـ:(أ) المدارس و (ب) المعلمين المنفردين.

النتاج توصيات حول صياغة المقررات الدراسية

يجب أن يتضمن الملف ملاحظات التعلّم الشخصي:

ماذا تعلّمت؟ ماهي المفاهيم التي وجدتها مفيدة؟

لائحة بمصادر الوحدة الثالثة
تصميم المناهج الدراسية

الوثائق

- المبادئ التوجيهية لإعداد إطار منهج دراسي للتعليم الأساسي
- معايير في التعليم: الاتجاهات والنتائج الدولية لتطبيقها في أميركا اللاتينية
- تطوير معايير التعليم الوطنية – ألمانيا
- خيارات في مجالات التعلم – دول متعددة
- السياسات التي تنظم توزيع الوقت على مستوى المدارس: حالات مقتبسة من خبرة دولية
- برامج مبتكرة لتوزيع الوقت
- العبر المستقاة المتعلقة بفصل أو تكامل/دمج السلام والمواطنة وحقوق الإنسان والتدخلات الصحية الوقائية في المنهج الدراسي
- تعليم العلوم لمجتمع معاصر: المشاكل والمسائل والمعضلات
- وضع استجابة المناهج لتحدي فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز
- مسائل متعلقة بالتثقيف بشأن فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز في المنهج الدراسي الرسمي
- تعزيز التعليم من أجل التنمية المستدامة وتطوير مواد التعليم والتعلم
- التعليم من أجل التنمية المستدامة
- اللغة الفرنسية في المدرسة: المنهج الدراسي للصف التاسع
- مقرر الكيمياء للصف الثانوي الأخير في كينيا
- الفيزياء في الأورغواي – السنة الأولى ثانوي – إصلاح عام ٢٠٠٦
- أستراليا: السنة السابعة، مدخل إلى مادة التاريخ
- المبادئ التوجيهية لتطوير المقررات الدراسية في تعليم اللغة الإنكليزية

دراسات الحالات

- بنية المنهج الدراسي الوطني في كوريا لعام ٢٠٠٢
- مسودة إطار المنهج الدراسي في كوسوفو لعام ٢٠٠٢
- خطة المنهج الدراسي – كيبيك (كندا)
- فنزويلا – تصميم منهج النظام التعليمي البوليفاري
- الإطار المفاهيمي لتغير منهج النظام التعليمي في غواتيمالا
- اقتراح لتقليص عدد المواد في التعليم الأساسي الثانوي – أوغندا
- تكامل المواد في المنهج الثانوي الأدنى
- تعزيز مقاربة شاملة وتكاملية لمنهج التعليم الثانوي في البرازيل: المشروع التجريبي: "Ensino Médio Inovador"
- المواطنة المحلية والعامة وتوازن المناهج في إيرلندا الشمالية
- تعليم العلوم والتكنولوجيا والتنمية الوطنية في كوريا
- تعلم العلوم المتكامل في اليابان
- تعليم العلوم والتكنولوجيا في إندونيسيا
- السويد – التعليم من أجل التنمية المستدامة: نشاطات على المستوى الوطني
- عينة من مجموعات المخرجات المترابط

أوراق العمل

- تصنيف الأهداف التعليمية: ترتيب الغايات التعليمية، الكتيب ا: النطاق الإدراكي
- جدول التصنيف
- الخطة المحتملة لمنهج متكامل
- مصفوفة تعليم العلوم والتكنولوجيا

المراجع

Anderson, L. and Krathwohl, D. A. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, Longman, Green.

Arlow, M. 2004. Citizenship education in a divided society: The case of Northern Ireland. *Education, Conflict and Social Cohesion*. S. Tawil and A. Harley (eds), Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, pp. 255–314. (Studies in comparative education.) http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249 (Accessed 13 September 2013.)

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). Undated. History Year 7 – Level description. http://www.australiancurriculum.edu.au/Year7 (Accessed 13 September 2013.)

Bégin-Caouette, O. 2011. Subject integration in lower-secondary curriculum. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.

Bloom, B. S. et al. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals; Handbook I: Cognitive Domain.* New York, Longmans, Green & Co.

Consejo de Educación Secundaria. 2006. Física: primer año de bachillerato: reformulación 2006. Montevideo. Se puede acceder en http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion2006primerobd/fisica4.pdf.

Ferrer, G. 2006. *Estándares en educación: implicancias para su aplicación en América Latina*. Washington, DC. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Se puede acceder en http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal%20Publicaciones\Libros&Archivo=Estandares%20en%20Educacion.FERRER.pdf.

Georgescu, D. 2002. Kosovo draft curriculum framework. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Gonçalves dos Ramos, M. 2013. Fostering a holistic and integrative approach for Brazilian secondary education curriculum: the pilot project "Ensino Médio Inovador". Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Goto, M. 2003. Integrated learning of Science in Japan. Tokyo. Department of Curriculum Research, National Institute for Educational Policy Research (NIER), Tokyo. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Resource Pack for Capacity-Building in Curriculum Development.)

Gregorio, L. C. and Zhou, N. 2006. Promoting ESD in the curriculum and development of teaching-learning materials.. Ministry of Education of China and UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education/UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Curriculum Resource Pack.)

Kenya Institute of Education (KIE). Undated. Kenya Certificate of Secondary Education: Chemistry Syllabus Forms I–IV. Nairobi, Kenya Institute of Education. http://www.elimu.net/Secondary/Kenya/KCSE_Student/Chemistry/Form4/Form%20IV%20-%20Chemistry%20%20Syllabus%20-%20Kenya%20Certificate%20of%20Secondary%20Education.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Kim, J. H. and Cho, N. S. 2003. Science and Technology Education and national development in Korea. Produced by the Korea Institute of Curriculum and Evaluation (KICE) – Teaching and Learning Centre. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Resource Pack for Capacity Building in Curriculum Development.)

Klieme, E. et al. 2004. The development of national educational standards. Berlin, Federal Ministry of Education and Research of Germany (BMBF).

Korea Institute for Curriculum and Evaluation (KICE). 2013. National Curriculum of Korea. Seoul, Korea Institute for Curriculum and Evaluation. http://ncic.re.kr/english.index.do (Accessed 13 September 2013.)

Labate, H. A. 2003. New models in time allocation. Document presented during the seminar by the Gulf Arab States Educational Research Center (GASERC), produced as part of a collaboration between the Arab Bureau of Education for the Gulf States (ABEGS) and the International Bureau of Education (UNESCO-IBE), Manama, Bahrain, 10–13 May 2003. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.

—. 2006. Defining time allocation for school subjects: International trends and current challenges for the Gulf States, produced as part of a collaboration between the Arab Bureau for Education in the Gulf States (ABEGS) and the UNESCO International Bureau of Education. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Working paper.)

Mazeyrac-Audigier, E., Luisoni, P. (2006). L'éducation en vue du développement durable (document de travail). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2001). Plan du programme (Canada). Québec, Canada : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. En ligne http://www.mels.gouv.qc.ca/gr-pub/menu-curricu-a.htm, consulté le 13 septembre 2013.

Ministère de l'éducation nationale français (2008). Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège. *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.* Paris : Ministère de l'éducation nationale français. En ligne http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf, consulté le 13 septembre 2013.

Ministerio del Poder Popular Para la Educación de Venezuela. 2007. *Venezuela: diseño curricular del sistema educativo bolivariano*. Caracas: Ministerio del Poder Popular Para la Educación. Se puede acceder en http://www.oei.es/quipu/venezuela/dl_908_69.pdf.

Nandutu, G. 2011. Reducing the number of subjects to enhance quality and relevance of basic secondary education in Uganda. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Diploma in Curriculum Design and Development [IBE/UCU/OREALC] Cohort 2010/11.)

Núñez y Bodegas, I. D. 2007. Plan de estudios al diseño de programas: las diferentes etapas para diseñar un programa. Quintana Roo: Universidad de Quintana Roo, Departmento de Lengua y Educación.

Osborne, J. 2000. *Reform in the teaching of science and technology at primary and secondary level in Asia: comparative references to Europe.* Beijing, Ministry of Education of the Republic of China/UNESCO International Bureau of Education.

Panchaud, C., Pii, J. and Poncet, M. 2005. Assessment of Curriculum Response in 35 Countries for the EFA Monitoring Report 2005. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142301e.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Pineda Ocaña, J. F. 2011. Modelo conceptual de la transformación curricular del sistema educativo guatemalteco. Ginebra: UNESCO International Bureau of Education (Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular [OIE/UCU/OREALC], cohorte 2010-2011).

Sinclair, M. 2004. Lessons learned regarding separateness or integration/infusion of peace, citizenship, human rights, preventive health interventions in the curriculum. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.

Stabback, P. 2007. Guidelines for constructing a curriculum framework for basic education. Presented at the Regional Workshop on Basic Education for Africa, Kigali, Rwanda, 25–28 September 2007. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0709Kigali/Curriculum_Framework_Guidelines.pdf

(Accessed 13 September 2013.)

State of New South Wales, Department of Education and Training. 2006. State of New South Wales Department of Education and Training, Curriculum K–12 Directorate: Local environments (A) S2. http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/timetoteach/cogs/cogs/aconnect/localenv_s2a.doc (Accessed 13 September 2013.)

UNESCO-IBE. 2004. State of the curricular response – EFA Follow-up Report. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Organisation/Meetings/efa%20monitoring%20report.pdf (Accessed 13 September 2013.)

—. 2013. World Data on Education. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education.html (Accessed 13 September 2013.)

Yulaelawati, E. 2003. Science and technology education in Indonesia. Jakarta, Office of Community Education National Ministry of Education of Indonesia. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Curriculum Resource Pack.)

ملاحظات

الوحدة

٤

إدارة النظام والحوكمة

الوحدة الرابعة
إدارة النظام والحوكمة

تتطرّق هذه الوحدة التعليمية إلى نماذج محتملة لإدارة عملية تطوير المناهج الدراسية في الأنظمة التعليمية، وتدقق في بعض العناصر كإضفاء الطابع المحلي على المناهج في سياقات معينة، وإدارة عملية تطوير المناهج الدراسية في المدارس وتجنب المركزية. بالإضافة إلى ذلك، تستكشف الوحدة الرابعة بعض الفرص والتحديات التي تشمل انخراطاً أوسع لجهات معينة متنوعة (الحكومة المحلية والمجتمع المدني وأولياء الأمور والمجتمع المحلي) في تطوير المناهج وتطبيقها.

تساعد النشاطات في هذه الوحدة مطوري المناهج على التوصل إلى فهم أفضل للسياسات والعمليات المتعلقة بحوكمة النظام التعليمي وإدارته:

١- إيجاد التوازن بين الحاجات والمصالح الوطنية والمحلية: حاجات الجهات المعنية ومصالحها للحصول على الدعم وقيادة عملية التطبيق بشكل مناسب.

٢- إضفاء الطابع المحلي على المناهج الدراسية، والتحديات والفرص: القيود التي تحد عمليات إضفاء الطابع المحلي والحلول الممكنة.

٣- تطوير المناهج الدراسية في المدارس: العمليات التي تستطيع كل مدرسة القيام بها بغية توليد مشاريع المناهج الدراسية الخاصة بها.

٤- دور الإشراف والتفتيش في رصد المنهج الدراسي.

تجدون بعد هذه النشاطات لائحة بالمصادر تضم وثائق ودراسات حالات أُشير إليها في النشاطات بالإضافة إلى مواد إضافية للقراءة.

الاعتبارات المتعلقة بإدارة النظام والحوكمة وعلاقتهما بالمنهج الدراسي

يشكل المنهج الدراسي مكوناً أساسياً لأي نظام تعليمي. غير أن تطويره منوط بمكونات أخرى للنظام ككل، كتدريب المعلمين والموارد والإشراف. وبالتالي، قد تؤثر بنى إدارة التعليم والحوكمة، إلى جانب نوعية الأنظمة المتعلقة بها، في نوعية المنهج المطوّر وفعالية تطبيقه.

يمكن تعريف "إدارة النظام" بعملية التخطيط لأجزاء النظام المتنوعة، وتطبيقها ورصدها وتقييمها. وفي التعليم، قد تتضمن هذه الأجزاء التخطيط الاستراتيجي والتشغيلي، والموارد البشرية والمالية، وإعداد واعتماد المعلمين، بالإضافة إلى تقييم المنهج والطالب. من وجهة نظر الإدارة، يُعتبر المنهج مركزياً، ويتوقع من جميع الطلاب في النظام أن يتعلموا الشيء نفسه بالطريقة نفسها وفي الوقت نفسه. ورغم أن هذه المقاربة قد تبدو قادرة على التحكم بجودة التعليم، إلا أنها لا تضمن تلبية حاجات كل طالب على حدة وحاجات المجتمعات المحلية.

تعتمد الوكالات التعليمية ذات الصلة على بعضها البعض، ولا يمكن تقليص هذا الترابط إلى بنية هرمية من خلال مقاربة تنازلية من الأعلى إلى الأسفل. عوضاً عن ذلك، يجب أن تقوم الحوكمة على دور المجتمعات المحلية وصانعي القرار. وتشير "الحوكمة" إلى أخلاقيات منظمة معينة وسلوك موظفيها المهني. وبناء عليه، نشأ اتجاه في تطوير المناهج يعترف أكثر بالحاجات الاجتماعية والاقتصادية للمجتمعات المحلية والمجموعات الفردية، ما سمح للسلطات المحلية والمدارس بتطوير منهجها الخاص. رغم ذلك، تضم هذه المقاربة بعض المخاطر من حيث إمكانية تحقيق ما يلي:

- ضمان جودة المنهج الدراسي
- تخفيض خطر التجزئة
- السعي إلى تحقيق الأهداف والأولويات الوطنية بطريقة مستمرة.

إذا تمت إدارة هذه المخاطر بالصورة الصحيحة، فقد يكون لتكريس اللامركزية في المنهج الدراسي فوائد جمة. فمثلا، يمكن أن تصبح دمقرطة التعليم أكثر سهولة عبر منح الجهات المعنية المحلية استقلالية أكبر والسماح لها بالمشاركة بصورة أكبر في تصميم المنهج وفي عملية التطبيق والتقييم المتسق مع تحقيق الأهداف والمعايير الوطنية.

قد يتضمن نقل السلطة إلى المستوى الإقليمي، و/أو مستوى المحافظة، و/أو المستويات المحلية في نظام لا مركزي، النقاط التالية:

- تشارك أكبر للإدارة التعليمية ووظائف الحوكمة
- مشاركة أوسع في عمليات صنع القرار
- استقلالية محلية أكبر في بعض الجوانب السياسية أو الإدارية.

وفي بعض الحالات، أدى هذا الاتجاه إلى تغييرات ملحوظة في البنية التنظيمية لوزارات التربية. فعلى سبيل المثال، قد تتضمن اللامركزية انتقال الوظائف الإدارية من المستوى المركزي إلى المستوى الإقليمي أو مستوى المحافظة أو المستوى المحلي. وفي ما يخص المنهج، يبرز اتجاه نحو تطوير المناهج الدراسية المحلية بشكل يراعي التنوع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي الذي تتصف به المجتمعات المحلية. لكن الدولة تحتفظ بدرجة من التحكم المعياري بغية الحد من هذه الاتجاهات وتعزيز الإنصاف، بما أن الاختلافات على المستويات المحلية قد تؤدي إلى زيادة اللامساواة بين المناطق.

تُعدّ المدارس خططها المحددة عبر صياغة رؤية معينة وتحديد غاية التعليم الأساسية وفقاً لسياق المجتمع المحلي. وتستفيد المدارس من استقلاليتها لكي تتخذ قرارات تتعلق بطريقة تعليم المحتوى وتحديد الأولويات فيه، مستخدمة إطاراً توافقياً تعاونياً، وواضعة الخطوط العريضة لما سيقدمه كل معلم في خطط عمله على مستوى المدرسة.

تعتبر خطة المنهج القائم على المدرسة من أبرز جوانب خطة المدرسة الشاملة، إذ يفكر فيها المعلمون ويتخذون قرارات قائمة على إطار المنهج المركزي الذي يكيّفونه وفقاً لسياقهم. في هذه الحالة، يتفقون على ما سيتعلمه طلابهم وعلى الأساس المنطقي لذلك، ويتفقون أيضاً على نوع الأداء الذي يتوقعونه من المتعلمين في كل مرحلة أساسية، وعلى المبادئ التوجيهية المنهجية التي ستطبق، وعلى الكفايات المتوجب على المتعلمين تطويرها، والمحتوى الذي يجب إيلاؤه الأولوية بغية تحفيز هذا التطور، وطرق تقييم الطلاب.

الكلمات المفتاح: المنهج الدراسي لمجتمعات محلية ثقافية خاصة؛ اللامركزية ؛ نقل السلطة ؛ الإدارة التعليمية ؛ التمكين؛ الحوكمة؛ تنمية القدرات المحلية ؛ إضفاء الطابع المحلي على المنهج الدراسي ؛ مشاركة؛ مواءمة المنهج الدراسي.

النشاط الاول

إقامة التوازن بين الحاجات والمصالح الوطنية والمحلية

يرسم التوجّه نحو لامركزية أكبر في الإدارة والحوكمة التعليمة شكل عمليات تغيير المناهج الدراسية. فبهدف تعزيز تدخل المجتمعات المحلية وتمكينها، تشجع الاتجاهات الحالية لامركزية الأنظمة التعليمية وخصوصاً فيما يتعلق بما يلي:

- صنع القرار
- المشاركة في وضع السياسات التعليمية
- تصميم المناهج الدراسية وتطبيقها.

غالباً ما تستخدم مجموعة من الأسس المنطقية التقنية والتعليمية والسياسية لتبرير الحاجة إلى اللامركزية. وتشمل هذه الأسس الكفاءة الإدارية والنوعية المحسنة ومواءمة محتوى المناهج للوقائع الثقافية والاقتصادية المحلية، وشرعية المناهج المتزايدة من خلال مشاركة أكبر للجهات المعنية في تصميم السياسات. وفي بعض الحالات، قد يحفز التمكين على المستوى المحلي المعلمين على

إعادة تحديد الأدوار التي يضطلعون بها كباحثين تعليميين ومطوّري مناهج مهتمين بحاجات طلابهم. لكن جودة هذا العمل تتوقف إلى حد كبير على عدد من العوامل منها مستويات الخبرة المحلية.

تشكل طبيعة أنظمة الإدارة التعليمية ونوعيتها عاملاً أساسياً لتحديد طريقة ومدى تحقيق اللامركزية في الإدارة والحوكمة في المجال التربوي. ورغم وجود بعض الاختلافات في درجة اللامركزية، عادة ما تلجأ دول متعددة إلى اللامركزية في بعض عوامل أنظمة إدارتها التعليمية على المستوى الوطني، وكذلك على مستوى المحافظة والمقاطعة والمدرسة.

تبقى الحكومة المركزية القوية مهمة، وخصوصاً لتطوير أطر مناهج قومية، ومعايير ضمان الجودة، ومؤشرات فعالية المدرسة، وأنظمة تقييم ضمان الجودة. توفر هذه الأطر المتقاطعة المعالم الواسعة التي تتشكل ضمنها العمليات والنتاجات التعليمية لتلبية الحاجات المحلية وضمان دعم المجتمع المدني ومشاركته، بما فيه أولياء الأمور والمجتمعات المحلية.

ولهذا السبب تحديداً، قد يكون النظام المركزي القوي فعالاً في معالجة عدد كبير من المسائل. وفي نهاية المطاف، يتعين على كل بلد أن يحقق توازناً بين المركزية واللامركزية، وهو توازن يستجيب لحاجات معينة.

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على اكتشاف التوترات بين تركيز وطني وتركيز محلي في القرارات المتعلقة بالمنهج الدراسي.

التمرين الأول **العمل في مجموعات من شخصين**

١- راجعوا الوثيقة: "المميزات الخاصة لبعض الأنظمة التعليمية" واختاروا بلدين يتبعان نظامين تعليميين مختلفين. تتضمن المقارنات المقترحة:

- هنغاريا وإيرلندا
- إيطاليا وكندا
- سنغافورة و(المملكة المتحدة) إسكتلندا
- سويسرا و(المملكة المتحدة) ويلز
- فرنسا وأستراليا

٢- أوجزوا أوجه الشبه والاختلاف الأساسية في مستويات الرقابة والإدارة، وقارنوها بسياقكم.

التمرين الثاني **العمل في مجموعات من شخصين**

١- اقرؤوا الوثيقة: "عمليات تغيير سياسات المنهج الدراسي: نحو لامركزية تعليمية".

٢- استعينوا بالنقاط الآتية وبالرسم البياني في ورقة العمل: "الاتجاهات في اللامركزية" لتحديد عمليات واتجاهات المركزية واللامركزية في القرارات المتصلة بالمناهج الدراسية في سياقكم:

- الأساس المنطقي للتغيير المقترح
- اتجاه التغيير: المركزية أو اللامركزية
- مستويات الاستشارة
- الانخراط والمقاومة
- استراتيجيات التواصل/التسويق.

التمرين الثالث العمل في مجموعات من شخصين

اعملوا مع زميل لكم، فليؤدِ أحدكم دور الصحافي والآخر دور الشخص الذي تجري معه المقابلة. أعدوا توصيفاً وتحليلاً شخصياً لتجربتكم (الحاضرة أو الماضية) في عملية صنع القرار التي تدخل في إضفاء الطابع المحلي على المنهج الدراسي.

أجيبوا عن الأسئلة التالية:

- ما هي العلاقة الحالية/السابقة بين الأمة والمنطقة والمدارس قبل وبعد التغييرات التي أجريت نحو إضفاء الطابع المحلي على القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية؟
- ما هي المسؤوليات الحالية/السابقة الملقاة على عاتق الأمة والمنطقة والمدارس قبل هذه التغييرات وبعدها؟
- كيف يمكن التوصل إلى فهم أفضل لفكرة "التوازن" بين الأمة والمنطقة والمدارس خلال عملية نزع مركزية المنهج الدراسي؟
- ما هي السياسات والإجراءات التي من شأنها ان تشجع المناطق والمدارس على تأدية دور فعال في تطوير المناهج والإدارة؟
- ما هي أهم نقاط الضعف الحالية / السابقة في المنهج الحالي؟
- كيف تستطيع القرارات المحلية المتعلقة بالمنهج أن تعالج نقاط الضعف هذه؟
- ما هي الصعوبات التي ظهرت أو قد تظهر في وضعكم خلال عملية إضفاء الطابع المحلي على القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية؟
- حسب رأيكم، ما هي الإجراءات التي كان من الممكن اتخاذها (أو من الممكن اتخاذها الآن) لتحقيق توازن أكبر بين حاجات وزارة التربية والتعليم والسلطات الإقليمية والمدارس المحلية؟

النتاج توصيف شخصي للعملية

التمرين الرابع تفكير فردي

١- اقرؤوا الوثيقة: "أثر التعليم اللامركزي في نوعية التعليم" وأعدوا لائحة بالأسس المنطقية الممكنة للامركزية.

٢- اقرؤوا الوثيقة: "منظورات المشاركة في المدارس العامة اللامركزية"وحللوا المنظورات الإيديولوجية التي تنادي بها الوثيقة السابقة.

التمرين الخامس تفكير فردي

اختاروا واحدة من دراسات الحالات الآتية ودونوا ملاحظات شخصية لتطلعوا باقي المجموعة عليها:

- دراسة الحالة: "اللامركزية واستقلالية المدارس في الإدارة التعليمية في جمهورية الدومينيكان: هل يمكن تحقيقها؟".
- دراسة الحالة: "إدارة التعليم اللامركزي في تنزانيا: نحو تحديد حاجات التدريب".
- دراسة الحالة: "آثار اللامركزية في الموارد المدرسية: السويد ١٩٨٩-٢٠٠٢".

التمرين السادس العمل في مجموعات صغيرة

اعملوا في مجموعات صغيرة على تلخيص آرائكم حول دراسات الحالات، وفي ملاحظاتكم خذوا بعين الاعتبار وجهات نظر باقي أفراد المجموعة.

التمرين السابع العمل في مجموعات صغيرة

أعدوا بياناً من ٤٠٠٠ كلمة تقريباً تسلمونه لإحدى الصحف وتتناولون فيه إيجابيات اللامركزية وسلبياتها في سياقكم. استعينوا بالأسئلة الآتية كأساس للمناقشة:

- ما هي إيجابيات وسلبيات اللامركزية؟
- ما هي البنى التنظيمية للإدارة التعليمية؟
- ما هي المخرجات التعليمية؟
- ما هي التحديات التي تطرحها إدارة المناهج القائمة على المدرسة؟ ما المهارات والقدرات التي قد تتضمنها إدارة المنهج في المدرسة؟
- ما هي العناصر الأساسية التي تضمن التوازن بين الحاجات الدولية والوطنية والمحلية في ما يتعلق بما يلي:
  - المعايير؟
  - صنع القرار؟
  - محتوى المنهج الدراسي؟
  - النوعية؟
- ما هي الكفايات الإدارية التي يتوجب تطويرها في سياقكم؟

النتاج حجج مؤيدة ومناهضة للامركزية

التمرين الثامن العمل في مجموعات صغيرة

صمّموا مخططاً انسيابياً يظهر عملية تحقيق اللامركزية التي تتضمن العناصر الأساسية لمناقشتكم. ويجب أن يتضمن المخطط: الجهات الفاعلة ومستويات التصرف والمراقبة.

التمرين التاسع مناقشة عامة

يقدّم متحدث باسم كل مجموعة المخطط الانسيابي الذي حضرتموه ويشرحه بإيجاز، ويسلط الضوء على بعض المسائل الخلافية التي يحتمل أن تكون قد ظهرت. بعد انتهاء كل العروض، يفسح المجال لإجراء مناقشة عامة.

النتاج مخطط انسيابي للامركزية

النشاط الثاني

إضفاء الطابع المحلي على المناهج الدراسية: التحديات والفرص

تشكل مواءمة محتوى المنهج بعداً أساسياً من أبعاد التعليم ذي الجودة العالية. ويعتبر تعزيز المناهج المحلية وسيلة فعالة لزيادة هذه المواءمة في سياقات سياسية وثقافية واجتماعية واقتصادية شديدة الاختلاف، وهو مكوّن مهم لتحقيق اللامركزية في التعليم والحوكمة والإدارة.

إن تكييف المنهج وفقاً للسياق الخاص أو إضفاء الطابع المحلي عليه قد يعطي التعليم معنى أكبر يجعله أكثر مواءمة من ذي قبل. فهو يؤيد صياغة السياسات ووضع المعايير لإصلاح المناهج وآثارها على مهارات المعلمين ومعارفهم. يتطلب إضفاء الطابع المحلي استخدام المواد المحلية للتعليم والتعلم على حد سواء، ويقتضي جعل الثقافة المحلية جزءاً لا يتجزأ من المنهج الدراسي.

ولكن يبرز عدد من القيود التي تعرقل نقل مسؤولية تطوير المناهج إلى المستويات المحلية، منها انعدام أو قلة الخبرة التقنية والموارد المادية على المستوى المحلي، ناهيك عن خوف المعلمين والمربّين من المجهول ومقاومتهم للتغيير.

إذا اعتبر النظام التعليمي بمثابة منظمة تعلّم والأفراد فيه بمثابة متعلّمين، يصبح إذاً دور واضع السياسات ومنفذها هو تسهيل التغيير وتنمية قدرات النظام بكامله. وعند الإقدام على عملية إضفاء الطابع المحلي، يتعين على المربّين على كل مستويات النظام التعليمي أن يتحملوا مسؤوليات إضافية، ويضطلعوا بأدوار جديدة، ويؤدوا مهام اعتادوا عليها ولكن بطرق مبتكرة. قد تكون هذه العملية مجهدة ومحبطة وصعبة أحياناً، ولذلك تبرز الحاجة إلى استراتيجيات لدعم عناصر التغيير بغية دفع عجلة التغيير إلى الأمام ومواجهة كل التحديات.

- يتطلب تكييف عمليات إضفاء الطابع المحلي للسياق صياغة واضحة للسياسات وفهماً عميقاً لمتطلبات المنظمات والأفراد الجديدة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال:
- تطوير إطار المنهج الدراسي، بحيث يتضمن مجموعة معايير واضحة على المستوى المركزي
- الحرص على أن تمتثل المناهج المطورة في المدارس أو على المستوى المحلي لهذه المعايير، سواء من خلال الاعتماد على التوثيق أو عمليات المناصرة، أو من خلال عمليات الإشراف والرصد (أو الاثنين معاً)
- تأمين التدريب الذي يمكّن المعلمين من صياغة ما يتضمنه الإطار المركزي ضمن معرفتهم للسياق
- ضمان تواصل واضح وصريح بين السلطات المركزية وتلك المحلية.

الجدول ٤,١ أمثلة عن بعض الاتجاهات العالمية في إضفاء الطابع المحلي على المنهج الدراسي

إندونيسيا	فنلندا
طرأ التغيير الأهم خلال إصلاح المناهج عام ١٩٩٤ عندما أدرجت مادة المنهج المحلي كمادة مستقلة تمثل أكثر من عشرين في المئة من المنهج. لكن تطبيق مادة المنهج المحلي ينطوي على تحديات متعددة. في الواقع، بما أن هذه المادة قد طُورت على المستوى المحلي، فهي لا تتضمن المعتقدات ولا الآراء ولا القيم ولا المعايير ولا المهارات الموجودة في مقاطعة واحدة، بالتالي تهمش التجارب الشخصية المحلية أو الريفية. لذلك من الصعب تعريف مادة المنهج المحلي بأنها أكثر المواد "محلية" في البلاد. وعوضاً عن ذلك، وُضع المنهج الجديد الذي يمثل سياسة موحدة قد تختلف عند الممارسة. يتميز معيار الكفاءة الأدنى بالمركزية (الوحدة في السياسة)، في حين يتميز محتوى المنهج وأساليبه وإجراءات التقييم باللامركزية (التنوع في الممارسة). يحاول هذا المنهج الجديد معالجة مشكلة اكتظاظ المنهج من خلال التكامل، وتقليص وقت التدريس، وتحقيق لامركزية المحتوى، والأساليب، وإجراءات التقييم. ويمكن القول إن كل شيء في المنهج الجديد أصبح محلياً على مستوى المدرسة أو مستوى المقاطعة، باستثناء معيار الكفاءة والأداء في نهاية المرحلة التعليمية.	في تسعينيات القرن الماضي، ازدادت اللامركزية السياسة التعليمية في فنلندا، وباتت البلديات والمدارس تتمتع باستقلالية أكبر بهدف تشجيع تعلم أكثر فاعلية ومواءمة محلياً. وضمن المبادئ التوجيهية الوطنية، أعطيت كل مدرسة هامشاً ملحوظاً من الحرية لتصميم المنهج المحلي، رغم أن الموافقة عليه تأتي على مستوى البلدية. وكان أحد أهم الجوانب في إصلاح المنهج يتمثل في تسهيل الانتقال من مقاربة بيداغوجية مرتكزة على المعلم في المنهج السابق إلى مقاربة أكثر ارتكازاً على المتعلم. ويمكن القول إن تطوير المنهج الجديد وتطبيقه أثّرا في رؤية المعلمين للمعارف والتعلم والتعليم ودفعاها نحو اتجاه أكثر تقدمية. لكن هذا التغيير لا ينعكس دائماً بالطريقة نفسها في ممارسات التعليم الفعلية، ما يظهر بالتالي أثر قيادة المنهج، والتزام المعلمين به وبتقييمه خلال تطوير منهج قائم على المدرسة.

ناميبيا	إسرائيل
يبرز التحدي الأهم في عملية إضفاء الطابع المحلي على مناهج التعليم والتدريب المهنيين في ناميبيا في تفضيل الممارسين والمربّين التعليم والتدريب المهنيين ذي الطابع العلمي والأكاديمي والموحد بشكل أكبر. ويتصف نموذج التعليم والتدريب التقليدي بالتركيز المفرط على متطلبات أكاديمية عامة وكبيرة في المدرسة الثانوية للنفاذ إلى التدريب والمؤهلات، وباعتماد مقاربة مرتكزة على المدرّس للتقييم والتعليم، عوضاً عن مقاربة تركز على كفاءات مرتبطة بالعمل، كفاءات أساسية في أهميتها ومواءمتها للحالة المحلية الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية والمادية. تعتمد طبيعة السوق المحلية على استخدام الموارد المتاحة محلياً واستغلالها. يدعم الإطار الوطني للمؤهلات في ناميبيا تطوير مجموعة متنوعة من المعايير والمؤهلات، شرط أن تحترم كلها المبادئ التوجيهية وتستوفي المتطلبات التي يشملها الإطار الوطني للمؤهلات وأدوات وصف المستوى التي يضمها. لكن تحدي تحديد المهارات المحلية، والتمييز بين الحاجات المحلية والوطنية، مع الأخذ بعين الاعتبار التعقيدات المترتبة على تطبيق إطار وطني للمؤهلات أكثر مرونة يؤدي إلى منهج دراسي مركزي وإلى "مقاربة واحدة للجميع".	تشجع وزارة التربية والتعليم استقلالية المدارس بغية تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المدرسة. وتعتبر في الأساس أن موظفي المدرسة قادرون على تطوير مقاربة تعليمية وجعلها رسمية، وعلى صياغة منهج خاص بالمدرسة عبر تكييف أساليب التعليم والتعلّم مع الأوضاع المحلية. وتجدر الإشارة إلى أن استقلالية المدارس المتزايدة أثرت إيجابياً في تحفيز المعلمين وعززت حس الالتزام لديهم، وفي توجه تحصيل المدارس. غير أن أربعة بالمئة فقط من الفارق في الفعالية بين المدارس المستقلة وتلك الأقل استقلالية يمكن تبريره بإدارة المدارس. يجب أن يُعطى التلاميذ هامشاً أكبر للمبادرة والمشاركة في التخطيط لدروسهم، بينما لا ينفكون يتحاورون مع أقرانهم ومعلميهم وأولياء أمورهم والخبراء. يقوم برنامج المدرسة إلى حد كبير على تخصيص وحدات وقت مرنة، حيث ينشغل التلاميذ المختلفون بمواد أو مجالات تعلم مختلفة. ويحق للمدرسة أن تنظم هذه الوحدات وفقاً لميزات الطلاب المتنوعة. أما القيود الوحيدة أمام استقلالية المدرسة في تنظيم البرنامج، فتكمن في أن السلطة الوطنية هي التي تحدد مقدار الوقت النسبي، خلال فترة تمتد على ست سنوات، التي يدرس فيها كل تلميذ تخصصاً معيناً. تحدد هذه المدة عبر تعليم كل تخصص على حدة و/أو عبر التعليم المتعدد التخصصات الذي يجمع بين أساليب مقاربات مختلفة.
أستراليا	**الأرجنتين**
بدأت موجة تطوير المناهج المدرسية في البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية خلال سبعينيات القرن الماضي، لكنها اصطدمت بمشاكل متعددة بسبب تحضير المعلمين بشكل غير كاف، والبنى المدرسية الجامدة، وتوقعات المجتمع المحلي المحافظة. أدخل التقييم في المدارس بالتزامن مع المناهج المدرسية وفقاً لأساس منطقي مماثل له. وعلى غرار التقييمات في المدارس، أدخلت أيضاً أنظمة الامتحان العامة نظراً إلى ازدياد عدد الطلاب الذين يصلون إلى التعليم الثانوي ويبقون في هذه المرحلة. ومنذ تسعينيات القرن الماضي، لجأت معظم الولايات الأسترالية إلى توفير مبادئ توجيهية "للتعليم الضروري " لمناهج الدولة. وهناك افتراض سائد ألا وهو أن المنهج القائم على المدرسة لا ينفذ المنهج الكامل بسبب اعتبارات الإنصاف والجودة.	سمحت التغييرات في المنهج الثانوي عام ١٩٩٨ لكل محافظة بإعداد تصاميم المناهج الخاصة بها. وأدرج حكم في الجداول الزمنية يسمح لكل مدرسة بتخصيص عشرة في المئة من ساعات التعليم فيها لمادة "الخيار المؤسسي" المنتقاة على المستوى المحلي. لم تزد التجربة من مواءمة المحتوى الذي يتعلمه الطلاب. ويعزى ذلك في جزء منه إلى الوقت القصير المخصص للخيار المؤسسي، وإلى واقع أن المدارس اضطرت إلى الاستعانة بمعلميها بما أنها لا تملك الحرية لتوظيف معلمين جدد على مستوى المدرسة.

المصدر: بناءً على معلومات واردة في التقارير الوطنية التي أصدرتها وزارات التربية والتعليم الخاصة بكل بلد.

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على تحليل عملية إضفاء الطابع المحلي على المنهج وتحديد بعض التحديات الناتجة عن ذلك.

التمرين الأول عمل فردي وبحث على الإنترنت

١- اقرؤوا الوثيقة: "تطوير المنهج القائم المدرسي: معنى جديد لهذا المفهوم في مدارس نيوزيلندا حاضراً ومستقبلاً".

٢- أجروا بحثاً على الإنترنت عن "المناهج المدرسية" وقوموا بتنزيل مقالين للملفكم الشخصي.

النتاج مقالان حول "المنهج المدرسي"

التمرين الثاني تفكير فردي

اقرؤوا دراسة الحالة: "الجبل الأسود: إدخال مواد اختيارية خلال عملية تغيير المناهج" ودراسة الحالة: "برنامج المهارات الحياتية المحلية في كمبوديا"، وأجيبوا عن الأسئلة الآتية:

- ما هي أهم التبريرات للسماح بمكونات المنهج القائم على المستوى المحلي؟
- ما هي استراتيجيات تطوير مكون المنهج وتنفيذه على مستوى محلي؟
- ماذا يمكن القول عن مستوى سيطرة السلطة المركزية في حالة الجبل الأسود؟
- ما كان رد الفعل الأول للمعلمين وأولياء الأمور تجاه الابتكار في حالة كمبوديا؟

التمرين الثالث العمل في مجموعات صغيرة

اعملوا في مجموعات صغيرة واستعينوا بالأسئلة أدناه كي تبينوا التحديات الأساسية أمام إضفاء الطابع المحلي على المناهج في سياقكم:

- ما هي الدروس المستفادة من حالتي الجبل الأسود وكمبوديا؟
- ما هي التحديات المشتركة بين سياقي الجبل الأسود وكمبوديا ووضعكم؟
- ما هي أهم التحديات التي يجب أن يحذر منها مطوّر المنهج أو صانع السياسات عند الإقدام على تطوير المنهج المدرسي؟
- ما هي الفوائد المحتملة؟
- ما الخطوات التي يمكن اتخاذها لإنجاح العملية قدر الإمكان؟
- كيف يمكن ضمان الجودة على المستوى المحلي في سياق إضفاء الطابع المحلي إلى المناهج؟
- ما هي أنواع أطر الجودة المحلية التي يمكن استخدامها؟

التمرين الرابع مناقشة عامة

تقدم مجموعة واحدة عرضاً وجيزاً ليكون موضوع المناقشة، ثم تشير باقي المجموعات إلى نقاط التوافق والاختلاف في تحليلها. ومن المفيد أيضاً مناقشة نقاط التنافر.

التمرين الخامس تفكير فردي ومناقشة عامة

اقرؤوا الوثيقة: "القيود التي تعيق تطبيق المناهج ذات الطابع المحلي في آسيا". اعملوا في مجموعات صغيرة، وراجعوا لائحة التحديات المحتملة أعلاه، وأجيبوا عن الأسئلة الآتية بالعودة إلى سياقكم:

- أي أجزاء من النظام التعليمي تحتاج دعماً إضافياً لتسهيل نجاح عملية إضفاء الطابع المحلي إلى المناهج الدراسية؟
- ما هي أشكال الدعم المطلوبة؟
- ما الذي يترتب ماليا وسياسيا عن هذه الأشكال من الدعم ؟
- كيف يمكن إشراك المعلمين في العملية بطريقة فعالة؟

النتاج لائحة بفوائد وتحديات إضفاء الطابع المحلي إلى المناهج في سياقكم

التمرين السادس تفكير فردي

اقرؤوا دراسة الحالة: "مقاربات مبتكرة لتطوير المناهج الدراسية وتوثيقها ومراجعتها". راجعوا المواد المذكورة في برنامج المعلم الكفء (الملخص والمخرجات والجدول الزمني والإطار الزمني والمخطط الانسيابي)، وأعدوا لائحة بجوانب المنهجية الملائمة لسياقكم.

التمرين السابع محاكاة جماعية للعملية

١- تسند إلى كل المشاركين أدوار تتناسب مع الفاعلين الأساسيين في النظام التعليمي في سياقكم. ومن المرجح أن تشمل هذه الأدوار:

- المسؤولين في وزارة التربية والتعليم
- المسؤولين في السلطة التعليمية المحلية
- مدراء المدارس
- المعلمين
- مدرّبي المعلمين
- مطوري الكتب المدرسية

٢- يجب أن يمثّل دور كل فئة مشاركان اثنان على الأقل. ويمنح المشاركون بين عشرين وثلاثين دقيقة لوضع خطة حول إضفاء الطابع المحلي إلى المناهج، متطرقين إلى مسائل متعددة كتوزيع المسؤوليات والتمويل، والجدول الزمني، ونطاق التغيير وطبيعته. يؤدي مشاركان دور مراسلين صحفيين.

٣- بدءاً بالمسؤولين في وزارة التربية والتعليم، تقدم كل مجموعة العناصر الأساسية في خطتها. أما الجزء الثاني من هذا التمرين، فيضم مناقشة تهدف إلى التوصل إلى توافق حول استراتيجية إضفاء الطابع المحلي إلى المناهج وقد تستغرق حتى ساعة من الوقت.

النتاج تقرير بالإجراءات

النشاط الثالث

تطوير المناهج الدراسية في المدارس

في الواقع، لا توجد مدرسة تتقيد تقيدا كاملا بالمبادئ والممارسات المنصوص عليها في المنهج الدراسي المركزي إذ غالباً ما يكون لكل مدرسة حاجاتها وطموحاتها المختلفة عن غيرها من المدارس، حتى في المجتمعات المحلية المتجاورة. وهذا يمكن أن يدفع مدرسة معينة ذات هوية راسخة وقيادة ممتازة إلى ابتكار خط تعليم مختلف. وبالتالي، يعمل تطوير المنهج الدراسي كبرنامج خبرات تعلّمية صمّمه مجتمع المدرسة المحلي ليلبي حاجات المجتمع المحلي الخاصة ويعكس هوية المدرسة المتميزة.

