

الجزء 1

أسس المنهج

Foundations of Curriculum

الفصل 1	طبيعة المنهج
الفصل 2	تاريخ المنهج: نظرة على الماضي
الفصل 3	نظرية المنهج
الفصل 4	سياسة المنهج

حاول مخططي المنهج وصف المنهج مع القليل جدا من التوجيه. والغرض من الجزء الأول هو تقديم لمحة عامة عن المنهج بحيث يمكن لمخططي المنهج أن يبدأوا في فهم العناصر الأساسية لتطوير المنهج وتنفيذها واكتساب أساس لبناء منهج دراسي سليم.

الفصل 1

طبيعة المنهج

The Nature of Curriculum

القصد من هذا الفصل التمهيدي هو تزويد قادة المنهج والمعلمين بلمحة عامة عن مجال المنهج ومجموعة من المفاهيم لتحليل هذا المجال. ولتحقيق هذه الأهداف ذات الصلة، تركز المناقشة التالية على هذه النتائج: تحديد مفهوم المنهج، وفحص أنواع عديدة من المناهج، واصفاً الطبيعة المتناقضة لمكونات المنهج، وتحليل المنهج الخفي. ويمكن أن تنشأ في البداية بعض المفاهيم الأساسية الضرورية لفهم مجال المنهج الشامل.

تشمل الأسئلة التي يتناولها هذا الفصل ما يأتي:

- ما هو المنهج؟
- ما الغرض الذي يخدمه المنهج؟
- ما أنواع ومكونات المنهج؟
- ما الفرق بين معايير الدولة والمعايير المشتركة الأساسية للدولة (CCSS)؟
- ما المقصود بالإتقان، العضوية، وإثراء المنهج، وما هي الأدوار التي تلعبها في تطوير المنهج؟
- لماذا تعتبر معرفة "المنهج الخفي" مهمة لقادة المنهج؟

مفتاح القيادة

يجب على مدراء المدارس، وقادة المنهج، والمعلمين مراجعة ورصد سياسات المنهج للتأكد من أن السياسات تتماشى مع أهداف المنهج ودعم تعلم الطلاب.

مفهوم المنهج The Concept of Curriculum

بشكل عام، فإن مهمة تعريف مفهوم المنهج ربما تكون أصعب التحديات بالتأكيد - بالنسبة لمصطلح "المنهج"، فقد استخدمت مع معاني مختلفة تماماً منذ بداية تكوين المجال. ومع ذلك، يمكن تعريف المنهج على أنه إرشادي *rescriptive* أو وصفي *descriptive* أو كليهما.

يرشدنا تعريف [المنهج] إلى أنه يوفر لنا ما ينبغي "أن يحدث، وأنه في كثير من الأحيان لا يأخذ شكل خطة،

برنامج مقصود، أو نوع من رأي الخبراء حول ما يجب القيام به في سياق الدراسة (Ellis, 2004, p. 4).

وعلى غرار المنهج الوصفي هو مثل الصفات الطبية التي يملأها الصيادلة للمرضى؛ ونحن لا نعرف كم يتبع فعلاً. "أفضل تخمين هو أن معظمها ليس كذلك" (Ellis, 2004, p. 4). هذا هو بالتوازي مع المنهج المقرر للمدارس حيث المعلم، مثل المريض، يقرر في نهاية المطاف ما إذا كان سيتم اتباع الوصفة الطبية. في جوهرها، "المطور يقترح، ولكن المعلم يتصرف" (ص4).

ولفهم طبيعة ومدى تنوع المنهج، من المهم دراسة التعاريف الإرشادية والوصفية التي يقدمها بعض القادة السابقين والحاضرين في هذا المجال. وقد تم اختيار التعاريف الإرشادية في الشكل 1.1، مرتبة ترتيباً زمنياً، لتمثيلها.