ومن هذا المنطلق، تختلف العملية عن تكييف المنهج الذي يحصل عادة عندما يكون التخطيط للتعلم على المستوى المركزي، ويتصف بميزات متعددة:

- عمليات صنع قرار تعاونية
- تركيز مؤسسي واضح، غالباً ما يتمحور حول رؤية أو هدف محدد.

- مساحة للتطوير المبدع، تشكل حافزاً للابتكار واستخدام منهجيات تعليم تجريبية.

أما الأسس المنطقية المذكورة لتعزيز المنهج المدرسي، فتشمل:

- فرص وتجارب تعلّم أكبر، تستجيب لحاجات الطلاب ومجتمع المدرسة المحلي وهواجسهم وطموحاتهم ومصالحهم
- تحديد الموارد المحلية وضمها إلى تجارب التعلم التي يخوضها الطلاب
- منهج دراسي يتكيف مع أفكار جديدة حول التعليم والتعلّم، ما يزيد من مرونة المعلمين وإبداعهم
- إدخال ممارسات ديمقراطية في عمليات صنع القرار في مجتمع المدرسة المحلي

بعض العوامل التي تؤثر في إمكانية تطوير المنهج المدرسي هي:

١- الأهداف والفلسفة التعليمية الوطنية: على المدارس أن تعد منهجاً دراسياً يعكس أطر التعليم الوطنية، وأهداف التعليم، والفلسفات التعليمية، والإيديولوجيات السياسية المقبولة في الاتجاه السائد.

٢- تعريفات المنهج المركزي: كقاعدة عامة، لا تتمتع المدارس بالاستقلالية المطلقة لإقصاء مواد يتضمنها المنهج المركزي، أو لإعادة تنظيمها عبر تغيير الوقت المخصص لها رسمياً. ولا تستطيع المدارس أيضاً أن تضيف مواداً، فعليها أن تأخذ بعين الاعتبار الموارد الإضافية الضرورية، وهذا ما لا يمكن للمدارس العامة القيام به عادة.

٣- الموارد المتاحة في المدرسة: يبقى اختيار النشاطات في أنظمة المنهج المدرسي محدوداً بسبب الموارد المتاحة، بما فيها المساحة والمواد والموظفين. تشير المساحة إلى المختبرات والمكتبات ومراكز الموارد، أما الموارد المادية فتعني الكتب المدرسية والأدوات وأجهزة الكمبيوتر. وتشمل الموارد البشرية معلمين ذوي كفاءات معينة تتلاءم مع الغاية المحددة في المنهج المدرسي، بالإضافة إلى إمكانية تلقي التدريب والحصول على فرص موائمة لتنمية القدرات.

الغاية من النشاط

يمكن هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين من الاطلاع على أنواع القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية التي قد تتخذ على مستوى المدرسة.

التمرين الأول **العمل في مجموعات من شخصين**

١- أجروا بحثاً على الإنترنت بناء على الكلمات المفتاح "المنهج المدرسي". تفقدوا ثلاثة مواقع إلكترونية على الأقل ودونوا ملاحظات قد تساعدكم على التوصل إلى تعريف.

٢- بحسب سياقكم، حددوا القرارات المتخذة عادة على مستوى المدرسة ورتبوها في لائحة.

٣- فكروا بجوانب الثقافة المحلية أو المحتوى القائم على المستوى المحلي التي عادة ما يتضمنها المنهج الدراسي.

التمرين الثاني **تفكير فردي**

اقرؤوا دراسة الحالة: "برنامج دمج التضامن: العملية المبتكرة لمدرسة دامجة في الأوروغواي" ودراسة الحالة: "جامعة أوروغواي الكاثوليكية، قسم التعليم: الوثيقة ٨".

استعينوا بالمقتطف الآتي حول عملية تصميم المنهج الدراسي وحددوا العمليات التي أجريت في كل حالة.

وضع عدد من الباحثين/العاملين في التربية الخطوط العريضة للخطوات التي يجب اتباعها عند تصميم منهج دراسي. ونظراً إلى أهداف هذه الوحدة، سيتم التطرق إلى ست عمليات:

تقييم الحاجات

في هذه المرحلة، يحدد الفريق المسؤول حاجات المتعلمين ومجتمع المدرسة المحلي، والموارد المادية والبشرية المتاحة. هذا ما يسمح للفريق بتكوين فكرة واضحة عن نقاط القوة والضعف التي ستشكل قاعدة تفاهم مشترك، وستمكن الفريق من صياغة سياسات وأهداف وخطط استراتيجية معينة.

الأهداف

يجب صياغة الأهداف بتعابير محددة كي تكون قابلة للمراقبة والقياس والتحقيق ضمن إطار زمني معين أو فترة محددة. وفي هذه المرحلة، يحدد الفريق المنتجات المتوقعة.

اختيار المحتوى

يظهر اعتباران مهمان في هذه المرحلة: (أ) يجب أن يكون المحتوى الذي يقع عليه الاختيار متصلاً بشكل من الأشكال بالمنهج الدراسي المركزي، و(ب) يجب أن يعكس الأهداف المحددة.

تنظيم المحتوى

ينظم المحتوى بطريقة تراعي وضع المتعلم. يجب أن تنظم المفاهيم بطريقة تبني على المعارف المتعلقة بالمفاهيم التي سبق وتعلمها الطلاب.

اختيار تجارب التعلم وتنظيمها

عندما تحدد خبرات المتعلمين ذات الصلة، يجب أن تصنف بطريقة تصاعدية من الأسهل إلى الأكثر تعقيداً، ومن الملموس إلى المجرد. وفي هذا الإطار، تتحمل المدرسة مسؤولية التوصية بموضوع المادة المعينة ومستوى تفصيلها وكيفية تعليمها وفقاً لكل معيار أو مستوى صف.

التقييم

من المهم للمدرسة أن تحدد مدى تحقيق الأهداف المرجوة أو المخرجات المتوقعة. وبالتالي، من الضروري أن تطور أدوات تقييم وفقاً للأهداف المعبّر عنها في كل مرحلة من مراحل عملية تطوير المنهج المدرسي وأن توفّرها للطلاب.

التمرين الثالث العمل في مجموعات صغيرة

أدخلوا إلى المواقع الإلكترونية لمشروع Opening Minds Project الذي أطلقته الجمعية الملكية لتشجيع الفنون والصناعات والتجارة (Royal Society Association) من خلال زيارة المواقع التالية:

- http://www.rsaopeningminds.org.uk/
- http://www.rsaopeningminds.org.uk/about-rsa-openingminds/competences/
- http://www.thersa.org/__data/assets/pdf_file/0005/2885/opening-minds-education-for-the-21st-century.pdf (اقرؤوا بشكل خاص الفصل ٢، ص ١٦ – الوثيقتين ٩ و ١٠).

١- حددوا العمليات المنفذة خلال المشروع وأعدوا لائحة بالجوانب البارزة.

٢- اكتبوا مقالاً افتتاحياً لصحيفة محلية بعنوان: "تكييف المنهج الدراسي مع السياق المحلي."

النتاج مقال افتتاحي

النشاط الرابع

دور الإشراف والتفتيش في رصد المناهج الدراسية

عادة، توظف الدولة مراقبين ومفتشين يتولون مهمة رصد عمليات المدارس ومتابعتها. ويتوقع من المراقبين أيضاً رصد تطبيق المنهج، مع العلم أنه من المفترض أن يعتبروا ذلك جزءاً من دورهم. وعند الإصلاح الشامل للمنهج، تقوم فرق خاصة تتولى الرصد بهذه المهمة على نقاط واسع. ولكن في التطبيق اليومي، عندما تحقق اللامركزية وتتخذ معظم القرارات المتعلقة بالمنهج الدراسي على مستوى المدرسة، يضطلع المراقبون والمفتشون بدور مركزي في رصد المنهج كجزء من عملية متواصلة من عمليات دورات التفتيش.

تشمل مصادر المعلومات المعتادة المستخدمة لإكمال هذه المهمة ما يلي:

- تحليل وثائق المدرسة
- مراقبة الصفوف
- المناقشات التي يجريها فريق التركيز
- الدراسات الاستقصائية

تشكل زيارة المدرسة إجراءً شائعاً تتداخل فيه مصادر معلومات متعددة. وقد تتضمن هذه الاستراتيجية مقابلة موظفي المدرسة، ومراجعة الوثائق الإضافية حول السياق المدرسي، ومراقبة الصفوف، وإجراء المقابلات الشفهية مع الطلاب والمعلمين. وفي بعض الحالات، تأخذ العملية شكل التدقيق في المنهج، فيقوم فريق من المدققين الخارجيين بتفحص الممارسات والسياسات المطبقة في المدرسة، ويتوصل إلى استنتاجات حول مستوى تطبيق المنهجية. ويجمع المدققون بيانات من المقابلات والوثائق وتقارير الزيارات ليعطوا رأيهم في المنهج المدرسي وطريقة إيصاله للطلاب. وعادة تترافق هذه المهمة مع تدقيق داخلي تعاوني من خلال استبيانات للتقييم الذاتي تتم الإجابة عنها فردياً أو جماعياً، ويحدد عادة مكان إجراء المحادثات بين الجهات المعنية المختلفة، ومن ضمنها أعضاء المجتمع المحلي.

يحدد اتجاه عملية الرصد بناء على المقاربات المختلفة لتطبيق المنهج، على سبيل المثال:

منظور الوفاء: يقيس مدى تطبيق ابتكار معين، ويحدد العوامل التي تسمح بالتطبيق أو تعيقه.

منظور التكييف المتبادل: يفترض أن مطوري المنهج ومطبقيه بحاجة إلى تعديلات متبادلة.

منظور الإنفاذ: بناء على التجارب التعليمية التي يخوضها المعلم والطالب.

من منظور الوفاء، تحدد عملية الرصد المؤشرات التي تدل على التطبيق الوفي للمنهج كما أعدّ. وبالتالي، سيحاول البحث المستند إلى واقع التكييف المتبادل أن يكتشف ما حصل للمنهج خلال عملية التطبيق. أما منظور الإنفاذ، فيحاول اكتشاف آثار العوامل الخارجية (المواد، والسياسات، وميزات الطالب والمعلم) في المنهج المطبق.

ما يجب أخذه بعين الاعتبار خلال التحليل

نشاطات متعددة يمكن اللجوء إليها لتقييم المنهج على مستوى المدرسة. وتتميز مستويات المنهج الرسمي بعوامل البنية المعتمدة رسمياً لما يجب تعليمه. وتتضمن عملية التأكد: (أ) الحرص على وجود وثيقة مكتوبة، (ب) الحرص على أن يملك كل معلم نسخة عن الخطة، (ج) التأكد من أن الوثيقة عملية (مثلاً: تتضمن مجال الأهداف أو المحتويات وتسلسلها، وإشارة صريحة إلى هذه الأهداف/المحتويات في الكتب المدرسية والمواد الإضافية وسيناريوهات التعلم وأوراق العمل والمشاريع... لكل هدف، إلى جانب بنود يجب تقييمها لكل هدف).

أما الخطوة التالية، فهي تحليل ما إذا كان هناك ترابط بين المنهج الرسمي وطريقة تطبيقه في المدرسة. وإذا تم التشديد على التحكم بهذا الجانب، فسيعتمد الرصد اتجاهاً بيروقراطياً. وبالتالي، قد يضطر الفاعلون في المدرسة إلى صياغة وثائق ترضي الإدارة. لكن هذه الوثائق قد لا تصف الممارسات المعتمدة في الصف بشكل صحيح. لذلك، وبهدف معرفة الممارسات الفعلية، على عملية التحقيق أن تراجع مواد المنهج التي غالباً ما يستخدمها المعلمون ليروا ما إذا كانت مرتبطة بغايات المنهج الرسمي وبنيته. ويتضمن هذا مراجعة مواد المنهج الإضافية أيضاً المتاحة للمعلمين لاستخدامها.

ويمكن اكتشاف مستوى المنهج المختبر من خلال محادثات يجريها المدقق مع الطلاب كي يحدد إلى أي مدى يفهم هؤلاء غايات/أهداف الدروس. ويسمح هذا للطلاب بالتفكير بما اختبروه خلال الدروس في الصف. وتجدر الإشارة إلى أن رصد المنهج المختبر يجب أن يأخذ أيضاً بعين الاعتبار تجارب التعلم الفردية السابقة التي خاضها الطلاب، بالإضافة إلى أساليب التعلم المفضلة لديهم.

وأخيراً، بغية رصد المنهج الخاضع للتقييم، يمكن لمن يتولى الرصد أن يراجع الاختبارات التي يخضع لها الطلاب وملفاتهم وإجاباتهم في اختبارات موحدة يمكن تطبيقها.

الجدول ٤,٢ نيوزيلندا: الجوانب الخاضعة للتقييم في تطبيق منهج نيوزيلندا

السؤال الأول: ما هي التطورات المحرزة في أول سنتين من تطبيق منهج نيوزيلندا؟

السؤال الثاني: ما هي العوامل التي تشرح مستوى التطور المحرز في تطبيق منهج نيوزيلندا؟

بهدف الإجابة عن هذه الأسئلة، اعتمدت مقاربة مختلطة: جُمعت البيانات من خلال إجراء أربعة استبيانات موجهة إلى عينات عشوائية من المربّين في أنواع مختلفة من المدارس. بالإضافة إلى الاستبيانات، تم تشكيل ٢٦ مجموعة تركيز، تضم ٢٤٧ مشاركاً من مدارس متنوعة يؤدون أدواراً مهنية مختلفة. أما المسائل التي تم التطرق إليها، فهي:

- الدعم الذي يحظى به المربّون بطرق متعددة (داخل المدرسة وخارجها، ومواد مرتكزة على الإنترنت ومطبوعة) والقيمة المخصصة لهذه الآليات.
- القابلية: إلى أي مدى يحترم المربّون المنهج الدراسي، والثقة التي يتحلون بها لتطبيقه في سياقهم الخاص، ومدى اعتبارهم أن تطبيق المنهج ممكن.
- الفهم: كيف يفهم المربّون مكونات المنهج الرئيسية (أي الكفاءات الأساسية والقيم والمبادئ والرؤى ومجالات التعلم) ووجهات نظرهم في ما يتعلق بعمق عمليات التغيير.
- الممارسة: إلى أي مدى يرون أن الممارسات تتماشى مع نوايا المنهج الجديد في صفوف المعلمين ومدراء المدارس.

المصدر: بتصرف من Sinnema, C. (٢٠١١).

استخدام المراقبين لمعلومات الرصد

تعزيز المسؤولية المتبادلة المبنية على تبادل وجهات النظر حول النتائج المستخلصة، بهدف تأمين ملاحظات توجه بعد ذلك للإدارة. وتؤدي ممارسات التقييم الذاتي دوراً مهماً في تعزيز المسؤولية.

تسهم نتائج عملية المراقبة التي يعبَّر عنها بنقاط القوة والضعف وفرص التحسن، في خطة تحسن المدرسة التي ستستخدم أساساً لقياس دورات المراقبة في المستقبل.

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشتركين على اكتشاف المعنى الأعمق للرصد في ما يتعلق بالمنهج الدراسي. ومن خلال التمارين المقترحة، سيحدد المشاركون أيضاً استراتيجيات الرصد ونقاط القوة والضعف فيها.

التمرين الأول **تفكير فردي**

راجعوا الوثيقة "الاتجاهات الدولية في تصميم إدارة المدرسة وممارستها في التعليم الابتدائي" والوثيقة "إنجاح المدارس من

خلال الإصلاحات المتعلقة بالمساءلة – البنك الدولي".

دونوا ملاحظات أولية حول ممارسات التفتيش المتعلقة برصد منهج المدرسة.

التمرين الثاني العمل في مجموعات من شخصين

١- اقرؤوا الوثيقة "مفتشية جلالة الملكة (HMI)- مبادئ التفتيش والمراجعة"، والوثيقة "ترتيبات لتفتيش المدارس في اسكتلندا" (القسمين ٢ و ٦)

٢- قيموا بدقة كيفية إجراء التفتيش في سياقكم، ذاكرين أي فجوات في العملية والمقاربات التي تستلزم مراجعة برأيكم.

٣- اقترحوا نوع تنمية للقدرات التي يمكن أن يخضع لها المفتشون بهدف ضمان التنفيذ الملائم للمنهج واعتماد المعايير المناسبة لجودة التعليم.

النتاج تحليل دقيق (لا يتجاوز الصفحة) واقتراحات لتنمية قدرات المفتشين

التمرين الثالث العمل في مجموعات صغيرة

١- اقرؤوا المقتطف الآتي:

يتعين على جميع الجهات المعنية المنخرطة في تصميم المنهج الدراسي وتطبيقه أن تسعى إلى الحرص على أن تحترم الجهات المعنية وتطبق الاستراتيجيات والخطوات والعمليات والنشاطات بشكل كامل، مع الافتراض أن هذا سيؤدي إلى تحقيق الغايات والأهداف المعلن عنها. أما في المدرسة، فيضطلع مختلف الفاعلين بأدوار في تطبيق المنهج. ويكون النجاح أو الفشل في تحقيق الغايات والأهداف المعلن عنها رهناً بمدى تأدية كل فاعل لدوره.

يمكن تعريف الرصد بأنه مجموعة من الخطوات الرامية إلى مساعدة كل المنخرطين في النظام التعليمي (المعلمين، والإداريين، والمتعلمين) بغية تحسين تجارب التعليم والتعلم التي يخوضها المتعلمون بشكل خاص، والنموذج التعليمي بشكل عام. ويجب أن يبنى أي تعريف لعملية الرصد، مع إشارة واضحة إلى المنهج المدرسي، على الأفكار والاعتبارات التالية:

- يكون عملية مستمرة أو نشاطا غير منقطع
- يهدف إلى الاطلاع على نشاطات المدرسة
- يهدف إلى تحسين نشاطات المنخرطين في النظام التعليمي، ومعارفهم ومهاراتهم
- يشمل كل الأفراد المنخرطين في تحسين التعليم والتعلم ويعبر عنهم
- يهدف إلى ضمان تنفيذ المنهج
- يهدف إلى توفير ركيزة لتطوير المدرسة وطاقم عملها

استراتيجيات الرصد:

- كتابة التقارير: تقارير من مدراء المدارس ومدراء الأقسام والمعلمين وغيرهم.
- الملاحظات: يزور رؤساء المدارس أو الأقسام صفوف كل معلم ويتفاعلون مع المعلمين والمتعلمين. وعادة ما تجرى مناقشة بعد الدرس.
- زيارات إلى المدارس: يقوم بها أشخاص من الخارج يتولون الرصد، كوفود من مجالس المدارس أو المحافظات أو فريق عمل إقليمي أو وطني

- المحادثات المركزة: (الرسمية وغير الرسمية) التي تجريها كل الجهات المعنية المنخرطة في تحسين التعليم والتعلم في المدرسة والمشاركة في المحادثات كي تبقى على اطلاع على كل تقدم وتطور
- المقابلات: يجري رؤساء الأقسام المؤسسية مقابلات مع المتعلمين لكي يجمعوا معلومات حول التطورات التي تحصل داخل الصف وخارجه
- التفتيش المادي: يكمل رؤساء الأقسام المؤسسية أو ممثلون عنهم تفتيشاً مادياً للمواد كدفاتر المعلمين، وسجلات الحضور، ودفاتر التمارين الخاصة بالتلاميذ، ويدققون بالوثائق/الموارد/السجلات المالية
- الاستبيانات/ الأدوات: المستخدمة لجمع المعلومات من المتعلمين والمعلمين بهدف الاطلاع على نشاطات التعليم والتعلم
- الملاحظات النقدية: وهي استراتيجية مهمة من شأنها أن تضمن أن ما لوحظ في مجال تحقيق الأهداف يُنقَل إلى الجهات المعنية الأخرى.

٢- اقرؤوا اللائحة الآتية التي تضم مكونات نظام المدرسة التي يمكن رصدها:

قد يود رئيس المدرسة ومدير قسم ما وأخصائيو المواد والمسؤولون الخارجيون عن الرصد مراجعة ما يلي:

خطة العمل أو خطة كل صف أو خطة الدرس:

- مستوى المحتوى المنتقى وملاءمته
- ملاءمة مواد/نشاطات التعليم والتعلم المستخدمة ومواءمتها وتناسبها
- مدة نشاطات التعليم والتعلم، وتوقيتها وبيئتها
- الإعلان عن أهداف خطط الدروس - أهداف محددة وواقعية وقابلة للقياس وللتحقيق ومحددة المدة الزمنية
- تنظيم وتقدم التعليم والنشاطات
- تقييم نشاطات التعلّم، والاستراتيجيات المستخدمة لوضع العلامات والملاحظات.

الجدول الزمني:

- المدة المحددة لكل مادة كما جاء في وثيقة السياسة
- النشاطات المفترض القيام بها
- مدة اليوم الدراسي: أوقات بداية وانتهاء النشاطات اليومية والأسبوعية
- عدد حصص ومواد التعليم
- توافر الموارد المستخدمة للقيام بالنشاطات المخطط لها
- مدى التواصل (بين الموارد) حول تفاصيل النشاطات المذكورة في الجدول الزمني.

أساليب ونشاطات التعليم والتعلّم:

- ملاءمة أساليب التعليم، والمجالات التي تحتاج إلى تحسين
- تناسب مواد التعليم والتعلم ومدى استفادة المتعلمين
- صحة الخطوات التعليمية وتسلسل النشاطات، بما فيها التقييم عند كل مرحلة من مراحل الصف
- مستوى انخراط المتعلمين في نشاطات التعليم والتعلّم
- مدى تحقيق الأهداف المعلن عنها.

الموارد المادية والبشرية والمالية:

- كيفية استخدام الأموال المخصصة لأقسام أو وحدات مختلفة ضمن المدرسة

- نوعية الكتب المتاحة وكميتها، ومدى استخدامها
- ملاءمة الكتب المستخدمة لمستوى المتعلم
- مستويات تأهيل المعلمين الأكاديمي والمهني
- وضع البنية والموارد المادية
- مستوى مساهمة المعلم والمتعلّم وانخراطهما في إدارة المدرسة
- مراجعة مواد أخرى كسجلات الحضور وسجلات المتابعة ودفاتر تسجيل الطلاب، وكيفية استخدامها لتعزيز التعليم والتعلّم.

التقييم:

- عدد التمارين والاختبارات والامتحانات التي يخضع لها الطلاب وتصحح بعد ذلك.
- تناسب التمارين والاختبارات والامتحانات التي يخضع لها الطلاب
- ملاءمة التمارين والاختبارات والامتحانات للأهداف المعلن عنها، ومستويات التحصيل المتوقعة.

٣- تخيلوا لجنة تتألف من الأهالي والمعلمين والمراقبين والسلطات البلدية، وتكون منخرطة في رصد مبادرة منهج مدرسي.

- أسندوا مهمات معينة لكل عضو في هذه اللجنة، وحددوا مسؤولية كل فرد من المجموعة، بما يشمل المدة الزمنية والمكان.
- كم مرة يجب إجراء الرصد؟
- بأي طريقة تُطلع اللجنة السلطات المعنية على النتائج التي توصلت إليها؟

النتاج **تقرير حول مكونات المنهج الدراسي التي تخضع للرصد، والأدوار التي تضطلع بها الجهات المعنية في عملية الرصد**

يجب أن يتضمن الملف ملاحظات التعلّم الشخصي:

ماذا تعلّمت؟ ماهي المفاهيم التي وجدتها مفيدة؟

لائحة بمصادر الوحدة الرابعة
إدارة النظام والحوكمة

الوثائق

- المميزات الخاصة لبعض الأنظمة التعليمية
- عمليات تغيير سياسات المنهج الدراسي: نحو لامركزية تعليمية
- أثر التعليم اللامركزي في نوعية التعليم
- منظورات المشاركة في المدارس العامة اللامركزية
- تطوير المنهج القائم المدرسي: معنى جديد لهذا المفهوم في مدارس نيوزيلندا حاضراً ومستقبلاً
- القيود التي تعيق تطبيق المناهج ذات الطابع المحلي في آسيا
- الاتجاهات الدولية في تصميم إدارة المدرسة وممارستها في التعليم الابتدائي
- إنجاح المدارس من خلال الإصلاحات المتعلقة بالمساءلة – البنك الدولي
- مفتشية جلالة الملكة (HMI)- مبادئ التفتيش والمراجعة
- ترتيبات لتفتيش المدارس في اسكتلندا

دراسات الحالات

- اللامركزية واستقلالية المدارس في الإدارة التعليمية في جمهورية الدومينيكان: هل يمكن تحقيقها؟
- إدارة التعليم اللامركزي في تنزانيا: نحو تحديد حاجات التدريب
- آثار اللامركزية في الموارد المدرسية: السويد ١٩٨٩-٢٠٠٢
- الجبل الأسود: إدخال مواد اختيارية خلال عملية تغيير المناهج
- برنامج المهارات الحياتية المحلية في كمبوديا
- مقاربات مبتكرة لتطوير المناهج الدراسية وتوثيقها ومراجعتها
- برنامج دمج التضامن: العملية المبتكرة لمدرسة دامجة في الأوروغواي
- جامعة أوروغواي الكاثوليكية، قسم التعليم: الوثيقة ٨

أوراق العمل

- الاتجاهات في اللامركزية

المراجع

Åsa, A. and Mörk, E. 2007. Effects of Decentralization on School Resources: Sweden 1989–2002. Uppsala, Sweden, Uppsala University, Department of Economics. (Working paper 2007:9.) http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2005/wp05-05.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Babyegeya, E. 2001. Perspectives of participation in decentralised public schools. *Post-Script,* Vol. 2, No.1. Melbourne, Australia, University of Melbourne.

Bolstad, R. 2004. *School-Based Curriculum Development: Redefining the Term for New Zealand Schools Today and Tomorrow.* (Document presented in the conference of the New Zealand Council for Educational Research [NZCER], Wellington, 24–26 November 2004.). http://www.nzcer.org.nz/system/files/13514.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Government of Australia Quality Teacher Programme and Association of Independent Schools of South Australia (AISSA). 2006. Government of Australia Quality Teacher Programme strategic plan. Canberra, Government of Australia.

Gregorio, L. C. and Tawil, S. 2002. Conflicts and resistance in curriculum policy formulation. *Building the Capacities of Curriculum Specialists for Educational Reform: Final Report of the Regional Seminar,* Vientiane, Lao People's Democratic Republic, 9–13 September 2002. Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

Her Majesty's Inspectorate of Education (Government of Scotland). 2011. Arrangements for Inspecting Schools in Scotland. Edinburgh, United Kingdom, Education Scotland.

—. 2011. *Principles of Inspection and Review.* Edinburgh, United Kingdom, Education Scotland.

Lillis, K. 1990. Management of decentralization of education in Tanzania: towards the identification of training needs. *International Review of Education,* Vol. 36, No. 4, pp. 417–440.

O'Donnell, S. 2004. Comparative tables and factual summaries – 2004. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks,* 14th edn. London, Qualifications and Curriculum Authority and National Foundation for Educational Research. http://www.inca.org.uk/pdf/comparative.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Opening Minds Project of the Royal Society Association. 2013. Home Page. London, Royal Society Association. http://www.rsaopeningminds.org.uk/ (Accessed 13 September 2013.)

Pascal, P.E. y Cabrero, B.G. 2008. Tendencias internacionales en la concepción y práctica de la supervisión escolar en la educación primaria. M.A. Aguilar y S.A. Tapia (eds.). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas.* México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pp. 221-279.

Peric, S. 2006. Montenegro: optional subjects – Expectations and difficulties. *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change.* A. Crisan (ed.), Bucharest, Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO International Bureau of Education.

Santelises, A. 2003. Descentralización educativa y autonomía escolar en la gestión educativa dominicana: ¿desafío posible? Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana y UNESCO Oficina de Santo Domingo. Se puede acceder en http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137466so.pdf.

Sinnema, C. 2011. *Monitoring and Evaluating Curriculum Implementation – Final Evaluation Report on the Implementation of the New Zealand Curriculum 2008-2009.* Auckland, New Zealand, University of Auckland.

Ton, S. I. 2003. Local life skills program in Cambodia – Ministry of Education, Youth and Sports, Department of Research (Phnom Pehn). Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Curriculum Resource Pack.)

UNESCO-IBE and UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. 2003. Constraints in implementing localized curricula in Asia. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Curriculum Resource Pack.)

UNESCO-OIE. 2010. Caso del Departamento de Educación de la Universidad Católica de Uruguay: documento 8. Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular, módulo sobre el currículo basado en la escuela. Ginebra: UNESCO Oficina Internacional de Educación.

Varela, F. 2011. Proyecto de Integración Solidaria: proceso de innovación de un centro en clave inclusiva en Uruguay. Ginebra: UNESCO Oficina Internacional de Educación (Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular [OIE/UCU/OREALC], cohorte 2010-2011).

Winkler, D. R. and Yeo, B. 2007. Identifying the impact of education decentralization on the quality of education. Washington, DC, United States Agency for International Development (working paper). http://www.equip123.net/docs/e2-DecentQuality_WP.pdf (Accessed 13 September 2013.)

World Bank. 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. B. Bruns, D. Filmer and H. A. Patrinos (eds), Washington, DC, World Bank. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1298568319076/makingschoolswork.pdf (Accessed 13 September 2013.)

ملاحظات

الوحدة ٥

تطوير الكتب المدرسية ومواد التعليم والتعلم الأخرى

الوحدة الخامسة
تطوير الكتب المدرسية ومواد التعليم والتعلم الأخرى

تعالج هذه الوحدة الدور الذي تستطيع وزارات التربية والتعليم أن تؤديه في ما يختص بتوفير كتب مدرسية نوعية يسهل الوصول إليها. وتتطرق الوحدة إلى دور الإعلام وللوسائط التكنولوجية كدعم أو بديل عن المواد المدرسية المطبوعة، وإلى كيفية الاستفادة من مصادر التعليم على مستوى المدرسة ومستوى المجتمع المحلي للجيل الحالي.

تقدم النشاطات المقترحة في هذه الوحدة فرصاً لمطوري المناهج كي يرسّخوا فهمهم للسياسات والعمليات المرتبطة بتطوير الكتب المدرسية ومواد التعليم والتعلم الأخرى، وخصوصاً فيما يتعلق بما يلي:

١- إدارة السياسة: خيارات عامة لتطوير سياسات الكتب المدرسية.

٢- قرارات حول تطبيق التعلم الإلكتروني. ويسلّط الضوء على نقاط معينة يجب أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لتطبيق استراتيجيات التعلم الإلكتروني.

٣- إنتاج مواد تعليم وتعلم إضافية تخوّل إجراء محادثة حول نطاق مواد تعليم وتعلم أوسع.

٤- المعلم: مطور للمنهج الدراسي. تتناول قدرة المعلم والجهود التي يبذلها لتطوير مواد تعليمية وفقاً للسياق والظروف المحلية.

تجدون بعد هذه النشاطات لائحة بالمصادر تضم وثائق ودراسات حالات أُشير إليها في النشاطات بالإضافة إلى مواد إضافية للقراءة.

الاعتبارات المتعلقة بتطوير الكتب المدرسية ومواد التعليم والتعلم الأخرى

تشكل إتاحة تعليم أساسي جيد ومتكافئ هدفاً أساسياً لسياسات التعليم في جميع البلدان. وفي هذا الإطار، يجب أن تكون مواد التعليم والتعلم ذات الجودة عالية متاحة لكل الطلاب.

تتطرق هذه الوحدة أيضاً إلى الاتجاهات والعمليات المعتمدة في تطوير الكتب المدرسية. ووفقاً لها، سيطلع مطوّرو المناهج على العراقيل التي يصطدم بها الناشرون، ووزارات التربية والتعليم، وفاعلون آخرون في هذا المجال لدى محاولتهم توفير كتب مدرسية ذات جودة عالية يسهل الحصول عليها.

يشكل الكتاب المدرسي أحد أنواع المصادر وهو مهم جداً في سياقات متعددة. ففي البلدان النامية، قد تكون الكتب المدرسية مقررات دراسية، وإلى جانب المعلم، قد تعتبر الأداة الأهم للمتعلمين كي يكتسبوا المعارف والمهارات. وقد تشكل أيضاً المصدر الوحيد الذي يملكه المعلم للحصول على المعلومات حول المنهج، كما أن الكتب المدرسية هي الكتب الوحيدة الموجودة في منزل طفل عادي وهي مصدر القراءة الرئيسي للمتعلم.

وفي ظل ظروف مثالية، يجب أن يُتاح للمعلمين، بالإضافة إلى الكتب، موارد تعليم وتعلم أخرى. إنّ النفاذ إلى الإنترنت يوفر كثيرا من المواد التي تكمّل الكتب المدرسية وتُغني البيئة التعلمية. غير أن توفر هذه المواد الجديدة السريع يطرح تحديات أمام المقاربات التقليدية المعتمدة والموافق عليها في تقييم موارد التعليم والتعلم.

وكما يحصل عند ظهور أيّ جهاز تكنولوجي جديد، يبرز في البداية ميل إلى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالطريقة عينها لأدوات التعلم الأقدم المألوفة أكثر. وعندما يحاول المعلمون في بلدان متعددة اكتشاف أفضل الطرق لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المنهج الدراسي، فإنّ أسلوبهم في التعليم يتأثر. فمثلا عندما تمكن الطلاب اليوم من الوصول إلى مصادر معلومات كونية من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات صاروا أقل اعتمادا على الكتب المطبوعة حصراً. بالإضافة إلى ذلك،

يمكن أن يتولى المعلمون مسؤولية التعليم الذاتي، ما يؤدي إلى تغيير في دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى ميسّر يوجّه الطالب ويدعمه خلال البحث عن المعلومات وتنظيمها بطريقة هادفة.

الكلمات المفتاح: كشف التحيز؛ معايير تقييم الكتب المدرسية؛ التوزيع؛ التعلم الإلكتروني؛ الاتجاهات؛ المواد غير المطبوعة؛ إنتاج؛ مخطط تأجير؛ المواصفات التقنية؛ اعتماد الكتب المدرسية؛ الموافقة على الكتب المدرسية؛ تطوير الكتب المدرسية.

النشاط الأول
تطوير الكتب والحصول عليها وتقييمها

يجب أن تكون الكتب المتوافرة للمدارس دقيقة وأن تحوي معلومات محدثة. وقبل الالتزام بكتب جديدة، من الضروري تفحص مجموعة من المسائل المتعلقة بالتخطيط والسياسات بكل تفاصيلها، للحرص على استخدام الموارد بكفاءة ولضمان أفضل نوعية ممكنة. تجدون هذه المسائل في الجدول أدناه، وهي موزعة بحسب المرحلة التي من المرجح أن تطرأ فيها خلال عملية التطوير.

الجدول ٥,١ مسائل متعلقة بالتخطيط والسياسات التي يجب مراعاتها خلال تطوير الكتب المدرسية

الإدارة	التحضير	الإنتاج	التوزيع
اختيار المواد التي تتطلب كتباً.	اختيار المؤلفين، من الأفضل أن يتم ذلك من خلال مناقصات تنافسية مفتوحة.	مناقصات تنافسية مفتوحة للطباعة والنشر.	دعم المكتبات العامة ومكتبات المدارس.
استخدام اللغة الوطنية واللغة المحلية في التدريس وتأليف الكتب.	عناوين متعددة للكتب.	نسبة الكتب إلى التلاميذ إذا كانت الدولة هي التي توفر الكتب.	مناقصات تنافسية مفتوحة للتوزيع.
توقيت إصلاح المنهج ومراجعته.	توفّر وتوفير مواد قراءة إضافية وغيرها من مواد التعلم.	ملاءمة تصميم الكتاب لمستويات الصف.	أساليب توزيع عملية ومقتصدة.
إجراءات تقييم الكتب والموافقة عليها.	التطوير المهني للمؤلفين وفريق النشر والمربّين.	المواصفات التقنية للورق والطباعة والغلاف.	نشر منتظم وفي الوقت الملائم للكتب الموافق عليها.
معايير اختيار الكتب.		كلفة مقبولة وتمويل مستدام.	

المصدر: Askerud, P. (١٩٩٧).

عادة ما تشكل مراجعة الكتب المدرسية جزءاً من عملية وضع المنهج الدراسي وتؤيد إدخال محتوى (تعلم) ومنهجية جديدين ومحدثين. وبالتالي، في حال وجود قطاع خاص للناشرين، يجب أن تكون المراجعة جزءاً من دورة مخطط لها لكي يتم تشجيع ناشري الكتب على الاستثمار في دعم ومناصرة منهج دراسي جديد.

في حال وجود مبادرات ممولة من طرف مانح خارجي لتطوير الكتب المدرسية، من المحتمل أن يصر المانحون على إجراء مناقصة دولية تنافسية. لكن هذا قد يولد خطر توجيه الأموال المخصصة للكتب المدرسية إلى خارج البلد المتلقي.

وعلى العكس، يساعد التعاون والنشر المشترك في عملية الانتقال إلى التوفير المستدام والتنافسي للكتب المدرسية والمواد التعلمية الأخرى. وقد يجري التعاون على صعيد بلد واحد من خلال تكييف كتاب مدرسي أعده بلد آخر، أو قد يأخذ التعاون شكل مشروع مشترك بين دار نشر محلية وناشر دولي قوي في بلد متطور. ويشمل ذلك تبادل المعارف والخبرات والمهارات المتعلقة بالنشر، بالإضافة إلى رأس المال.

اتجاهات السياسات الخاصة بتطوير الكتب المدرسية

في بعض البلدان، تضم وزارات التربية والتعليم وحدات نشر خاصة بها وتكون مسؤولة عن إنتاج كل الكتب المدرسية، فيما يضطلع الناشرون المحليون أو ناشرو القطاع الخاص بدور بسيط جداً أو لا يضطلعون بأي دور في هذه العملية. قد تكون هذه الاستراتيجية فعالة من حيث الكلفة ومفيدة في البلدان التي تفتقد إلى سوق تجارية وافية لتحفيز الاهتمام الخاص بصناعة الكتب المدرسية. غير أنها تؤدي إلى نقص في تنوع الكتب وإلى احتمال تدهور النوعية.

تعكس اتجاهات السياسات المتعلقة بالكتب المدرسية انتقالاً نحو أنظمة خاصة قائمة على حركة السوق في عملية نشر الكتب. وفي بعض البلدان، تتولى مؤسسة خاصة مهمة تطوير الكتب وإنتاجها وتوزيعها وهي تستند في تطوير الكتب إلى مقررات المنهج الدراسي لكل مادة. وفي هذه الظروف، قد يتمثل دور الحكومة في ما يلي:

- تحضير مبادئ توجيهية واضحة ومفصلة من خلال سياسة المنهج، بدءاً بإطار المنهج، توجه تطوير الكتب ومواد التعليم والتعلم الأخرى. ويجب أن يطلع مطورو الكتب على هذه المبادئ لتطوير الكتب المدرسية
- وضع معايير دنيا للنوعية، وضمان استخدام هذه المعايير في الرصد بغية إجراء تقييم موضوعي للكتب والموافقة عليها من زاوية موضوعية
- تحديد مصدر تمويل وتخصيص الأموال للكتب، بالإضافة إلى طريقة توزيع المواد على المدارس.

وفي هذا الصدد، يتعين على وزراء التربية والتعليم الحرص على أن تتميز الكتب والمواد الأخرى بجودة عالية، وتجرى عمليات النشر والموافقة والتوزيع بطريقة فعالة الكلفة وفي أوانها.

تقييم الكتب المدرسية والموافقة عليها

عادة ما يقر وزراء التربية والتعليم بالحاجة إلى إنشاء مجالس تقييم مستقلة كي تقيّم الكتب المدرسية بطريقة موضوعية. فهذه المجالس أكثر موضوعية ومساءلة من اللجان الداخلية التي قد تكون مجرد امتداد لأقسام المناهج الدراسية في الوزارات.

تحافظ بعض البلدان، على غرار الفيتنام وألمانيا، على عمليات صارمة لتقييم المواد واختبارها قبل استخدامها في المدارس. وفي هذه البلدان أيضاً، يطلب من الناشرين إجراء اختبار تجريبي لكتاب كامل أو أجزاء منه في المدارس المختارة قبل السماح بإنتاج الكتب. ففي الكيبيك في كندا على سبيل المثال، يجب أن تمر كتب اللغة الأجنبية بخمس لجان تقييم مختلفة تقيّم المحتوى من ناحية البيداغوجيا وتكافؤ الفرص والتحيز الجنساني والعنصرية.

وتجدر الإشارة إلى أن المقاربات الأساسية التي يعتمدها عدد كبير من الناشرين لإنتاج الكتب والسعي إلى الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم، أو للسماح للسوق باتخاذ قرار حول الكتاب الأمثل، تتطلب التخلي عن الاحتكار. وقد تتطلب أيضاً رفع هيمنة الحكومة على تطوير الكتب وتمكين مدير المدرسة المحلية أو المعلم فيها من اختيار الكتاب الأكثر تطبيقاً للمقرر الدراسي. ويجب إدخال هذه المقاربة بطريقة مخطط لها بحذر بهدف تفادي تردد المعلمين وزيادة الكلفة والمسائل المتعلقة بتدريب المعلمين.

في البلدان التي تعتمد مقاربات متعددة لتطوير الكتب المدرسية، تبرز شكاوى حول عملية التقييم. ومنها مثلاً:

- في الفيليبين، اشتكى الناشرون من تضاربات أو اختلافات في عملية التقييم. فقد أشير إلى أن بعض الكتب حظيت بموافقة مشروطة رغم أنها لا تغطي المنهج الدراسي بكامله، بينما رُفِضَت كتب أخرى لأنها تضمنت رسماً أو تمريناً.
- في كينيا، اتُّهمت الحكومة بتفضيل دار النشر الرسمية القديمة.
- في رومانيا، يُسمح لمسؤولين في التعليم أن يؤلفوا كتباً منافسة، و هوما أثار قلقاً من حدوث تضارب في المصالح أو التأثير بشكل غير موضوعي في المرؤوسين.

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على الاطلاع على مجموعة من المسائل المتعلقة بالتخطيط والسياسات والتي تؤثر في توفّر الكتب المدرسية الجديدة والدقيقة والمحدثة وانتقائها، مع الحرص على استخدام الموارد بكفاءة.

التمرين الأول عمل فردي أو في مجموعات صغيرة

١- اقرؤوا الوثيقة: "مراقبة الكتب المدرسية وعرضها في الدول المنتقاة"، وحددوا مثالاً يشبهُ سياقكم أكثر، و مثالاً آخر أكثر تناقضاً معه. اشرحوا سبب الصعوبة في تطبيق الوضع الأكثر اختلافاً في سياقكم واشرحوا كذلك لمَ قد تكون هذه المحاولة مثيرة للاهتمام.

٢- اقرؤوا الوثيقة: "جداول مقارنة سياسات توفير الكتب المدرسية في أميركا اللاتينية".

٣- تناولوا برنامجاً في سياقكم، وحددوا من المسؤول عن طباعته وتوزيعه وتمويله.

التمرين الثاني تفكير فردي

١- اقرؤو دراسة الحالة: "خطة توفير الكتب في البرازيل".

٢- حللوا دراسة الحالة بالاستناد إلى الأسئلة الآتية:

- ما الفرق بين سياسات توفير الكتب المركزية وتلك اللامركزية؟
- ما هي أوجه الشبه والاختلاف بين الفاعلين والعمليات في الحالة البرازيلية وفي وضعكم؟
- أعدوا لائحة قصيرة تتضمن كل الوكالات المشاركة، ذاكرين الوظيفة الأساسية لكل منها.

التمرين الثالث العمل في مجموعات صغيرة

١- أطلعوا زملاءكم على المعلومات التي اكتسبتموها من توفير الكتب المدرسية في البرازيل، وناقشوا الممارسات التي يمكن تطبيقها في سياقكم.

٢- أعدوا مخططاً انسيابياً تذكرون فيه الخطوات الرئيسية في توفير الكتب المدرسية.

النتاج مخطط انسيابي

التمرين الرابع العمل في مجموعات من شخصين

١- اقرؤوا مع زميلكم الوثيقة: "نظرة عامة على عمليات تطوير الكتب المدرسية: شروط وخصائص التوفير الفعال للكتب المدرسية".

٢- أعدّوا عرضاً إلكترونياً من سبع شفافيات حول عمليات تطوير الكتب في سياقكم، آخذين بعين الاعتبار النقاط التالية:

- تحديد المعالم الأساسية لإدارة تطوير الكتب الملائمة لسياقكم. استندوا في تقييمكم إلى دراسة حالة البرازيل، وإلى معلومات حول سياسات بلدكم. وقد تضم بعض الاعتبارات ما يلي، على سبيل المثال لا الحصر:
  - انتقاء المواد التي تتطلب كتباً مدرسية
  - استخدام اللغة الوطنية واللغة المحلية في التدريس والكتب المدرسية

- توقيت إصلاحات المنهج ومراجعته
- الموارد المطلوبة لإنتاج الكتب المدرسية
- إجراء تقييم الكتب المدرسية والموافقة عليها.

- استرشدوا بالأسئلة الآتية لتحليل سياسات تطوير الكتب في سياقكم:
- ما هي المواد التي تتطلب كتبا مدرسية و كتبا توجيهية خاصة بالمعلمين؟
- هل تختلف اللغة المستخدمة في الكتب المتاحة عن اللغة المستخدمة في التعليم؟
- ممّن يتكوّن فريق تطوير الكتب لديكم؟
- كم مرة تراجعون الكتب المدرسية والكتب التوجيهية الخاصة بالمعلمين؟
- من هي الجهة التي تصدر الموافقة على الكتب المدرسية و الكتب التوجيهية الخاصة بالمعلمين؟
- هل هناك كتاب واحد لكل مادة ينال الموافقة، أو هناك عناوين متعددة؟
- ما هو عدد الكتب الذي يحصل عليه كل تلميذ؟
- ما هي الكتب المتاحة للمدارس والمعلمين والطلاب؟

النتاج عرض جماعي

التمرين الخامس العمل في مجموعات صغيرة

١- اقرؤوا الموارد المذكورة أدناه، وقارنوا بين جوانب إنتاج الكتب وتوزيعها في كل حالة. ثم ناقشوا النقاط الأهمّ ضمن مجموعتكم.
- دراسة الحالة: "تطوير كتب التعليم الأساسي في أوزبكستان".
- دراسة الحالة: "مخطط تأجير الكتب: مقدونيا".
- الوثيقة: "برنامج تحسين نوعية الكتب المدرسية – دعم التعليم الأساسي في العراق " (التقرير النهائي).
- دراسة الحالة: "مبادئ وعمليات نشر الكتب المدرسية والتقيد بالمعايير: حالة من سنغافورة".

٢- استعينوا بالأسئلة التالية للتحليل:
- ما هي الآليات الراهنة المعتمدة لإنتاج الكتب وتوزيعها؟
- ما هي القيود الأساسية التي تعيق التوفير المناسب للكتب في وضعكم؟
- ما مبادئ تطوير الكتب التي قد تأخذونها بعين الاعتبار؟
- ما الخطوات التالية الضرورية لتنمية القدرات بغية التوصل إلى إنتاج وتوزيع فعالين واقتصاديين؟

٣- أعدوا ملصقاً توجزون فيه المسائل المتعلقة بإنتاج الكتب المدرسية وتوزيعها. يجب أن يبلغ طول الملصق ٨٠ سم وعرضه ٦٠ سم تقريباً، ويتضمن النظام الحالي، إلى جانب القيود الراهنة والتوصيات.

النتاج ملصق

التمرين السادس عمل فردي

١- اقرؤوا دراسة الحالة: "تقييم الكتب المدرسية من خلال مؤشرات النوعية: حالة باكستان" (ص ٩-١١)، ودراسة الحالة: "معايير تقييم الكتب المدرسية: أذربيجان"، ودراسة الحالة: "معايير تقييم جودة الكتب التقنية في رومانيا".

٢- استعينوا بالأسئلة التالية كأساس للتحليل:

- ما هي عوامل تقييم الكتب المدرسية المستخدمة في كل حالة؟
- ما هي العوامل المشتركة؟
- كيف تقيّم هذه العوامل؟

٣- بناء على سياقكم، خذوا بعين الاعتبار عوامل أخرى لتقييم الكتب المدرسية لم تذكر في الحالات أعلاه.

٤- أعدوا مجموعة من معايير تقييم الكتب المدرسية ودوّنوها على اللوح الورقي.

التمرين السابع مناقشة عامة

١- اقرؤوا دراسة الحالة "القضايا الجنسانية في الكتب المدرسية البولندية"، ودراسة الحالة "معايير الكشف عن التحيّز في الكتب: سريلانكا"، والوثيقة "برنامج تحسين نوعية الكتب المدرسية – دعم التعليم الأساسي في العراق" (التقرير النهائي).

٢- راجعوا معاييركم لإدراج كشف التحيز وناقشوا هذا الموضوع مع المجموعة.

التمرين الثامن مناقشة عامة

ينقسم المشاركون إلى مجموعات ليناقشوا معايير تقييم الكتب المدرسية. تطرقوا إلى القيود السياسية والبنيوية والعملية في بلدكم وإلى كيفية معالجتها. ضعوا معاً مجموعة من المعايير وفكروا في إسناد نسبة أهمية لكل معيار. يجب أن يضم كل معيار سلم تقييم بناء على المستويات المختلفة (مثلاً: "جيد – عادي – غير مناسب" أو "حاضر – غائب") أو خصائص توصيفية (مثلاً: "المحتوى العلمي دقيق – تتضمن بعض المقاطع، محتوى غير مناسب – هناك أخطاء فادحة كثيرة").

النتاج تقرير حول معايير تقييم الكتب المدرسية والكتب التوجيهية الخاصة بالمعلمين

التمرين التاسع عمل فردي

١- احصلوا على نسخة عن أي كتاب مدرسي وأي كتاب توجيهي خاص بالمعلمين مستخدم في مادة تخصّصكم.

٢- قيّموا الكتاب المدرسي أو الكتاب التوجيهي الخاص بالمعلمين وفقاً للمعايير التي وضعتموها خلال المناقشة العامة في التمرين الثامن.

٣- استعينوا بالأسئلة التالية كأساس للتحليل:

- هل تستوفي الكتب المدرسية أو الكتب التوجيهية الخاصة بالمعلمين المتطلبات الضرورية لكي تنال الموافقة؟
- ما هي جوانب المواد التي تحتاج إلى تحسين بناء على المعايير؟
- ما هي المراجعات الضرورية لتحسين المواد؟

٤- أعدوا تقريرا مقتضباً عن المواد المحللة في شكل جدول.

النتاج تقرير حول تقييم الكتب المدرسية

النشاط الثاني
التعلم الإلكتروني والكتب الإلكترونية

تستخدم عبارة التعلم الإلكتروني بشكل عام لتشمل نشاطات التعلم الممكنة بفضل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتجدر الإشارة إلى أن دمج نشاطات التعلم الإلكتروني ضمن أنظمة المدرسة يقود متطلبات مواد التعليم بعيداً عما هو ضروري عند استخدام مواد التعليم التقليدية كالكتب، ويقتضي بنية تحتية فعالة تتضمن أجهزة مناسبة وبرمجيات موثوقة ذات جودة عالية، وتخطيط متقدم لتوافر الدعم التقني الملحوظ والمستمر، وروابط اتصالات موثوقة. وعلى مستوى صنع القرارات المحلية، تقتضي المساواة وضع سياسات تدعم المدارس الصغيرة والريفية لتكييف التعلم الإلكتروني والثقافة المعلوماتية بشكل فعال.

تتضمن بعض نشاطات التعلم الممكنة بفضل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

- تمارين متكررة لتنمية المهارات متدنية المستوى، مع ملاحظات فورية
- دمج الصور والمقاطع السمعية ومقاطع الفيديو في الفروض المدرسية
- إمكانية البحث عن المعلومات من خلال قواعد البيانات متعددة الوسائط
- عدد أكبر من فروض التواصل من خلال المدونات الإلكترونية والبريد الإلكتروني والدردشة
- تدريس عن بعد مبرمج من خلال شبكة الإنترنت بعد دوام المدرسة
- الألعاب وغيرها من النشاطات التحفيزية
- تطبيقات قائمة على أجهزة الاستشعار لجمع البيانات في النشاطات التجريبية
- تقييم محوسب وملفات افتراضية ومسوحات على الإنترنت.

يقتضي تطبيق التعلم الإلكتروني رؤية واتجاها واضحين، على الأقل على مستوى المدرسة، لأن القرارات المتعلقة بالمواد مكلفة، ولأن الموارد تصبح قديمة بسرعة. بالاستناد إلى ذلك، تشمل هذه القرارات ما يلي:

- تكييف أو تطوير خطط دروس لنشاطات التعلم الإلكتروني وفقاً للمنهج الدراسي
- ابتكار أدوات محددة لتقييم مهارات الطلاب ورصدها وتحليلها
- التخطيط وتوفير التنمية المهنية للمعلمين في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطبيقها في سياقات التعلم الإلكتروني
- دعم المدارس في إدراج الأنظمة القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ضمن ديناميكيات اليوم المدرسي
- اتخاذ قرار بشأن اختيار مواد ذات ترخيص حر (free-license materials) أو بيع مواد تجارية خاضعة لحقوق النشر
- تطوير سياسة لتنظيم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كي لا يتناقل الطلاب في ما بينهم مواد غير مناسبة.

تتطلب برامج التعليم التي تضم التعلم الإلكتروني تنمية مستدامة لقدرات المعلمين بسبب التنوع الكبير في خبراتهم. وأحياناً تستطيع المدارس المشاركة في جماعات التنمية المهنية القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن تعمل معاً في عملية تنمية القدرات. لكن الدعم والتنمية المهنية غالباً ما يقومان على حاجات خاصة مستمدة من مواد إلكترونية ملموسة تختارها كل مدرسة.

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط المشاركين على تصور التعلم الإلكتروني وتحليل التحديات المطروحة أمام استخدام أدوات التعلم القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وآثار هذا الاستخدام.

التمرين الأول عمل فردي

١- اقرؤوا الوثيقة "المنهج الدراسي والمعرفة في العصر الرقمي" وأبرزوا ست جمل ترونها مثيرة للاهتمام وناقشوها لاحقاً. واقرؤوا أيضاً دراسة الحالة "التعلم الإلكتروني في اليابان" ودراسة الحالة "دراسة حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم المدرسي".

٢- استعينوا بالأسئلة التالية كإطار للتحليل:

- كيف يؤثر العصر الرقمي في الاستخدامات "التقليدية" للكتب؟
- ماهي ميزات التعلم الإلكتروني؟
- ما هي العبر المستقاة من كل حالة؟
- ما هي الظروف التي تسهل أو تعيق استخدام التعلم الإلكتروني في بلدكم؟
- ما هي البدائل المتوفرة للحصول على تعليم ذي جودة عالية من دون التعلم الإلكتروني في بلدكم؟
- كيف تستخدم هذه البدائل في المدارس؟

٣- اقرؤوا الوثيقة: "مبادئ توجيهية نوعية للمحتوى التعليمي على الإنترنت وإمكانية تطبيقه على الصعيد العملي".

٤- اختاروا مورداً تعليمياً مثيراً للاهتمام على الإنترنت واستخدموا المعايير المقترحة في الوثيقة "مبادئ توجيهية نوعية للمحتوى التعليمي على الإنترنت وإمكانية تطبيقه على الصعيد العملي" لتقييم إمكانية استخدام هذا المورد في سياقكم.

التمرين الثاني مناقشة عامة

تقدم كل من المجموعتين عرضاً إلكترونياً. تذكر مجموعة الصعوبات العملية المتعلقة بتطبيق التعلم الإلكتروني، وأخرى الفرص المتعددة التي يولدها استخدام التعلم الإلكتروني.

التمرين الثالث عمل فردي

١- اختاروا مجالاً من مجالات المنهج الدراسي حيث ترون أنه من الممكن تطبيق خطة درس تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل مكثف.

٢- افترضوا أنكم تملكون سلطة اتخاذ القرار لتطبيق خطة الدرس في عدد من المدارس، وأجيبوا عن الأسئلة الآتية:

- هل تفضلون استخدام برمجيات تجارية أو برمجيات مصممة خصيصاً لكم؟
- هل تشمل خطتكم استخدام صفحات الإنترنت أو البريد الإلكتروني؟ هل تصوغون سياسة حول سلامة الطلاب الذين يستخدمون الإنترنت؟
- ما هي ممارسات التقييم التي يمكن اللجوء إليها لتقييم عملية التعلم؟

التمرين الرابع العمل في مجموعات من شخصين

١- اشرحوا لزميلكم القرارات التي اتخذتموها في التمرين السابق واطلبوا منه أن يعطيكم ملاحظاته النقدية الخاصة.

٢- أعيدوا النظر في قراراتكم بعد الاطلاع على تلك الملاحظات النقدية وأعدوا موجزاً عن اقتراحكم تضمّونه إلى ملفكم.

النتاج اقتراح لتطبيق خطة درس قائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

النشاط الثالث

مواد إضافية للتعليم والتعلم

إن الأشكال المستخدمة لتحديد ما يجب تعليمه، على شكل مقررات دراسية محددة المواد، أو الكتب التوجيهية الخاصة بالمعلمين أو وثائق أخرى، تظهر ما يتعين تعليمه وتعلمه من المادة، وتؤمن معلومات أخرى للمعلمين والمجتمع المحلي ومطوري الكتب المدرسية والناشرين. وبالتالي، يكمن التحدي الذي يواجهه مطورو المناهج في إطلاع المعلمين على المواد المتنوعة، إلى جانب الكتب، التي قد تسهم في تحسين نوعية التعليم وتحقيق مخرجات التعلم المذكورة في المنهج.

واليوم، يستخدم عدد كبير من المواد المطبوعة وغير المطبوعة في بلدان متعددة، وتشمل هذه المواد كتب المطالعة الإضافية والكتب المصورة والملصقات والألواح الورقية وأشرطة الفيديو أو أقراص (DVD) والمواد الإلكترونية.

يعتمد اختيار مواد التعليم والتعلم متعددة الوسائط واستخدامها على الموارد التقنية والمالية المتاحة في كل بلد. ومن المهم أيضاً مساعدة المدارس والمعلمين كأفراد على اتخاذ قرارات سليمة حول المواد المنتقاة والمستخدمة لتعزيز أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب، من خلال نشاطات تهدف إلى تنمية القدرات.

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على مناقشة اختيار معايير محددة كي ينتقوا مواد إضافية ويوصوا باستخدامها.

التمرين الأول **العمل في مجموعات صغيرة**

١- اقرؤوا دراسة الحالة "مواد التعلم غير المطبوعة في إندونيسيا".

٢- اقرؤوا الوثيقة "أغراض التعلم ونظريته".

٣- استرشدوا بالأسئلة الآتية للتحليل:

- ما هي إيجابيات استخدام مواد غير مطبوعة/ إلكترونية للتعريف بالمواضيع؟
- كيف يمكن استخدام هذه المواد في نشاط التعليم والتعلم؟
- ما هي الظروف السائدة في بلدكم التي من شأنها أن تمكّن أو تعيق قدرتكم على تطوير مواد غير مطبوعة أو إلكترونية واستخدامها في التعليم؟
- ما هي الاعتبارات ومعايير الجودة التي يمكن أخذها بعين الاعتبار؟

٤- أعدوا لائحة بالطرق التي يمكنكم اللجوء إليها لإدخال مواد غير الكتب في مادة معينة في سياقكم.

النتاج **لائحة بالفرص**

النشاط الرابع

المعلم بوصفه مطورا لمواد المنهج الدراسي

في بعض الحالات، تولى فريق من أخصائيي المواد مهمة تطوير الكتب المستخدمة في المدارس، علماً أنهم لم يطلعوا على مجموعة المسائل المتعلقة بالتطبيق التي قد تطرأ في المدارس. وفي هذه الحالات، قد لا تكون الأمثلة المذكورة في الكتب لشرح بعض المفاهيم أو المبادئ متصلة بتجارب المعلمين والطلاب.

وتجدر الإشارة إلى أن مواد التعلم والتعليم التي تقوم على موارد المجتمع المحلي وأحداثه قد تكون أكثر مواءمة وإثارة للاهتمام بالنسبة إلى الطلاب نظرا لعلاقتهم المباشرة بها. لذلك، يشجَع المعلمون على تطوير مواد تعلم وتعليم إلى جانب الكتب، من خلال الاستناد إلى موارد المجتمع المحلي وخلفياته الثقافية.

ولا يكمن الهدف من مواد التعليم والتعلم الإضافية في تغطية كل التجارب التي قد يحتاج إليها الطلاب لاكتساب كل المفاهيم والمهارات المطلوبة في المقرر الدراسي، بل تستخدم المواد بغية إثراء تجارب الطلاب التعلمية، وبالتالي تعزيز المواقف الإيجابية تجاه المواد التي يتعلمونها والتعلم بشكل عام.

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على تصور الدور الذي يؤديه المعلم في مساعدة الطلاب على الإلمام بأحد موارد المنهج.

التمرين الأول **عمل فردي**

١- اختاروا مثالاً لمادة تعليمية إضافية تودّون تطويرها (كالملصق أو الكتب المصورة أو الألعاب أو الدليل التجريبي).

٢- وفقاً لميزات العينة التي اخترتموها، طوّروا مادة إضافية خاصة بكم من خلال موضوع متصل بسياقكم.

٣- استعينوا بمعايير إعداد مواد التعليم والتعلم التي وضعتموها في التمارين السابقة لتصميم المادة الإضافية.

النتاج **مسودة مادة تعليم**

التمرين الثاني **عمل فردي**

١- اختاروا موضوعاً من منهجكم. راجعوا كيف تناقش الكتب ودلائل المعلمين هذا الموضوع.

٢- فكروا ببيئة منزلكم ومدرستكم. ما هو الوضع الذي يشرح بالطريقة الفضلى الموضوع المحدد في الجزء ١ مع التركيز في الوقت نفسه على تطوير الكفاءات

٣- أعيدوا كتابة الدرس مستعينين بالوضع المحلي.

النتاج **درس متكيف مع السياق**

التمرين الثالث **عرض ومناقشة عامة**

١- تُعرَض المواد المطورة في التمرينين الأول والثاني في قاعة المؤتمرات، ويُمنَح المشاركون الوقت لتفحّصها. وبعد ذلك، تجرى جلسة أسئلة وأجوبة تتضمن ردودا بشأن كل تفاعل ورد خلال الجلسة.

٢- تجرى مناقشة ختامية عملية، يقوم خلالها المشاركون بدعم فريق من المعلمين من خلال تدريبهم على إنتاج مواد منهج تتماشى مع احتياجات الطلاب.

٣- يعد المشاركون لائحة بأفكارهم، يذكرون فيها التوصيات التي يتشاركون فيها مع المعلمين حول التخطيط، واختيار مواد المقدمة، وتحديد الموارد، وأساليب ضمان الجودة بالإضافة إلى أي نصيحة توجيهية.

النتاج نصائح عملية للتدريب

يجب أن يتضمن الملف ملاحظات التعلّم الشخصي:

ماذا تعلّمت؟ ماهي المفاهيم التي وجدتها مفيدة؟

ملاحظات

لائحة بمصادر الوحدة الخامسة
تطوير الكتب المدرسية ومواد التعليم والتعلم الأخرى

الوثائق

- مراقبة الكتب المدرسية وعرضها في الدول المنتقاة
- جداول مقارنة سياسات توفير الكتب المدرسية في أميركا اللاتينية
- نظرة عامة على عمليات تطوير الكتب المدرسية: شروط وخصائص التوفير الفعال للكتب المدرسية
- برنامج تحسين نوعية الكتب المدرسية – دعم التعليم الأساسي في العراق (الجزء الأول)
- المنهج الدراسي والمعرفة في العصر الرقمي
- مبادئ توجيهية نوعية للمحتوى التعليمي على الإنترنت وإمكانية تطبيقه على الصعيد العملي
- أغراض التعلم ونظريته

دراسات الحالات

- خطة توفير الكتب في البرازيل
- تطوير كتب التعليم الأساسي في أوزبكستان
- مخطط تأجير الكتب: مقدونيا
- مبادئ وعمليات نشر الكتب المدرسية والتقيد بالمعايير: حالة من سنغافورة
- تقييم الكتب المدرسية من خلال مؤشرات النوعية: حالة باكستان
- معايير تقييم الكتب المدرسية: أذربيجان
- معايير تقييم جودة الكتب التقنية في رومانيا
- القضايا الجنسانية في الكتب المدرسية البولندية
- معايير الكشف عن التحيّز في الكتب: سريلانكا
- التعلم الإلكتروني في اليابان
- دراسة حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم المدرسي
- مواد التعلم غير المطبوعة في إندونيسيا

المراجع

Asian Development Bank. 2005. *Project Completion Report: Basic Education Textbook Development Project* (Loans 1594-UZB and 1595-UZB [SF]) in Uzbekistan. Manila, Asian Development Bank. http://www.adb.org/Documents/PCRs/UZB/pcr-uzb-29664.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Askerud, P. 1997. *A Guide to Sustainable Textbook Provision.* Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110638eo.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Fan, L. 2010. Principles and processes for publishing textbooks and alignment with standards: a case in Singapore. (Paper presented at APEC Conference on *Replicating Exemplary Practices in Mathematics Education,* Koh Samui, Thailand, 7–12 Mar. 2010.) http://publications.apec.org/publication-detail.php?pub_id=1047 (Accessed 13 September 2013.)

Goto, M. 2003. E-learning in Japan. Department for Curriculum Research, National Institute for Educational Policy Research of Japan (NIER), Tokyo. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Resource Pack for Capacity-Building in Curriculum Development.)

Hornung-Prähauser, V. and Mayringer, H. 2006. How to assess the quality of online learning and teaching material? Quality guidelines for educational online content and its practical applicability illustrated with a current case study: evaluation of Austrian e-content collections. European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference, Vienna 2006. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.128.3636&rep=rep1&type=pdf (Accessed 13 September 2013.)

Hunt, T. 2006. Five case histories of textbook development. *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experiences.* C. Braslavsky and K. Halil (eds), Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.

Jansen, R., Franke, N. and Naumann, J. 2006. State of the art, research findings on textbooks and Education for All. *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experiences.* C. Braslavsky and K. Halil (eds), Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.

Mahmood, K., Iqbal, M. Z. and Saeed, M. 2009. Textbook evaluation through quality indicators: the case of Pakistan. *Bulletin of Education and Research,* Vol. 31, No. 2, pp. 1–27.

Mazurkiewicz, G. 2006. Gender issues in textbooks and class activities – The Polish case. *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change.* A. Crisan (ed.), Bucharest, Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO International Bureau of Education.

O'Donnell, S. 2004. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks: Comparative tables and factual summaries – 2004, 14th edn. London, Qualifications and Curriculum Authority and National Foundation for Educational Research. http://www.inca.org.uk/pdf/comparative.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Secretary General, Ministry of National Education of France. 2006. Étude sur les usages des dispositifs TIC dans l'enseignement scolaire [Study on the use of ICT in school education]. Paris, Ministère de l'éducation nationale [Ministry of National Education]. (In French.) http://www.educnet.education.fr/chrgt/Etude_Usages_TICE2006.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Smith Nash, S. 2005. Learning objects, learning object repositories, and learning theory: preliminary best practices for online courses. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects,* Vol. I. http://ijklo.org/Volume1/v1p217-228Nash.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Uribe, R. 2006. Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe de la UNESCO. Se puede acceder en http://www.cerlalc.org/secciones/libro_desarrollo/Textos_Escolares.pdf.

Bautista Vallejo, J. M. and Camacho Domínguez, S. A. 2011. Curriculum and knowledge in the digital era. *Sapientia*, ed. 2, Vol. 2, No. 2.

Wickrema, A. and Colenso, P. 2003. Respect for diversity in educational publication – the Sri Lankan experience. Washington, DC, World Bank. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1126807073059/Paper_Final.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Yulaelawati, E. 2003. Non-print learning materials in Indonesia. Directorate of Community Education Development, Ministry of National Education, Indonesia. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Resource Pack for Capacity-Building in Curriculum Development.)

اليونسكو. ٢٠٠٥. برنامج تحسين نوعية الكتب المدرسية: دعم التعليم الأساسي في العراق؛ التقرير النهائي. فرنسا.
http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139428a.pdf
(تاريخ آخر زيارة ١٣ أيلول/سبتمبر ٢٠١٣)

ملاحظات

الوحدة ٦

تنمية القدرات
لتطبيق المنهج الدراسي

الوحدة السادسة
تنمية القدرات لتطبيق المنهج الدراسي

تتناول هذه الوحدة المقاربات المعتمدة لتشجيع مراجعة المناهج الدراسية و الاستراتيجيات التي تعزز اعتماد مقاربات جديدة للتعليم و التعلم، بما يشمل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتتناول هذه الوحدة أيضاً نماذج مختلفة من برامج تعليم المعلمين و التدريب البيداغوجي الذي تلقّوه باعتبارها وسائل تطوير مهارات التعليم من أجل تطبيق أفضل للمنهج الدراسي.

تمنح النشاطات المقترحة في هذه الوحدة مطوري المناهج الفرصةً ليفهموا بشكل أفضل الرهانات الأساسية المتعلقة بتنمية القدرات لتطبيق المنهج الدراسي. وسوف تتطرق الوحدة إلى ما يلي:

١- مقاربات تنمية القدرات باعتبارها جانباً أساسيا من جوانب التطوير المهني.

٢- نماذج التطوير المهني للمعلمين.

٣- تعزيز قدرات مطوري المناهج كشرط أساسي للإصلاح.

٤- تعزيز فرص التعلم للمعلمين خلال تدريب ما قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة بما يتماشى مع إصلاح المناهج الدراسية.

تجدون بعد هذه النشاطات لائحة بالمصادر تضم وثائق ودراسات حالات أُشير إليها في النشاطات بالإضافة إلى مواد إضافية للقراءة.

الاعتبارات المتعلقة بتنمية القدرات لتطبيق المنهج الدراسي

يمكن تصور المنهج الدراسي بطرق مختلفة، إلا أن التمييز بين المنهج "المقصود" و المنهج "المنفذ" ضروري لمطوري المنهج كي يوجدوا توازناً بين المفهومين.

تنص وثائق السياسات، والإرشادات التوجيهية المتعلقة بالمناهج، وأنظمة المعايير والتقييم، والمقررات الدراسية، والكتب، وغيرها من مواد التعليم على المنهج المقصود (أو "الرسمي") الذي يحدد بوضوح بنية الخبرات التعلمية المقصودة، ومحتواها، وأساليبها، ثم يطبق من خلال التفاعل بين المعلمين والطلاب في المدارس. أما المنهج "المنفذ"، فهو يرسم تجارب التعلم التي يخوضها الطلاب، ويسهم إلى حد بعيد في تحديد مخرجاتهم التعلمية.

يشكل تغيير المناهج عملية ديناميكية وصعبة، نجاحها رهن بكل الجهات المعنية القادرة على تبني رؤية مشتركة ومواقف إيجابية مشتركة، والتزاماً مشتركاً. بالإضافة إلى ذلك، على الجهات المعنية أن تطور الكفاءات المهنية الضرورية في نواحي متعددة من عملية التغيير.

في هذه الحالة، تعتبر تنمية القدرات عملية مساعدة فرد أو مجموعة ما على اكتساب المعلومات والمعارف والتجارب المطلوبة لحل المشاكل وإجراء التغيير. ويتطلب ذلك تمكين مطوري المناهج والجهات المعنية عبر تدريبهم في مجالات معينة، كصياغة السياسات وتصميم المناهج وتطوير الكتب وتقييمها وإجراء الاختبار التجريبي والابتكار والتطبيق ورصد المناهج وتقييمها.

تضم تنمية القدرات بغية تطبيق المناهج الدراسية ثلاثة أبعاد مهمة:

- الارتقاء بمستويات الكفاءة وتعزيز المواقف الإيجابية
- تطوير مقاربات ونماذج بيداغوجية مبتكرة
- مشاركة المجتمع المحلي وموارده

ينبغي أن يختبر جميع المنخرطين في تطبيق المنهج مجموعة من النشاطات المتنوعة الرامية إلى تنمية القدرات، على غرار ورشات العمل التدريبية ونشاطات المتابعة، ومبادرات تنمية القدرات وهي كلها خطوات ينبغي إدراجها ضمن برامج التطور المهني المصممة لها، ويجب أن تركز على بناء نقاط القوة، عوضاً عن تسليط الضوء على المهارات التي يفتقد إليها الأفراد أو تلك التي عليهم اكتسابها. وهذا يعني التخلي عن نموذج التدريب السائد الذي يركز على تحسين نقاط الضعف بدلا من تحسين الكفاءات و القدرات. ويجب أن تتوفرالفرصة للأفراد ليحصلوا على التعلم من بعضهم البعض، ويبنوا قدرات أقرانهم أثناء ذلك.

أما بالنسبة للمعلمين، فإن إنشاء شبكة دعم في كل مدرسة ليتمكّن الزملاء من تبادل المعلومات والخبرات بشكل مستمر يساعد على الحد من الشعور بالانعزال، ويسهل عملية تغيير المناهج. بالإضافة إلى ذلك، لا تشكل شبكة الزملاء الذين يتعلم بعضهم من بعض ويدعمون بعضهم البعض خطوة ضرورية لبناء جماعة الممارسين فحسب، بل هي تسهم أيضاً في ديمومة عملية التغيير.

الكلمات المفتاح: تنمية القدرات؛ جماعة الممارسين؛ إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ التعليم متعدد الصفوف؛ التدريب داخل المدارس؛ التدريب القائم على الحاجات؛ تدريب ما قبل الخدمة؛ التطوير المهني؛ شبكة دعم المعلمين؛ التعليم والتعلم؛ مقاربة المدرسة الشاملة.

النشاط الأول

المقاربات المعتمدة لتنمية القدرات

وفي أي سياق، تتطلب عملية التغيير من الجهات المعنية تطوير رؤية وفهم مشتركين للأهداف التعليمية وأهداف المنهج الدراسي. ويتوجب على هذه المعتقدات المشتركة أن تخدم حاجات التعلم المتنوعة لدى الطلاب، والأهداف الوطنية العامة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. وتجدر الإشارة إلى أن تنمية القدرات مكوّن أساسي في بناء هذا التفاهم المشترك.

تشكل الأنظمة التعليمية منظمات واسعة ومعقدة تتطلب كفاءات متنوعة في صفوف موظفيها. وقد تكون عدة نشاطات تنمية القدرات ذات طبيعة عامة، غير أن حاجات الأفراد والمجموعات المحددة يجب أن تلبّى من خلال برامج تدريبية هادفة مبنية على حالات ذات الصلة، وحالات نجاح قائمة على البراهين، ونشاطات تعلمية تجريبية مركزة.

أما في سياق تطبيق المنهج الدراسي، فقد تعود تنمية القدرات بالمنفعة الأكبر على صانعي القرارات التعليمية على المستوى الوطني، وعلى واضعي السياسات وأخصائيي المناهج والمعلمين ومدرّبي المعلمين على المستوى المحلي. وستجدون في الجدول ١ـ٦ الوظائف المستلزمة من هذه المجموعات لتنمية القدرات.

الجدول ٦,١ مقتضيات تنمية القدرات

صانعو القرارات التعليمية على المستوى الوطني	صانعو القرارات التعليمية على المستوى المحلي
• تطوير أطر المناهج الدراسية	• تطبيق معايير المناهج الوطنية في السياقات المحلية
• تحديد أهداف المنهج الدراسي	• تطوير مناهج موائمة محلياً
• إنشاء بيئة سياسات داعمة	• تأمين المساعدة التقنية لتغيير المناهج في المناطق الفقيرة
• تأمين دعم الموارد وتوجيه الاستخدام الاستراتيجي للموارد	• تأمين الإرشاد والدعم المهني لتطوير المدارس
• صنع القرارات وتطبيقها	
• تقييم نوعية المناهج ورصدها	
مطورو المناهج	**المعلمون ومدرّبو المعلمين**
• تصميم محتوى منهج شامل ذي صلة بتنمية الطلاب من حيث الأبعاد الإدراكية والمعنوية والأخلاقية والجمالية والجسدية.	• فهم أدوارهم المتغيرة مع تغير المنهج
• دمج مواضيع متداخلة وتسهيل التعليم والتعلم متعدد الاختصاصات	• فهم أهداف المنهج والمعايير الوطنية
• البناء على نقاط قوة المناهج التقليدية والابتكار	• التمكن من موضوع المادة والمهارات البيداغوجية لتنفيذ محتوى محدد للمادة
• ضمان مواءمة المنهج للمسائل الحساسة ثقافياً	• التحلي بموقف إيجابي إزاء تغيير المنهج والعمل كعامل للتغيير
• المشاركة المستمرة في التطوير المهني القائم على البحوث	• الحد من الانعزال وتنمية الروح الجماعية
	• الانخراط في تعلم مهني وتطوير مهني مستمرين

المصدر: المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو وشبكة مطوري المناهج في آسيا والمحيط الهادي (٢٠٠٥).

وفي سياقات متعددة، يمر التطوير المهني للمعلمين في ثلاث مراحل:

- التدريب التحضيري أو ما قبل الخدمة قبل تعيينهم وإرسالهم إلى المدارس
- التوجيه، غالباً خلال سنوات التعليم الثلاث الأولى
- التدريب أثناء الخدمة خلال مسيرة المعلم المهنية

ولكي تتكلل هذه المراحل بالنجاح، يجب أن تتماشى كل مرحلة مع الدروس المستقاة من المرحلة التي سبقتها مع تجارب المعلم المهنية وأن تبني عليها. وتجدر الإشارة إلى أن المجموعات المحلية المهنية المعنية بالتعلم، كالجمعيات المهتمّة بمادة أو تخصص ما توفر منتديات للدعم المتبادل وتعلم الأقران والتدريب والإرشاد.

وعلى غرار ذلك، يجب أن تكون تنمية القدرات عملية مستمرة لا تقتصر على جلسة تدريبية واحدة فحسب. فعلى المعلمين أن يجدّدوا معارفهم ومهاراتهم كي تتماشى مع تغيير المنهج الدراسي وأساليب وممارسات التعليم. يجب أن يكون التطوير المهني للمعلمين مستداماً و عقلانيا، وأن يترافق مع تطوير تنظيمي يشمل المدارس ومراكز التدريب والجامعات. وكانت عملية تنمية القدرات قد تطورت باتجاه التدريب الذي ينطلق من الفضاء المدرسي، ما يجعل ممارسات المدرسة موضع التطوير المهني.

الغاية من النشاط

يركز هذا النشاط والتمارين التي يشملها على المقاربات المعتمدة لتنمية القدرات بهدف تطبيق المناهج الدراسية بشكل فعال. وتهدف التمارين المقترحة إلى مساعدة المشاركين على مناقشة استراتيجيات تنمية القدرات البديلة الملائمة لسياقات أو أوضاع معينة.

التمرين الأول مناقشة عامة

استرشدوا بالأسئلة الآتية لإجراء مناقشة:

- برأيكم، ما هي أهم التحديات التي يواجهها المعلمون في ما يتعلق بعملية التعليم والتعلم الناتجة عن تغير الآراء بشأن المنهج والبيداغوجيا؟
- ما الدور الذي يمكن أن يضطلع به المعلمون في عملية تغيير المنهج الدراسي؟
- في هذا السياق الجديد، ما هي صفات المعلم الناجح؟
- ما هو الدعم الذي يحتاجه المعلمون ليكونوا على قدر توقعات المدرسة والمجموعة المحلية والمجتمع والحكومات...؟

اعملوا في مجموعات من شخصين: اكتبوا قصة أو رسالة قصيرة من وجهة نظر المعلم في سياق إصلاح المنهج الدراسي. يجب أن تكون القصة شخصية، وتضم مشاعر مرتبطة بالتغيير (الخوف أو الغضب أو عدم الارتياح أو السعادة أو الراحة)، وتنتهي بجملة "إذا ما أرادوا مني أن أعلّم بطريقة مختلفة، عليهم أن..."، وألا تتخطى صفحة واحدة.

النتاج قصة شخصية

التمرين الثاني العمل في مجموعات صغيرة

اقرؤوا العرض "تأسيس مهنة تعليم ذات نوعية عالية (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)". اختاروا خمس شفافيات تسلط الضوء على الحجج التي تدعم التطور المهني للمعلمين، وخصوصاً على الساحة الدولية.

عدّلوا الشفافيات لكي تحضّروا عرضاً لوزير التربية والتعليم وإلى كبار صانعي القرارات. يجب أن يتضمن العرض صفحة غلاف وثلاث شفافيات على الأقل صمّمتها المجموعة مع عناوين تدفع إلى التفكير.

النتاج عرض

التمرين الثالث تفكير فردي

١- اقرؤوا دراسة الحالة "تدريب المعلمين في المكسيك. الاستمرارية والإصلاح والتغيير". أجيبوا عن الأسئلة الآتية كأساس للتحليل:

- ما الفارق المفاهيمي بين التحديث وتنمية القدرات والتطوّر المهني؟
- كيف ترون هذه الفوارق في سياقكم؟
- كيف تتم مراعاة هذه التعريفات لتغيير المناهج؟

٢- اقرؤوا الوثيقة "بناء القدرات وإدارة المعرفة".

٣- اقرؤوا الوثيقة "تكنولوجيات تطبيق المعلمين للتعلم المفتوح والتعلم الإلكتروني".

٤- أنظروا في كل من الاستراتيجيات التالية لتنمية القدرات: ورشات عمل ودوائر التعلم ونشاطات التعلم الإلكتروني. اذكروا القيود والفوائد المترتبة على كل من هذه المقاربات في سياقكم. أضيفوا على الأقل استراتيجية واحدة إلى اللائحة، وحددوا قيودها وقدراتها.

٥- أعدوا ملصقاً لتعرضوا أفكاركم على باقي المشاركين.

٦- اعرضوا الملصق على المشاركين.

النتاج ملصق

التمرين الرابع تفكير فردي

ملاحظة: رغم أن الوثائق الآتية تشير تحديداً إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إلا أن الدروس المستقاة منها صالحة للتطبيق في أي مجال تعلم من مجالات التطوير المهني.

١- اقرؤوا الوثيقة "مقاربات بناء القدرات: تنمية القدرات لمواصلة تطوير المعلمين في مجال تجديد المنهج الدراسي"، والوثيقة "التطور المهني في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمدربي المعلمين والمنظمات والمناطق والبلدان"، ودراسة الحالة "منتديات المعلمين للتحادث على الإنترنت في المملكة العربية السعودية".

٢- يحضر ثلاثة مشاركين عروضاً قصيرة حول الوثيقتين ودراسة الحالة ويقدمونها للمجموعة.