وتتجاوز التعريفات الوصفية للمنهج المعروضة في الشكل التوضيحي 2.1 المصطلحات الإرشادية لأنها تجبر التفكير في المنهج الدراسي "ليس فقط من حيث كيف يجب أن تكون الأمور... ولكن كيف تسير الأمور في الصفوف الدراسية الحقيقية" (Ellis, 2004, p. 4). مصطلح آخر يمكن استخدامه لتحديد المنهج الوصفي *descriptive curriculum* هو الخبرة. يوفر منهج الخبرة *experienced curriculum* "لمحات" من المنهج في العمل. وترد عدة أمثلة، بالتسلسل الزمني، للتعريف الوصفية للمنهج في الشكل 1.2.

الشكل 1.1 التعريفات الإرشادية للمنهج		
التاريخ	المؤلف	التعريف
1902	جون ديوي	«المنهج هو إعادة بناء مستمر، والانتقال من خبرة الطفل الحالية إلى تلك التي تمثلها الهيئات المنظمة للحقيقة التي نسميها الدراسات... الدراسات المختلفة. هي نفسها الخبرة - هم من السابق» (Dewey, 1902, pp. 11-12).
1957	رالف تايلر	«[المنهج] هو كل خبرات التعلم المخططة والموجهة من قبل المدرسة لتحقيق أهدافها التعليمية» (Tyler, 1957, p. 79).
2010	إدارة التعليم في إنديانا	«المنهج يعني التفاعل المخطط له بين الطلاب والمحتوى التعليمي، والمواد، والمصادر والعمليات لتقييم تحقيق الأهداف التعليمية» (Indiana Department of Education, 2010).

برأيك، أي تعريف إلزامي مناسب اليوم؟ ولماذا؟

الشكل 1. 2 التعريفات الوصفية للمناهج الدراسية		
التاريخ	المؤلف	التعريف
1935	هوليس كازويل ودواك كامبل	«المنهج هو كل خبرات الأطفال التي لديهم بتوجيه من المعلمين» (Caswell & Campbell, 1935).
1960	راجان	«المنهج هو كل خبرات الطفل الذي تقبل المدرسة المسؤولة» (Ragan, 1960).
2013	إدوارد إبيرت الثاني، كريستين إبيرت، ومايكل ل. بنتلي	«المنهج هو فقط جزء من الخطة التي تؤثر بشكل مباشر على الطلاب. أي شيء في الخطة التي لا تصل إلى الطلاب يشكل رغبة تعليمية ولكن ليس منهجا» (Ebert, Ebert, & Bentley, 2013, p. 2).

برأيك، أي تعريف وصفي مناسب اليوم؟ ولماذا؟

تختلف التعريفات التي تتناول المنهج الإرشادي والوصفي بشكل أساس من حيث اتساعها وتركيزها. ويبدو أن التعريف المفيد للمنهج ينبغي أن يستوفي معيارين: ينبغي أن يعكس الفهم العام للمصطلح الذي استخدمه التربويون، وينبغي أن يكون مفيدا للمعلمين في التمييز العملي. لذلك، سيتم استخدام التعريف التالي للمنهج في هذا العمل:

المنهج هو عبارة عن مجموعة من الخطط التي تهدف إلى توجيه التعلم في المدارس، والتي عادة ما تمثل في وثائق يمكن استرجاعها من عدة مستويات من العمومية، وتفعيل تلك الخطط في الصفوف الدراسية، كما شهدت من قبل المتعلمين وكما سجلها المراقب. وتجري هذه الخبرات في بيئة تعليمية تؤثر أيضا على ما تم تعلمه.

هناك حاجة إلى التأكيد على عدة نقاط في هذا التعريف. أولا، يقترح أن مصطلح "المنهج" يشمل كلا من مجموعة من الخطط المعدة للتعلم وخبرات التعلم الفعلية المقدمة. إن الحد من المصطلح للخطط المعدة للتعلم ليس كافيا لأنه غالبا ما يتم تجاهل هذه الخطط أو تعديلها، كما سيتم مناقشته تاليا. وثانيا، فإن عبارة "الوثائق القابلة للاسترجاع" واسعة بما فيه الكفاية في دلالاتها بحيث تشمل المناهج المخزنة على شكل رقمي - أي البرامج و / أو المشتركة على الإنترنت. كما أن هذه الوثائق، كما سيتم شرحها بشكل أوفى في ما يأتي، هي من عدة مستويات من التحديد: فبعضها، مثل بيانات سياسات المنهج، عامة جدا في صياغتها؛ والبعض الآخر، مثل خطط الدروس اليومية، هي محددة تماما. وثالثا، يلاحظ التعريف بعدين رئيسيين للمنهج الفعلي: المنهج الدراسي الذي يعاني منه المتعلم والذي قد يلاحظه مراقب غير مهمتم. وأخيرا، يتم تنفيذ المنهج من ذوي الخبرة في بيئة تؤثر ويؤثر على التعلم، مما يشكل ما يسمى عادة المنهج الخفي hidden curriculum.

على الرغم من أن تعريف المنهج لا يتعامل صراحة مع العلاقة بين المنهج والتعليم، إلا أن هناك علاقة ضمنية موجودة. التدريس ينظر إليه هنا على أنه جانب من المنهج، وتغيير وظيفته وأهميته في جميع أنواع المناهج الدراسية المتعددة. أولاً، في المنهاج المكتوب written curriculum، عندما يكون المنهج مجموعة من الوثائق التي توجه التخطيط، والتعليم هو جانب واحد فقط نسبياً من المنهج. وعادة ما تحدد تلك الوثائق التي يمكن استرجاعها والمستخدم في التخطيط للتعليم خمسة عناصر: الأساس المنطقي للمنهج؛ والأهداف، والغايات، والمحتوى لتحقيق تلك الأهداف؛ وطرق التدريس؛ ومواد ومصادر التعليم؛ والاختبارات أو طرق التقييم.

وبالتالي، فإن التدريس هو أحد مكونات المنهج المقرر، ويعتبر عادة أقل أهمية من الغايات، والأهداف، والمحتوى على المستوى الفعلي؛ وعندما يتم تنفيذ المنهج المقرر أو المكتوب بالفعل، فإن التدريس يأخذ أهمية جديدة. لهذا السبب، ينبغي على الإداريين والمشرفين أن ينظروا إلى المنهج كخبرة تعليمية كاملة للطلاب، وأن يركزوا على التدريس - كيف يدرس المعلمون.

أنواع المناهج الدراسية The Types of Curricula

يشير التعريف المنصوص عليه سابقاً إلى وجود اختلاف كبير بين المنهج المقرر والمنهج المحقق actualized curriculum. ولكن حتى هذه الفروق ليست دقيقة بما فيه الكفاية لتشمل مختلف أنواع المناهج المختلفة. من المهم أن نلاحظ أن كلمة المنهج (كما هي معرفة من أصولها اللاتينية في وقت مبكر) تعني حرفياً "تشغيل المقرر الدراسي" "to run a course". على سبيل المثال، إذا كان الطلاب يفكرون في ماثون بالمسافة وعلامات الاتجاه، والاشارات الارشادية، ومحطات المياه، والمسؤولين و المدربين على طول الطريق، يمكنهم فهم أفضل لمفهوم أنواع المنهج (Wilson, 2005).

في وقت مبكر من عام 1979، كان غودلاد Goodlad وشركاؤه أول من اقترح عدة اختلافات رئيسية. وبينما حل غودلاد المنهج، قرر أن هناك خمسة أشكال مختلفة من تخطيط المنهج. المنهاج الأيديولوجي ideological curriculum هو المنهج المثالي كما يفسر من قبل العلماء والمعلمين - هو منهج الأفكار التي تهدف إلى التعبير عن رأس مال المعرفة.