التمرين الخامس العمل في مجموعات صغيرة

بعد انتهاء العروض، تحضر باقي المجموعة لائحة من الاستنتاجات بعنوان: "الشروط الضرورية لاستخدام المقاربات القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في سياقكم". ثم أجيبوا عن الأسئلة الآتية لتوجيه المناقشة:

- ما هي المقاربات المعتمدة لتنمية القدرات التي تبين أنها ممارسات ناجحة؟
- ذكرت الوثيقة ١٢ مبدأ توجيهياً واستراتيجية لتنمية القدرات القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. برأيكم، ما هي المبادئ الأربعة الأهم في سياقكم ولماذا؟
- يكتسي التدريب على المتابعة أهمية ملحوظة. ما هي التوصيات للمحافظة على التواصل؟
- كيف تستطيع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المساهمة في تنمية القدرات في سياقكم؟
- ما هي إيجابيات وسلبيات منتديات المعلمين على الإنترنت من حيث تنمية القدرات؟
- ما الدور الذي تؤديه شبكات دعم المعلمين أو مجتمعات الممارسة المهنية في تنمية القدرات؟
- ما هي الصفات الخمس التي يجب أن تتحلى بها تنمية القدرات في سياقكم كي تتكلل بالنجاح؟

التمرين السادس العمل في مجموعات صغيرة

اختاروا مجالاً من مجالات المنهج يكون مألوفاً لكم. بناء على سياقكم، أعدوا تقريراً مقتضباً حول هذا الموضوع، يناقشه زملاؤكم من أخصائيي المناهج:

- كيف يمكن تطبيق المبادئ والصفات المذكورة في التمرين الرابع على مجال المنهج الذي اخترتموه في سياقكم؟
- أي مقاربات يجب اعتمادها وأيها الأكثر أهمية؟

النتاج تقرير حول فرص تنمية القدرات في مجال المنهج الخاص بكم

النشاط الثاني

نماذج التطوير المهني للمعلمين

وبهدف تحسين نوعية التعليم، لا يكفي تعزيز المنهج فحسب، بل تبرز الحاجة إلى منهج أفضل وتطوير مهني أفضل للمعلمين للوصول إلى الهدف المنشود. هذا ما يطرح ضرورة وجود سياسات تحث على تطوير مهني طويل الأمد للمعلمين. وتجدر الإشارة إلى أن الاعتراف بالمعلمين كفاعلين جوهريين في عملية تنمية مهاراتهم قد وجّه تركيز البرامج التدريبية المستمرة نحو تطبيق استراتيجيات تسهّل بناء معارف المعلمين ومهاراتهم العملية من خلال التنظيم والتوثيق وتبادل الخبرات التعليمية والممارسات الجيدة.

ذُكرت أسباب متعددة وراء هذا التغيير في محور الاهتمام وهي التالية:

١- المعارف المرتبطة بالتعليم والمفيدة في مواجهة الأحداث المعقدة ومتعددة الأبعاد والعفوية والفورية التي قد تطرأ في الصف، وهي ثمرة البناء الاجتماعي المتجذر في المدارس.

٢- استراتيجيات تنمية القدرات الكلاسيكية لم تحرز نتائج جيدة مقارنة بقدرتها على تجديد استراتيجيات التعليم، واحترام التنوع بين الطلاب، وتحسين نوعية التعلم، وتسهيل فهم المعارف والثقافة الشعبية وإعادة استيعابها في المدارس، وتعزيز القيم الديمقراطية من خلال صقل الشعور بالمواطنة المسؤولة وتشجيع الاندماج.

٣- المتغيرات المؤسسية والثقافات التي تعتبر عناصر ممكّنة للتغيير أو معيقة له على مستوى ممارسات المعلمين الراسخة.

٤- إنشاء نماذج جديدة لبنى المدارس التنظيمية، قائمة على مجموعات متعاونة قادرة على تنفيذ المشاريع على مستوى المدرسة. يتم تطوير هذه المشاريع إبان التوصل إلى توافق حول مجموعة من المعايير البيداغوجية المفيدة في مجالات تعلم مختلفة وحول القيم التعليمية المشتركة.

إن نموذج بناء القدرات الفعال، الذي رافق عملية إصلاح المناهج على مر العقود الأخيرة، قد عزّز التطوير المهني للمعلمين في مجال نقل المعارف، وغالباً ما قام على رؤى تجزم أن المعلمين يجهلون المحتوى والبيداغوجيا. استعان هذا النموذج بأسلوب بناء قدرات موجه ذي منحى مركزي، واستخدم تدريباً جماعياً متناغماً وقصير الأمد، لا يتضمن دعم المتابعة أو التطبيق الذي يسهم في استتمرارية التغييرات الحاصلة. بالنسبة إلى المعلمين، تقتضي هذه التدريبات تحديثات في مضمون المادة وتحديثات بيداغوجية حول محتويات المنهج. أما بالنسبة إلى الإدارة والحوكمة، تعمل التدريبات على تحسين التواصل وإدارة النزاعات بين مدراء المدارس والمراقبين. ويستند هذا النموذج إلى تعيين مدرب، وهو خبير خارجي ينقل المعارف المعيارية والتوصيات العملية إلى المعلمين.

يركز نموذج التطوير المهني القائم على المدرسة على عملية اكتساب المعرفة العملية التي يطوّرها المعلمون خلال نشاطات التعليم اليومية التي يقومون بها و على التحقق منها. و ويأخذ هذا النموذج بعين الاعتبارالظروف المحلية والمواقف المحددة التي يتخذها المعلمون، ومشاكل التعليم الفعلية والممارسات اليومية وموارد كل مدرسة وممارساتها. ويكمن الهدف في التركيز على معارف المعلمين العملية، إلى جانب تجاربهم وحاجاتهم، في مساعدتهم على تطوير المعارف الضرورية لمواجهة المشاكل التي تطرأ عند الممارسة. يتحقق هذا الهدف عبر السماح للمعلمين بالنفاذ إلى معارف الخبراء المتراكمة بفضل الاطلاع على النظريات والبحوث التعليمية. يستخدم النموذج الميسّر كخبير أو مستشار يتعاون مع المعلمين بهدف تحديد المشاكل التعليمية وتصنيفها، وصياغة الاستراتيجيات المناسبة لحلها.

يضم الجدول أدناه أمثلة عن منهجيات التطوير المهني، ويحدد المنهجيات السائدة في كل نموذج:

الجدول ٦,٢ منهجيات التطوير المهني

	بناء القدرات خارج المدارس	التطوير المهني للمعلمين القائم على المدرسة
الإشراف التقليدي والتحليلي		X
تقييم أداء الطلاب	X (معمم)	X (على مستوى المدرسة)
ورش عمل وحصص وندوات...	X (معمم)	X (مجموعة الموظفين)
نماذج قائمة على دراسات حالات		X
تطوير موجه ذاتياً	(X) (من دون متابعة)	X (مع متابعة)
تطوير تعاوني أو بدعم من الأقران		X
مراقبة الممارسات الجيدة		X
نماذج قائمة على المشاريع	X (من دون متابعة)	X (مع متابعة)
الملفات		X
البحوث العملية	(X)	X
الاستعانة بقصص المعلمين الشخصية		X
التعاقب	X	
الإرشاد/التدريب		X

المصدر: Villegas-Reimers, E. (٢٠٠٣).

يمكن استخدام مجموعة من الاستراتيجيات من أجل التطوير المهني المستمر للمعلمين، بدءاً من الفرد ووصولاً إلى مجموعات صغيرة. ولكن في ما يتعلق بمبادرات التطوير المهني العامة، تتحمل المؤسسات مسؤولية إدارتها من خلال مجموعة من المقاربات:

- مدارس أو حصص صيفية من أجل التطوير المهني، تنظمها الجامعات أو مراكز تدريب المعلمين، تتضمن التعلم عن بعد أو جلسات وجهاً لوجه
- تنظيم جمعيات قائمة على مادة معينة أو مجموعات مهنية قائمة على تخصص معيّن ضمن شبكات بهدف التشارك في المعلومات حول الممارسات الفضلى، والمعارف المتعلقة بالمحتوى والابتكار في أساليب التعليم.
- أشكال أخرى من التعاون بين المؤسسات حيث توقّع الجامعات أو مراكز تدريب المعلمين اتفاقاً أو مذكرة تفاهم للعمل معاً بغية دعم التطوير المهني المستمر الذي يتخذ أشكالاً مختلفة (كالأبحاث ذات المنحى العملي، وجمع البيانات، وممارسة التعليم، والإشراف، والتعلم فيما بين الأقران).
- اتفاقيات شراكة بين المؤسسات والمنظمات غير الحكومية، ونقابات المعلمين، والشركاء التربويين من القطاعين الخاص والعام.
- مدرسة نظامية وغير نظامية وشبكات المعلمين.

تجدون أدناه لائحة ببعض المسائل الدقيقة التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تصميم نشاطات التطوير المهني المستمر للمعلمين:

- تدخّل متزامن لأبعاد متعددة في النظام التعليمي، بما يشمل تنسيق التدريب والسياسات والإدارة وتوزيع المعلمين: توفر المعدات والمواد والموظفين والمناهج بشكل كافي إلى جانب المؤسسات التنظيمية المسؤولة عن المعلمين ظروف عملهم وطرق تحفيزهم و أوضاعهم القانونية و مستوى الأجور التي يحفزهم على الاستمرار في ممارسة هذه المهنة.
- فرص المتابعة المستمرة وتحاشي استخدام تنمية القدرات كوسيلة أخرى للتحكم بتطبيق استراتيجيات أو موارد تطبيق مبتكرة.

- عدد المدربين أو المستشارين الذين سيتولون نشاطات المتابعة. يتطلب التطوير المهني القائم على المدرسة عدداً كبيراً من المدربين لعدد معين من المعلمين. ويجب أن تجهز الوكالات المعنية هذه الموارد البشرية سلفاً، أو يجب توظيف مدرّبي المعلمين في الجامعات، واحتساب الكلفة والوقت.
- المواد مع اقتراحات وخطط دروس متتابعة، وهي تعتبر آليات دعم مفيدة جداً، وخصوصاً بالنسبة إلى المعلمين الذين لهم حظ أقلّ من التدريب في مجال التطوير المهني. لكن يجب أن تترافق المواد مع شرح مفصل لأساسها المنطقي كي يتمكن المعلمون من إنتاج موادهم الخاصة في المستقبل ولمساعدتهم على انتقاء الأساليب والمواد الأكثر ملاءمة لأهدافهم التعليمية والأكثر منفعة لصفوفهم.
- الظروف المؤسسية التي تشجع دعم المدراء لنشاطات التطوير المهني المستمر ولإدراج الابتكار في المنهج بطريقة فعلية في الصفوف.

الغاية من النشاط

يشجع هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على تصور التطوير المهني للمعلمين واكتشاف استراتيجيات قابلة للتطبيق، والتعرف إلى النماذج المتنوعة المعتمدة في مختلف البلدان للتمكن من اعتماد نموذج محدد.

التمرين الأول **تفكير فردي**

١- اقرؤوا الوثيقة: "إنشاء بيئة للتعليم والتعلم الناجحين: النتائج الأولى للدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلم (TALIS)" (الجزء الأول). تقدم الدراسة الاستقصائية الدولية لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشأن التدريس والتعلم منظوراً مقارناً دولياً حول ظروف التعليم والتعلم عبر تحليل التجارب التي خاضها المعلمون والمدراء في التعليم الثانوي الأدنى في البلدان المشاركة في الدراسة. واقرؤوا أيضاً الوثيقة "التطوير المهني للمعلمين" (الفصل الثالث).

٢- دونوا ملاحظات شخصية حول مفهوم التطوير المهني للمعلمين.

التمرين الثاني **العمل في مجموعات صغيرة**

١- ماذا يعني "التطوير المهني للمعلمين" في سياقكم؟ اكتبوا مقطعاً مقتضباً يتضمن تعريفاً شخصياً (لا يتخطى خمسة أسطر). يمكنكم إنجاز رسم بياني يظهر العلاقة بين الأفكار المختلفة.

٢- استعينوا بالأفكار التي توصلتم إليها وأعدوا لائحة بالصفات الأساسية التي يتحلى بها التطوير المهني للمعلمين، ثم دوّنوا هذه الأفكار على صفحة اللوح الورقي أو على شكل ملصق.

النتاج **صفحة أو ملصق بكل الأفكار**

التمرين الثالث **العمل في مجموعات صغيرة**

١- اقرؤوا دراسة الحالة المذكورة في الوثيقة "الإطار الاستراتيجي لإعداد المعلمين وتطويرهم المهني في باكستان".

٢- فكروا كيف تعكس المسائل والتوصيات المحددة في دراسة الحالة الظروف السائدة في سياقكم.

التمرين الرابع **تفكير فردي**

اقرؤوا الوثيقة "التطوير المهني للمعلمين في مراجعة دولية للأدبيات" (الفصل الرابع) واستعينوا بالجدول أدناه لتحليل ما قرأتموه وحددوا نموذجين على الأقل موائمين لسياقكم.

التمرين الخامس العمل في مجموعات من شخصين

- قيّموا إيجابيات وسلبيات كل من النموذجين اللذين اخترتموهما مع شريككم.
- هل النموذجان حصريان أم إنه يمكن الجمع بينهما؟
- أوجزوا النموذجين على صفحة من اللوح الورقي أو على شكل ملصق.

الجدول ٦,٣ نماذج وأشكال أخرى للتطوير المهني للمعلمين

نماذج الشراكة التنظيمية	مجموعات صغيرة أو نماذج فردية
مدارس التطوير المهني	الإشراف التقليدي والتحليلي
الشراكات بين الجامعات والمدارس	تقييم آداء الطلاب
التعاون بين المؤسسات	ورش عمل وندوات وحصص...
شبكات المدارس	أبحاث قائمة على الحالات
شبكات المعلمين	التطوير الموجه ذاتياً
التعلم عن بعد	التطوير التعاوني والتطوير القائم على النظراء
	مراقبة الممارسة الممتازة
	تأدية المعلمين أدواراً جديدة
	نماذج تنمية المهارات
	نماذج تأملية
	نماذج قائمة على المشاريع
	الملفات
	الأبحاث العملية
	استخدام قصص المعلمين الشخصية
	نماذج قائمة على الأجيال أو تعاقبية
	التدريب/الإرشاد

المصدر: Villegas-Reimers, E. (٢٠٠٣).

النتاج صفحة تضم نماذج تطوير مهني للمعلمين ملائمة لسياقكم

التمرين السادس العمل في مجموعات صغيرة

تلقيتم دعوة لتقديم عرض بعنوان "ميزتان تتصف بهما مبادرات التطوير المهني الناجح للمعلمين" بصفتكم مستشاري تدريب المعلمين. يمكنكم أن تبدؤوا بالأفكار التالية:

إن العوامل الأكثر شيوعاً التي تؤثر في تنظيم نشاطات التطوير المهني للمعلمين وتطبيقها بنجاح هي التالية:

- *مجموعة من النشاطات المطردة والمكثفة:* تُعزز نشاطات التطوير المهني التي تنفذ بطريقة صحيحة والتي تدوم فترات طويلة مبادرات إصلاح المناهج
- *الكلفة:* يجب أن تتوفر الأموال الكافية على المستوى الوطني، وعلى مستوى المحافظة والمدرسة، وتستثمر في تجارب التطوير المهني الجيدة وذات الأهداف الواضحة. عندما تكون الأموال المتاحة على المستوى الوطني غير كافية، يتعين

على المدارس والمحافظات إيجاد وسائل تمويل بديلة، علماً أن النقص في أموال دعم النشاطات يوثر قطعاً في تنظيم نشاطات التطوير المهني وفي تنفيذها

- *خبرة المعلمين المتوائمة مع منهج المدرسة:* يجب أن تشجع النشاطات المرتبطة بخبرة المعلمين والموائمة لمنهج المدرسة على المشاركة الجماعية والفعالة، ما يعزز المعارف والمهارات والتغييرات في الممارسة داخل الصف.
- *العملية ونظام التنفيذ:* لكي يلتزم المعلمون والإداريون جدياً بإصلاح المنهج الدراسي يجب أن تراعي النشاطات كلاً من الحاجات المحلية والتحديات والحلول
- *القيادة على المستوى المحلي:* يكتسي الدعم المستمر لقادة المدارس أهمية كبرى في أي برنامج إصلاح للمنهج الدراسي. ويعتمد نجاح أي برنامج إصلاح إلى حد بعيد على إبداع قادة المدرسة أو المحافظة، وابتكارهم وبراعتهم
- *السياسات وحاجات المعلمين:* يجب أن تلبي السياسات والنشاطات حاجات المعلمين والتغييرات المطلوبة لمهنتهم
- *التخطيط الجيد والطويل الأمد:* يجب أن يكون التخطيط طويل الأمد وأن يشمل كل الجهات المعنية الأساسية
- *البنية المؤسسية للرصد والتقويم:* يتوجب إنشاء هذه البنية لضمان المساءلة والتطور
- *الوقت المخصص للممارسة والمتابعة:* يمنح المعلمون مجموعة من الفرص الواضحة والمتنوعة كي يطبقوا المعارف والمهارات الجديدة، ويخصص الوقت الكافي للمتابعة والدعم المستمرين
- *مستوى قدرة المعلمين:* تعتبر سياسات التوظيف المناسبة مهمة لتطبيق التطوير المهني بنجاح
- *السلم المهني:* بنية مهنية فيها يؤدي إثبات الكفاءة الناجح إلى الترقية أو إلى حوافز تسهم في حث المعلمين على تحسين أدائهم
- الدعم المستمر من أولياء الأمور

يتميز التطوير المهني الناجح للمعلمين بعدد من الصفات التي تشمل ما يلي:

- الدعم المستمر طوال مسيرة المعلم المهنية
- التجذر في الثقافة المهنية
- المشاركة الجماعية
- طبيعة قائمة على المدرسة وتعاونية
- الوقت المناسب للتجارب والتفكير والمتابعة
- فرصة للتفاعل بين المتعلمين والمعلمين، وما بين المعلمين
- الاعتراف بالمعلمين كمتعلمين كبار وفاعلين
- توفير فرص لتفكير المعلمين في تجارب قديمة وجديدة
- التركيز على الحاجات الدقيقة المحددة والمقصودة في أهداف المنهج الدراسي
- مقاربات تعلم بناءة
- التنفيذ الذي يضمن المعارف والتجارب والمواقف والمهارات المحسنة
- اهتماما أكبر بتعلم الطلاب وبتفكيرهم، مع التركيز على تحسين استراتيجيات التعليم وممارسات المتعلمين في الصف، وعلى تسهيل التعلم
- مراعاة سياق السياسات الوطنية والسياسات المدرسية
- الاعتراف بأهمية القيادة على مستوى المدرسة، والمجموعات أو الوكالات الخارجية
- دمج الحاجات والمعتقدات الفردية للمعلمين في التطوير المهني
- الاعتراف بتجارب المعلمين السابقة
- التطوير المهني كشرط من شروط خدمة المعلمين كافة

١- رتّبوا هذه العوامل وفقاً لأولويتها في تنظيم نشاطات التطوير المهني للمعلمين وتنفيذها بشكل ناجح في سياقكم.

٢- حضروا عرضاً قصيراً يتألف من أربع شفافيات واعرضوا أفكاركم. يجب أن يتضمن العرض صفحة غلاف، وشفافيتين لشرح أفكاركم، وتوصيات ختامية.

النتاج عرض

التمرين السابع العمل في مجموعات صغيرة

اقرؤوا دراسة الحالة: "برنامج تعلم قائم على الإنترنت لدعم التطوير المهني في الصين"، وناقشوا النقاط الآتية مع مجموعتكم:

- ما مدى مواءمة أو فائدة هذا النموذج في سياقكم؟
- هل هناك عناصر غير موائمة لسياقكم؟
- هل هناك عناصر يجب دمجها في سياقكم؟
- إلى أي مدى توفّر تنمية قدرات التعليم والتعلم الموجودة في سياقكم هذا النوع من التدريب؟

التمرين الثامن العمل في مجموعات صغيرة (تختار المجموعة تمريناً واحداً مذكوراً أدناه)

١- التطوير المهني للمعلمين والتعليم الشامل للجميع: اقرؤوا دراسة الحالة "مشروع الممارسة الشامل (IPP) في جامعة أبردين، كلية التعليم"، ودراسة الحالة "تدريب المعلمين بهدف التنوع: نظام مختلط في محافظة سانتا فيه (الأرجنتين)". أعطوا مثالاً واحداً عن نشاط يمكن القيام به لتنمية قدرات المعلمين بغية تطبيق التعليم الدامج في سياقكم.

٢- التطوير المهني للمعلمين والتعليم من أجل التنمية المستدامة. اقرؤوا الوثيقة "مبادئ رائدة وتوصيات من أجل إعادة توجيه إعداد المعلمين نحو مراعاة الاستدامة (اليونسكو)" (القسم ٣، ص ١٧-٢٨)، كمثال للتطوير المهني المركز على مسألة معاصرة ومتداخلة. اختاروا بعض المبادرات المذكورة التي يمكن تكييفها مع سياقكم لبناء قدرات المعلمين بغية تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة.

٣- التطوير المهني للمعلمين والتربية على فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز: اقرؤوا دراسة الحالة "تدريب المعلمين وفيروس نقص المناعة البشرية /الإيدز: استراتيجيات مقارنة ما بين ثلاثة بلدان أفريقية". أجروا بحثاً على الإنترنت للحصول على معلومات إضافية عن البلدان وفقاً للمؤشرات الوطنية وبنى أنظمة تدريب المعلمين في كل منها. وفي سياق الأفكار المطروحة حول نماذج التطوير المهني للمعلمين، اقترحوا أفكاراً لمشروع حكومي يؤمّن تدريباً أثناء الخدمة للمعلمين يتعلق بالتوعية حول فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز يمكن تطبيقه في البلدان الثلاثة.

٤- التطوير المهني للمعلمين والتعليم متعدد المستويات: اقرؤوا دراسة الحالة "ممارسات التعليم المتعدد المستويات والمتعدد الصفوف في النيبال"، والوثيقة "التعليم المتعدد المستويات: موقف مقارن في بعض الدول النامية". أجروا مناقشة قصيرة بالاستناد إلى الأسئلة التوجيهية التالية:

- ما هي المعايير المفيدة في تصميم نشاطات تنمية قدرات المعلمين المسؤولين عن الصفوف المتعددة المستويات؟

٥- التطوير المهني للمعلمين والتعلم من أجل العيش المشترك: اقرؤوا الوثيقة: "برامج التعلم من أجل العيش المشترك: الدروس المستقاة المتعلقة بعملية التعليم/التعلم" وناقشوا ما يلي:

- لمَ يوصى بمقاربة المدرسة الشاملة؟
- ما هي بعض التحديات التي يطرحها تطبيق مقاربة المدرسة الشاملة أمام تنمية قدرات المعلمين والمدراء والمشرفين؟

التمرين التاسع **مناقشة عامة**

١- حددوا المواقف التي تتطلب استراتيجيات فريدة لتنمية قدرات المعلمين (كالأطفال ذوي الإعاقة، والسكان المهاجرين، والأطفال الذين لا يتكلمون لغة الأغلبية، والأطفال المشردين بفعل الحرب).

٢- أعدوا جدولاً يقارن بين المواقف الذكورة أعلاه، وحاجات تنمية قدرات المعلمين والمدراء والمشرفين في التعليم العام وأولياء الأمور، ثم حددوا حاجات كل حالة.

النتاج **جدول يلخص الحاجات اللازمة لتنمية قدرات مجموعات مستهدفة مختلفة**

النشاط الثالث

فاعلون آخرون بحاجة إلى تنمية القدرات

عادة ما يُفهَم من إصلاح المناهج أنه عملية معقدة تقوم بها فرق من المحترفين، مع تلبية التطوير المهني لحاجات محددة. وتشمل عملية الإصلاح عدداً من المسائل التقنية والبيداغوجية والسياسية، ما يقتضي وضع مجموعات من المهارات المحددة يتم تطويرها وإدراجها عند بروز حاجات محددة، وذلك ضمن دورة تعلم متواصلة تنتج أخصائيي مناهج محترفين وناجحين. يمكن تعلم كل هذه المهارات، مع الإشارة إلى خطر بدء عملية إصلاح المناهج قبل الوقت الملائم، ومن دون تقييم مسبق للحاجات والقدرات لمعرفة ما إذا كانت هناك ثغرات في القدرات ينبغي معالجتها قبل استهلال عملية إصلاح المناهج. ومن المهم أيضاً الأخذ بعين الاعتبار الوقت الضروري والموارد المطلوبة لتعزيز مستوى كفاءة مطوري المناهج كشرط مسبق للإصلاح.

تمّ تدريب العديد من مطوري المناهج في مجال واحد من مجالات المنهج الدراسي، مع التركيز على محتوى محدد ومنهجية تعليم معينة، ويتوقع منهم أن يلموا نسبياً بالاتجاهات الحالية في مادة اختصاصهم. غير أن الوفرة الحالية للوثائق والكتب والحالات بأشكال ولغات متنوعة تتيح فرصة الاطلاع على الاتجاهات الدولية والأبحاث المتاحة وتحليلها. وللاستفادة من هذه الفرصة يجب على أخصائيي المناهج أن يكونوا قادرين على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والانتفاع من خدمات الترجمة أو من إمكانية تحسين قدرات تكلم لغة غير اللغة الأم. وبهدف التوصل إلى فهم جيد للنتائج من قبل كل الجهات المعنية، يجب أيضاً مراعاة تطوير مهارات التواصل الخطي والشفهي بشكل واضح ومبتكر.

وقد تستفيد فرقة عمل معنية بالمنهج الدراسي من إشراك مجموعة من المحترفين إلى جانب مطوري المناهج، بما أن عمليات التصميم، وإجراء الاختبار التجريبي والتقييم والتطبيق تتطلب عادة مهارات في التخطيط والمفاوضات، ومن الصعب توظيف مطوري مناهج يتمتعون بكفاءات متطورة في هذه المجالات. لكن الاعتماد الزائد على المستشارين الخارجيين قد يضر بعملية تطوير القدرات في صفوف الفرق الموجودة. وبالتالي، من المحبذ تحديد فرص الاستشارة التي تتضمن نشاطات لتنمية قدرات مطوري المناهج الذين يشكلون الفريق الأساسي.

ويحتاج واضعو السياسات أيضاً إلى تدريب خاص لتصميم عملية إصلاح المناهج وقيادتها. وفي هذا الإطار، يعتبر الوفاق عاملاً ضرورياً لأن عمليات المنهج الدراسي يجب أن تكون قائمة على تفاهم متبادل. وبالطبع، يتعين عليهم أن يتحلوا بالمهارات في عملية صنع القرارات، وأن يكونوا قادرين على تحديد أهداف واضحة، وأن يعرفوا كيف يجرون تقييماً سياسياً للنتائج والعمليات قبل تطبيقها.

بالإضافة إلى ذلك، يتطلب تطبيق إصلاح المناهج الدراسية وجود أفراد ذوي مهارات عملية يقدرون على تنظيم الاجتماعات وفرق التركيز والمحادثات والمناقشات. وتشمل عملية تطبيق المنهج وإجراء الاختبار التجريبي تطوير مهارات الإرشاد بغية تأمين الدعم التقني للمعلمين والمدارس.

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط المشاركين على التوصل إلى فهم واضح للثغرات في القدرات ما بين إعداد المعلمين من جهة وأدوارهم المهنية وتوقعاتهم من جهة أخرى، وإلى اكتشاف الطرق الممكنة لجعل إعداد المعلمين قبل الخدمة (الإعداد) أكثر توجهاً نحو التطوير المهني الشخصي. ومن خلال التمارين المقترحة، يطلع المشاركون على حاجات التطوير المهني، ونشاطات المناهج والمحترفين في مجال التعليم على المستوى التقني بغية ضمان عملية إصلاح متماسكة.

التمرين الأول **العمل في مجموعات صغيرة**

يوزع الميسّر على المجموعة ورقة العمل المعنونة "النظام التعليمي – بطاقات النظام"، ويراجع الجميع البطاقات ويحددون أعضاء الإدارة العامة المحترفين المنخرطين في عملية الإصلاح. ثم يجري الميسّر جلسة لتبادل الأفكار بغية التوصل إلى لائحة من معارف الخبراء والمهارات التي سيحتاج إليها كل محترف للمشاركة في عملية إصلاح المنهج الدراسي.

التمرين الثاني **تفكير فردي**

١- اقرؤوا دراسة الحالة "الكويت: تاريخ وجيز من الإصلاحات التعليمية".

٢- اذكروا المحترفين المشار إليهم ضمناً أو صراحة في دراسة الحالة، وحاجات تنمية القدرات المتعلقة بمكامن الخلل المحددة في الحالة.

التمرين الثالث **العمل في مجموعات صغيرة**

يؤدي نصف المشاركين دور أعضاء في اللجنة الاستشارية، أما النصف الثاني، فيؤدي دور ممثلين عن وزارة التربية في الكويت. ووفقاً لمجالات التحسين الواردة في الحالة، يقترح المستشارون لائحة تتضمن نشاطات تنمية المهارات العشر الأكثر منفعة على مستوى الوزارة، ومن سيشارك فيها، والمهارات التي يجب تطويرها خلال السنة التحضيرية. ثم يناقش ممثلو الوزارة هذه النشاطات مع اللجنة الاستشارية، ويختارون خمساً منها يعتبرونها النشاطات الأهم في تطوير عملية إصلاح المناهج.

النتاج **لائحة بالنشاطات**

النشاط الرابع
فرص تنمية القدرات ما قبل الخدمة وأثناءها

يشكل المعلمون فاعلين أساسيين للتغيير في التعليم، وتعتمد مشاركتهم على ثلاثة عوامل:

- التدريب
- ظروف العمل والمعيشة
- التقدير من قبل المجتمع

وعلى الرغم من أن العاملين الثاني والثالث لا ينضويان تحت القرارات المتعلقة بالمنهج، إلا أنه من الضروري أخذهما بعين الاعتبار عند تصميم برنامج تنمية القدرات.

يكون تدريب المعلمين محدوداً إذا ما اقتصر على تكرار المعلومات، وإتقان تقنيات تعليم موحدة، والعمل بلغة واحدة. ولكن تبرز الحاجة إلى إطلاق عمليات دورية تنبني على الإلمام بالمستجدات و ذلك لتحيين معارف المعلمين بحيث يكونون عناصر ابتكار في التعليم، و كي تشكل الإصلاحات المهنية حافزاً لتحسين نوعية التعليم ومواءمته.

ولذلك، يجب أن يستفيد المعلمون من الدعم في ممارستهم، ليتمكنوا من تطبيق التدريب في سياقهم الخاص، ضمن حوار حول المبادئ والمعارف والمواضيع الأوسع، فيوازنون بين الثقافة المحلية والمعرفة العالمية. ويجب أن يركز تدريب المعلمين أيضاً على تحديات جديدة ومتنوعة، كمنظور دامج حول التعليم والتغييرات الدائمة التي تطرأ على ممارسات التعليم المدعّمة بالتكنولوجيا.

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على التوصل إلى فهم عميق للثغرات الكامنة ما بين إعداد المعلمين وما بين أدوارهم المهنية وتوقعاتهم، وعلى اكتشاف الطرق الممكنة لجعل إعداد المعلمين قبل الخدمة (الإعداد) أكثر تماشياً مع التطوير المهني الشخصي.

التمرين الأول **تفكير موجز**

اقرؤوا إحدى دراسات الحالات القطرية الموجودة في الوثيقة "دليل إرشادات إعداد و تأهيل المعلمين: استخدام التعليم المفتوح و التعلّم عن بعد. التقنية ـ المنهج ـ التكلفة ـ التقييم"، وحددوا المقاربة المعتمدة لتدريب المعلمين بالاستناد إلى اللائحة أدناه:

لقد وضع عدد من الكتّاب والباحثين مجموعة المقاربات التالية المعتمدة لتدريب المعلمين:

- مدرسة التطوير المهني: يشدد هذا النموذج على التعليم العملي تحت إشراف مرشد. وكجزء من إعداد المعلمين قبل الخدمة، يُخصص وقت أطول في قاعة الصف في إطار مهني نظامي. يتضمن هذا النموذج بنية تنظيمية للتعاون بين المعلمين والإداريين وأعضاء الجامعات/الكليات المنخرطة في تدريب المعلمين.
- احترافية المعلمين: يركز هذا النموذج على تزويد المعلمين الخاضعين للتدريب بمعرفة وافية بالمواد وبالدراية المهنية وبمهارات التعليم ومفاهيم علم نفس المتعلمين.
- النمو الشخصي: يسلط هذا النموذج الضوء على فكرة أن معلمي المستقبل قد يكونون أكثر فعالية ونجاحاً إذا ما فهموا أنفسهم بشكل أفضل (فهم الذات). لذلك، يشدد هذا النموذج على تنمية الخصال الحميدة التي تجعل المعلمين أكثر تركيزاً على ذواتهم وأكثر حساسية.
- المخالطة الاجتماعية ضمن الثقافة المهنية: يؤكد هذا النموذج على تأثير ثقافة المدرسة وسياساتها في معتقدات معلمي المستقبل وأفكارهم وممارساتهم وقيمهم، ويركز بالتالي على عمليات التخالط الاجتماعي في النمو الشخصي، ويعزز طبيعة إعداد المعلمين التعاونية. ويعترف هذا النموذج أيضاً بالهدف المشترك الذي يقضي بدعم المعلمين المتدربين في الصف والمدرسة والمهنة.
- المعرفة والمهارة التقنيتين: يتوجب على المعلمين المتدربين اكتساب معارف ومهارات متنوعة في مجموعة من المجالات بغية دعم عمليات التعليم والتعلم. وتشمل هذه المجالات أساليب التعليم، ومعرفة بالمواد الدراسية، وإدارة الصف، والتكنولوجيا التعليمية، بالإضافة إلى تطبيق المنهج الدراسي، وعمليات تعلم الأطفال، واستراتيجيات التعلم الناجح، وغيرها.
- التعليم كمسعى أخلاقي: في إطار هذا النموذج، يعتبر المعلمون قادة في الصف وفي مجتمع المدرسة المحلي. وبالتالي، يتوقع منهم أن يسهموا في الفلسفة الأخلاقية للبيئة التعلمية. لذلك، على المعلمين المتدربين أن ينسجوا علاقات وثيقة مع الطلاب ليمكنوهم من تطوير قدرة التحلي بمنطق أخلاقي عال. ويركز هذا النموذج على التعليم المدرسي والقيادة القائمين على سيطرة أخلاقية مهنية.

وتجدر الإشارة إلى أن محتوى برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة يتضمن عادة حصصاً حول أساس التعليم وتنشئة الطفل والدراسات المهنية، وذلك بغض النظر عن النموذج المعتمد.

التمرين الثاني عمل فردي

١- أي نموذج من النماذج أعلاه قابل للتطبيق في وضعكم، وإلى أي مدى تم استخدامه لتعزيز الإعداد الناجح للمعلمين؟

٢- اقترحوا أسباباً لاستخدام هذا النموذج قبل الخدمة في سياقكم؟

٣- اختاروا نموذجاً بديلاً مختلفاً عن ذلك المستخدم في سياقكم. ما هي المترتبات السياسية والاقتصادية والعملية وتلك المتعلقة بالمناهج الدراسية لتطبيق هذا النموذج البديل في وضعكم؟

٤- اكتبوا تقريراً مقتضباً توجزون فيه استنتاجاتكم.

النتاج تقرير موجز

التمرين الثالث العمل في مجموعات صغيرة

فكروا بالبرنامج الذي خضعتم له لإعداد المعلمين قبل الخدمة، وبالتحديات العامة المرتبطة بإعداد المعلمين. حددوا إلى أي مدى ساندت هذه التحديات التطوير المهني الناجح للمعلمين.

انظروا إلى الأفكار الواردة في المقطع أدناه:

يؤثر مستوى معارف المعلمين إلى حد بعيد في مدى إمكانية تطبيق المنهج الدراسي بنجاح، وتحقيق الأهداف المرجوة في نهاية المطاف. يستطيع المعلمون تحديث معارفهم ومهاراتهم وتحسينها بغية تطبيق الإصلاحات التعليمية بشكل أفضل من خلال نقطة أو أكثر من النقاط التالية:

- *نقابات/جمعيات المعلمين:* التي تشكل مصدراً جيداً للمعلومات، بما أنها تزود المعلمين بمعلومات حول مسائل متعلقة بالمناهج، وبالتطوير المهني والشخصي. ويستطيع المعلمون تحديث معارفهم المتعلقة بالمحتوى والبيداغوجيا، وكذلك معارفهم المهنية من خلال ورش العمل والحوارات حول ممارسات التعليم والتعلم.
- *التعليم عن بعد/التعلم المفتوح/بدائل التعلم التقليدي/التعلم المرن/تعليم الكبار:* تستخدم عبارات مختلفة للدلالة على التعليم عن بعد، ولكنها غالباً ما تصف المفهوم نفسه، أي المسافة بين المتعلم والمعلم/المدرّس الخصوصي. واليوم، تطبق برامج التعليم عن بعد مع مكون التفاعل التقليدي وجهاً لوجه، ما يجعل من الصعب التفرقة بين شكلي تدريب المعلمين. ومع ظهور تكنولوجيات التواصل الثنائية الاتجاه (وخصوصاً في الدول المتطورة)، يتواصل المعلمون والمتعلمون وكأنهم في نفس المكان. ويستطيع المعلمون اعتماد هذه المقاربة لتحديث معارفهم ومهاراتهم ومؤهلاتهم.
- *التعليم التقليدي وجهاً لوجه:* لجأ عدد من المؤسسات إلى هذه المقاربة لنقل المعارف والسماح للمعلمين بتشارك الأفكار والمهارات. ولقد أدمج الآن عددٌ من المؤسسات بعداً تكنولوجيّاً في هذه المقاربة.
- *التكنولوجيا الأحادية الاتجاه أو الثنائية الاتجاه:*
  - الطباعة
  - الراديو
  - الفيديو التفاعلي
  - التلفاز
  - الأشرطة السمعية والبصرية
  - التداول عن بعد
  - أجهزة الكمبيوتر والتواصل عبر الكمبيوتر

- *المؤتمرات*
- *ورش العمل/الحلقات الدراسية*
- *تجربة المعلمين العملية*
  - دروس توضيحية
  - تشارك التجارب
  - التدريب
  - المحادثات على الإنترنت
  - المشاورات
  - كتابة المقالات ومراجعتها في المجلات المحترفة
  - أبحاث عملية
  - العمل الجماعي على مهمة ما
  - تعليم الأقران مباشرة
  - حلقات دراسة
  - نشاطات التعليم والتدريب أثناء الخدمة (INSET) قائمة على المدرسة
- *الحصص القصيرة*
- *ندوات المتابعة*
- *الفرق غير النظامية / اجتماعات الفرق غير الرسمية*
- *المشاريع*
- *عصف ذهني جماعي*
- *برامج التبادل*

بناء على قراءاتكم الخاصة وتجاربكم الشخصية:

١- حددوا الاستراتيجيات المحتملة التي يمكن إدخالها في التدريب ما قبل الخدمة لمساعدة الأقران على اكتساب المعارف وبناء القدرات لدعم تطبيق المنهج الدراسي، بالإضافة إلى الممارسة المهنية.

٢- ضعوا الخطوط العريضة لبعض المبادرات التي يجب تبنيها خلال إعداد المعلمين أثناء الخدمة ليكون أكثر تماشياً مع إعداد المعلمين قبل الخدمة.

التمرين الرابع العمل في مجموعات صغيرة

اطلعوا على نماذج الكفاءة التي اقترحها:

- Perrenoud في الوثيقة "عشر مهارات جديدة للتعليم".
- Marcelo في الوثيقة "المعلمون يتعلمون من مجتمع التعلم – مراجعة الأدبيات".

صمموا ملصقاً يظهر نموذجاً بسيطاً لكفايات التعليم هذه.

النتاج ملصق

التمرين الخامس عمل فردي

اختاروا دراستين من دراسات الحالات الأربع أدناه:

- "البحوث العملية التي أجرتها صفوف جامعية. مراقبة منهجية كتدريب لتحسين البيداغوجيا".
- "مشاركة المعلمين المتدربين في تجربة الدعم المدرسي القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأوروغواي".
- "منهج تدريب المعلمين قبل الخدمة في التعليم الثنائي اللغة المتعدد الثقافات في غواتيمالا".
- "تدريب المعلمين أثناء الخدمة في السياقات المتعددة الثقافات الثنائية اللغة في البيرو".

اقرؤوا الحالتين اللتين اخترتموهما ودونوا ملاحظات شخصية حول:

١- نوع مهارات التعليم التي يتم تطويرها.

٢- الجوانب الأساسية التي يمكن تطبيقها في برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة المنفذة حالياً في سياقكم.

يجب أن يتصمن الملف ملاحظات التعلّم الشخصي:

ماذا تعلّمت؟ ماهي المفاهيم التي وجدتها مفيدة؟

لائحة بمصادر الوحدة السادسة
تنمية القدرات لتطبيق المنهج الدراسي

الوثائق

- تأسيس مهنة تعليم ذات نوعية عالية (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
- بناء القدرات وإدارة المعرفة
- تكنولوجيات تطبيق المعلمين للتعلم المفتوح والتعلم عن بعد
- مقاربات بناء القدرات: تنمية القدرات لمواصلة تطوير المعلمين في مجال تجديد المنهج الدراسي
- التطور المهني في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمدربي المعلمين والمنظمات والمناطق والبلدان
- إنشاء بيئة للتعليم والتعلم الناجحين: النتائج الأولى للدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلم (TALIS)
- التطوير المهني للمعلمين (الفصل الثالث)
- التطوير المهني للمعلمين في مراجعة دولية للأدبيات (الفصل الرابع)
- مبادئ رائدة وتوصيات من أجل إعادة توجيه إعداد المعلمين نحو مراعاة الاستدامة (اليونسكو)
- التعليم المتعدد المستويات: موقف مقارن في بعض الدول النامية
- برامج التعلم من أجل العيش المشترك: الدروس المستقاة المتعلقة بعملية التعليم/التعلم
- دليل إرشادات إعداد و تأهيل المعلمين: استخدام التعليم المفتوح و التعلّم الإلكتروني. التقنية ـ المنهج ـ التكلفة ـ التقييم
- عشر مهارات جديدة للتعليم
- المعلمون يتعلمون من مجتمع التعلم – مراجعة الأدبيات

دراسات الحالات

- تدريب المعلمين في المكسيك. الاستمرارية والإصلاح والتغيير
- منتديات المعلمين للتحادث على الإنترنت في المملكة العربية السعودية
- الإطار الاستراتيجي لإعداد المعلمين وتطويرهم المهني في باكستان
- برنامج تعلم قائم على الإنترنت لدعم التطوير المهني في الصين
- مشروع الممارسة الشامل (IPP) في جامعة أبردين، كلية التعليم
- تدريب المعلمين بهدف التنوع: نظام مختلط في محافظة سانتا فيه (الأرجنتين)
- تدريب المعلمين وفيروس نقص المناعة البشرية /الإيدز: استراتيجيات مقارنة ما بين ثلاثة بلدان أفريقية
- ممارسات التعليم المتعدد المستويات والمتعدد الصفوف في النيبال
- الكويت: تاريخ وجيز من الإصلاحات التعليمية
- البحوث العملية التي أجرتها صفوف جامعية. مراقبة منهجية كتدريب لتحسين البيداغوجيا
- مشاركة المعلمين المتدربين في تجربة الدعم المدرسي القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأوروغواي
- منهج تدريب المعلمين قبل الخدمة في التعليم الثنائي اللغة المتعدد الثقافات في غواتيمالا
- تدريب المعلمين أثناء الخدمة في السياقات المتعددة الثقافات الثنائية اللغة في البيرو

أوراق العمل

- النظام التعليمي – بطاقات النظام

المراجع

Alfaro Palacios, E. B. 2003. La investigación-acción en el aula universitaria. La observación sistemática como herramienta para mejorar nuestra práctica pedagógica [University classroom action-research. Systematic observation as training to improve pedagogy]. Lima, Sedes Sapientiae Catholic University. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development. (In Spanish.)

Alfaro Palacios, E. B. 2003. La investigación-acción en el aula universitaria: la observación sistemática como herramienta para mejorar nuestra práctica pedagógica. Lima, Universidad Católica Sedes Sapientiae. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, Comunidad de práctica en desarrollo curricular.

Arnaut, A. 2004. El sistema de formación de maestros en México: continuidad, reforma y cambio. México, D.F.: Secretaría Pública de Educación (documento de trabajo).

Bajracharya, R. and Bajracharya, H. 2003. Multi-grade and multi-class teaching practices in Nepal. Research Centre for Educational Innovation and Development (CERID) of Tribhuvan University. Tribhuvan, Nepal. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Resource Pack for Capacity-Building in Curriculum Development.)

Baten López, J. 2011. El currículo de formación inicial docente bilingüe intercultural en Guatemala. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular [OIE/UCU/OREALC], cohorte 2010/11).

Berry, C. 2000. Multigrade teaching: comparative situation in some developing countries. Institute of Education, University of London. (Document presented at the Commonwealth Secretariat Regional workshop on multigrade teaching, Gaborone, 19–21 July 2000.) http://www.ioe.ac.uk/multigrade/fulltext/fulltextBerry.pdf (Accessed 13 September 2013.)

De la Cruz, D. 2011. Formación en servicio de profesores en contextos interculturales y bilingües en Perú. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular [OIE/UCU/OREALC], cohorte 2010/11).

Etcheverry, R. 2011. Una experiencia de apoyo tecnológico para ayudar a escolares a mejorar la producción de textos en Uruguay. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular [OIE/UCU/OREALC], cohorte 2010/11).

Florian, L. and Spratt, J. 2011. The Inclusive Practice Project (IPP) at the University of Aberdeen, School of Education. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Al-Jarf, R. 2006. Teachers' online discussion forums in Saudi Arabia. *I-Manager's Journal of Educational Technology,* July 2006.

Malbrán, M.C. 2011. Formación docente para la diversidad: un sistema semipresencial de la provincia de Santa Fe (Argentina). Universidad de Buenos Aires (Argentina). Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, Comunidad de práctica en desarrollo curricular.

Marcelo, C. 2005. Teachers learning for a learning society – literature review. Learning to teach in the knowledge society. Final report. J. M. Moreno (ed.), Seville, Spain, World Bank

Network on Human Development. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Learning_Teach_Knowledge_Society.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Ogiogio, G. 2005. Knowledge and capacity building in Africa. Paper presented at the conference of the seminary on Building capacity for the education sector in Africa, organized by the Norwegian Ministry for Foreign Affairs, World Bank and the Norwegian Educational Trust Fund for Africa reference group, Oslo, 13 and 14 October 2005. http://www.lins.no/events/NETFsem05Presentations/Ogiogio.doc (Accessed 13 September 2013.)

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). 2009. The professional development of teachers. *Creating environments for effective teaching and learning: First results of TALIS.* Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). http://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Perrenoud, P. (2007). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage.* Paris, ESF.

Schleicher, A. 2011. Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (Document presented at the International Summit on the Teaching Profession, New York, 16 and 17 March 2011.)

Sinclair, M. et al. 2008. *Learning to Live Together: Design, Monitoring and Evaluation of Education for Life Skills, Citizenship, Peace and Human Rights.* Eschborn, Germany, German Agency for Technical Cooperation (GTZ) http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/rus/CD%20SECT%205%20EVAL/PR%20SEC%205/UNESCO%20Learning%20to%20Live%20Together.pdf (Accessed 13 September 2013.)

UNESCO. 2002. *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: guía de planificación.* P. Resta (ed.). París: UNESCO. Se puede acceder en http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf.

—. 2006. HIV and AIDS education: teacher training and teaching. A Web-based desk study of 10 African countries. Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001436/143607E.pdf (Accessed 13 September 2013.)

UNESCO-USAID. 2006. Strategic framework for teacher education and professional development in Pakistan. Paris, UNESCO. http://www.unesco.org.pk/education/documents/step/StrategicFramework-forTeacherEducationandProfessionalDevelopment.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Vezub, L. F. 2010. *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias.* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO.

Villegas-Reimers, E. 2003, *Teacher Professional Development: an International Review of Literature.* Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Challenges_and_Trends/133010e.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Wang, Y. and Liu, B. 2007. Problem-orientation as decisive principle for web-based learning to support professional development (Asia Pacific Knowledge Base on Open and Distance Learning). Beijing, UNESCO and Open University of Malaysia. http://asiapacific-odl2.oum.edu.my/C15/F568.doc (Accessed 13 September 2013.)

Zhou, N. Z., Shinohara, F. and Majumdar, S. 2005. *Regional Guidelines on Teacher Development for Pedagogy – Technology Integration.* Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001405/140577e.pdf (Accessed 13 September 2013).

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في التربية في الدول العربية. ٢٠٠٥. إصلاح التعليم العام في البلدان العربية. بيروت.
http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001407/140702mb.pdf
(تاريخ آخر زيارة ١٣ أيلول/سبتمبر ٢٠١٣).

مكتب اليونسكو بالقاهرة. ٢٠٠٢. دليل إرشادات إعداد و تأهيل المعلمين: استخدام التعليم المفتوح و التعلّم عن بعد. باريس.
http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125396ab.pdf
(تاريخ آخر زيارة ١٣ أيلول/سبتمبر ٢٠١٣).

قسم التربية ــ اليونسكو. ٢٠٠٥. مبادئ رائدة و توصيات من أجل إعادة توجيه إعداد المعلمين نحو مراعاة الاستدامة. باريس.
http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370a.pdf
(تاريخ آخر زيارة ١٣ أيلول/سبتمبر ٢٠١٣).

ملاحظات

الوحدة

٧

عمليات تطبيق المناهج الدراسية

الوحدة السّابعة
عمليات تطبيق المناهج الدراسية

تتناول هذه الوحدة عمليات تطبيق المناهج الدراسية في إطار نموذج تجريبي أولاً، ومن ثم في إطار النظام بأسره. ستتطرق هذه الوحدة إلى النماذج التجريبية، وإلى المسائل والتحديات المرتبطة بالانتقال من مبادرة تجريبية إلى تطبيق أوسع وأكثر تعميماً.

تقدم نشاطات هذه الوحدة فرصاً لمطوري المناهج لكي يعززوا فهمهم للمقاربات المعتمدة لتطبيق المناهج بشكل تتابعي:

١- نماذج للاختبار التجريبي: يتناول هذا النشاط النماذج المحتمل اختيارها لتصميم الاختبار التجريبي وتنفيذه.

٢- التصميم التجريبي: يشير هذه النشاط إلى المتغيرات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار خلال الاختبار التجريبي.

٣- من الاختبار التجريبي إلى السياسة: تعميم الابتكار – يساعد هذا النشاط المشاركين على معرفة العراقيل المحتملة التي قد تعيق نقل تجارب الاختبار التجريبي إلى النظام التعليمي الأوسع.

تجدون بعد هذه النشاطات لائحة بالمصادر تضم وثائق ودراسات حالات أُشير إليها في النشاطات بالإضافة إلى مواد إضافية للقراءة.

الاعتبارات المتعلقة بعمليات تطبيق المناهج الدراسية

غالباً ما تسبق تغيير المناهج مرحلة تجريبية حيث يتم اختبار المنهج الدراسي الجديد في بيئة مُحكمة، بغية تقييم احتمال نجاحه في النظام العام، ومعرفة نقاط قوته وضعفه.

وفي بعض الحالات، تسعى السلطات إلى تسريع عمليات تغيير المناهج عبر تطبيق إصلاحات شاملة. غير أن هذه الخطوة محفوفة بالمخاطر لأن التحديات وإساءات الفهم الأساسية قد تولد ردود فعل سلبية في صفوف الجهات المعنية المتنوعة، وخصوصاً المعلمين، وفي صفوف المجتمع المحلي أيضاً عبر وسائل الإعلام. فعندما تطبق التغييرات في المناهج من دون اختبار تجريبي مسبق، قد تواجه شرعية هذا الإصلاح تحدياً قوياً، كما تزداد المقاومة ويتهدد مسار التطبيق النهائي.

وبما أن واضعي السياسات يفضلون استثمار وقت كاف من أجل تحقيق نتائج محدودة النطاق وقريبة المدى من منظور سياسي، فإن من المهم إجراء اختبار تجريبي فعال يقدم نموذج منهج قابل للتطبيق. وبالتالي، يستطيعون الانتقال إلى توسع حذر على مستوى النظام، معتمدين على دعم مجموعة من الفاعلين الذين اختبروا إيجابيات الاقتراحات الجديدة.

يعتبر الاختبار التجريبي أداة مهمة في تطوير المناهج الدراسية، ويعود بفوائد كثيرة على عدد من المستويات، إذ:

- يساعد مطوري المناهج على تحديد إمكانية تطبيق تغيير المناهج المقترح
- ينتج براهين تجريبية حول جدوى المنهج
- يسلط الضوء على مواءمة المنهج في عدد من السياقات المختارة
- يطور مناهج جديدة في سيناريوهات حقيقية
- يشجع الاختبار والإبداع
- يعزز عمليات تغيير السياسات ويؤثر فيها
- يحدد العراقيل التي قد تعيق التغيير
- يبني التوافق حول تغيير السياسات المقترح
- يطور نماذج أو قدرات التطبيق

عادة ما تتولى السلطات الحكومية المعنية بالمناهج الدراسية تطبيق الاختبار التجريبي، كما يمكن أن تتولاه الجامعات أو المنظمات غير الحكومية أو المدارس.

ويتطلب الاختبار التجريبي الناجح اختيار نموذج مناسب والتخطيط بطريقة استراتيجية، وغالباً ما تكوّن المجموعات التجريبية ووسائل التقييم اعتبارات أساسية، تضاف إليها نقاط مهمة أخرى كإنشاء علاقات متينة مع الجهات المعنية والإعلان عن المخرجات بنجاح.

كما يتمكّن المشاركون في الاختبار التجريبي من إحراز تطوير شخصي ومهني، بل قد يشعرون بمسؤولية التغيير بصورة أكبر. وقد تؤمن الدروس المستقاة من الاختبار التجريبي معلومات مهمة، إذ تؤثر المخرجات في طرق التغيير وتتحدى الافتراضات، وتسهم بذلك في تحسين الممارسة وتوسّع البحوث والنظريات. غير أن الاختبارات التجريبية غالباً ما تكون مشاريع منجزة على نطاق ضيق، لذلك لا يمكن مواجهة تحديات الانتقال من اختبار تجريبي مبتكر إلى تطبيق أوسع وعام إلا من خلال تخطيط تعاوني والتزام طويل الأمد من جهة واضعي السياسات.

الكلمات المفتاح: اختبار تجريبي تعاوني؛ دراسة الجدوى؛ تجربة ميدانية؛ الابتكار؛ التطبيق؛ تجربة مخبرية؛ تعميم؛ الاختبار الجزئي؛ إجراء الاختبار التجريبي؛ تجربة الاختبار التجريبي.

النشاط الأول
مستويات الاختبار التجريبي

رغم أن الاختبار التجريبي يجري في مرحلة مبكرة نسبياً من عملية تغيير المنهج الدراسي، إلا أنه مصطلح واسع يمكن استخدامه في سياق تقييم المنهج وسياق تطويره.

قد يكون للاختبارات التجريبية في تغيير المنهج غايات ونطاقات مختلفة كما سيُناقَش في ما يلي:

- اختبار تجريبي بهدف تقييم جدوى المنهج المقترح
- اختبار تجريبي بهدف تقييم منهج ما في مراحل مختلفة من تطويره
- اختبار تجريبي كأداة لتعزيز الإبداع والابتكار في عملية تغيير المنهج الدراسي.

دراسات الجدوى

عندما يُقترح منهج دراسي جديد، يجب طرح سؤالين مهمين: (أ) ما إذا هل سيعود التغيير بفوائد كبيرة و (ب) هل يمكن إنجاز التغيير بنجاح.

وعند الإجابة عن هذين السؤالين، يتعين على السلطات التعليمية أن تأخذ بعين الاعتبار مدى اختلاف المنهج الحالي عن ذلك الذي اعتاده المعلمون. ففي حالات عدّة فشل فيها تغيير المنهج، كان السبب الرئيسي هو درجة الصعوبة العالية التي واجهها المعلمون. وتشمل العناصر الأخرى التي قد تكون حاسمة كذلك المعارضة الاجتماعية والسياسية، والتبعات المالية وتلك المتعلقة بالموارد المترتبة عن تغيير المنهج المقترح.

قد تكون دراسات الجدوى إما غير نظامية أو عبارة عن تمارين تقييم منظمة جداً تحلل الاقتراحات بتفاصيلها، وتسعى إلى الحصول على آراء الجهات المعنية، داخل النظام التعليمي وخارجه.

وتكتسي دراسات الحالات أهمية كبيرة في تحديد كلفة تصميم المنهج وتطبيقه بشكل ناجح. وفي بعض السياقات، تعاني الأنظمة التعليمية من "كثرة المبادرات". فقد يكون المعلمون قد تعبوا من مبادرات التغيير المتكررة وتدنت معنوياتهم. وفي ظل هذه الظروف، يمكن لدراسة الجدوى تقييم تغيير المنهج المقترح وتحديد مشاكل التطبيق المحتملة بطريقة ناجعة وفعّالة.

الاختبار التجريبي والتقييم

في العقود الأخيرة، ازداد الطلب على البيانات التجريبية لتبرير المنهج الجديد قبل تطبيقه على نطاق واسع. ويعزى سبب هذا الاطراد جزئياً إلى الكلفة المالية العالية الناتجة عن تطوير المنهج الدراسي وتطبيقه. ومن المهم جمع البراهين التجريبية لإظهار جودة المنهج ولاختبار جانبه العملي ومنفعته في بيئة "العالم الحقيقي". وفي هذا الإطار، يشكل الاختبار التجريبي بعداً من أبعاد تقييم المنهج الدراسي.

تطرّق Lewy[١] إلى ثلاث مراحل لـ"تجربة" المنهج، تعتمد كل مرحلة على التوالي أساليب تقييم أكثر نظامية بغية التوصل إلى نتائج أكثر موثوقية:

١- تجارب مخبرية: تبدأ هذه المرحلة كتقييم مرحلي، في بداية عملية تطوير المنهج، وتسمى أحياناً "التجربة المخبرية". في هذه المرحلة، قد تُختبر عناصر من المنهج مع أفراد أو مجموعات وتُراقب استجابات المتعلمين، وقد تُقترح تعديلات على مواد المنهج.

٢- تجارب ريادية/ تجريبية: قد تبدأ "التجربة الريادية" في إطار مدرسي فور توفّر نسخة كاملة، حتى إن كانت أولية، عن الحصة، وقد يؤدي أعضاء الفريق المعني بتطوير المنهج دور المعلم. وتهدف هذه المرحلة إلى تحديد ما إذا كان من الممكن تطبيق المنهج، و ما إذا كانت هناك حاجة إلى التغيير، وإلى الإشارة إلى الشروط الضرورية لضمان النجاح.

٣- تجارب ميدانية: عندما تكتمل نسخة منقحة مبنية على نتائج التجربة الريادية، يجري المعلمون "التجربة الميدانية" في ما بينهم من دون مشاركة فريق التطوير المباشرة. ويهدف هذا التمرين إلى معرفة ما إذا كان من الممكن استخدام البرنامج من دون الدعم المستمر للفريق، كما قد يُظهر فوائد البرنامج الحالي بالنسبة إلى المستخدمين المحتملين.

وتجدر الإشارة إلى أن أيّ اختبار تجريبي أو تقييم قد يغطي بالضرورة جميع هذه المراحل بشكل نظامي. فالمرحلة الثالثة مثلاً، "التجربة الميدانية"، عادة ما تستخدم بشكل مستقل وقد تُعرف أيضاً بـ"الاختبار الجزئي".

عندما يتم إجراء الاختبار التجريبي كعملية تعاونية تنطلق من القاعدة إلى أعلى الهرم، وكاستراتيجية لتعزيز الابتكار في المنهج الدراسي، فقد يعود بفوائد مهمة على أبعاد عدة.

يجب أن يتضمن النموذج التعاوني المثالي لاختبار تجريبي مشاركة الطلاب والمعلمين ومدراء المدارس ومطوري المناهج الدراسية، والخبراء في مواضيع المواد، ومسؤولين حكوميين على المستويين المحلي والوطني، إذ لكل فريق منظور فريد حول المهام المعقدة التي يتضمنها تغيير المنهج الدراسي. فالمعلمون يسهمون بالمعرفة المباشرة بالمواد والتعليم، بناء على تفاعلهم اليومي مع الطلاب، ويستطيعون التعامل بنجاح مع الضغوطات الموجودة في سياق المدرسة. أما المدراء والمستويات الأخرى لمدراء المدرسة، فلهم مصالح خاصة في مسائل التخطيط واختيار الموظفين والموازنة. ولمطوري المناهج مساهمة أيضاً، فهم يملكون المعارف التقنية ورؤية محددة حول مترتبات البحوث الحالية في ما يتعلق بوضع أهداف جديدة للمنهج. ويميل واضعو السياسات إلى التركيز على المخرجات السياسية المتوقعة ومسائل التمويل وإدارة التوتر الناتج عن تغيير المنهج وتطبيقه. ويتعين على كل مجموعات الجهات المعنية أن تتعلم كيفية العمل معاً وبطريقة جديدة، علماً أن كل فرد سيحتاج إلى دعم أفراد المجموعة الآخرين في مراحل مختلفة من الاختبار التجريبي.

غالباً ما يترافق النموذج التعاوني مع أسلوب ديمقراطي لصنع القرارات، ويكون مجهزاً لمواجهة المواضيع والمسائل المثيرة للجدل والحساسة في المنهج، وأوضاع ما بعد الأزمات. ويتطلب هذا النموذج قيادة عالية المهارة للحفاظ على التركيز، والوفاء بالاتفاقات، ولضمان صنع قرار قائم على التفاهم. وتجدر الإشارة إلى أن لهذه المقاربة فرصاً أكبر في التوصل إلى عملية تغيير متناسقة ومستدامة للمنهج قد تترك أثراً إيجابياً في كل مستويات النظام التعليمي.

---

(١) Lewy, A. 1990. Curriculum tryout. *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. H. J. Walberg and G. H. Haertel (eds), Oxford, United Kingdom, Pergamon Press, pp. 203–05

الاختبار الريادي والابتكار

في سياقات متعددة، برز اتجاه يتولى فيه مطوّرو المناهج أو المواد التعليمية تطوير المناهج الدراسية، ويمنحونها كنتاج للمعلمين الذين بدورهم، "ينفذونها" مع الطلاب. في هذه الحالات، قد يشعر المعلمون أن دورهم المهني قد "انتُزِع منهم" وأنهم أضعفوا فأصبحوا مجرد تقنيين ينفذون المنهج الدراسي. ويظهر هذا الاتجاه في الحالات التي تهدف إلى تطوير موارد "مقاومة للمعلمين".

وقد يستخدم الاختبار التجريبي أداة لتعزيز الابتكار وتغيير المنهج الدراسي، من خلال الاستفادة المباشرة من خبرة المعلمين وغيرهم من الممارسين والجهات المعنية. ووصف هذا النموذج على أنه مقاربة "تعاونية" أو مقاربة "تنطلق من القاعدة إلى أعلى الهرم".

وقد يجمع هذا النموذج التجريبي الوظائف المذكورة أعلاه في "دراسات الجدوى" و"الاختبار الريادي والتقييم". وبالإضافة إلى ذلك، فقد ينشئ الفريق المعني بتطوير المناهج آليات تسمح للمعلمين بأن يصبحوا منخرطين مباشرة في عملية تصميم المناهج من خلال بحوث عملية واستراتيجيات تطوير مناهج قائمة على المدارس. تقدم هذه المبادرة فرصة التأثير في السياسات عبر إنشاء نماذج فعالة وناجحة للمناهج، وعبر المبادرة إلى تحسين النوعية بناء على ممارسة أثبتت فعاليتها.

أما دور فريق الاختبار التجريبي، فيقضي بتوفير القيادة والبنية التحتية الضرورية اللتين يجب أن يتمّ العمل في إطارهما. ويدعم هذا الفريق كل الأفراد المشاركين في الاختبار التجريبي مقدماً لهم خبرة في تصميم المناهج، وتدريباً قائماً على الحاجات، وروابط مهمة بين المدارس وواضعي السياسات وغيرهم من الجهات المعنية. سيتم تعزيز الاختبار والإبداع والابتكار ويختبر المعلمون عناصر من عملهم في بيئة الصف الحقيقية.

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على مناقشة أشكال إجراء الاختبار التجريبي، وحجم ونطاق الاختبارات التجريبية والعمليات في تجديد المناهج الدراسية.

التمرين الأول **العمل في مجموعات من شخصين**

اقرؤوا مع زميلكم الوثيقة المعنونة "الدروس المستقاة المتعلقة بعملية الابتكار" ودراسة الحالة: "رد فعل المعلمين إزاء تطبيق المنهج في البرتغال"، ودراسة الحالة "البحث والتطوير في مجال البرامج الدراسية في اليابان".

التمرين الثاني **العمل في مجموعات من شخصين**

١- ناقشوا ما قرأتموه مع زميلكم آخذين النقاط التالية بعين الاعتبار:

- ما مدى انفتاح المدارس والمعلمين على الابتكار بشكل عام؟
- برأيكم ماهي العناصر الأساسية في تعزيز الابتكار في التغيير التعليمي؟
- ما هي أوجه التشابه التي تتوقعون أن تروها بين سياقكم والحالة في البرتغال؟

٢- أعدوا عرضاً لتقدموه إلى لجنة في صدد إجراء اختبار تجريبي لمنهج دراسي. يجب أن يستند العرض إلى الأفكار الأساسية المذكورة في ما قرأتموه، إلى جانب أفكاركم الخاصة.

النتاج **عرض**

التمرين الثالث تفكير فردي

١- اقرؤوا دراسة الحالة: "جورجيا: بدء تطبيق المنهج الدراسي (الدروس الأولى المستقاة)"، وأجيبوا عن الأسئلة التالية:

- ما هي أنواع المخاطر التي تم التعرض لها أثناء تنفيذ المشروع؟
- كيف أثر رأي المعلمين في الخطوات المتخذة خلال التطبيق؟
- ما كان أثر عملية التطبيق في عمل المعلمين والمدراء؟
- بناء على التجربة المذكورة في الحالة، و إذا كنتم قد مررتم بعملية مماثلة في سياقكم، ماذا ستكون تأثيراتها في وضعكم؟

٢- اقرؤوا دراسة الحالة "التربية على المواطنة في إيرلندا الشمالية: الابتكار في الاختبار التجريبي"، وهي مثال على عملية تطوير منهج دراسي تعاونية وتصاعدية. واقرؤوا أيضاً دراسة الحالة "الجزائر: رصد وتقييم تطبيق إصلاح النظام التعليمي"، وأجيبوا عن الأسئلة التالية:

- لماذا تمّ اعتماد كل نموذج من نماذج الاختبار التجريبي؟
- ما كانت أهم عناصر منهجية الاختبار التجريبي؟
- ما الفائدة من نموذج تطبيق المنهج على نطاق ضيق، كجزء من عملية التغيير، ولماذا؟
- ما هي نقاط القوة والضعف التي يمكنكم تحديدها مستخدمين هذه المقاربة؟

التمرين الرابع العمل في مجموعات صغيرة

١- اعملوا في مجموعات من شخصين أو في مجموعات صغيرة، واستندوا في مناقشتكم إلى الأسئلة التالية:

- ما هو الدور التي يضطلع به/يجب أن يضطلع به إجراء الاختبار التجريبي في سياقكم؟
- ما هي نماذج الاختبارات التجريبية المستخدمة/غير المستخدمة/التي يجب استخدامها في وضعكم؟
- ما هي المقاربات التي قد تزيد من قيمة عملية تغيير المنهج في سياقكم؟
- ما هي التحديات التي قد تظهر في حال اللجوء إلى هذه الأساليب؟
- ما هي الخطوات المتعلقة بالتخطيط أو التطبيق التي يجب اتخاذها للاستفادة الفضلى من إجراء الاختبار التجريبي في وضعكم؟

٢- على كل مجموعة أن تنجز تقريراً على صفحة من اللوح الورقي، يكون مبنياً على المناقشة السابقة، ويتضمن الأفكار والخطوات الممكنة، ويمكنكم أن تكتبوا التقرير على شكل نقاط ترقيم.

النتاج المسائل التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند اختيار استراتيجية للاختبار التجريبي

النشاط الثاني
تصميم الاختبار التجريبي

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على معرفة القرارات التي يجب اتخاذها عند تصميم اختبار تجريبي.

من المهم توخي الوضوح فيما يتعلق بالأهداف والمعلومات عند التخطيط لاختبار تجريبي، أكثر مما هو في نهاية العملية. ففي نهاية المطاف، ستخلف الغاية من الاختبار التجريبي أثراً عميقاً في طريقة التخطيط له.

بعض العوامل التي يجب مراعاتها عند تصميم دراسة تجريبية تتضمن ما يلي:

١- أنواع المدارس والمعلمين المشاركين

٢- نوع المشاركة المتوقعة من المشاركين

٣- المقاربات التي ستعتمد لغاية التقييم

اختيار المدارس و تعيين المعلمين المشاركين في الاختبار التجريبي

من المرجح أن تشارك مجموعة صغيرة من المدارس في اختبار تجريبي، وذلك لأسباب عملية. ويحدد حجم المجموعة التجريبية وفقاً لعوامل سياقية ومالية وسياسية بالإضافة إلى الحاجة لاعتماد منهجية قوية. فمثلاً في إيرلندا الشمالية، اقتصر مشروع التربية الاجتماعية والمدنية والسياسية على ٢٥ مدرسة فحسب. وفي نظام تعليمي صغير كهذا، لم يشكل هذا العدد سوى ما يقارب ١٠ في المئة من مدارس الثانوية. فكانت العينة صغيرة بما يكفي للتحكم بها ولكن كبيرة بما يكفي لتشكل عينة تمثيلية.

ولأسباب سياسية، من المهم أن تمثل المدارس المشاركة النظام بأسره، بما فيه المؤسسات العامة والخاصة، والدينية والعلمانية، والحضرية والريفية. فإن لم تكن المجموعة ممثلة لكل المجموعات المعنية، يزيد احتمال عدم تحيّز الاختبار التجريبي. ومن المهم أيضاً أن يكون التمثيل متناسباً مع حجم المجموعات في المجتمع ككل.

وفي النظام التعليمي، غالباً ما يتحمس بعض الأفراد أو المنظمات أو المدارس لعملية الابتكار، فيما يكون البعض الآخر أميل إلى مقاومة التغيير. لذلك، من المهم إشراك أولئك الذين يعتمدون مقاربات إصلاح محافظة وتقدمية على حد سواء في الاختبار التجريبي، بهدف الحرص على معرفة التحديات المحتملة لإجراء تغيير محدد مسبقاً في إطار المنهج.

هذا ما يطرح سؤالاً حول كيفية تعيين المدارس المشاركة والمعلمين المشاركين. في بعض الحالات، حين يكون الدعم الرسمي قوياً، من الممكن اختيار المشاركين أو تعيينهم بكل بساطة. ولكن في حالات أخرى، قد يتم الاعتماد على المتطوعين لتشكيل الفريق التجريبي، علماً أن لهذه الخطوة إيجابيات وسلبيات. ففي الواقع، كثيراً ما يُنظر إلى المتطوعين على أنهم ميالون مسبقاً إلى مناصرة نجاح الاختبار التجريبي، مما يؤدي إلى تقييم غير دقيق لإمكانية تطبيق المنهج. قد تكون هذه النظرة صحيحة أو خاطئة. فالمتطوعون يشاركون لأسباب متعددة، بعضها لا علاقة له بمسائل المنهج الدراسي. فقد يقوم مدير راغب بالمشاركة مثلاً بتسجيل أسماء معلمين لا يرغبون بذلك، والعكس صحيح. وبغض النظر عن ذلك، عندما يشكل تصميم المنهج الهدف الرئيسي للاختبار التجريبي، فقد تحمل مشاركة أشخاص راغبين وملتزمين إيجابيات عدة. وعندما تبرز الحاجة إلى مقاربة تقييمية أكثر صرامة، من الضروري اعتماد مقاربة أكثر علمية لانتقاء المشاركين.

طرق مشاركة الجهات المعنية

عندما يشكل توافق الآراء أولوية، تبرز طرق عدة لإشراك الجهات المعنية. ولعله من الأفضل إشراك مسؤولين محليين أو وطنيين رفيعي المستوى، غير أن ضمان المشاركة المباشرة على هذا المستوى ليس سهلاً في غياب الدعم الرسمي. وفي كل الحالات، من المفيد إبقاء عدد من المسؤولين ذوي النفوذ على اطلاع بالتطورات المحرزة في الاختبار التجريبي، من خلال البريد أو البريد الالكتروني أو الاتصال الشخصي. ويمكن تعزيز رغبة المسؤولين بالمشاركة عبر دعوة فريق تمثيلي للانضمام إلى المجلس الاستشاري الذي يجتمع بانتظام لتبادل المعلومات والآراء. وقد يضم هذا الفريق أكاديميين وممثلين عن المنظمات غير الحكومية والأحزاب السياسية والمجموعات الدينية ومجموعات أولياء الأمور ونقابات المعلمين والمدارس وغيرهم.

عندما يركز الاختبار التجريبي على تطوير المنهج الدراسي، ويجمع المشاركين فيه بشكل منتظم، من الممكن دعوة مجموعة من الجهات المعنية لمخاطبة الفريق التجريبي أو لحضور الاجتماعات. وسيكون مفيدا جداً أن يتمكن الأشخاص ـ الذين سينخرطون على الأرجح في صنع القرارات المتعلقة بالسياسات حول الاختبار التجريبي أو في التطورات المستقبلية ـ من المشاركة بهذه الطريقة. فهذا لا يسهم في تسهيل تبادل المعلومات و الملاحظات فحسب، بل يسمح ببناء شراكات متعددة المستويات، تشمل المعلمين وواضعي السياسات ومطوري المناهج الدراسية والباحثين.

وفي ظل ظروف معينة، من المفيد المحافظة على جمهور واسع يبقى مطلعاً على التطورات من خلال المناسبات العامة، وجلسات الإحاطة، والصحافة والإذاعة، والمجلات الأكاديمية، والاتصال الشخصي. أما على مستوى المدرسة التجريبية، فمن المستحسن المحافظة على تواصل منتظم ومباشر مع فريق المعلمين وفريق الإدارة، علماً أنه من المهم وجود شخص متفان يتولى الاتصال بين كل من هذه المستويات. وبشكل عام، يمكن تعزيز أثر الاختبار التجريبي في الحياة المدرسية من خلال مواكبة الموظفين وأولياء الأمور والطلاب للمستجدات و إشراكهم في العملية.

في الأصل، غالباً ما يُعتبر المعلمون الجهات المعنية الأهم في الاختبارات التجريبية التعاونية. وتكثر مقاربات المشاركة عندما يكون المعلمون منخرطين مباشرة في عمليات تطوير المناهج الدراسية. ومن ناحية أولى، يقل التمييز بين دور المعلم ودور مطور المنهج اللذين يتعاونان من خلال تبادل المعلومات، ويسهمان بالعملية بالتساوي، ومن ناحية أخرى، ينخرط المعلمون في العملية فقط ليضمنوا فهمهم لما هو مطلوب منهم عند تنفيذ المناهج "المقاومة للمعلمين". وفي النهاية، رغم أن انخراط المعلمين يزداد باطراد، فإن بعض الحدود يصعب تجاوزها إن لم يكن يستحيلا.

تلقى معظم المعلمين تدريباً في تطوير المناهج على مستوى معين، وهم يتمتعون بالخبرة في هذا المجال، لكن بعض المعلمين لم يخضعوا للتدريب الضروري للعمل من دون دعم مطوري المناهج. وفي سياقات متعددة على الصعيد العالمي، يرزح المعلمون تحت وطأة ضغط كبير، فوقتهم محدود، ومتطلبات التعليم في المنهج المحدد تجعل من الصعب عليهم أن يتولوا مسؤوليات إضافية. وعادة، يواجه المعلمون عقبات إدارية تعيق تطبيق نشاطات أخرى في تطوير المنهج الدراسي. وفي بعض السياقات، ظهر خطر جديد: فالمعلمون الذين يرجّح أن يتطوعوا للمشاركة في مشاريع تجريبية، هم الذين يتمتعون بمهارات عالية. وكنتيجة لمشاركتهم في الاختبار التجريبي، غالباً ما تتمّ ترقيتهم ممّا يعرّض استمرارية مشروعهم للخطر.

قد يحقق المعلمون الذين يشاركون في اختبارات تجريبية مبتكرة تنمية شخصية ومهنية ملحوظة. وفي معظم الحالات، يتوصلون إلى فهم عميق للتغيير المقترح ويطورون حساً بالمسؤولية والالتزام. هذا ما قد يطرح أسئلة متعلقة بالتحيز وبتقيم الاختبارات التجريبية المبتكرة، و لكن له مترتبات ملحوظة على نطاق التطبيق.

يشكل الطلاب جهة معنية أخرى، غالباً ما يتم إهمالها خلال عمليات تغيير المناهج الدراسية. وقد يتشجع الطلاب للمساهمة بشكل أوضح بطرق نظامية وغير نظامية، وقد يُطلب منهم التعبير عن وجهة نظرهم بناء على تجربتهم مع المنهج، بالإضافة إلى رأيهم بالتغيير المقترح على المنهج.

التقييم والبحث

ستتطرق الوحدة التعليمية الثامنة إلى التقييم بالتفصيل، لكن هذه الوحدة ستتناول بعض المسائل المتعلقة بالتقييم والبحث.

وفي عدد من الحالات المذكورة في هذه الوحدة، أدت التقييمات دوراً شديد الأهمية. بشكل عام، يتولى إجراء التقييمات مقيّمون داخليون أو خارجيون. وتكون التقييمات الداخلية مرحلية، وتحدد نقاط الضعف والقوة في المقاربات الراهنة، بغية تحسين التطبيق في المستقبل. أما التقييمات الخارجية، فتكون عادة تلخيصية وتحدد فعالية الاختبار التجريبي، ويستفيد منها واضعو السياسات والجهات المانحة.

وبشكل عام، تشمل مقاربات التقييم الأساسية كلاّ من الاستبيانات وفرق التركيز والمقابلات شبه المنهجية. وتلجأ مجموعة من الجهات المعنية إلى هذه الأدوات بمن فيها واضعو السياسات، والمسؤولون على مختلف المستويات، ومدراء المدارس والمعلمون والطلاب وفقاً لغاية الاختبار التجريبي، ونقابات المعلمين وأولياء الأمور وغيرهم. وخلال تصميم عملية التقييم وأدواته، يجب تبني منظور تعليمي واجتماعي واسع، بغية مراعاة المسائل المتعلقة بالإنصاف التي قد تظهر خلال الاختبار التجريبي، كالتحيز الجنسي أو العرقي أو الديني...

ومن المهم أيضاً معرفة نوع التقييم المناسب في سياق معين، وكيفية تصميم التقييم بطريقة تسمح باستخدامه بفعالية. وتكتسي مصداقية التقييم أهمية كبيرة، وغالباً ما تتصل بمستوى ثقة الجهات المعنية بالمقيّم. في بعض الحالات، قد ينشأ جو من انعدام الثقة أو عدم الرضا أو الخوف بين المقيّم وفريق المشروع، ممّا قد يهدد العلاقات بينهما و يهدد نتيجة الاختبار التجريبي أيضاً. لذلك، من الضروري أن يعقد المقيّمون والفرق التجريبية اجتماعات منتظمة لتجنب الوصول إلى موقف مماثل. ويجب أن يتذكر

الجميع دائماً أن الاختبار التجريبي يهدف إلى تحديد المشاكل، وخصوصاً إذا ما كانت الغاية منه اختبار الابتكار. وبالتالي، يجب أن تكون المشاكل متوقعة وألا تشكل صدمة. وبالفعل،فإنّ أحد أهم ما يتعلمه الفرد قد ينشأ عن التحديات التي كان قد واجهها.

يجب تدوين نتائج التقييم، مع مراعاة حاجات الجمهور المستهدف. وتجدر الإشارة إلى أن القدرة على تفسير هذه النتائج تؤثر كثيراً في كيفية استخدامها. وإنّ التقارير الخطية وسيلة شائعة الاستخدام، ولكن من أجل إحداث وقع ملحوظ للسياسات ونشر النتائج بشكل دقيق فقد تكون التقارير الشفهية ذات قيمة كبيرة أيضاً.

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على معرفة القرارات التي يجب اتخاذها عند تصميم اختبار تجريبي.

التمرين الأول تفكير فردي

اقرؤوا دراسة الحالة "المدارس الجديدة في قطر"، وأجيبوا عن الأسئلة الآتية:

- ذكرت هذه الحالة ثلاث مراحل لإجراء الاختبار التجريبي. ما هي النشاطات الأساسية التي أجريت في كل مرحلة؟
- ما هي العناصر الأساسية للتخطيط للاختبار التجريبي؟
- ما حجم العينة التجريبية؟
- كيف تم تحليل الأدلة التي نتجت عن الاختبار التجريبي؟
- ما هي الخطوات التي اتخذت كنتيجة للاختبار التجريبي؟ ما هي التوصيات التي أصدرت والمنشورات التي أنجزت؟

التمرين الثاني العمل في مجموعات صغيرة

حللوا دراسة الحالة "ويلز: البلد المتعلم: مرحلة التأسيس ٣-٧ خطة عمل" والوثيقة: "خطة المنهج الدراسي لإدارة يوستاس التعليمية المستقلة". حددوا الخطوات المتخذة في المرحلة التجريبية والجدول الزمني الموافق لها على ضوء خطة العمل الشاملة.

التمرين الثالث العمل في مجموعات صغيرة

تؤدي المجموعة دور لجنة تخطيط مسؤولة عن رفع اقتراح تجريبي إلى هيئة المناهج الدراسية على صعيد الوزارة. يدوّن أحد أعضاء المجموعة أهم جوانب المناقشة، ويضطلع فرد آخر بدور الميسّر لإبقاء المناقشة على المسار الصحيح، ولتحديد نقاط التوافق والاختلاف.

- أجيبوا عن الأسئلة التالية بالنسبة إلى اختبار تجريبي مصمم لتعزيز ابتكار معين في سياقكم:
- ما الحجم الذي يجب أن يكون عليه الفريق التجريبي؟
- من يجب أن يشارك في الفريق التجريبي كي يكون عينة تمثيلية؟
- من هي الجهات المعنية الأخرى التي يجب أن تكون منخرطة في الاختبار التجريبي وكيف عليها أن تفعل ذلك؟
- ما هي أهم النشاطات التي على الاختبار التجريبي أن يقوم بها ؟
- ما هي الترتيبات التي يجب القيام بها لتقييم الاختبار التجريبي؟
- في سياقكم، ما هي المسائل المتعلقة بالإنصاف التي ينبغي معالجتها كجزء من التقييم (كالتحيز الجنسي أو العرقي أو الديني...)؟
- ما المخرجات أو الأدلة التي يجب أن تنتج عن الاختبار التجريبي؟
- ما العمل الذي تتوقعون أن ينتج عن الاختبار التجريبي؟

- نظراً إلى وضع نظامكم التعليمي، والتبعات المالية التي من المرجح أن يتضمنها الاختبار التجريبي، هل هذه التوقعات واقعية؟

التمرين الرابع **مناقشة عامة**

١- استعينوا بملاحظات الناطق باسم مجموعتكم وأعدوا مسودة اختبار تجريبي مناسب لعمليات تغيير المناهج في سياقكم.

٢- قدموا تصميمكم للمجموعة كلها وقارنوه بالتصاميم الأخرى. حسنوا المسودة التي أعددتموها من خلال إدراج الحلول المتنوعة للتصدي للتحديات التي قد تواجهونها.

النتاج **مسودة خطة اختبار تجريبي لتغيير المناهج الدراسية**

النشاط الثالث
تعميم الابتكار

تطبيق المنهج الدراسي هو عملية تطبيق منهج دراسي جديد في مدارس متعددة أو في جميع المدارس. وقد يتضمن التطبيق تغييرات في كيفية فهم المعلمين لدورهم وممارستهم. كما قد يتطلب تطبيق المنهج الدراسي تقيّداً صارماً بتغييرات معينة حددها المطور، أو قد يكون هنالك مجال أمام تكييف المنهج محلياً. وتجدر الإشارة إلى أن بعض نماذج التطبيق تفسح المجال، أو حتى تعزز، ممارسات متنوعة حيث تشجع المحافظات أو المدارس، أو المعلمين على تكييف المنهج الدراسي الجديد وفقاً لحاجات طلابهم الخاصة.