- **المنهج الرسمي formal curriculum** هو الذي وافقت عليه رسمياً مجالس المدارس الحكومية والمحلية - وهو المنهج المعتمد الذي يمثل مصالح المجتمع. المنهاج المدرك perceived curriculum هو المنهج العقل - وهو المنهج الذي يعتقد المرءون والآباء وغيرهم أنه موجود.
- **المنهاج التشغيلي operational curriculum** هو المنهج الملحوظ لما يحدث في الواقع ساعة بعد ساعة في الصف الدراسي. وأخيراً، فإن المنهج التجريبي experiential curriculum هو ما تجربة المتعلمين في الواقع.

في حين أن هذه الفروق تبدو عامة، فإن المصطلحات ربما تكون مرهقة بعض الشيء، والتصنيفات ليست مفيدة تماما للعاملين في المنهج. ويبدو أن من المفيد في السياق الحالي استخدام المفاهيم التالية مع بعض الدلالات المختلفة قليلا: المنهج الموصى به، والمنهج المكتوب، والمنهج المدعوم، والمنهج المدرس، والمنهج المختبر، والمنهج المتعلم. وتعتبر أربعة من هذه المناهج - المكتوب والمدعوم والمعلمة والمختبر - مكونات المنهج المتعمد intentional curriculum. المنهج المتعمد هو مجموعة من التعلم الذي ينوي النظام المدرسي بوعيه، وهو على النقيض من المنهج الخفي، وهو بشكل عام ليس نتاج نية واعية.

المنهج الموصى به The Recommended Curriculum

المنهج الموصى به هو المنهج الذي أوصى به كل من العلماء والجمعيات المهنية واللجان الإصلاحية. فإنه يشمل أيضا متطلبات المنهج لمجموعات صنع السياسات، مثل الحكومة الاتحادية مع قانون عدم ترك أي طفل في الخلف (No Child Left Behind Act (NCLB) ومثل مبادرة معايير الدولة الأساسية المشتركة Common Core State Standards Initiative (CCSSI). وعلى غرار منهج غودلاد الأيديولوجي، فهو منهج يركز على "الواجب oughtness"، ويحدد المهارات والمفاهيم التي ينبغي التأكيد عليها، وفقا لمفاهيم ونظم القيم في المصادر.

عادة ما تصاغ المناهج الموصى بها بمستوى عال من العمومية؛ فهي غالبا ما تقدم كتوصيات تتعلق بالسياسات، وقوائم الأغراض التربوية، واقترح متطلبات التخرج، وتوصيات عامة بشأن مضمون وتسلسل مجال الدراسة، مثل الرياضيات.

توجيه 1.1

اليوم، كما حدث في الماضي، فإن التراجع السائد في التعليم الأمريكي في المستويات الابتدائية والمتوسطة والثانوية؛ وتصنيفها التعليمي الدولي المنخفض؛ وفجوة الإنجاز بين الطلاب من مختلف الأعراق هي بلا شك عوامل أثرت على العديد من تقارير الإصلاح اليوم. ينظر الكثيرون إلى حالة التعليم الأمريكي كحرج وطني، فضلا عن تهديد لمستقبل الأمة.

في ربيع عام 2009، شكلت جهود لم يسبق لها مثيل في تاريخ التعليم الأمريكي والحكام ومفوضي التعليم في الولايات المتحدة من جميع أنحاء الولايات المتحدة مبادرة المعايير الأساسية المشتركة. وكان الهدف من هذه المبادرة هو وضع مجموعة من المعايير الوطنية المشتركة لضمان أن الطلاب في كل دولة يحافظون على نفس المستوى من التوقعات مع الطلاب في أعلى البلدان أداءً في العالم، وأنهم يكتسبون المعرفة والمهارات التي سيتم إعدادها لهم للنجاح في التعليم ما بعد الثانوي وعلى الساحة العالمية. (Kendall, 2011, p. 1)