عادة، يتوقف نجاح تطبيق المنهج الدراسي على ما يلي:

- طبيعة التغيير المقترح
- الوضوح في صياغة التغيير
- جاهزية النظام التعليمي والأفراد العاملين فيه وقدرتهم على تبني التغيير
- درجة ونوعية الدعم المقدم عبر التدريبات والكتب المدرسية، وغيرها من مواد التعليم والتعلم، بالإضافة إلى التمويل وموارد أخرى.

والجدير بالذكر أن لدرجة وعي المجتمع والإعلام ودعمهما أثراً ملحوظاً في تطبيق المنهج. وفي سياقات متعددة، ازدادت أهمية الاختبار. ففي بيئات مماثلة، قد تكون اقتراحات تقييم الطلاب في المنهج الجديد نافذة كذلك؛ إذا لم يُختَبَر المنهج رسمياً، فقد لا يلقى قبولاً واسعاً.

من المعروف أن الانتقال من الاختبار التجريبي إلى التطبيق العام صعب وذلك لأسباب متعددة. أولاً، قد يكون مقدار التدريب المثالي غير عملي على نطاق أوسع. بالإضافة إلى ذلك، قد يتجاوز التزام المتطوعين في الأصل ما هو ممكن لكل المعلمين والمدارس بأشواط. فعلى الأرجح، ستُستبدل رغبتهم بتردد الموظفين الذين لم يشاركوا في عملية التطوير الأولية.

تقدم الاختبارات التجريبية المبتكرة فرصاً ثمينة للتنمية المهنية. ومن المرجح أن ينمو حس المسؤولية والالتزام ضمن المجموعة التجريبية وفي صفوف الجهات المعنية المشاركة. تشكل هذه الحسنات فرصاً وتحديات في الوقت عينه أمام تطبيق المنهج الدراسي. وفي ظروف مثالية، يكون المعلمون المشاركون في الاختبار التجريبي مدربين جيداً وعلى اطلاع بالأساس المنطقي والمحتوى وأساليب التغيير المقترح للمنهج. وهذا ما يسمح لهم بالاضطلاع بعدد من الأدوار خلال مرحلة التطبيق، بما فيها دور المدرب أثناء الخدمة أو قبل الخدمة، أو مسؤول دعم المنهج. ولكن، إذا كان ذلك جزءاً من استراتيجية التطبيق، فتجدر الإشارة إلى أن مدارس هؤلاء المعلمين قد تطلب دعماً إضافياً في غياب محترفين ذوي مهارات عالية.

الغاية من النشاط

يهدف هذا النشاط إلى تحديد التحديات والحلول المحتملة التي قد تطرأ عند إدخال أي ابتكار على مستوى النظام ككل، بعد إخضاع هذا الابتكار لاختبار تجريبي، أو بعد تصميمه كسياسة نظام شامل من دون اختبار تجريبي مسبق.

التمرين الأول **مناقشة عامة**

١- اختاروا دراسة حالة من الدراستين أدناه:

- "تركيا: إدارة تغيير المناهج الدراسية وتطبيقها".
- "سرد عملية من عمليات المنهج الدراسي في إثيوبيا".

٢- حللوا اللائحة الآتية وعينوا المقاطع التي تشير ضمناً أو صراحة إلى ما يلي:

- العمليات
- النواتج

الجدول ٧,١ العمليات والنواتج

العمليات	النتائج
حوار حول سياسات المنهج الدراسي وصياغتها	• وثائق السياسة التعليمية • إطار المنهج الوطني
تصميم المنهج الدراسي	• معايير المنهج الدراسي
	• مناهج المواد/المقررات الدراسية
	• مناهج دراسية ذات طابع محلي
	• امتحانات وطنية
تطوير مواد التعلم	• مواد التعليم والتعلم
تقييم الكتب المدرسية والموافقة عليها	• مبادئ توجيهية/مواصفات لتطوير الكتب المدرسية وتقييمها
تدريب المعلمين	• منهج إعداد المعلمين
تقييم المنهج الدراسي	• مخرجات تقييم المنهج الدراسي • تقارير بحثية عن التطبيق، ومخرجات التعلم... • تقارير عمليات التفتيش

المصدر: مكتب التربية الدولي التابع لليونسكو (٢٠١٣).

التمرين الثاني **تفكير فردي**

١- راجعوا الوثيقة: "تطبيق المنهج الدراسي – العوامل المحدِّدة والعوامل الميسرة"، وخصوصاً الجدول في الرسم الخامس (ص ٨-٩).

٢- حللوا دراسات الحالات الآتية: "تطبيق المنهج الدراسي في هنغاريا"، و"تطوير وتطبيق منهج دراسي ذي جودة عالية لمادة الفنون للمرحلة الابتدائية في جمهورية إيران الإسلامية"، و"تعزيز التكامل الاجتماعي في المدارس الابتدائية في جمهورية ترينيداد وتوباغو، ١٩٧٢-٢٠٠٠: دور المعلمين في تطبيق المنهج الدراسي".

- أجيبوا عن الأسئلة التالية:
- ما مستوى المخاطرة في هذه الحالات؟
- ما هي العوامل المحدِّدة وتلك الميسِّرة الموجودة في كل من الحالات؟
- كيف أثرت آراء المعلمين في عمليات التطبيق؟
- ما هي آثار تغيير السياسيات في:
- المعلمين
- التلاميذ
- مدراء المدارس
- ما هي الدروس المستقاة؟
- ما هي تبعات هذه التجارب على تصميم الاختبار التجريبي وتطبيقه في سياقكم؟

التمرين الثالث **مناقشة عامة**

استندوا في مناقشتكم مع المجموعة كلها إلى الأسئلة التالية:

- ما هي العناصر الأساسية الضرورية لاستراتيجية التطبيق في وضعكم؟
- في سياقكم، ما هو نوع الدعم المتوفّر لتخطي التحديات التعليمية، والاجتماعية والاقتصادية المطروحة أمام تطبيق المنهج الدراسي؟

التمرين الرابع **عمل فردي**

بالاستناد إلى الاعتبارات المتعددة المتعلقة بالابتكار والاختبار التجريبي والتطبيق التي تطرقت إليها هذه الوحدة، ضعوا مسودة خطة تطبيق لإجراء تغيير معيّن مرتبط بمنهجكم. يجب أن تتضمن المسودة أهدافاً استراتيجية للاختبار التجريبي (في حال المواءمة)، وخطوطاً عريضة لاستراتيجيات التطبيق، والمراحل أو الخطوات المعنية بالعملية، وهيكليات الدعم، بالإضافة إلى ترتيبات التقييم المكنة، ومصادر التمويل المحتملة.

النتاج **مسودة خطة تطبيق**

التمرين الخامس **مناقشة عامة**

أطلعوا المجموعة كلها على خطتكم، ثم تؤدي المجموعة دور لجنة وضع السياسات، وتحدد نقاط الضعف والقوة في كل خطة. وفي النهاية، إذا كان ذلك ممكناً، حددوا العناصر المشتركة لاستراتيجية تطبيق مرغوب بها وعملية.

يجب أن يتصمن الملف ملاحظات التعلّم الشخصي:

ماذا تعلّمت؟ ماهي المفاهيم التي وجدتها مفيدة؟

لائحة بمصادر الوحدة السابعة
عمليات تطبيق المنهج الدراسي

الوثائق

- الدروس المستقاة المتعلقة بعملية الابتكار
- خطة المنهج الدراسي لإدارة يوستاس التعليمية المستقلة
- تطبيق المنهج الدراسي – العوامل المحدِّدة والعوامل الميسرة

دراسات الحالات

- رد فعل المعلمين إزاء تطبيق المنهج في البرتغال
- البحث والتطوير في مجال البرامج الدراسية في اليابان
- جورجيا: بدء تطبيق المنهج الدراسي (الدروس الأولى المستقاة)
- التربية على المواطنة في إيرلندا الشمالية: الابتكار في الاختبار التجريبي
- الجزائر: رصد وتقييم تطبيق إصلاح النظام التعليمي
- المدارس الجديدة في قطر
- ويلز: البلد المتعلم: مرحلة التأسيس ٣-٧ خطة عمل
- تركيا: إدارة تغيير المناهج الدراسية وتطبيقها
- سرد عملية من عمليات المنهج الدراسي في إثيوبيا
- تطبيق المنهج الدراسي في هنغاريا
- تطوير وتطبيق منهج دراسي ذي جودة عالية لمادة الفنون للمرحلة الابتدائية في جمهورية إيران الإسلامية
- تعزيز التكامل الاجتماعي في المدارس الابتدائية في جمهورية ترينيداد وتوباغو، ١٩٧٢-٢٠٠٠: دور المعلمين في تطبيق المنهج الدراسي

المراجع

Altrichter, H. 2005. Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. *Context-Based Learning of Science*. P. Nentwig and D. Waddington (eds), Münster, Germany, Waxmann, pp. 35–62.

Arlow, M. 2004. Citizenship education in a divided society: The case of Northern Ireland. *Education, Conflict and Social Cohesion*. S. Tawil and A. Harley (eds), Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, pp. 255–314. (Studies in comparative education.) http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249 (Accessed 13 September 2013.)

Bognár, M. 2006. Curriculum changes in Hungary – Challenges of continuous learning. *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change*. A. Crisan (ed.), Bucharest, Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO International Bureau of Education.

Brewer, D. J. et al. 2007. *Education for a New Era – Design and Implementation of K–12 Education Reform in Qatar*. Qatar, RAND/Qatar SEC. http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2007/RAND_MG548.sum.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Flores, M. A. 2005. Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges. *The Curriculum Journal,* Vol. 16, No. 3, September 2005, pp. 401–13.

Holder, H. 2011. Promoting social integration in Trinidad and Tobago's primary schools, 1972–2000: the role of teachers in curriculum implementation. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Independent School District of Eustace. Undated. Curriculum Plan for Eustace ISD. Eustace. Texas, United States of America. http://www.eustaceisd.net/pdf/Curriculum%20Plan.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Janashia, S. 2006. Georgia: starting curriculum implementation (first lessons learned). *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change*. A. Crisan (ed.), Bucharest, Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO International Bureau of Education.

Karip, E. 2006. Turkey: management of curriculum change and implementation. *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change*. A. Crisan (ed.), Bucharest, Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO International Bureau of Education.

Lewy, A. 1990. Curriculum tryout. *The International Encyclopedia of Educational Evaluation.* H. J. Walberg and G. H. Haertel (eds), Oxford, United Kingdom, Pergamon Press, pp. 203–05.

Maruyama, A. 2011. Programa de escuelas sobre investigación y desarrollo. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular [OIE/UCU/OREALC], cohorte 2010-2011).

Mehrmohammadi, M. and Navvab Safavi, M. 2011. New Elementary Art Curriculum in I.R. Iran. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

National Assembly for Wales (NAfW). 2001. Wales – The Learning Country: Foundation Phase 3-7 Action Plan. Cardiff, National Assembly for Wales. http://new.wales.gov.uk/docrepos/40382/4038232/4038211/learning_pathways2/Action_Plan_-_English_-_Nov1.pdf?lang=en (Accessed 13 September 2013.)

Sechouani, A. 2005. Suivi et évaluation de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif : vers un dispositif de pilotage (Ministère de l'éducation nationale – Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif –PARE–). In : TOUALBI-THAÂLIBI, N. et TAWIL, S. (éds). *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation.* Rabat : Bureau de l'UNESCO à Rabat. En ligne http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf, consulté le 13 septembre 2013.

Sinclair, M. 2004. *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-first Century*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Studies in comparative education.) http://www.ineesite.org/uploads/files/resources/doc_1_48_Learning_to_Live_Together.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Ssereo, F. E. 2011. An account of curriculum process in Ethiopia. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Diploma in Curriculum Design and Development [IBE/UCU/OREALC] Cohort 2010/11.)

عدنان الأمين ومراد جرداق. ٢٠٠٥. إصلاح التعليم العام، دراسة حالة إصلاح المناهج اللبنانية، في كتاب إصلاح التعليم العام في البلدان العربية. تحرير عدنان الأمين. بيروت. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية

ملاحظات

الوحدة

8

تقييم الطلاب والمناهج الدراسية

الوحدة التعليمية الثامنة
تقييم الطلاب والمناهج الدراسية

تستعرض هذه الوحدة الاتجاهات الدولية والإقليمية في تقييم المناهج الدراسية وتقييم تعلّم الطلاب، وتتطرق إلى الوسائل المختلفة لتقييم المناهج والطلاب وإلى بعض المقاربات المعتمدة لإعادة هيكلة أنظمة التقييم.

أما نشاطات هذه الوحدة، فتمنح مطوري المناهج فرصة للتوصل إلى فهم أعمق للسياسات المتصلة بتقييم المناهج والطلاب:

١- تقييم الطلاب: اعتبارات متعلقة بتقييم الطلاب وهي مدرجة بانتظام في مواد المنهج الدراسي.

٢- تقييم مخرجات التعلم في مجالات محتوى معينة: تخضع للتحليل استراتيجيات ووسائل تقييم مخرجات التعلم وفقاً لمجالات المحتوى المدرجة مؤخراً في المناهج الدراسية.

٣- يقاس تقييم المنهج الدراسي على المستوى الوطني وفقاً لخطة تحليلية بهدف التخطيط لتقييم المناهج.

٤- تقييم المنهج الدراسي على مستوى المدرسة بهدف التدقيق في جوانب تطبيق المنهج خلال ممارسات التعليم على أرض الواقع.

تجدون بعد هذه النشاطات لائحة بالمصادر تضم وثائق ودراسات حالات أُشير إليها في النشاطات بالإضافة إلى مواد إضافية للقراءة.

الاعتبارات المتعلقة بتقييم الطلاب والمناهج الدراسية

يشكل تقييم المناهج الدراسية جانباً ضرورياً ومهماً في أي نظام تعليمي وطني. فهو يؤمن ركيزة القرارات المتعلقة بالسياسات المتصلة بالمناهج ويوفر الملاحظات حول التعديلات المستمرة في المنهج وعمليات تطبيقه.

تهدف عملية تقييم المنهج الأساسية إلى التالي:

- ضمان الفعالية عند ترجمة سياسة الحكومة التعليمية إلى ممارسة تعليمية
- تعزيز مكانة محتويات المنهج وممارساته في السياقات العالمية والوطنية والمحلية
- السعي إلى تحقيق أهداف البرامج التعليمية وغاياتها.

تعتبر جودة تعلم الطلاب أداة أساسية لقياس نجاح أي منهج دراسي، فمعرفة مدى تحقيق الطلاب المخرجات المذكورة في المنهج ضرورية لتحسين التعليم وتقويم المنهج. بالتالي، يشكل تقييم الطلاب جانباً مهماً من جوانب تقييم المنهج، ويسهل فهم أثر البرامج التعليمية ونتيجتها، وملاءمة المنهج من ناحية تحديد التعلم الذي يمكن الحصول عليه ضمن توزيع وقت معين.

تقييم المناهج الدراسية

عادة ما تنطبق كلمة "تقييم" على عملية إصدار حكم تقديري. أما في التعليم، فتستخدم كلمة "تقييم" للإشارة إلى العمليات المتصلة بالمناهج الدراسية والبرامج والتدخلات وأساليب التعليم والعوامل التنظيمية، بالإضافة إلى مخرجات تعلم الطلاب وأداء المعلمين. ويهدف تقييم المنهج الدراسي إلى فحص أثر المنهج المطبق على إنجازات الطلاب خلال عملية التعلم، ومراجعة المنهج الرسمي حسب الضرورة، وهو ما يتطلب مراجعة عمليات التعليم والتعلم في الصف. فتقييم المنهج الدراسي:

- يحدد نقاط الضعف والقوة في المنهج وفي تطبيقه
- يؤمن المعلومات الضرورية لتحسين التعليم والتعلم

قد يكون تقييم المنهج عبارة عن نشاط داخلي، فتتولى العملية أقسام متعددة من النظام التعليمي لأهدافها الخاصة. وقد تضم هذه الوحدات وزارات التربية والتعليم الوطنية، والسلطات التعليمية الإقليمية، وأنظمة المراقبة وإعداد التقارير المؤسسية، وأقسام التعليم، والمدارس، والمجتمعات المحلية.

وقد يكون تقييم المنهج نشاطاً خارجياً أيضاً، أو قد يحصل من خلال عمليات مراجعة، تجريها بانتظام لجان خاصة أو فرق عمل معنية بالمناهج الدراسية. وقد تكون هذه العمليات دراسات قائمة على البحوث حول وضع وفعالية جوانب متعددة من المنهج الدراسي وتطبيقه. فعلى سبيل المثال، قد تنظر في فعالية محتوى المنهج، والمقاربات البيداغوجية أو التعليمية، و تدريب المعلمين، والكتب المدرسية، والمواد التعليمية.

تقييم الطلاب

إنّ الهدف الأساسيّ من تقييم المناهج هو ضمان أن يكون المنهج الدراسي فعالاً في تعزيز نوعية أفضل لتعلم الطلاب. لذلك، فإنّ تقييم الطلاب مرتبط بتقييم تعلمهم. وحتى عندما تكون النتائج معتمدة على السياق، يترك تقييم الطلاب أثراً ملحوظاً في محتوى التدريس والبيداغوجيا. فهو مصدر مهم للملاحظات النقدية في ما يتعلق بملاءمة تطبيق محتوى المنهج.

يتطلب تحقيق أهداف التشخيص والتأكيد والمساءلة أدوات واستراتيجيات تقييم يقع عليها الاختيار لبلوغ أهداف محددة. وقد يكون تقييم تعلم الطلاب مرحلياً أو تلخيصيا، مع الإشارة إلى وجود أنواع اختبارات متعددة لتلبية حاجات مختلفة كالاختبارات الموحدة، والاختبارات القائمة على الأداء، واختبارات القدرات واختبارات الكفاءة واختبارات الذكاء.

الكلمات المفتاح: تقييم؛ أدوات التقييم؛ أثر؛ مخرجات التعلم؛ تقييم المناهج الدراسية؛ الآداء: فعالية؛ لامركزية؛ مساءلة؛ تقييم داخلي؛ تقييم خارجي.

النشاط الأول

تقييم الطلاب على المستوى الوطني

يشكل التقييم المتسق والملائم من ناحية الوقت أساس تحسين مستوى التحصيل العلمي. ومن الضروري التمييز بين "التقييم" و"الفحص"، فالفحص هو شكل محدد من التقييم التلخيصي، يستخدم في المقام الأول للتمييز بين المتعلمين بهدف اختيارهم أو منحهم الشهادات. بينما يشكل التقييم مكوناً أساسياً لبيئة تعليم وتعلم فعالة، بغض النظر عما إذا حصل على المستوى الدولي أو المستوى الإقليمي (مثلاً برنامج التقييم الدولي للطلبة [PISA] و تجمع أفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة جودة التعليم [SACMEQ])، أو المستوى المحلي (كاختبارات المرحلة الأساسية [Key Stage] في إنكلترا وويلز)، أو مستوى المدرسة/الصف (كامتحانات نهاية الفصل الدراسي). يجب أن يسمح التقييم للهيكل التعليمي بتولي التشخيص والرصد وضمان جودة التعليم الذي يؤدّونه، وإعادة توجيه قراراتهم واستراتيجياتهم لتصبح قابلة للتنفيذ.

يراجع هذا القسم أنواع التقييم الرامية إلى تحسين التعليم على مستوى الصف، علماً أن التقييم قد يكون مرحلياً أو تلخيصياً.

الجدول ٨,١ التقييم المرحلي والتقييم التلخيصي

	التقييم التلخيصي	التقييم المرحلي
الهدف	تقييم تحصيل المتعلم وتسجيله.	تشخيص طريقة تعلم الطلاب وكيفية تحسين التعليم والتعلم.
الحكم	قائم على المعايير أو المقاييس، التقدم في التعلم وفقاً للمعايير العامة.	قائم على المعايير وقائم على التلميذ.
الوسيلة	مهمات أو اختبارات مصممة خارجياً. مراجعة الأعمال المكتوبة ونواتج أخرى وفقاً للمعايير المطبقة على كل المتعلمين بالطريقة نفسها.	مراقبة نشاطات التعلم، التحدث مع المتعلمين، مراجعة المؤلفات المكتوبة ونواتج أخرى. تقييم المتعلم الذاتي وتقييم الأقران فيما بينهم.

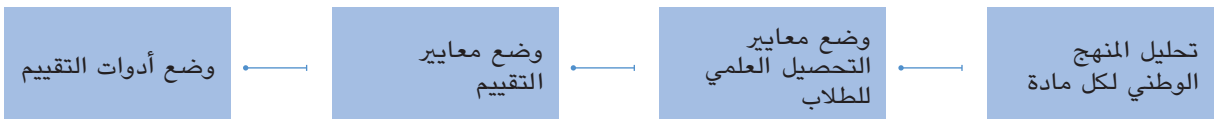
المصدر: بتصرف Harlen, W. و James, M. (١٩٩٧، ص ١٩٥-٢٠٩)؛ Black, P. J. et al. (٢٠٠٤).

كما أشار Black et al. (٢٠٠٤)، تكون التقييمات الوطنية والدولية تلخيصية بطبيعتها. وقد يقوم المعلمون بتقييمات مرحلية أو تلخيصية على مستوى الصف. تنظر التقييمات المرحلية في كيفية حفظ كل متعلم للمعلومات وكيفية تحليلها، وإلى المشاكل التي قد يواجهها، فيتمكن المعلمون من تعديل أساليبهم التعليمية بهدف تعزيز التحصيل العلمي. وتشير الأدلة إلى أن التبادل الذي يطرأ بين المعلمين والطلاب خلال التقييم المرحلي من شأنه أن يحسن تعلم الطلاب وآداءهم. وعند الإمكان، يجب أن يستند إلى التقييم الذاتي للمتعلم وهو ما يمكّن المتعلمين من تقييم التقدم الذي أحرزوه، والتفكير بكيفية تحسين تعلمهم.

أما التقييم التلخيصي، فعادة ما يستخدم لتحديد ما إذا كان الطلاب سينتقلون إلى صف أو مرحلة تعليمية أعلى، وما إذا كانوا سيحصلون على الشهادة. وغالباً ما يستند ذلك إلى فحص واحد يمكن الاستعانة به لإعادة توجيه عمليات تطوير المناهج الدراسية. ولكن تجدر الإشارة إلى أن عدد وزارات التربية والتعليم التي تختار عملية تقييم مستمرة تمزج بين التقييمين المرحلي والتلخيصي، هو عدد يشهد ازدياداً مطرداً. وقد اعتمدت بلدان متعددة كسريلانكا وجنوب أفريقيا وغانا أنظمة مماثلة لتكمل فحوصاتها الوطنية. أما الغاية من ذلك فهو أن تتوصل هذه الدول إلى تقييمات أشمل حول تقدم مستوى التحصيل لدى المتعلمين وأن تتراجع عن فكرة "التعليم من أجل الاختبار".

ولكن من الناحية العملية، يتكون "التقييم المستمر" من "تقييم تلخيصي متكرر"، من دون ملاحظات تقييميّة محددة للمتعلمين. ويعزى ذلك جزئياً إلى أن المعلمين لا يفهمون التقييم المرحلي جيداً، ويعكس ضغط التقييم التلخيصي الخارجي على التعليم والتعلم. بالإضافة إلى ذلك، يتطلب التقييم المرحلي الفعال موارد مناسبة، ومعلمين مدربين على تقنيات التقييم، وصفوفا صغيرة نسبياً، وهي كلها متطلبات لا تنسجم مع واقع بلدان متعددة.

تجري العملية التقليدية لتقييم الطالب كما يلي:



المصدر: بتصرف من اليونسكو (٢٠٠٥، ص ٣٠-٣٧).

ينتج عن تقييم تعلم الطلاب معلومات تختلف استخداماتها.

على مستوى المنهج الدراسي، قد يؤدي إلى ما يلي:

١- إعادة النظر في أهداف التعليم في سياق الواقع الراهن، ووضع رؤية لنمو الطلاب وتطورهم

٢- صياغة أطر جديدة لمراجعة المنهج وتحديثه

٣- مراجعة نطاق محتويات المنهج.

على مستوى المدرسة، قد يؤدي إلى:

١- تمكين المعلمين والطلاب من رصد التعليم والتعلم

٢- مراجعة استراتيجيات التعليم والتعلم، وتطوير الوسائل التعليمية والبيداغوجيا المناسبة.

٣- السماح بالتقدم في نظام المدرسة أو اختيار الطرق ضمن هذا النظام.

على مستوى القيادة الوطنية، قد يؤدي إلى:

١- تأمين المساءلة الاجتماعية لمخرجات التمدرس من ناحية تلبية حاجات أرباب العمل والجهات المعنية الأخرى

٢- السماح للسلطات التعليمية برصد أداء المدارس والأنظمة التعليمية والمقارنة بينها.

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على تحديد نماذج وعمليات تقييم الطلاب، ومناقشة سلبيات و إيجابيات الممارسات المتعلقة بالاختبارات ذات الرهانات العالية.

التمرين الأول مناقشة عامة

١- اقرؤوا الوثيقة "خمس استراتيجيات للتقييم على المستوى الوطني: ألبرتا (كندا) وألمانيا وإيطاليا وماساتشوستس (الولايات المتحدة الأميركية) ونيوزيلندا"

٢- أعدوا جدولاً مقارناً تذكرون فيه المعلومات ذات الصلة في الحالات الخمس.

التمرين الثاني العمل في مجموعات صغيرة

استعينوا بالأسئلة الآتية كإطار لمناقشتكم:

- هل توجد حاليا سياسة لتقييم الطلاب على المستوى الوطني في سياقكم؟
- ما المسائل المتعلقة بتقييم الطلاب؟
- ما هي نتائج هذه المسائل على تقييم الطلاب؟
- ما هي التغييرات المقترحة؟

التمرين الثالث عمل فردي

١- اقرؤوا دراسة الحالة "المعايير في التعليم – دراسة الوضع في إيطاليا".

٢- زوروا هذا الموقع الالكتروني: http://www.invalsi.it

٣- اقرؤوا دراسة الحالة "الكفاءة المدرسية و"المعايير المرجعية"وأدوات تقييم الكفاءات: الوضع في المجتمع المحلي الفرنسي في بلجيكا".

٤- أعدوا لائحة بالتحديات خلال عمليات التقييم، وقارنوها بالتحديات في سياقكم.

النتاج لائحة بتحديات التقييم

التمرين الرابع مناقشة عامة

١- اقرؤوا دراسة الحالة "مراجعة منهج المستوى المتقدم من التعليم الثانوي في تنزانيا".

٢- ناقشوا كيف تم تصور الأفكار الرئيسية الواردة في الوثيقة "إعادة النظر في التقييم الصفي في ظل هدف معين" (القسم الأول) في الاستراتيجية المقترحة في دراسة الحالة.

الأفكار الرئيسية:

- تتجذر ممارسات التقييم الصفي بعمق في التوقعات المجتمعية
- يؤدي التقييم الصفي دوراً مهماً في طريقة تعلم الطلاب، وتحفيزهم على التعلم، وطريقة التعليم
- تكتسي المسائل المتعلقة بالجودة (كالموثوقية والنقاط المرجعية والصلاحية ومسك السجلات) أهمية ملحوظة في أي تقييم للصف
- يعتبر تحديد هدف أي تقييم صفي مهماً جداً ليكون التقييم مثمراً وفعالاً
- يضمن التخطيط للتقييم الصفي القائم على هدف معين أنّ التقييم سيكون متناسقاً وفعالاً
- يستطيع المعلمون استخدام استراتيجيات وأدوات مختلفة للتقييم الصفي وتكييفها كي تناسب الهدف وحاجات الطلاب الخاصّة.

٣- ناقشوا كيف ظهرت الاستنتاجات الأربعة المقترحة في الوثيقة: "دمج التقييم المرحلي والتقييم التلخيصي (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)" في الاستراتيجية التي اقترحتها دراسة الحالة.

تتضمن الاستناجات الأربعة المقترحة في نفس الوثيقة ما يلي:

- استخدام بيانات التقييم المرحلي لبناء المعرفة حول السياسات والممارسات الفضلى
- تعزيز احترافية المعلمين
- ضمان الفعالية من حيث التكلفة من خلال تطوير مقاربات أكثر فعالية للتقييم
- سد الفجوات في البحث والتطوير.

التمرين الخامس العمل في مجموعات من شخصين

١- اقرؤوا الأقسام ذات الصلة من الوثيقة المعنونة "دور التقييم في تعزيز تطوير مهارات الطلاب" (التحديات الأساسية رقم ١ ورقم ٢) والوثيقة "الاختبارات عالية الرهانات وآثارها على التعليم: استعراض بحثي".

٢- أعدوا مقطعاً وجيزاً أو لائحة قصيرة بالحجج التقليدية التي قد يقدمها أولياء الأمور والمعلمون للإبقاء على استراتيجيات التقييم الراهنة وسلم العلامات والسياسات الصارمة لتعزيز التقييم خلال عملية انتقاء الطلاب.

٣- اكتبوا بعض الحجج المضادة التي قد تستخدمونها في النقاش.

النتاج مقطع أو لائحة بالحجج والحجج المضادة

التمرين السادس عمل فردي أو في مجموعات من شخصين

- اقرؤوا دراسة الحالة " عملية إصلاح تقييم الطلاب في التعليم الابتدائي والثانوي الأدنى في الصين"، والأقسام ذات الصلة من الوثيقة: "دور التقييم في تعزيز تطوير مهارات الطلاب". (التحديات الأساسية رقم ٣ ورقم ١٠)
- صفوا جوانب إجراء تدريبي لتنمية قدرات المعلمين، يمكن تطبيقه في سياقكم بغية تطوير كفاءات المعلمين لاستراتيجيتين على الأقل من استراتيجيات التقييم المذكورة. يجب أن تتضمن عينتكم عشر مدارس على مدة ستة أشهر، وعلى التدريب أن يدمج العناصر المذكورة في الجدول "الاستراتيجيات وممارسات حفظ السجلات لتقييم الكفاءة" (التحدي الأساسي رقم ٣).

النتاج إجراء تدريبي مقترح

التمرين السابع العمل في مجموعات صغيرة لا يتجاوز عدد أفرادها ٣ أشخاص

- اقرؤوا الأقسام ذات الصلة من الوثيقة: "دور التقييم في تعزيز تطوير مهارات الطلاب". (التحديات الأساسية رقم ٥ ورقم ٦)، والقسم الذي يتطرق إلى التقييم في دراسة الحالة: "التحديات التي تطرحها مبادرة التعليم الابتدائي (FPE) المجاني لعام ٢٠٠٣ في كينيا".
- أدّوا دور أخصائي في المناهج الدراسية واكتبوا مقالا قصيرا ذا صبغة تأييديّة مُوجها لصحيفة ما تدافعون فيها عن مبدأ العملية المتوازنة والتي تتألف في نصفها الأول من التقييم الخارجي، وفي نصفها الثاني من التقييم المرحلي داخل المدرسة. يجب أن تشرحوا أيضاً كيفية جعل المقاربة المتوازنة أكثر تمثيلا لكفاءة الطلاب من التقييم الخارجي الكامل.

النتاج مقال صحفي

النشاط الثاني

تقييم نتائج التعلم في مجالات محتوى معينة

سيتطرق هذا النشاط إلى تقييم مجالات المحتوى التي أضيفت مؤخراً إلى المناهج الدراسية كمجالات إلزامية على المستويات المبكرة في بلدان متعددة. وتجدر الإشارة إلى أن تقاليد تقييم هذه المجالات الجديدة أقل تطوراً من التقاليد المتعارفة لتقييم القراءة والرياضيات. غير أن هذه المجالات تثير اهتمام الوكالات الدولية نظراً لأثرها المتوقع في تعزيز التنمية الاقتصادية والاستدامة البيئية والتماسك الاجتماعي.

سيستكشف هذا النشاط مقاربات تقييم المحتوى من خلال مثالين:

- التعلم من أجل العيش المشترك
- تعليم العلوم والتكنولوجيا

التعلم من أجل العيش المشترك

يعتبر موضوع "التعلم من أجل العيش المشترك" موضوعاً محورياً في مهمة اليونسكو، وهو أحد دعائم التعلم الأربعة، إلى جانب "التعلم من أجل أن تعرف"، و"التعلم من أجل أن تفعل"، و"التعلم من أجل أن تكون". يقوم هذا الموضوع على الاعتراف بالمساواة بين الجميع وبكرامة جميع الأفراد، ممّا يعزز التفاهم، وقبول التنوع و الاختلافات بين البشر واحترام الآخرين. وعلى

غرار أي مسعى تعليمي آخر، من المهم فهم انعكاسات المناهج الدراسية على مستويات متعددة وما يجعلها فعالةً.

تعليم العلوم والتكنولوجيا

تتسارع عجلة المعارف والتكنولوجيا والمعلومات في الألفية الجديدة، وتعاد هيكلتها بسرعة. ونتيجة لذلك، نحن نتعلم أن نعيش ونعمل في مجتمع أكثر اعتمادا على العلوم وأكثر توجهاً نحو التكنولوجيا والمعلومات. وعلينا أن نحرص على أن يلبي منهج العلوم والتكنولوجيا متطلبات الأفراد في مجتمعات مماثلة.

نجد من بين أهم جوانب التقييم في تعليم العلوم والتكنولوجيا تحليل القيم والمواقف والمسؤوليات، إلى جانب المساءلة الاجتماعية التي أدرجت في منهج العلوم في كل بلد. وتجدر الإشارة إلى أن التقييمات الخاضعة للمقارنة الدولية، كبرنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA)والاتجاهات في الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، قد مارست ضغطاً عالمياً أدى إلى تعديل سياسات التقييم في بلدان متعددة.

الغاية من النشاط

يهدف هذا النشاط والتمارين المقترحة إلى استعراض الممارسات والأفكار الفضلى المتعلقة بتقييم مجالين مهمّين من المحتوى: "التعلم من أجل العيش المشترك" و"تعليم العلوم والتكنولوجيا".

التقييم في إطار التعلم من أجل العيش المشترك

التمرين الأول تفكير فردي

اقرؤوا الوثيقة "التعلم من أجل العيش المشترك" التي توفر معالجة مفيدة للمحتوى والأساليب وطرق التطبيق والتقييم والمعايير المعتمدة في الممارسة الجيدة في هذا المجال.

أجيبوا عن الأسئلة التوجيهية التالية:

- ما هي العناصر الأهم المتعلقة "بالتعلم من أجل العيش المشترك" في وضعكم؟
- هل من المتوقع أن يعالج النظام التعليمي في سياقكم هذه المسائل أو أنها ستكون على الأرجح مثيرة للجدل؟
- أي أثر تريدون أن يتركه منهجكم في موضوع "التعلم من أجل العيش المشترك" وعلى أي مستويات؟
- برأيكم ما الذي يجعل المنهج في هذا المجال فعالاً؟
- كيف يمكن تقييم مخرجات الطلاب؟

التمرين الثاني العمل في مجموعات من شخصين

اقرؤوا الوثيقة "قائمة مرجعية لتقييم مبادرات التعلم من أجل العيش المشترك". أجيبوا مع زميلكم عن أكبر عدد ممكن من الأسئلة حول المنهج القائم على "التعلم من أجل العيش المشترك".

- إلى أي مدى تقدم اللائحة المرجعية بنية مفيدة للتقييم؟
- هل هناك مجالات تتطلب اهتماماً أكبر، أم إنّ هناك عناصر غير موائمة لسياقكم؟

التمرين الثالث العمل في مجموعات صغيرة

١- ينقسم المشاركون إلى مجموعتين، وتقرأ كل مجموعة دراسة حالة من الدراستين أدناه:

- "تعليم التربية المدنية التجريبي في رومانيا".

- "الدروس المستقاة من التقييمات الداخلية والخارجية لمشروع تعليمي مبتكر في إيرلندا الشمالية".

٢- حددوا النماذج المفيدة أو الممارسات الفعالة و الممارسات غير الفعالة في سياقكم. وأعدوا لائحة بنقاط التعلم المهمّة لتطلعوا عليها كل المجموعة.

النتاج **لائحة بالممارسات الفعالة والممارسات غير الفعالة**

التمرين الرابع **مناقشة عامة**

أجروا مناقشة ضمن مجموعة العمل مستعينين بالأسئلة التالية كمبادئ توجيهية:

- ما هي المعلومات المطلوبة لتطوير منهج لمادة "التعلم من أجل العيش المشترك"، ولبيان أثرها وقيمتها؟
- ما هي تبعاتها على:
  - التخطيط لعملية تجديد المنهج الدراسي؟
  - تطوير منهج دراسي؟
  - التخطيط لعملية تقييم/رصد منهج دراسي؟

التقييم في تعليم العلوم والتكنولوجيا

التمرين الأول **تفكير فردي**

أجيبوا عن الأسئلة التوجيهية التالية:

- كيف يتم تقييم مخرجات الطلاب في ظل مناهج "العلوم والتكنولوجيا" في سياقكم؟ ما هي ممارسات وأدوات التقييم الراهنة؟
- ما هي جوانب ممارسات التقييم التي ترونها فعالة؟
- ما هي المعلومات التي قد تطلبونها حول المنهج في مجال تعليم العلوم والتكنولوجيا كي تصدروا حكماً حول أثر هذه المادة وقيمتها؟

التمرين الثاني **العمل في مجموعات من شخصين**

١- اقرؤوا الوثيقة "التقييم في العلوم والتكنولوجيا" وقارنوا محتواها وفقاً للمعايير المذكورة في الجدول أدناه:

مكونات إطار تقييم تعليم العلوم والتكنولوجيا

- السلوك والمصلحة والاهتمام
- المعارف والفهم
- التفكير العلمي
- التواصل
- مهارات التحقيق
- الإشراف والعمل

٢- أجيبوا عن الأسئلة الآتية مع زميلكم، في سياق منهج تعرفونه لتعليم العلوم والتكنولوجيا:

- ما هي عناصر تقييم تعليم العلوم والتكنولوجيا التي تعطى وزناً أكبر في سياقكم؟
- هل من مجالات تتطلب في الوقت الراهن انتباهاً أكثر أو أقل؟
- راجعوا الجدول "مكونات إطار تقييم تعليم العلوم والتكنولوجيا" وتوصلوا إلى توافق في الآراء من خلال إضافة نقاط جديدة أو تغيير تلك النقاط الموجودة.

التمرين الثالث مناقشة عامة

١- راجعوا إطار التقييم لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي - برنامج التقويم الدولي للطلبة (PISA).

إطار التقييم لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي - برنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA)
مجالات تقييم منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي - برنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA) في العلوم (ثلاثة مجالات):
• المعارف العلمية: يتم تقييمها من خلال التطبيق في مواضيع مواد معينة • العمليات العلمية: بما يشمل معرفة العلوم • الأوضاع أو السياقات: (مجالات التطبيق) التي تقيّم بها المعارف أو العمليات وتكون على شكل مسائل قائمة على العلوم.
محو الأمية العلمية وفقاً لدراسة PISA التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي:
كما هو مذكور هنا، يُعطى محو الأمية العلمية الأولوية لاستخدام المعارف العلمية من أجل "استخلاص الاستنتاجات القائمة على البراهين" بدلاً من تعزيز قدرة الفرد على جمع البراهين لنفسه. وتعتبر القدرة على ربط البراهين أو البيانات بالادعاءات أو الاستنتاجات مسألة محورية من حيث ما يحتاجه جميع المواطنين للحكم على جوانب حياتهم المتأثرة بالعلوم. فكل مواطن بحاجة إلى معرفة متى تكون المعارف العلمية عقلانية وبحاجة كذلك إلى القدرة على التمييز بين الأسئلة التي تستطيع العلوم الإجابة عنها وتلك التي تعجز العلوم عن الإجابة عنها. ويجب أن يكون كل مواطن قادراً على الحكم على ما إذا كان البرهان صالحاً، سواء من ناحية المواءمة أو طريقة الحصول عليه. لكن الأهم هو أن يتمكن كل مواطن من ربط البراهين بالاستنتاجات، وأن يستخدم الاستنتاجات لتأييد أو مناهضة مسارعمل معيّن له تأثير في حياته الشخصية والاجتماعية وعلى المستوى العالمي.

المصدر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، التعلم من أجل عالم الغد، (٢٠٠٤)

٢- أجيبوا عن الأسئلة التوجيهية التالية:

- كيف يتم تعريف محو الأمية العلمية أو فهمها في وضعكم؟
- ما هي العلاقة بين معايير المنهج الوطنية لديكم ومعايير تقييم منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي - برنامج التقييم الدولي للطلبة؟

٣- أعدوا لائحة تتضمن عمودين تذكرون فيهما ما يلي:

محو الأمية العالمية في تعريف برنامج التقييم الدولي للطلبة	المقاربة المعتمدة للعلوم في منهجكم الحالي

النتاج

لائحة تقارن بين مقاربات محو الأمية وفق برنامج التقييم الدولي للطلبة ومقاربات محو الأمية المعتمدة في سياقكم.

النشاط الثالث

تقييم المنهج الدراسي على المستوى الوطني

في ما يتعلق بالمنهج الدراسي، يعتبر التقييم عملية إصدار أحكام تقديرية حول جدارة المنهج بكامله، أو جزء منه. وغالباً ما تعتمد طبيعة تقييم المنهج على جمهوره وهدفه. وقد يتضمن الجمهور:

- واضعي السياسات وجهات معنية أخرى (إداريين ومعلمين وطلاب وأولياء أمور ومجتمعات محلية) لتوجيه التصرفات المستقبلية
- الجهات المانحة، لجذب التمويل أو رفع تقارير حول استخدام الأموال
- الباحثين، للمقارنة الدولية وتحديد الممارسات الفعالة.
- وعادة ما يهتم تقييم المناهج بما يلي:
- أثر المنهج الدراسي:
  - في الطلاب منفردين وحاجاتهم ومستوى التزامهم وأدائهم
  - في استراتيجيات التعليم وديناميكيات المدرسة
  - في المجتمع، بما يشمل ملاءمة القيم التي يعلمها المنهج والمواقف التي يشجع عليها ومستوى الرضا العام
  - في الاقتصاد، بما يشمل أسواق العمل كمؤشر على التنمية الاقتصادية
- العملية التي تم بواسطتها تطوير المنهج
- محتوى المنهج وتصميمه من جهة:
  - التغييرات الاجتماعية والتكنولوجية والاقتصادية والعلمية الأخيرة
  - التقدم الأخير الحاصل في مجال البحوث والنماذج التعليمية
  - التوجهات المستقبلية المحتملة لتغيير المنهج

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على مراجعة الاستراتيجيات لتقييم نقاط قوة المنهج ونقاط ضعفه.