وقد التزم مجلس كبار موظفي المدارس الحكومية وجمعية المحافظين الوطنيين بمجلس التنسيق القطري وممثلين مختارين من 48 ولاية وإقليمين ومقاطعة كولومبيا. واشتركت في هذه المهمة مواهب

وخبرة المعلمين وأخصائيي المحتوى والباحثين والمجموعات المجتمعية والمنظمات الوطنية، بما في ذلك فريق استشاري من الخبراء ACT، ومجلس الكلية، والرابطة الوطنية للمجالس الحكومية للتعليم، والدولة العليا الضباط التنفيذيين للتعليم. ومع ذلك، فإن المنظمات التي كتبت المعايير الخاصة بالموضوعات الدراسية المختلفة لم تشمل المجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنجليزية والمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات. كما لم يطلب منهم المساعدة في صياغة المسودات الأولية للمعايير أو تقديم التغذية الراجعة. ومع ذلك، فقد دعت إلى نقد مسودات اللجنة قبل إطلاقها للتعليق العام. ”وبالإضافة إلى ذلك، تم استعراض [مراجعة] مشروع المعايير وردود الفعل [المقدمة] من المعلمين والآباء ورجال الأعمال والجمهور العام“ (Kendall, 2011, p. 1).

وتجدر الإشارة إلى أن 40 دولة بالإضافة إلى اعتماد CCSS. رفض بعضهم في البداية؛ وبعضهم، مثل إنديانا، أوكلاهوما، كارولينا الجنوبية، ولويسيانا، ألغت هذه المعايير من خلال إجراءات تشريعية، في حين أن الولايات الأخرى لديها تشريعات معلقة لإبطال CCSS. في نهاية المطاف، قد ينتهي بنا الأمر بتجربة طبيعية نحصل فيها أخيراً على التجارب التي يفضل مؤسسو CCSS تجنبها. ونحن سوف نكون قادرين على مقارنة التقدم المحرز في الولايات التي تطبق معايير 100٪ الانحياز مع الدول الأخرى. وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن تطوير CCSS لا يزال قائماً تماماً من قبل الدولة، كما أنها عالمية النطاق أيضاً.

أولاً، يجب أن نحدد ما نعنيه بالمعايير. ثانياً، يجب أن نضع مجموعة من المعايير ”قابلة للتنفيذ“ في الصفوف الدراسية. وأخيراً، يجب على المعلمين النظر إلى المعايير باعتبارها جزءاً هاماً من عملهم. أدعو هذه ثلاثة Ds -Ds التعريف definition، والقابلية doability، والاستصواب desirability.

توجيه 1. 2

Jim Cox, president of JK Educational Associates, Inc., in –
Anaheim, California

على الرغم من وجود معايير قبل CCSS، فإن المقارنة بين المعايير في فترتين زمنية مختلفتين مبنين في شكل 1.1.

معايير الدولة الأساسية المشتركة Common Core State Standards

كجزء من المناهج الموصى بها، العديد من الدول تستخدم الآن معايير الدولة الأساسية المشتركة (CCSS) لتحفيز تغيير المنهج في عدد من المدارس في جميع أنحاء البلاد. وفقاً لـ Gardner and Powell (2013)، وعد CCSS بتحسين التعليم والتعلم دون أن تكون إلزامية حول معايير محتوى الدولة الفردية. وخلافاً للمعايير السابقة، يؤكد CCSS مجموعة من المهارات التي يحتاجها الطلاب حقاً للجامعة والمهنة.