التمرين الأول **العمل في مجموعات صغيرة**

١- اقرؤوا وناقشوا الوثيقة "أسئلة توجيهية لتقييم المنهج الدراسي" وخلاصات الوثيقة "التبعات السلبية للمناهج الدراسية مفرطة الطموح في الدول النامية"، وأجيبوا عن الأسئلة التالية:

- ما هي مساهمات الدراسات البحثية في عملية تطوير المنهج الدراسي؟
- كيف يمكن تقييم نقاط قوة وضعف المنهج الدراسي؟
- ما هي العوامل التي تعزز التباين بين ما يتضمنه المنهج وقدرات الطلاب على التعلم؟
- ما هي المعايير التي يجب استخدامها لتقييم المنهج الدراسي؟

- ما هي الاستراتيجيات التي يجب اعتمادها لسد الفجوة بين المبادئ التوجيهية العامة والمبادئ التوجيهية الخاصة بمادة معينة؟
- ما هي العوامل التي تعيق عملية تطوير المنهج الدراسي؟

٢- أعدوا تقريراً مقتضباً حول المناقشات الجماعية التي أجريتموها.

النتاج تقرير عن المناقشات

التمرين الثاني تفكير فردي

١- اقرؤوا دراسة الحالة "التاريخ المقتضب والخطوات الأساسية لتطوير المنهج الدراسي في فنلندا".

٢- اقرؤوا دراسة الحالة: "السياسة والسياسات الفرعية وإدارة الإصلاح: حالة تغيير منهج الرياضيات في ليتوانيا".

٣- اقرؤوا دراسة الحالة: "عملية إصلاح تقييم الطلاب في التعليم الابتدائي والثانوي الأدنى في الصين" من خلال فئات المقاربة الصينية لتحديد أنواع تقويم المنهج المعتمدة في كل حالة.

٤- اقرؤوا دراسة الحالة "لبنان – تجربة في تقييم المنهج الدراسي"، ودراسة الحالة "مراجعة منهج المستوى المتقدم من التعليم الثانوي في تنزانيا"، والوثيقة: "تقرير فريق العمل المعني بمراجعة تطبيق بيان المنهج الوطني (جنوب أفريقيا)".

٥- أعدوا رسماً من أربعة أعمدة. في الأعمدة الثلاثة الأولى، اذكروا المسائل المتعلقة بالمنهج والتي تم تقييمها في كل من دراسات الحالات. أما في العمود الرابع، فدونوا جوانب هذه المسائل التي يمكن تقييمها في بلدكم.

التمرين الثالث العمل في مجموعات من شخصين

أعدوا وثيقة بعنوان "منظورات ومقاربات تقييم المنهج الدراسي" تستخدمونها كورقة مناقشة لتعزيز تقييم المناهج في سياقكم.

النتاج وثيقة حول تقييم المنهج الدراسي

التمرين الرابع العمل في مجموعات صغيرة

استعينوا بدراسات الحالات المذكورة أعلاه لتعدوا خطة لتقييم المنهج في سياقكم تتضمن تفاصيل حول العملية والأسئلة الأساسية والمنهجية. يمكنكم إنجاز هذه المهمة بمفردكم، أو مع شخص آخر أو في مجموعات صغيرة. وعندما تنتهون، أطلعوا المجموعة كلها على خطتكم.

النتاج خطة لتقييم المنهج الدراسي

النشاط الرابع

تقييم المنهج الدراسي على مستوى المدرسة

توفر المدارس والأنظمة في بلدان متعددة تقارير موثوقة وموضوعية حول آدائها. وتجدر الإشارة إلى أن الدول تلجأ بشكل متزايد إلى التقييم الذاتي للمدارس أو إلى المزج بين ممارسات التقييم الداخلي والخارجي. غير أن اتجاه التقييمات الخارجية يركّز فقط على فرع محدود من مخرجات التعلم المذكورة في المنهج وهو يقلّل من استخدام البيانات في عملية تحسين المنهج الدراسي.

يمكن للتقييم المدرسي أن يوفّر معلومات مهمة حول تطبيق المنهج ومواءمته لسياقات وأوضاع محددة عندما:

١- يكون مبنياً على البراهين التي تم جمعها بطريقة منظمة

٢- يتّبع منهجيات لتفسير البيانات لأن البرهان عادة ما يكون مبهماً

٣- يصدر أحكاماً تقديرية واضحة حول العلاقة بين ما يتم تعليمه وتعلمه، وحول الآثار المستقبلية للتعلم

٤- يساعد على توجيه الأعمال، ويعزز اعتماد ممارسات وسياسات أفضل على مستوى المدرسة ويحسّن النظام التربوي بشكل عام.

تشمل بعض المواد التي تستعرض التقارير المتعلقة بطريقة توجيه تطبيق المنهج وآثاره على مستوى المدرسة ما يلي:

- قوائم مرجعية ومقاييس التقييم الذاتي والتقييم فيما بين الأقران
- تقارير طريفة
- مقابلات مع المعلمين والطلاب والقدامى
- دراسات استقصائية واستبيانات
- خطط عمل للمعلمين
- نسب الحضور والنجاح بين الطلاب
- مراقبة غير رسمية وتصوير أو تسجيل مجريات الحصص
- اختبارات موضوعية أو موحدة
- صور

يمكن الجمع بين التقييم الداخلي والتقييم الخارجي بطرق متعددة:

- التقييم الموازي Parallel Evaluation: يكون نظام التقييم الداخي ونظام التقييم الخارجي مستقلين، ولكل منهما مجموعة من البروتوكولات والإجراءات والمعايير والغايات
- التقييم التعاقبي Sequential Evaluation: يستند المقيّم الخارجي إلى تقرير التقييم الذاتي الذي أعدته المدرسة ويعتبره نقطة الانطلاق
- التقييم التعاوني Cooperative Evaluation: يتعاون المقيّمون الخارجيون مع طاقم المدرسة بهدف صياغة مقاربة مشتركة للتقييم.

يكون التقييم الموازي مفيداً عند الحاجة إلى جمع معلومات حول المنهج الدراسي من عدد من المدارس بغية التحليل بشكل أوسع

والتوصل إلى استدلالات تشكل قاعدة لعمليات تطوير أو تحسين جديدة. أما التقييم التعاقبي والتقييم التعاوني، فيسمحان بتدخلات أكثر ملاءمة في مدارس معينة عند الحاجة إلى إجراء تحسين ما.

الغاية من النشاط

يساعد هذا النشاط والتمارين المقترحة المشاركين على التوصل إلى فهم أفضل لتقييم المنهج في المدرسة كطريقة لقياس التوافق بين المنهج المقصود والمنهج المنفذ.

التمرين الأول **تفكير وعمل فرديين**

١- اقرؤوا الوثيقة: "التقييم المدرسي لتحسين النوعية" التي تتضمن سياسات التقييم في مدارس في إندونيسيا والنيبال والفيليبين(١).

٢- حددوا جوانب المنهج التي يتم تقييمها، بالإضافة إلى الأدوار التي تضطلع بها مختلف الجهات المعنية في عملية التقييم في كل بلد.

٣- حاولوا أ ن تعرفوا أياً من ممارسات التقييم تلك التي يمكن تكييفها مع سياقكم وأعدوا لائحة بها.

النتاج **لائحة بممارسات تقييم المناهج في المدرسة**

التمرين الثاني **العمل في مجموعات صغيرة لا يتجاوز عدد المشاركين فيها ٣ أفراد**

اقرؤوا المقتطف التالي:

يمكن تعريف *مواءمة المنهج* على أنه درجة اتساق المنهج المقصود (المعايير وخطط التعليم) مع المنهج المنجز (التدريس والتقييم). وتتغير درجة المواءمة وفقاً للمدرسة والصف، لأن عمليات التخطيط والتعليم تتم من خلال مجموعة من تفسيرات المنهج على مستويات متعددة على مستوى المدرسة والكلية والمعلمين المنفردين. وفي كل مراحل عملية التخطيط المنهجي وتطبيقه، غالباً ما يعدل المعلمون المنهج وفقاً لأولوياتهم، ويعطون أولوية للمحتوى الذي يشعرون أنه يعكس حاجات طلابهم.

وبهدف التدقيق في المنهج، عليكم أن تحددوا مصادر البيانات على مستوى المدرسة، وأن تختاروا الأساليب الملائمة لجمع المعلومات.

تحديد مصادر البيانات: حددوا **الشخص** أو **المصدر** الذي ستجمعون منه البيانات ذات الصلة:

- إداريو المحافظة
- أعضاء مجلس إدارة المدرسة
- مدراء المدارس
- طاقم العمل في المكتب المركزي

(١) Asian Network of Training and Research Institutions in Educational Planning. 2002. School Evaluation for Quality Improvement. A. De Grauwe and J. Naidoo (eds). (Paper presented at the meeting of the Asian Network of Training and Research Institutions in Educational Planning [ANTRIEP], Kuala Lumpur, 2–4 July 2002, UNESCO International Institute for Educational Planning [IIEP].) http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139804e.pdf (Accessed 13 September 2013.)

- المعلمون في الصفوف
- أولياء الأمور وأفراد آخرون من المجتمع المحلي
- الطلاب
- الوثائق (كتقارير العلامات على الاختبارات وكتب السياسات)

تشمل الطرق المستخدمة لجمع المعلومات بهدف التأكد من مواءمة المنهج، كلاً من المراقبة المباشرة والمقابلات (قبل المراقبة وبعدها) والتسجيلات الصوتية للصفوف وتحليل الوثائق وغيرها. ويمكن تحليل البيانات من خلال صياغة المعايير وتقييم مدى الالتزام بها.

- اختيار أساليب جمع المعلومات: حددوا كيفية جمع البيانات
- مقابلات
- مراقبة
- دراسة استقصائية
- تحليل الوثائق

مسائل متعلقة بالمنهج	مقابلة	استقصاء	مراقبة	تحليل الوثائق
تخطيط موائم للمنهج				خطط دروس المعلمين
ملاءمة الكتب المدرسية المنتقاة		٣٠ معلماً		
تعليم المحتوى المعدل				اختبارات الطلاب وكتب التمارين
ملاءمة منهجية التعليم	المدير		١٠ معلمين	
المواءمة مع المعايير الوطنية	٥ معلمين			اختبارات الطلاب

حللوا الوثيقة "أداة تدقيق رابطة المدارس المستقلة في جنوب أستراليا (AISSA) – المنهج الأسترالي – الرياضيات ٦ – ٨"، واذكروا المسائل التي تم تقييمها بواسطة الأداة والاستراتيجية المنهجية المطبقة. وتعتبر رابطة المدارس المستقلة في جنوب أستراليا (AISSA) منظمة رائدة في قطاع المدارس المستقلة في جنوب أستراليا.

صمموا خطة لتقييم مواءمة المنهج في مجال تعلم معين (كالرياضيات أو العلوم الاجتماعية) مع المستوى الابتدائي في محافظة تضم ثلاثاً وعشرين مدرسة. اذكروا تفاصيل المسائل التي ستستكشفونها ونوع البراهين التي قد تجمعونها.

النتاج **مسودة خطة تقييم المنهج الدراسي**

التمرين الثالث عمل فردي

١- راجعوا الوثيقة "إعادة النظر في التقييم الصفي لهدف معيّن"، والوثيقة "ما هي الأغراض التي يرتكز عليها تقويم الكفاءات؟".

٢- اقرؤوا الأقسام ذات الصلة من الوثيقة: "دور التقييم في تعزيز تطوير مهارات الطلاب" (التحديين الرئيسيين رقم ٧ و ٨).

- حللوا عينة امتحان ملموسة واكتبوا تقريراً موجزاً حول أنواع الكفاءات التي يتم تقييمها، وأرفقوا عينة الامتحان بعملكم
- قارنوا عينة الامتحان بالمنهج المحدد لمستوى الصف، ودونوا ملاحظات حول جوانب المنهج الرسمي التي تتم تغطيتها
- أصدروا توصية للمعلم المسؤول عن تدريس اللغة الوطنية (الصف السابع) حول الوقت الذي يجب تخصيصه للتدريس والتقييم المرحلي والتقييم التلخيصي في صف يضم ٤٥ طالباً يلتقون خلال حصتي تعليم في الأسبوع ولمدة ٤٥ دقيقة على مدى ٣٥ أسبوعاً.

النتاج عينة امتحان مع تعليقات وتوصيات للمعلم

يجب أن يتضمن الملف ملاحظات التعلّم الشخصي:

ماذا تعلّمت؟ ماهي المفاهيم التي وجدتها مفيدة؟

لائحة بمصادر الوحدة الثامنة
تقييم الطلاب والمناهج الدراسية

الوثائق

- خمس استراتيجيات للتقييم على المستوى الوطني: ألبرتا (كندا) وألمانيا وإيطاليا وماساتشوستس (الولايات المتحدة الأميركية) ونيوزيلندا
- إعادة النظر في التقييم الصفي في ظل هدف معين
- دمج التقييم المرحلي والتقييم التلخيصي (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
- دور التقييم في تعزيز تطوير مهارات الطلاب
- الاختبارات عالية الرهانات وآثارها على التعليم: استعراض بحثي
- التعلم من أجل العيش المشترك
- قائمة مرجعية لتقييم مبادرات التعلم من أجل العيش المشترك
- التقييم في العلوم والتكنولوجيا
- أسئلة توجيهية لتقييم المنهج الدراسي
- التبعات السلبية للمناهج الدراسية مفرطة الطموح في الدول النامية
- تقرير فريق العمل المعني بمراجعة تطبيق بيان المنهج الوطني (جنوب أفريقيا)
- التقييم المدرسي لتحسين النوعية
- تدقيق رابطة المدارس المستقلة في جنوب أستراليا (AISSA) – المنهج الأسترالي – الرياضيات ٦– ٨
- دور التقييم في تعزيز تطوير مهارات الطلاب

دراسات الحالات

- المعايير في التعليم – دراسة الوضع في إيطاليا
- الكفاءة المدرسية و"المعايير المرجعية"وأدوات تقييم الكفاءات: الوضع في المجتمع المحلي الفرنسي في بلجيكا
- مراجعة منهج المستوى المتقدم من التعليم الثانوي في تنزانيا
- عملية إصلاح تقييم الطلاب في التعليم الابتدائي والثانوي الأدنى في الصين
- التحديات التي تطرحها مبادرة التعليم الابتدائي (FPE) المجاني لعام ٢٠٠٣ في كينيا
- تعليم التربية المدنية التجريبي في رومانيا
- الدروس المستقاة من التقييمات الداخلية والخارجية لمشروع تعليمي مبتكر في إيرلندا الشمالية
- التاريخ المقتضب والخطوات الأساسية لتطوير المنهج الدراسي في فنلندا
- السياسة والسياسات الفرعية وإدارة الإصلاح: حالة تغيير منهج الرياضيات في ليتوانيا
- لبنان – تجربة في تقييم المنهج الدراسي

المراجع

Amwayi, O. 2011. Challenges posed by the 2003 Free Primary Education (FPE) initiative in Kenya. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Andrews, C. et al. 2007. Compulsory assessment systems in the INCA countries: Thematic Probe. INCA *(International Review of Curriculum and Assessment Frameworks)* internet archives. London, School Curriculum and Assessment Authority and National Foundation for Educational Research. http://www.inca.org.uk/pdf/Compulsory_assessment_systems.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Asian Network of Training and Research Institutions in Educational Planning. 2002. *School Evaluation for Quality Improvement.* A. De Grauwe and J. Naidoo (eds), (Paper presented at the meeting of the Asian Network of Training and Research Institutions in Educational Planning [ANTRIEP], Kuala Lumpur, 2–4 July 2002, UNESCO International Institute for Educational Planning [IIEP].) http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139804e.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Association of Independent Schools of South Australia (AISSA). Undated. AISSA Audit Tool – Australian Curriculum – Mathematics 6-8. Canberra. Government of Australia. http://www.ais.sa.edu.au/teaching-learning/australian-curriculum#56515 (Accessed 13 September 2013.)

Black, P. J. et al. 2004. *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom.* London, nferNelson.

Budiene, V. 2006. Education Reform, Management of Uncertainty. *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change.* A. Crisan (ed.), Bucharest, Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO International Bureau of Education.

Dada, F. et al. 2009. Report of the task team for the review of the implementation of the National Curriculum Statement (South Africa). Pretoria, Ministry of Education of South Africa. http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=123634 (Accessed 13 September 2013.)

El-Amine, A. and Jurdak, M. 2005. Reform of general education, case study on Lebanese curricula reform. *Reform of General Education in the Arab Countries*. A. El-Amine (ed.), Beirut, UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States, pp. 55–76. (In Arabic.)

Georgescu, D. 2004. Experimental civics education in Romania. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Halinen, I. 2006. Finland – The Finnish Curriculum Development Process. *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change*. A. Crisan (ed.), Bucharest, Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO International Bureau of Education.

Harlen, W. and James, M. 1997. Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 4, No. 3, pp. 365–379.

Jenkins, E. W. 2003. Guidelines for Policy-making in Secondary School Science and Technology Education. Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001320/132002e.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Ji, L. 2011. Primary and lower secondary student assessment reform process in China. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Diploma in Curriculum Design and Development [IBE/UCU/OREALC] Cohort 2010/11.)

Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des competences ? In : Éducation & Formation – e-296 – Décembre 2011. En ligne http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=12&idRes=106, consulté le 13 septembre 2013).

Katabaro, A. 2011. Curriculum review of advanced level secondary education in Tanzania. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Diploma in Curriculum Design and Development [IBE/UCU/OREALC] Cohort 2010/11.)

Labate, H. A. 2010. The role of assessment in promoting the development of student's competencies. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education Community of Practice in Curriculum Development annual e-forum. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2010/E-Forum/Discussion_paper_En.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Looney, J. W. 2011. *Integrating formative and summative assessment*. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Paris, OECD Publications. (Working paper, No. 58.) http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en (Accessed 13 September 2013.)

Mitchell, R. 2006. High-stakes testing and effects on instruction: Research review. Alexandria, Va., United States of America, Center for Public Education. http://www.centerforpubliceducation.org/ (Accessed 13 September 2013.)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). 2004. Informe PISA 2003: *aprender para el mundo del mañana*. España: Santillana Educación S. L./OCDE.

Pritchett, L. and Beatty, A. 2012. The negative consequences of overambitious curricula in developing countries Washington, DC, Center For Global Development (CDG). (Working paper 293.)

Rey, B., Carette, V. (2006). Référentiels de compétences scolaires et outils d'évaluation de compétences : la situation en Communauté française de Belgique. In : *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif*. Genève : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) (document de travail). En ligne http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/Further_ Reading/LitAnalysisIRDP.pdf, consulté le 13 septembre 2013.

Sinclair, M. et al. 2008. *Learning to Live Together: Design, Monitoring and Evaluation of Education for Life Skills, Citizenship, Peace and Human Rights*. Eschborn, Germany, German Agency for Technical Cooperation (GTZ) http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/rus/CD%20SECT%205%20EVAL/PR%20SEC%205/UNESCO%20Learning%20to%20Live%20Together.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Tamagni Bernasconi, K. (2006). Les standards en éducation : étude de la situation italienne. In : BEHRENS, M. (éd). *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système*. Genève : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), pp. 111-122. En ligne http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/Further_Reading/LitAnalysisIRDP.pdf, consulté le 13 septembre 2013.

UNESCO. 2005. Textbook quality improvement programme: support to basic education in Iraq (final report). Paris, UNESCO.

UNESCO-IBE. 1995–2013. Learning to live together – What to teach and how? Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Electronic document.) http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular-themes/learning-to-live-together/related/what-to-teach-and-how.html (Accessed 13 September 2013.)

—. 1995–2013. Learning to live together – How do we assess it? Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Electronic document.) http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular themes/learning-to-live-together/related/how-do-we-assess-it.html (Accessed 13 September 2013.)

—. 1995–2013. Learning to live together – The concept. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Electronic document.) http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular-themes/learning-to-live-together/related/the-concept.html (Accessed 13 September 2013.)

Watling, R. and Arlow, M. 2002. Wishful thinking: Lessons from the internal and external evaluations of an innovatory education project in Northern Ireland. *Evaluation & Research in Education*, Vol. 16, No. 3. http://www.multilingual-matters.net/erie/016/0166/erie0160166.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Western and Northern Canadian Protocol for collaboration in education. 2006. *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning*. Manitoba, Manitoba Education, Citizenship and Youth Cataloguing in Publication Data. http://www.wncp.ca/media/40539/rethink.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Zhu, M. 2003. Chinese perspectives and approaches to curriculum evaluation. (Contribution presented to the Asia-Pacific Resource Pack for Capacity Building in Curriculum Development.) Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.

ملاحظات

لائحة بالنشاطات والتمارين

الوحدة الأولى

- ☐ النشاط الأول — الحوار حول السياسات وصياغتها ٢٤
- ☐ التمرين الأول — الفاعلون وسياق التغيير ٢٦
- ☐ التمرين الثاني — عمل فردي ٢٧
- ☐ التمرين الثالث — العمل في مجموعات صغيرة ٢٧
- ☐ التمرين الرابع — مناقشة عامة ٢٧
- ☐ التمرين الخامس — عمل فردي ٢٧
- ☐ النتاج — عمل فردي ٢٧
- ☐ التمرين السادس — مسح سياقي ٢٧
- ☐ التمرين السابع — تفكير فردي ٢٧
- ☐ التمرين الثامن — العمل في مجموعات صغيرة ٢٨
- ☐ النتاج — عرض عام غير تفاعلي ٢٨

مجموعة من الرسوم البيانية التي تظهر العلاقات المختلف في نظام التعليم ٢٨

النشاط الثاني تنظيم عمليات استشارية ٢٨

- ☐ التمرين الأول — تفكير فردي ٢٩
- ☐ التمرين الثاني — عمل فردي أو في مجموعات صغيرة ٢٩
- ☐ التمرين الثالث — العمل في مجموعات صغيرة ٣٠
- ☐ النتاج — مسودة ورقة سياسة ٣٠
- ☐ التمرين الرابع — محاكاة جماعية للمشاورات ٣٠
- ☐ النتاج — لائحة بالأسئلة المحتملة ٣١
- ☐ النتاج — ملاحظة المراقب الخارجي ٣١
- ☐ التمرين الخامس — تفكير فردي ٣١
- ☐ التمرين السادس — العمل في مجموعات صغيرة ٣١
- ☐ النتاج — لائحة مبادئ استراتيجية ٣١
- ☐ التمرين السابع — العمل في مجموعات صغيرة ٣١
- ☐ النتاج — مسائل أساسية يجب أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط للمشاورات ٣٢
- ☐ التمرين الثامن — العمل في مجموعات صغيرة ٣٢

النشاط الثالث دعم السلطات التعليمية ٣٢

- ☐ التمرين الأول — تفكير فردي ٣٣
- ☐ التمرين الثاني — العمل في مجموعات صغيرة قد يصل عدد أفرادها إلى ٤ مشاركين ٣٣
- ☐ التمرين الثالث — العمل في مجموعات صغيرة لا يتجاوز عدد المشاركين فيها ٤ أفراد ٣٣

☐ التمرين الرابع — العمل في مجموعات صغيرة لا يتجاوز عدد المشاركين فيها ٤ أفراد ٣٣
☐ النتاج — حجج مقنعة لمناقشتها مع الوزير ٣٤

النشاط الرابع — مسائل حساسة ٣٤
☐ التمرين الأول — تفكير فردي ٣٤
☐ التمرين الثاني — تفكير فردي ٣٥
☐ التمرين الثالث — تفكير فردي ٣٥
☐ التمرين الرابع — العمل في مجموعات صغيرة ٣٥
☐ النتاج — مجموعة مبادئ ٣٦
☐ التمرين الخامس — تفكير فردي ٣٦
☐ التمرين السادس — العمل في مجموعات صغيرة ٣٦
☐ التمرين السابع — العمل في مجموعات صغيرة ٣٦
☐ النتاج — تقرير حول السياسات اللغوية ٣٦
☐ التمرين الثامن — مناقشة عامة ٣٦
☐ التمرين الأول — تفكير فردي ٣٧
☐ التمرين الثاني — تفكير فردي ٣٧
☐ التمرين الثالث — تفكير فردي ٣٧
☐ التمرين الرابع — العمل في مجموعات صغيرة ٣٨
☐ النتاج — مسائل أساسية تؤخذ بعين الاعتبار عند مراجعة المنهج الدراسي من زاوية التماسك الاجتماعي ٣٨

الوحدة الثانية — تغيير المناهج الدراسية ٤٢

النشاط الأول — الاتجاهات الدولية المتعلقة بتغيير المناهج الدراسية المقدمة ٤٦
☐ التمرين الأول — تفكير فردي ٤٧
☐ النتاج — جدول الاتجاهات ٤٨
☐ التمرين الثاني: — عمل فردي ٤٨
☐ التمرين الثالث — العمل في مجموعات صغيرة ٤٨
☐ التمرين الرابع — العمل في مجموعات صغيرة ٤٨
☐ التمرين الخامس — مناقشة عامة ٤٨
☐ النتاج — لائحة بالإصلاحات الممكنة ٤٨

النشاط الثاني — الأسس المنطقية لدعم التغيير ٤٩
☐ التمرين الأول — تفكير فردي ٤٩
☐ التمرين الثاني — مناقشة عامة ٤٩
☐ التمرين الثالث — العمل في مجموعات من شخصين ٥٠
☐ التمرين الرابع — العمل في مجموعات صغيرة ٥٠
☐ التمرين الخامس — عرض عام غير تفاعلي ٥٠

التمرين السادس: العمل في مجموعات صغيرة ٥٠
النتاج أسس منطقية اقترحتها المجموعة وراجعتها ٥٠

النشاط الثالث التغيير من أجل جودة أفضل ٥١
التمرين الأول تفكير جماعي ٥٢
التمرين الثاني: العمل في مجموعات صغيرة ٥٢
التمرين الثالث: مناقشة عامة ٥٢
النتاج لائحة بجوانب المنهج السلبية والإيجابية ٥٢
التمرين الرابع تفكير فردي ٥٢
التمرين الخامس مناقشة عامة ٥٣
التمرين السادس تفكير فردي ٥٣
التمرين السابع تفكير فردي ٥٣
التمرين الثامن العمل في مجموعات صغيرة ٥٣
النتاج لائحة بالعناصر الرئيسة للتعليم ذي الجودة العالية في سياق معين ٥٣
التمرين التاسع مناقشة عامة ٥٣

الوحدة الثالثة تصميم المناهج الدراسية ٥٨

النشاط الأول بنية إطار المنهج الدراسي ومكوناته ٥٩
التمرين الأول تفكير فردي ٦٠
التمرين الثاني العمل في مجموعات صغيرة ٦١
التمرين الثالث العمل في مجموعات صغيرة ٦١
التمرين الرابع مناقشة عامة ٦١
النتاج الخطوط العريضة لإطار المنهج الدراسي ٦١

النشاط الثاني تحديد ما يتعين على الطلاب أن يعرفوه وما يستطيعون القيام به ٦١
التمرين الأول تفكير فردي ٦١
النتاج تعريف المعايير والمقارنة بين أمثلة وطنية ٦٤
التمرين الثاني العمل في مجموعات صغيرة ٦٤
التمرين الثالث تفكير فردي والعمل في مجموعات صغيرة ٦٥
النتاج عينة من الأهداف ٦٦
التمرين الرابع مناقشة عامة ٦٦
التمرين الخامس حوار ٦٦
النتاج ملخص الاستنتاجات ٦٦

النشاط الثالث تحديد مجالات التعلم وتوزيع الوقت ٦٧
التمرين الأول العمل في مجموعات من شخصين ٦٨
التمرين الثاني عمل فردي ٦٩

☐ التمرين الثالث — العمل في مجموعات صغيرة لا يتجاوز عدد المشاركين فيها ٣ أفراد ومناقشة عامة ٦٩
☐ التمرين الرابع — العمل في مجموعات صغيرة لا يتجاوز عدد المشاركين فيها ٣ أفراد ٦٩
☐ النتاج — جدول زمني بديل ٦٩

النشاط الرابع — المقاربات المعتمدة لمنهج دراسي متكامل ٧٠
☐ التمرين الأول — تفكير فردي ٧١
☐ النتاج — خطط بديلة لتكامل المنهج الدراسي ٧١
☐ التمرين الثاني — (أ) تفكير فردي ٧١
☐ التمرين الثاني — (ب) العمل في مجموعات صغيرة ٧١
☐ النتاج — استنتاجات المجموعة ٧١
☐ التمرين الثالث — (أ) تفكير فردي ٧٢
☐ النتاج — لائحة بالمسائل المتعلقة بتعليم العلوم في سياقكم ٧٢
☐ التمرين الثالث — (ب) تفكير فردي ٧٢
☐ التمرين الثالث — (ج) تفكير فردي ٧٣
☐ التمرين الثالث — (د) العمل في مجموعات صغيرة ٧٣
☐ النتاج — مسائل في التطبيق المتكامل لتعليم العلوم والتكنولوجيا ٧٣
☐ التمرين الرابع — (أ) تفكير فردي ٧٣
☐ التمرين الرابع — (ب) العمل في مجموعات صغيرة ٧٤
☐ التمرين الرابع — (ج) مناقشة عامة ٧٤
☐ النتاج — الخطوط العريضة لمنهج دراسي ٧٤
☐ التمرين الخامس — (أ) تفكير فردي ٧٤
☐ التمرين الخامس — (ب) مناقشة عامة ٧٤
☐ التمرين الخامس — (ج) مناقشة عامة ٧٤
☐ النتاج — مصفوفة لإدراج التعليم من أجل التنمية المستدامة ٧٤
☐ التمرين السادس — (أ) تفكير فردي ٧٥
☐ التمرين السادس — (ب) العمل في مجموعات صغيرة ٧٥
☐ التمرين السادس — (ج) العمل في مجموعات صغيرة ٧٥
☐ النتاج — تقرير يحلل مواءمة مجموعات المخرجات المترابطة لسياقكم ٧٥

النشاط الخامس — المقررات الدراسية ووسائل أخرى لتنظيم المحتوى ٧٥
☐ التمرين الأول — تفكير فردي ٧٦
☐ النتاج — موجز للقراءة ٧٦
☐ التمرين الثاني — حوار ٧٧
☐ التمرين الثالث — العمل في مجموعات صغيرة ٧٧
☐ النتاج — توصيات حول صياغة المقررات الدراسية ٧٧

الوحدة الرابعة
إدارة النظام والحوكمة ٨٦

النشاط الاول
إقامة التوازن بين الحاجات والمصالح الوطنية والمحلية ٨٧
☐ التمرين الأول
العمل في مجموعات من شخصين ٨٨
☐ التمرين الثاني
العمل في مجموعات من شخصين ٨٨
☐ التمرين الثالث
العمل في مجموعات من شخصين ٨٩
☐ النتاج
توصيف شخصي للعملية ٨٩
☐ التمرين الرابع
تفكير فردي ٨٩
☐ التمرين الخامس
تفكير فردي ٨٩
☐ التمرين السادس
العمل في مجموعات صغيرة ٨٩
☐ التمرين السابع
العمل في مجموعات صغيرة ٩٠
☐ النتاج
حجج مؤيدة ومناهضة للامركزية ٩٠
☐ التمرين الثامن
العمل في مجموعات صغيرة ٩٠
☐ التمرين التاسع
مناقشة عامة ٩٠
☐ النتاج
مخطط انسيابي للامركزية ٩٠

النشاط الثاني
إضفاء الطابع المحلي على المناهج الدراسية: التحديات والفرص ٩٠
☐ التمرين الأول
عمل فردي وبحث على الإنترنت ٩٣
☐ النتاج
مقالان حول "المنهج المدرسي" ٩٣
☐ التمرين الثاني
تفكير فردي ٩٣
☐ التمرين الثالث
العمل في مجموعات صغيرة ٩٣
☐ التمرين الرابع
مناقشة عامة ٩٣
☐ التمرين الخامس
تفكير فردي ومناقشة عامة ٩٣
☐ النتاج
لائحة بفوائد وتحديات إضفاء الطابع المحلي إلى المناهج في سياقكم ٩٤
☐ التمرين السادس
تفكير فردي ٩٤
☐ التمرين السابع
محاكاة جماعية للعملية ٩٤
☐ النتاج
تقرير بالإجراءات ٩٤

النشاط الثالث
تطوير المناهج الدراسية في المدارس ٩٤
☐ التمرين الأول
العمل في مجموعات من شخصين ٩٥
☐ التمرين الثاني
تفكير فردي ٩٥
☐ التمرين الثالث
العمل في مجموعات صغيرة ٩٦
☐ النتاج
مقال افتتاحي ٩٦

النشاط الرابع
دور الإشراف والتفتيش في رصد المناهج الدراسية ٩٧
☐ التمرين الأول
تفكير فردي ٩٨
☐ التمرين الثاني
العمل في مجموعات من شخصين ٩٩
☐ النتاج
تحليل دقيق (لا يتجاوز الصفحة) واقتراحات لتنمية قدرات المفتشين ٩٩

☐ التمرين الثالث — العمل في مجموعات صغيرة ٩٩
☐ النتاج — تقرير حول مكونات المنهج الدراسي التي تخضع للرصد، والأدوار التي تضطلع بها الجهات المعنية في عملية الرصد ١٠١

الوحدة الخامسة — تطوير الكتب المدرسية ومواد التعليم والتعلم الأخرى ١٠٨

النشاط الأول — تطوير الكتب والحصول عليها وتقييمها ١٠٩
☐ التمرين الأول — عمل فردي أو في مجموعات صغيرة ١١١
☐ التمرين الثاني — تفكير فردي ١١١
☐ التمرين الثالث — العمل في مجموعات صغيرة ١١١
☐ النتاج — مخطط انسيابي ١١١
☐ التمرين الرابع — العمل في مجموعات من شخصين ١١١
☐ النتاج — عرض جماعي ١١٢
☐ التمرين الخامس — العمل في مجموعات صغيرة ١١٢
☐ النتاج — ملصق ١١٢
☐ التمرين السادس — عمل فردي ١١٢
☐ التمرين السابع — مناقشة عامة ١١٣
☐ التمرين الثامن — مناقشة عامة ١١٣
☐ النتاج — تقرير حول معايير تقييم الكتب المدرسية والكتب التوجيهية الخاصة بالمعلمين ١١٣
☐ التمرين التاسع — عمل فردي ١١٣
☐ النتاج — تقرير حول تقييم الكتب المدرسية ١١٣

النشاط الثاني — التعلم الإلكتروني والكتب الإلكترونية ١١٤
☐ التمرين الأول — عمل فردي ١١٥
☐ التمرين الثاني — مناقشة عامة ١١٥
☐ التمرين الثالث — عمل فردي ١١٥
☐ التمرين الرابع — العمل في مجموعات من شخصين ١١٥
☐ النتاج — اقتراح لتطبيق خطة درس قائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ١١٥

النشاط الثالث — مواد إضافية للتعليم والتعلم ١١٦
☐ التمرين الأول — العمل في مجموعات صغيرة ١١٦
☐ النتاج — لائحة بالفرص ١١٦

النشاط الرابع — المعلم بوصفه مطورا لمواد المنهج الدراسي ١١٧
☐ التمرين الأول — عمل فردي ١١٧
☐ النتاج — مسودة مادة تعليم ١١٧
☐ التمرين الثاني — عمل فردي ١١٧
☐ النتاج — درس متكيف مع السياق ١١٧

☐ التمرين الثالث: عرض ومناقشة عامة ١١٧
☐ النتاج نصائح عملية للتدريب ١١٨

الوحدة السادسة تنمية القدرات لتطبيق المنهج الدراسي ١٢٤

النشاط الأول المقاربات المعتمدة لتنمية القدرات ١٢٥
☐ التمرين الأول مناقشة عامة ١٢٧
☐ النتاج قصة شخصية ١٢٧
☐ التمرين الثاني العمل في مجموعات صغيرة ١٢٧
☐ النتاج عرض ١٢٧
☐ التمرين الثالث تفكير فردي ١٢٧
☐ النتاج ملصق ١٢٨
☐ التمرين الرابع تفكير فردي ١٢٨
☐ التمرين الخامس العمل في مجموعات صغيرة ١٢٨
☐ التمرين السادس العمل في مجموعات صغيرة ١٢٨
☐ النتاج تقرير حول فرص تنمية القدرات في مجال المنهج الخاص بكم ١٢٨

النشاط الثاني نماذج التطوير المهني للمعلمين ١٣١
☐ التمرين الأول تفكير فردي ١٣١
☐ التمرين الثاني العمل في مجموعات صغيرة ١٣١
☐ النتاج صفحة أو ملصق بكل الأفكار ١٣١
☐ التمرين الثالث العمل في مجموعات صغيرة ١٣١
☐ التمرين الرابع تفكير فردي ١٣٢
☐ التمرين الخامس العمل في مجموعات من شخصين ١٣٢
☐ النتاج صفحة تضم نماذج تطوير مهني للمعلمين ملائمة لسياقكم ١٣٢
☐ التمرين السادس العمل في مجموعات صغيرة ١٣٢
☐ النتاج عرض ١٣٤
☐ التمرين السابع العمل في مجموعات صغيرة ١٣٤
☐ التمرين الثامن العمل في مجموعات صغيرة (تختار المجموعة تمرينا واحدا مذكورا أدناه) ١٣٤
☐ التمرين التاسع مناقشة عامة ١٣٥
☐ النتاج جدول يلخص الحاجات اللازمة لتنمية قدرات مجموعات مستهدفة مختلفة ١٣٥

النشاط الثالث فاعلون آخرون بحاجة إلى تنمية القدرات ١٣٥
☐ التمرين الأول العمل في مجموعات صغيرة ١٣٦
☐ التمرين الثاني تقرير موجز ١٣٦
☐ التمرين الثالث العمل في مجموعات صغيرة ١٣٦
☐ النتاج لائحة بالنشاطات ١٣٦

النشاط الرابع فرص تنمية القدرات ما قبل الخدمة وأثناءها ١٣٦

- التمرين الأول — تفكير فردي ١٣٧
- التمرين الثاني — عمل فردي ١٣٨
- النتاج — تقرير موجز ١٣٨
- التمرين الثالث — العمل في مجموعات صغيرة ١٣٨
- التمرين الرابع — العمل في مجموعات صغيرة ١٣٩
- النتاج — ملصق ١٣٩
- التمرين الخامس — عمل فردي ١٤٠

الوحدة السّابعة — عمليات تطبيق المناهج الدراسية ١٤٨

النشاط الأول — مستويات الاختبار التجريبي ١٤٩
- التمرين الأول — العمل في مجموعات من شخصين ١٥١
- التمرين الثاني — العمل في مجموعات من شخصين ١٥١
- النتاج — عرض ١٥١
- التمرين الثالث — تفكير فردي ١٥٢
- التمرين الرابع — العمل في مجموعات صغيرة ١٥٢
- النتاج — التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند اختيار استراتيجية للاختبار التجريبي ١٥٢

النشاط الثاني — تصميم الاختبار التجريبي ١٥٢
- التمرين الأول — تفكير فردي ١٥٥
- التمرين الثاني — العمل في مجموعات صغيرة ١٥٥
- التمرين الثالث — العمل في مجموعات صغيرة ١٥٥
- التمرين الرابع — مناقشة عامة ١٥٦
- النتاج — مسودة خطة اختبار تجريبي لتغيير المناهج الدراسية ١٥٦

النشاط الثالث — تعميم الابتكار ١٥٦
- التمرين الأول — مناقشة عامة ١٥٧
- التمرين الثاني — تفكير فردي ١٥٧
- التمرين الثالث — مناقشة عامة ١٥٨
- التمرين الرابع — عمل فردي ١٥٨
- النتاج — مسودة خطة تطبيق ١٥٨
- التمرين الخامس — مناقشة عامة ١٥٨

الوحدة الثامنة — تقييم الطلاب والمناهج الدراسية ١٦٥

النشاط الأول — تقييم الطلاب على المستوى الوطني ١٦٥
- التمرين الأول — مناقشة عامة ١٦٧
- التمرين الثاني — العمل في مجموعات صغيرة ١٦٧
- التمرين الثالث — عمل فردي ١٦٧

- [ ] النتاج — لائحة بتحديات التقييم ١٦٨
- [ ] التمرين الرابع — مناقشة عامة ١٦٨
- [ ] التمرين الخامس — العمل في مجموعات من شخصين ١٦٨
- [ ] النتاج — مقطع أو لائحة بالحجج والحجج المضادة ١٦٨
- [ ] التمرين السادس — عمل فردي أو في مجموعات من شخصين ١٦٩
- [ ] النتاج — إجراء تدريبي مقترح ١٦٩
- [ ] التمرين السابع — العمل في مجموعات صغيرة لا يتجاوز عدد أفرادها ٣ أشخاص ١٦٩
- [ ] النتاج — مقال صحفي ١٦٩

النشاط الثاني — تقييم نتائج التعلم في مجالات محتوى معينة ١٦٩

- [ ] التمرين الأول — تفكير فردي ١٧٠
- [ ] التمرين الثاني — العمل في مجموعات من شخصين ١٧٠
- [ ] التمرين الثالث — العمل في مجموعات صغيرة ١٧٠
- [ ] النتاج — لائحة بالممارسات الفعالة والممارسات غير الفعالة ١٧١
- [ ] التمرين الرابع — مناقشة عامة ١٧١
- [ ] التمرين الأول — تفكير فردي ١٧١
- [ ] التمرين الثاني — العمل في مجموعات من شخصين ١٧١
- [ ] التمرين الثالث — مناقشة عامة ١٧٢
- [ ] النتاج — لائحة تقارن بين مقاربات محو الأمية وفق برنامج التقييم الدولي للطلبة ومقاربات محو الأمية المعتمدة في سياقكم. ١٧٢

النشاط الثالث — تقييم المنهج الدراسي على المستوى الوطني ١٧٣

- [ ] التمرين الأول — العمل في مجموعات صغيرة ١٧٣
- [ ] النتاج — تقرير عن المناقشات ١٧٤
- [ ] التمرين الثاني — تفكير فردي ١٧٤
- [ ] التمرين الثالث — العمل في مجموعات من شخصين ١٧٤
- [ ] النتاج — وثيقة حول تقييم المنهج الدراسي ١٧٤
- [ ] التمرين الرابع — العمل في مجموعات صغيرة ١٧٤
- [ ] النتاج — خطة لتقييم المنهج الدراسي ١٧٤

النشاط الرابع — تقييم المنهج الدراسي على مستوى المدرسة ١٧٥

- [ ] التمرين الأول — تفكير وعمل فرديين ١٧٦
- [ ] النتاج — لائحة بممارسات تقييم المناهج في المدرسة ١٧٦
- [ ] التمرين الثاني — العمل في مجموعات صغيرة لا يتجاوز عدد المشاركين فيها ٣ أفراد ١٧٦
- [ ] النتاج — مسودة خطة تقييم المنهج الدراسي ١٧٧
- [ ] التمرين الثالث — عمل فردي ١٧٨
- [ ] النتاج — عينة امتحان مع تعليقات وتوصيات للمعلم ١٧٨

لائحة بالجداول

المقدمة

عمليات المنهج الدراسي ونواتجه

الوحدة الأولى

عمليات المنهج الدراسي ونواتجه

- الجدول ١,١: المراوحة بين التنازع والتوافق ٢٥
- الجدول ١,٢ المجموعات التي تؤثر في صنع القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية ٢٦

الوحدة الثانية

تغيير المناهج الدراسية

- الجدول ٢,١ مراحل عملية التغيير التعليمي ٤٥
- الجدول ٢,٢ الاتجاهات الدولية في تغيير المناهج الدراسية ٤٧

الوحدة الثالثة

تصميم المناهج الدراسية

- الجدول٣,١ العناصر الشائعة لإطار المنهج الدراسي ٦٠
- الجدول ٣,٢ طرق إعداد المناهج ٦٣
- الجدول ٣,٣ أمثلة عن تعريفات المعايير الوطنية ٦٥
- الجدول ٣,٤ العوامل التي تؤثر في توزيع الوقت في الجدول الزمني المدرسي ٦٨

الوحدة الرابعة

إدارة النظام والحوكمة

- الجدول ٤,١ أمثلة عن بعض الاتجاهات العالمية في إضفاء الطابع المحلي على المنهج الدراسي ٩١
- الجدول ٤,٢ نيوزيلندا: الجوانب الخاضعة للتقييم في تطبيق منهج نيوزيلندا ٩٨

الوحدة الخامسة

تطوير الكتب المدرسية ومواد التعليم والتعلم الأخرى

- الجدول ٥,١ مسائل متعلقة بالتخطيط والسياسات التي يجب مراعاتها خلال تطوير الكتب المدرسية ١٠٩

الوحدة السادسة

تنمية القدرات لتطبيق المنهج الدراسي ١٢٤

- الجدول ٦,١ مقتضيات تنمية القدرات ١٢٦
- الجدول ٦,٢ منهجيات التطوير المهني ١٣٠
- الجدول ٦,٣ نماذج وأشكال أخرى للتطوير المهني للمعلمين ١٣٢

الوحدة السّابعة

عمليات تطبيق المناهج الدراسية

- الجدول ٧,١ العمليات والنواتج ١٥٧

الوحدة الثامنة

تقييم الطلاب والمناهج الدراسية

- الجدول ٨,١ التقييم المرحلي والتقييم التلخيصي ١٦٦

لائحة بالمراجع

Alfaro Palacios, E. B. 2003. La investigación-acción en el aula universitaria: la observación sistemática como herramienta para mejorar nuestra práctica pedagógica. Lima, Universidad Católica Sedes Sapientiae. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, Comunidad de práctica en desarrollo curricular.

Al-Jarf, R. 2006. Teachers' online discussion forums in Saudi Arabia. *I-Manager's Journal of Educational Technology*, July 2006.

Altrichter, H. 2005. Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. *Context-Based Learning of Science*. P. Nentwig and D. Waddington (eds), Münster, Germany, Waxmann, pp. 35–62.

Amwayi, O. 2011. Challenges posed by the 2003 Free Primary Education (FPE) initiative in Kenya. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Anderson, L. and Krathwohl, D. A. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, Longman, Green.

Andrews, C. et al. 2007. Compulsory assessment systems in the INCA countries: Thematic Probe. *INCA (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks) internet archives*. London, School Curriculum and Assessment Authority and National Foundation for Educational Research. http://www.inca.org.uk/pdf/Compulsory_assessment_systems.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Arlow, M. 2004. Citizenship education in a divided society: The case of Northern Ireland. *Education, Conflict and Social Cohesion.* S. Tawil and A. Harley (eds), Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, pp. 255–314. (Studies in comparative education.) http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249 (Accessed 13 September 2013.)

Arnaut, A. 2004. El sistema de formación de maestros en México: continuidad, reforma y cambio. México, D.F.: Secretaría Pública de Educación (documento de trabajo).

Åsa, A. and Mörk, E. 2007. Effects of Decentralization on School Resources: Sweden 1989–2002. Uppsala, Sweden, Uppsala University, Department of Economics. (Working paper 2007:9.) http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2005/wp05-05.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Asian Development Bank. 2005. *Project Completion Report: Basic Education Textbook Development Project* (Loans 1594-UZB and 1595-UZB [SF]) in Uzbekistan. Manila, Asian Development Bank. http://www.adb.org/Documents/PCRs/UZB/pcr-uzb-29664.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Asian Network of Training and Research Institutions in Educational Planning. 2002. *School Evaluation for Quality Improvement*. A. De Grauwe and J. Naidoo (eds), (Paper presented at the meeting of the Asian Network of Training and Research Institutions in Educational Planning [ANTRIEP], Kuala Lumpur, 2–4 July 2002, UNESCO International Institute for Educational Planning [IIEP].) http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139804e.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Askerud, P. 1997. *A Guide to Sustainable Textbook Provision.* Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110638eo.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Association for the Development of Education in Africa (ADEA), German Technical Cooperation Agency (GTZ) and UNESCO Institute for Education (UIE). 2006. Final report of the *Proceedings of the Regional Conference and Expert Meeting on Bilingual Education and the Use of Local Languages*. Windhoek, Namibia, 3–5 August 2005. Windhoek, Ministry of Education of Namibia. http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial-2006/doc/document/B3_1+Rapport%20Windhoek_en.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Association of Independent Schools of South Australia (AISSA). Undated. AISSA Audit Tool – Australian Curriculum – Mathematics 6-8. Canberra. Government of Australia. http://www.ais.sa.edu.au/teaching-learning/australian-curriculum#56515 (Accessed 13 September 2013.)

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). Undated. History Year 7 – Level description. http://www.australiancurriculum.edu.au/Year7 (Accessed 13 September 2013.)

Babyegeya, E. 2001. Perspectives of participation in decentralised public schools. *Post-Script*, Vol. 2, No.1. Melbourne, Australia, University of Melbourne.

Bajracharya, R. and Bajracharya, H. 2003. Multi-grade and multi-class teaching practices in Nepal. Research Centre for Educational Innovation and Development (CERID) of Tribhuvan University. Tribhuvan, Nepal. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Resource Pack for Capacity-Building in Curriculum Development.)

Barcos, R. y Trías, S. 2007. El caso de la reforma curricular de la educación media superior en el año 2003 en Uruguay. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, Comunidad de práctica en desarrollo curricular.

Baten López, J. 2011. El currículo de formación inicial docente bilingüe intercultural en Guatemala. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular [OIE/UCU/OREALC], cohorte 2010-2011).

Bautista Vallejo, J. M. and Camacho Domínguez, S. A. 2011. Curriculum and knowledge in the digital era. *Sapientia*, ed. 2, Vol. 2, No. 2.

Bégin-Caouette, O. 2011. Subject integration in lower-secondary curriculum. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.

Berry, C. 2000. Multigrade teaching: comparative situation in some developing countries. Institute of Education, University of London. (Document presented at the Commonwealth Secretariat Regional workshop on multigrade teaching, Gaborone, 19–21 July 2000.) http://www.ioe.ac.uk/multigrade/fulltext/fulltextBerry.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Black, P. J. et al. 2004. *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. London, nferNelson.

Bloom, B. S. et al. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals; Handbook I: Cognitive Domain*. New York, Longmans, Green & Co.

Bognár, M. 2006. Curriculum changes in Hungary – Challenges of continuous learning. *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change*. A. Crisan (ed.), Bucharest, Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO International Bureau of Education.

Bolstad, R. 2004. *School-Based Curriculum Development: Redefining the Term for New Zealand Schools Today and Tomorrow*. (Document presented in the conference of the New Zealand Council for Educational Research [NZCER], Wellington, 24–26 November 2004.). http://www.nzcer.org.nz/system/files/13514.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Braslavsky, C. y Cosse, G. 2006. Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *REICE – Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 4, no 2e.

Brewer, D. J. et al. 2007. *Education for a New Era – Design and Implementation of K–12 Education Reform in Qatar*. Qatar, RAND/Qatar SEC. http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2007/RAND_MG548.sum.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Budiene, V. 2006. Education Reform, Management of Uncertainty. *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change*. A. Crisan (ed.), Bucharest, Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO International Bureau of Education.

Cara, A. 2007. The school subject moral-spiritual education in pre-university education. Institute of Educational Sciences of the Republic of Moldova. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Cho, N. S. 2003. Analysis of strengths and weaknesses of curriculum context in Korea. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Resource Pack for Capacity-Building in Curriculum Development.)

—. 2003. Teachers' resistance to the implementation of the 7th Revised Curriculum in Korea. Seoul, Korea Institute for Curriculum and Evaluation (KICE). Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Resource Pack for Capacity-Building in Curriculum Development.)

Consejo de Educación Secundaria. 2006. Física: primer año de bachillerato: reformulación 2006. Montevideo. Se puede acceder en http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion2006primerobd/fisica4.pdf.

Cox, C. 2006. Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*. Granada: Universidad de Granada. Se puede acceder en http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART5.pdf.

Dada, F. et al. 2009. Report of the task team for the review of the implementation of the National Curriculum Statement (South Africa). Pretoria, Ministry of Education of South Africa. http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=123634 (Accessed 13 September 2013.)

De Castro, P. 2011. A introdução das línguas nacionais no sistema de ensino angolano [The introduction of national languages in the Angolan education system]. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (In Portuguese.) (Diploma in Curriculum Design and Development [IBE/UCU/OREALC] Cohort 2010/11.)

De la Cruz, D. 2011. Formación en servicio de profesores en contextos interculturales y bilingües en Perú. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular [OIE/UCU/OREALC], cohorte 2010/11).

El-Amine, A. and Jurdak, M. 2005. Reform of general education, case study on Lebanese curricula reform. *Reform of General Education in the Arab Countries*. A. El-Amine (ed.), Beirut, UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States, pp. 55–76. (In Arabic.)

Etcheverry, R. 2011. Una experiencia de apoyo tecnológico para ayudar a escolares a mejorar la producción de textos en Uruguay. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular [OIE/UCU/OREALC], cohorte 2010/11).

European Commission Directorate General for Education and Culture. 2001. *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg, European Commission.

Fan, L. 2010. Principles and processes for publishing textbooks and alignment with standards: a case in Singapore. (Paper presented at APEC Conference on *Replicating Exemplary Practices in Mathematics Education,* Koh Samui, Thailand, 7–12 Mar. 2010.) http://publications.apec.org/publication-detail.php?pub_id=1047 (Accessed 13 September 2013.)

Ferrer, G. 2006. *Estándares en educación: implicancias para su aplicación en América Latina*. Washington, DC. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Se puede acceder en http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal%20Publicaciones\Libros&Archivo=Estandares%20en%20Educacion.FERRER.pdf.

Flores, M. A. 2005. Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, Vol. 16, No. 3, September 2005, pp. 401–13.

Florian, L. and Spratt, J. 2011. The Inclusive Practice Project (IPP) at the University of Aberdeen, School of Education. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Georgescu, D. 2002. Kosovo draft curriculum framework. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

—. 2004. Experimental civics education in Romania. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Gonçalves dos Ramos, M. 2013. Fostering a holistic and integrative approach for Brazilian secondary education curriculum: the pilot project "Ensino Médio Inovador". Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Goswami, U. 2004. Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, No. 1, pp. 1–14.

Goto, M. 2003. E-learning in Japan. Department for Curriculum Research, National Institute for Educational Policy Research of Japan (NIER), Tokyo. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Resource Pack for Capacity-Building in Curriculum Development.)

—. 2003. Integrated learning of Science in Japan. Tokyo. Department of Curriculum Research, National Institute for Educational Policy Research (NIER), Tokyo. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Resource Pack for Capacity-Building in Curriculum Development.)

Government of Australia Quality Teacher Programme and Association of Independent Schools of South Australia (AISSA). 2006. Government of Australia Quality Teacher Programme strategic plan. Canberra, Government of Australia.

Gregorio, L. C. and Tawil, S. 2002. Conflicts and resistance in curriculum policy formulation. *Building the Capacities of Curriculum Specialists for Educational Reform: Final Report of the Regional Seminar*, Vientiane, Lao People's Democratic Republic, 9–13 September 2002. Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

—. 2002. Trends towards broader stakeholder involvement. *Building the Capacities of Curriculum Specialists for Educational Reform: Final Report of the Regional Seminar*, Vientiane, Lao People's Democratic Republic, 9–13 September 2002. Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

Gregorio, L. C. and Zhou, N. 2006. Promoting ESD in the curriculum and development of teaching-learning materials.. Ministry of Education of China and UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education/UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Curriculum Resource Pack.)

Halinen, I. 2006. Finland – The Finnish Curriculum Development Process. *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change*. A. Crisan (ed.), Bucharest, Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO International Bureau of Education.

Harlen, W. and James, M. 1997. Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 4, No. 3, pp. 365–379.

Her Majesty's Inspectorate of Education (Government of Scotland). 2011. Arrangements for Inspecting Schools in Scotland. Edinburgh, United Kingdom, Education Scotland.

—. 2011. *Principles of Inspection and Review*. Edinburgh, United Kingdom, Education Scotland.

Holder, H. 2011. Promoting social integration in Trinidad and Tobago's primary schools, 1972–2000: the role of teachers in curriculum implementation. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Hornung-Prähauser, V. and Mayringer, H. 2006. How to assess the quality of online learning and teaching material? Quality guidelines for educational online content and its practical applicability illustrated with a current case study: evaluation of Austrian e-content collections. European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference, Vienna 2006. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.128.3636&rep=rep1&type=pdf (Accessed 13 September 2013.)

Hunt, T. 2006. Five case histories of textbook development. *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experiences*. C. Braslavsky and K. Halil (eds), Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.

Independent School District of Eustace. Undated. Curriculum Plan for Eustace ISD. Eustace. Texas, United States of America. http://www.eustaceisd.net/pdf/Curriculum%20Plan.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Janashia, S. 2006. Georgia: starting curriculum implementation (first lessons learned). *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change*. A. Crisan (ed.), Bucharest, Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO International Bureau of Education.

Jansen, R., Franke, N. and Naumann, J. 2006. State of the art, research findings on textbooks and Education for All. *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experiences.* C. Braslavsky and K. Halil (eds), Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.

Jenkins, E. W. 2003. Guidelines for Policy-making in Secondary School Science and Technology Education. Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001320/132002e.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Ji, L. 2011. Primary and lower secondary student assessment reform process in China. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Diploma in Curriculum Design and Development [IBE/UCU/OREALC] Cohort 2010/11.)

Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des competences ? In : Éducation & Formation – e-296 – Décembre 2011. En ligne http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=12&idRes=106, consulté le 13 septembre 2013).

Jumabaevna, D. M. 2007. Development of moral-spiritual education in the Republic of Kazakhstan. Institute for Harmonious Development of the Individual – The “Bobek” National Research, Education and Health Improving Centre, Kazakhstan. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Kaldybaev, K. A. and Marchenko, L. Y. 2007. Development of national curriculum at the Kyrgyz Republic. Kyrgyz Academy of Education. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Karip, E. 2006. Turkey: management of curriculum change and implementation. *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change*. A. Crisan (ed.), Bucharest, Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO International Bureau of Education.

Katabaro, A. 2011. Curriculum review of advanced level secondary education in Tanzania. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Diploma in Curriculum Design and Development [IBE/UCU/OREALC] Cohort 2010/11.)

Kenya Institute of Education (KIE). Undated. Kenya Certificate of Secondary Education: Chemistry Syllabus Forms I–IV. Nairobi, Kenya Institute of Education. http://www.elimu.net/Secondary/Kenya/KCSE_Student/Chemistry/Form4/Form%20IV%20-%20Chemistry%20%20Syllabus%20-%20Kenya%20Certificate%20of%20Secondary%20Education.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Kim, J. H. and Cho, N. S. 2003. Science and Technology Education and national development in Korea. Produced by the Korea Institute of Curriculum and Evaluation (KICE) – Teaching and Learning Centre. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Resource Pack for Capacity Building in Curriculum Development.)

Klieme, E. et al. 2004. The development of national educational standards. Berlin, Federal Ministry of Education and Research of Germany (BMBF).

Korea Institute for Curriculum and Evaluation (KICE). 2013. National Curriculum of Korea. Seoul, Korea Institute for Curriculum and Evaluation. http://ncic.re.kr/english.index.do (Accessed 13 September 2013.)

Kozma, R. B. 2004. Technology, economic development, and education reform: global changes and Egyptian response. Report and recommendations submitted to the Ministry of Education, Arab Republic of Egypt and Partners for a Competitive Egypt. Dubai, Pal-Tech, Inc.

Labate, H. A. 2003. New models in time allocation. Document presented during the seminar by the Gulf Arab States Educational Research Center (GASERC), produced as part of a collaboration between the Arab Bureau of Education for the Gulf States (ABEGS) and the International Bureau of Education (UNESCO-IBE), Manama, Bahrain, 10–13 May 2003. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.

—. 2006. Defining time allocation for school subjects: International trends and current challenges for the Gulf States, produced as part of a collaboration between the Arab Bureau for Education in the Gulf States (ABEGS) and the UNESCO International Bureau of Education. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Working paper.)

—. 2010. The role of assessment in promoting the development of student's competencies. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education Community of Practice in Curriculum Development annual e-forum. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2010/E-Forum/Discussion_paper_En.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Lewy, A. 1990. Curriculum tryout. *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. H. J. Walberg and G. H. Haertel (eds), Oxford, United Kingdom, Pergamon Press, pp. 203–05.

Lillis, K. 1990. Management of decentralization of education in Tanzania: towards the identification of training needs. *International Review of Education*, Vol. 36, No. 4, pp. 417–440.

Looney, J. W. 2011. *Integrating formative and summative assessment*. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Paris, OECD Publications. (Working paper, No. 58.) http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en (Accessed 13 September 2013.)

Lopes, A. J. 1998. The language situation in Mozambique. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 19, No. 5 and 6. http://www.multilingual-matters.net/jmmd/019/0440/jmmd0190440.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Mahmood, K., Iqbal, M. Z. and Saeed, M. 2009. Textbook evaluation through quality indicators: the case of Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, Vol. 31, No. 2, pp. 1–27.

Malbrán, M.C. 2011. Formación docente para la diversidad: un sistema semipresencial de la provincia de Santa Fe (Argentina). Universidad de Buenos Aires (Argentina). Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, Comunidad de práctica en desarrollo curricular.

Marcelo, C. 2005. Teachers learning for a learning society – literature review. Learning to teach in the knowledge society. Final report. J. M. Moreno (ed.), Seville, Spain, World Bank Network on Human Development. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Learning_Teach_Knowledge_Society.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Marsh, C. J. 2009. *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London, Routledge, pp. 116–17.

Maruyama, A. 2011. Programa de escuelas sobre investigación y desarrollo. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular [OIE/UCU/OREALC], cohorte 2010-2011).

Mazeyrac-Audigier, E., Luisoni, P. (2006). L'éducation en vue du développement durable (document de travail). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.

Mazurkiewicz, G. 2006. Gender issues in textbooks and class activities – The Polish case. *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change.* A. Crisan (ed.), Bucharest, Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO International Bureau of Education.

Mehrmohammadi, M. and Navvab Safavi, M. 2011. New Elementary Art Curriculum in I.R. Iran. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Ministère de l'éducation nationale français (2008). Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège. *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008*. Paris : Ministère de l'éducation nationale français. En ligne http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf, consulté le 13 septembre 2013.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2001). Plan du programme (Canada). Québec, Canada : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. En ligne http://www.mels.gouv.qc.ca/gr-pub/menu-curricu-a.htm, consulté le 13 septembre 2013.

Ministerio del Poder Popular Para la Educación de Venezuela. 2007. *Venezuela: diseño curricular del sistema educativo bolivariano*. Caracas: Ministerio del Poder Popular Para la Educación. Se puede acceder en http://www.oei.es/quipu/venezuela/dl_908_69.pdf.

Mitchell, R. 2006. High-stakes testing and effects on instruction: Research review. Alexandria, Va., United States of America, Center for Public Education. http://www.centerforpubliceducation.org/ (Accessed 13 September 2013.)

Moreno, J. M. 2007. The dynamics of curriculum design and development: scenarios for curriculum evolution. *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*. A. Benavot and C. Braslavsky (eds), Hong Kong, CERC/Springer, pp. 195–209.)

Nandutu, G. 2011. Reducing the number of subjects to enhance quality and relevance of basic secondary education in Uganda. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Diploma in Curriculum Design and Development [IBE/UCU/OREALC] Cohort 2010/11.)

National Assembly for Wales (NAfW). 2001. Wales – The Learning Country: Foundation Phase 3-7 Action Plan. Cardiff, National Assembly for Wales. http://new.wales.gov.uk/docrepos/40382/4038232/4038211/learning_pathways2/Action_Plan_-_English_-_Nov1.pdf?lang=en (Accessed 13 September 2013.)

Núñez y Bodegas, I. D. 2007. Plan de estudios al diseño de programas: las diferentes etapas para diseñar un programa. Quintana Roo: Universidad de Quintana Roo, Departmento de Lengua y Educación.

O'Donnell, S. 2004. Comparative tables and factual summaries – 2004. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks*, 14th edn. London, Qualifications and Curriculum Authority and National Foundation for Educational Research. http://www.inca.org.uk/pdf/comparative.pdf (Accessed 13 September 2013.)

—. 2004. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks: Comparative tables and factual summaries – 2004, 14th edn. London, Qualifications and Curriculum Authority and National Foundation for Educational Research. http://www.inca.org.uk/pdf/comparative.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Ogiogio, G. 2005. Knowledge and capacity building in Africa. Paper presented at the conference of the seminary on Building capacity for the education sector in Africa, organized by the Norwegian Ministry for Foreign Affairs, World Bank and the Norwegian Educational Trust Fund for Africa reference group, Oslo, 13 and 14 October 2005. http://www.lins.no/events/NETFsem05Presentations/Ogiogio.doc (Accessed 13 September 2013.)

Opening Minds Project of the Royal Society Association. 2013. Home Page. London, Royal Society Association. http://www.rsaopeningminds.org.uk/ (Accessed 13 September 2013.)

Opertti, R., Brady, J. and Duncombe, L. 2011. Interregional discussions around inclusive curriculum and teachers in light of the 48th session International Conference on Education. *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective*. C. Forlin (ed.), New York, Routledge, pp. 183–91.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). 2009. The professional development of teachers. *Creating environments for effective teaching and learning: First results of TALIS.* Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). http://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). 2004. *Informe PISA 2003: aprender para el mundo del mañana*. España: Santillana Educación S. L./OCDE.

Osborne, J. 2000. *Reform in the teaching of science and technology at primary and secondary level in Asia: comparative references to Europe*. Beijing, Ministry of Education of the Republic of China/UNESCO International Bureau of Education.

Panchaud, C., Pii, J. and Poncet, M. 2005. Assessment of Curriculum Response in 35 Countries for the EFA Monitoring Report 2005. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142301e.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Pascal, P.E. y Cabrero, B.G. 2008. Tendencias internacionales en la concepción y práctica de la supervisión escolar en la educación primaria. M.A. Aguilar y S.A. Tapia (eds.). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pp. 221-279.

Peric, S. 2006. Montenegro: optional subjects – Expectations and difficulties. *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change*. A. Crisan (ed.), Bucharest, Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO International Bureau of Education.

Perrenoud, P. (2007). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*. Paris, ESF.

Pigozzi, M. J. 2008. Towards an index of quality education. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Paper prepared for the International Working Group on Education [IWGE].)

Pineda Ocaña, J. F. 2011. Modelo conceptual de la transformación curricular del sistema educativo guatemalteco. Ginebra: UNESCO International Bureau of Education (Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular [OIE/UCU/OREALC], cohorte 2010-2011).

Pritchett, L. and Beatty, A. 2012. The negative consequences of overambitious curricula in developing countries Washington, DC, Center For Global Development (CDG). (Working paper 293.)

Rey, B., Carette, V. (2006). Référentiels de compétences scolaires et outils d'évaluation de compétences : la situation en Communauté française de Belgique. In : *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif.* Genève : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) (document de travail). En ligne http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/Further_ Reading/LitAnalysisIRDP.pdf, consulté le 13 septembre 2013.

Salazar, T. et al. 2004. Curriculum change and social cohesion in multicultural Guatemala. *Education, Conflict and Social Cohesion*. S. Tawil and A. Harley (eds), Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, pp. 85–158. (Studies in comparative education.)

Santelises, A. 2003. Descentralización educativa y autonomía escolar en la gestión educativa dominicana: ¿desafío posible? Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana y UNESCO Oficina de Santo Domingo. Se puede acceder en http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137466so.pdf.

Schleicher, A. 2011. Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (Document presented at the International Summit on the Teaching Profession, New York, 16 and 17 March 2011.)

Sechouani, A. 2005. Suivi et évaluation de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif : vers un dispositif de pilotage (Ministère de l'éducation nationale – Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif –PARE–). In : TOUALBI-THAÂLIBI, N. et TAWIL, S. (éds). *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*. Rabat : Bureau de l'UNESCO à Rabat. En ligne http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf, consulté le 13 septembre 2013.

Secretary General, Ministry of National Education of France. 2006. Étude sur les usages des dispositifs TIC dans l'enseignement scolaire [Study on the use of ICT in school education]. Paris, Ministère de l'éducation nationale [Ministry of National Education]. (In French.) http://www.educnet.education.fr/chrgt/Etude_Usages_TICE2006.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Sinclair, M. 2004. *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-first Century*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Studies in comparative education.) http://www.ineesite.org/uploads/files/resources/doc_1_48_Learning_to_Live_Together.pdf (Accessed 13 September 2013.)

—. 2004. Lessons learned regarding separateness or integration/infusion of peace, citizenship, human rights, preventive health interventions in the curriculum. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.

Sinclair, M. et al. 2008. *Learning to Live Together: Design, Monitoring and Evaluation of Education for Life Skills, Citizenship, Peace and Human Rights*. Eschborn, Germany, German Agency for Technical Cooperation (GTZ) http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/rus/CD%20SECT%205%20EVAL/PR%20SEC%205/UNESCO%20Learning%20to%20Live%20Together.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Sinnema, C. 2011. *Monitoring and Evaluating Curriculum Implementation – Final Evaluation Report on the Implementation of the New Zealand Curriculum 2008-2009*. Auckland, New Zealand, University of Auckland.

Smith Nash, S. 2005. Learning objects, learning object repositories, and learning theory: preliminary best practices for online courses. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects,* Vol. I. http://ijklo.org/Volume1/v1p217-228Nash.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Ssereo, F. E. 2011. An account of curriculum process in Ethiopia. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Diploma in Curriculum Design and Development [IBE/UCU/OREALC] Cohort 2010/11.)

Stabback, P. 2007. Guidelines for constructing a curriculum framework for basic education. Presented at the Regional Workshop on Basic Education for Africa, Kigali, Rwanda, 25–28 September 2007. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0709Kigali/Curriculum_Framework_Guidelines.pdf (Accessed 13 September 2013.)

State of New South Wales, Department of Education and Training. 2006. State of New South Wales Department of Education and Training, Curriculum K–12 Directorate: Local environments (A) S2. http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/timetoteach/cogs/cogs/aconnect/localenv_s2a.doc (Accessed 13 September 2013.)

Tamagni Bernasconi, K. (2006). Les standards en éducation : étude de la situation italienne. In : BEHRENS, M. (éd). *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système.* Genève : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), pp. 111-122. En ligne http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/Further_Reading/LitAnalysisIRDP.pdf, consulté le 13 septembre 2013.

Ton, S. I. 2003. Local life skills program in Cambodia – Ministry of Education, Youth and Sports, Department of Research (Phnom Pehn). Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Curriculum Resource Pack.)

Tucker, M. 2011. Standing on the shoulders of giants: an American agenda for education reform. Washington, DC, National Center on Education and the Economy.

UNESCO. 2000. Building social integration through bilingual and mother-tongue education – Prepared for the World Forum on Education, Dakar, 26–28 April 2000. Paris, UNESCO. www.unesco.org/education/efa/wef_2000/strategy_sessions/session_III-3.shtml (Accessed 13 September 2013.)

—. 2000. The Dakar Framework for Action – Education for All: Meeting our collective commitments–Adopted by the World Education Forum, Dakar, 26–28 April 2000. Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf (Accessed 13 September 2013.)

—. 2002. L*as tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: guía de planificación*. P. Resta (ed.). París: UNESCO. Se puede acceder en http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf.

—. 2004. *Education, Conflict and Social Cohesion*. S. Tawil and A. Harley (eds), Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.

—. 2004. *EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All: The Quality Imperative*. Paris, UNESCO, pp. 30–37. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333a.pdf (Accessed 13 September 2013.)

—. 2005. Textbook quality improvement programme: support to basic education in Iraq (final report). Paris, UNESCO.

—. 2006. HIV and AIDS education: teacher training and teaching. A Web-based desk study of 10 African countries. Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001436/143607E.pdf (Accessed 13 September 2013.)

—. 2012. *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills: Putting Education to Work*. Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf (Accessed 13 September 2013.)

UNESCO-IBE and UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. 2003. Constraints in implementing localized curricula in Asia. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Curriculum Resource Pack.)

UNESCO-IBE. 1995–2013. Learning to live together – What to teach and how? Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Electronic document.) http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular-themes/learning-to-live-together/related/what-to-teach-and-how.html (Accessed 13 September 2013.)

—. 1995–2013. Learning to live together – How do we assess it? Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Electronic document.) http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular themes/learning-to-live-together/related/how-do-we-assess-it.html (Accessed 13 September 2013.)

—. 1995–2013. Learning to live together – The concept. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Electronic document.) http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular-themes/learning-to-live-together/related/the-concept.html (Accessed 13 September 2013.)

—. 2004. State of the curricular response – EFA Follow-up Report. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Organisation/Meetings/efa%20monitoring%20report.pdf (Accessed 13 September 2013.)

UNESCO-OIE. 2010. Caso del Departamento de Educación de la Universidad Católica de Uruguay: documento 8. Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular, módulo sobre el currículo basado en la escuela. Ginebra: UNESCO Oficina Internacional de Educación.

UNESCO-USAID. 2006. Strategic framework for teacher education and professional development in Pakistan. Paris, UNESCO. http://www.unesco.org.pk/education/documents/step/StrategicFramework-forTeacherEducationandProfessionalDevelopment.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Unterhalter, E. 2009. Education. Development and Freedom. *An Introduction to the Theory and Practice of Human Development*. S. Deneulin and L. Shahani (eds), London, Earthscan, pp. 207–27.

Uribe, R. 2006. Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe de la UNESCO. Se puede acceder en http://www.cerlalc.org/secciones/libro_desarrollo/Textos_Escolares.pdf.

Varela, F. 2011. Proyecto de Integración Solidaria: proceso de innovación de un centro en clave inclusiva en Uruguay. Ginebra: UNESCO Oficina Internacional de Educación (Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular [OIE/UCU/OREALC], cohorte 2010-2011).

Vezub, L. F. 2010. *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO.

Villegas-Reimers, E. 2003, *Teacher Professional Development: an International Review of Literature*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Challenges_and_Trends/133010e.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Wang, Y. and Liu, B. 2007. Problem-orientation as decisive principle for web-based learning to support professional development (Asia Pacific Knowledge Base on Open and Distance Learning). Beijing, UNESCO and Open University of Malaysia. http://asiapacific-odl2.oum.edu.my/C15/F568.doc (Accessed 13 September 2013.)

Watling, R. and Arlow, M. 2002. Wishful thinking: Lessons from the internal and external evaluations of an innovatory education project in Northern Ireland. *Evaluation & Research in Education*, Vol. 16, No. 3. http://www.multilingual-matters.net/erie/016/0166/erie0160166.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Western and Northern Canadian Protocol for collaboration in education. 2006. *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning*. Manitoba, Manitoba Education, Citizenship and Youth Cataloguing in Publication Data. http://www.wncp.ca/media/40539/rethink.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Wickrema, A. and Colenso, P. 2003. Respect for diversity in educational publication – the Sri Lankan experience. Washington, DC, World Bank. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1126807073059/Paper_Final.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Winkler, D. R. and Yeo, B. 2007. Identifying the impact of education decentralization on the quality of education. Washington, DC, United States Agency for International Development (working paper). http://www.equip123.net/docs/e2-DecentQuality_WP.pdf (Accessed 13 September 2013.)

World Bank. 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. B. Bruns, D. Filmer and H. A. Patrinos (eds), Washington, DC, World Bank. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1298568319076/makingschoolswork.pdf (Accessed 13 September 2013.)

Yulaelawati, E. 2003. Non-print learning materials in Indonesia. Directorate of Community Education Development, Ministry of National Education, Indonesia. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Resource Pack for Capacity-Building in Curriculum Development.)

—. 2003. Science and technology education in Indonesia. Jakarta, Office of Community Education National Ministry of Education of Indonesia. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (Contribution presented to the Asia-Pacific Curriculum Resource Pack.)

Zagoumennov, I. and Zahumionau, I. 2007. Community-based curriculum for confidence-building: inter-ethnic education and violence prevention in Belarus. *Handbook on International Studies in Education*. National Institute of Education. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, Community of Practice in Curriculum Development.

Zhou, N. Z., Shinohara, F. and Majumdar, S. 2005. *Regional Guidelines on Teacher Development for Pedagogy – Technology Integration*. Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001405/140577e.pdf (Accessed 13 September 2013).

Zhu, M. 2003. Chinese perspectives and approaches to curriculum evaluation. (Contribution presented to the Asia-Pacific Resource Pack for Capacity Building in Curriculum Development.) Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.

البنك الدولي. ٢٠١١. التعليم للجميع: الاستثمار في معارف ومهارات الكوادر البشرية من أجل تعزيز التنمية. واشنطن.
http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2011/09/15/000333038_20110915020620/Rendered/PDF/644870WP00ARAB00Box0361538B0PUBLIC0.pdf
(تاريخ آخر زيارة: ١٣ أيلول/سبتمبر ٢٠١٣).

عدنان الأمين ومراد جرداق. 2005. إصلاح التعليم العام، دراسة حالة إصلاح المناهج اللبنانية، في كتاب إصلاح التعليم العام في البلدان العربية. تحرير عدنان الأمين. بيروت. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية

قسم التربية ـــ اليونسكو. ٢٠٠٥. مبادئ رائدة و توصيات من أجل إعادة توجيه إعداد المعلمين نحو مراعاة الاستدامة. باريس.
http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370a.pdf
(تاريخ آخر زيارة ١٣ أيلول/سبتمبر ٢٠١٣).

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في التربية في الدول العربية. ٢٠٠٥. إصلاح التعليم العام في البلدان العربية. بيروت.
http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001407/140702mb.pdf
(تاريخ آخر زيارة ١٣ أيلول/سبتمبر ٢٠١٣).

مكتب اليونسكو بالقاهرة. ٢٠٠٢. دليل إرشادات إعداد و تأهيل المعلمين: استخدام التعليم المفتوح و التعلّم عن بعد. باريس
http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125396ab.pdf
(تاريخ آخر زيارة ١٣ أيلول/سبتمبر ٢٠١٣).

اليونسكو. ٢٠٠٣. التعليم في عالم متعدد اللغات. باريس.
http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=129728
(تاريخ آخر زيارة: ١٣ أيلول / سبتمبر ٢٠١٣.)

اليونسكو. ٢٠٠٥. برنامج تحسين نوعية الكتب المدرسية: دعم التعليم الأساسي في العراق؛ التقرير النهائي. فرنسا.
http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139428a.pdf
(تاريخ آخر زيارة ١٣ أيلول/سبتمبر ٢٠١٣)

أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية الحقيبة المرجعية (٢٠١٣)

تقويم

ترحب اليونسكو بالتغذية الراجعة, وتقدر الوقت الذي تكرسونه لتقويم كتيب التدريب هذا من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة.

١- الرجاء تصنيف درجة الفائدة من المعلومات المذكورة في هذا المنشور:

- ☐ مفيدة جداً
- ☐ مفيدة نوعاً ما
- ☐ غير مفيدة

التعليقات:

٢- كيف تنوون استخدام المنشور المرفق؟ الرجاء وضع إشارة في كل مربع احتمال ممكن

- ☐ تطوير السياسات
- ☐ كتابة التقارير / الخطابات
- ☐ البحوث
- ☐ تصميم المشاريع / البرامج
- ☐ التدريب / ورش العمل
- ☐ المؤتمرات
- ☐ الاستخدام في العمل اليومي
- ☐ الصف / التعليم
- ☐ غيره : .....
- ☐ المناصرة
- ☐ مشاركته مع مكتبة
- ☐ الرجاء ذكر أمثلة محددة للاستخدام المرجو:

التعليقات:

٣- الرجاء وضع إشارة في المربع (المربعات) الذي يصف غاية منظمتكم بأفضل طريقة.

- ☐ التعليم
- ☐ الشباب
- ☐ الدين
- ☐ فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز
- ☐ قضايا المرأة
- ☐ العمل

☐ الاقتصاد / التخطيط / التنمية ☐ الصحة / رفاه الأسرة ☐ الإعلام ☐ السكان / التخطيط العائلي ☐ غيره:
التعليقات:
٤- تقريباً, كم عدد الموظفين في منظمتكم الذين سيطلعون على هذا المنشور؟
٥- تقريباً, كم عدد الموظفين الذين سيستخدمونه في عملهم ؟
٦- ما هي التغييرات التي من شأنها أن تجعل من هذا المنشور أكثر فائدة؟
للحصول على نسخ إضافية من هذا المنشور, الرجاء تحديد العدد المطلوب في الفسحة المحددة أدناه. وفي حال طلبتم أكثر من خمس نسخ, الرجاء ذكر الاستخدام المرجو في القسم المحدد أدناه. ..... نسخ.
الاستخدام المرجو:
شكراً لتعاونكم. الرجاء تزويدنا ببعض المعلومات المتعلقة بكم:

الهاتف:	الهاتف:
اللقب:	الفاكس:
المنظمة:	البريد الإلكتروني:
العنوان:	المدينة / البلد:

الرجاء إضافة الطابع البريدي, وطيّ الاستمارة وإرسالها بالبريد, أو وضعها في غلاف وإرسالها إلى العنوان المشار إليه. وبإمكانكم إرسالها بالفاكس على الرقم +41.22.917.78.01 أو بالبريد الإلكتروني على العنوان التالي: ibe.training@unesco.org

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)
مكتب التربية الدولي

العنوان: **UNESCO-BIE**
Case postale 199
1211 Genève 20
Suisse

المكتب الدولي للتربية

أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية

الحقيبة المرجعية

أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية: يتمثل الهدف من وراء وضع الحقيبة المرجعية في مساعدة المختصين والممارسين المشاركين في إصلاح المناهج الدراسية. وبما أن معهد اليونيسكو يختص في مجال المناهج الدراسية فإن المكتب الدولي للتربية (IBE) يؤكد على الدور المركزي لعمليات تطوير المنهج الدراسي ذات الجودة العالية في تعزيز ثقافة التميز والمواءمة والمساواة في التعليم.

وتتضمن المبادئ الرئيسية المُتطرق إليها النقاط التالية:

الوحدة الأولى: الحوار حول السياسات وصياغتها
الوحدة الثانية: تغيير المناهج الدراسية
الوحدة الثالثة: تصميم المناهج الدراسية
الوحدة الرابعة: إدارة النظام والحوكمة
الوحدة الخامسة: تطوير الكتب المدرسية ومواد التعليم والتعلم الأخرى
الوحدة السادسة: تنمية القدرات لتطبيق المنهج الدراسي
الوحدة السّابعة: عمليات تطبيق المناهج الدراسية
الوحدة الثامنة: تقييم الطلاب والمناهج الدراسية

المرفقات:
المراجع والأدوات والأمثلة وكتيبات إضافية

بما أن المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو هو مركز دولي في مجال تطوير المناهج الدراسية ومعهد متخصص في دعم نشاطات اليونسكو الرامية إلى بلوغ تعليم ذي جودة للجميع، فإنه يقدم أيضا الدعم والمواد في المجالات المواضيعية التالية:

- الاتجاهات والمسائل المتعلقة بالمناهج الدراسية
- التعليم من أجل التنمية المستدامة
- التعليم الشامل
- مقاربات المناهج الدراسية
- التعليم من أجل المواطنة

للحصول على مزيد من المعلومان الرجاء الإتصال بنا.

اليونسكو - مكتب التربية الدولي
صندوق بريد: ١٩٩
١٢١١ جنيف ٢٠
سويسرا

الهاتف: +٤١ ٢٢ ٩١٧ ٧٨ ٠٠
الفاكس: +٤١ ٢٢ ٩١٧ ٧٨ ٠١
www.ibe.unesco.org

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

المكتب الدولي
للتربية