على الرغم من كون هذا الأمر مثيرا للجدل، فإن الهدف من المبادرة هو الاستفادة من الأبحاث عن تطوير مجموعة أساسية مشتركة من المعايير التي تلبي المعايير الأساسية: أقل، وأوضح، وأعلى، ومؤشرات أداء دولية (Gardner & Powell, 2013). ويتمثل التركيز الرئيسي CCSS في الاعتماد على الأدلة على ما يعنيه أن تكون الجامعة والقوى العاملة جاهزة، وسوف تؤدي إلى تطوير التبنّي الطوعي من مجموعة مشتركة من معايير الدولة في مجموعة متنوعة من المجالات موضوع للصفوف الأول وحتى الثاني عشر. وعلاوة على ذلك، فإن تطوير هذا النظام لا يزال قائما تماما من قبل الدولة ولكنه عالمي النطاق.

ومن المهم على قيادة المنهج، فضلا عن المنظور النظري، أن نلاحظ معايير CCSS ليكون لها تأثير على مستويات تحصيل الطلاب على حدة. التعاون هو المفتاح لإصلاح سريع وكفاء. وعلى الرغم من الجدل المستمر على المستويات الاتحادية، فإن مسؤولية الدولة هي تنفيذ جهود الإصلاح. بالإضافة إلى ذلك، من خلال التعاون مع المسؤولين الحكوميين وغيرهم من التربويين، يمكن لقادة مستوى البناء تحقيق تغيير كبير في المنهج من خلال التخلي عن بعض التأثيرات الزمنية المكلفة على تحصيل الطلاب. وبطبيعة الحال، فإن خلاصة وافية من المعلمين لا تزال تؤثر على المعايير الموصى بها وتطرحها باعتبارها عملية مستمرة. مع أخذ هذا في الاعتبار، يجب أن يكون قادة المنهج، ومديري المدارس والمعلمين على استعداد مع الحقائق الصلبة

الشكل 1.1 مقارنة التعليم قبل التعليم القائم على المعايير، وأثناء حركة المعايير، وبموجب معايير الدولة الأساسية المشتركة

موجب معايير الدولة الأساسية المشتركة	خلال حركة المعايير	قبل التعليم القائم على المعايير	
تم تصميم المعايير بحيث تتطلب 85% من وقت التدريس المتاح.	يختلف حسب الدولة؛ أي معايير التصميم الصريح. في كثير من الأحيان لا يكفي الوقت التعليمي المتاح لمعالجة جميع المعايير.	الوقت المتاح = الوقت اللازم.	ملاءمة التوقعات إلى الوقت التعليمي
يتبع نشر المعايير بسرعة من خلال تطوير المنهج.	المعايير تدفع المنهج، ولكن تطوير المنهج يتخلف عن تطوير المعايير.	يتم تعريف المنهج من قبل الكتاب المدرسي المقرر.	دعم المنهج
معايير عبر الدولة؛ اتحادات الدول.	معايير الدولة؛ على أساس المعيار.	وقت المقعد؛ وحدات كارنيجي (مدخلات التركيز على المخرجات).	طرق وصف مخرجات الطالب
المعرفة والمهارات المطلوبة ليكون جاهز للكلية والمهنة. المعايير الدولية؛ معايير الدولة.	يختلف حسب الدولة؛ مع مرور الوقت، انتقلت من أوصاف الدورات التقليدية إلى المعايير الجاهزة للجامعة والمهنة.	التوقعات في الكتب المدرسية أو تلك الموصوفة في وحدات كارنيجي؛ والتاريخية، والتأثيرات التقليدية.	مصدر التوقعات للطلاب

الشكل 1.1 مقارنة التعليم قبل التعليم القائم على المعايير، وأثناء حركة المعايير، وبموجب معايير الدولة الأساسية المشتركة			
التقييم الأولي للأغراض	مقارنة نادرة بين الطلاب مقابل عينة وطنية؛ الحد الأدنى من اختبارات الكفاءة في 1970s.	المسائلة؛ لتوضيح أداء الطالب من قبل المجموعة الفرعية (NSLB).	المسائلة؛ لتعلم وتحسين التعليم والتعلم.
الطبيعة النظامية للإصلاح	ليست نظامية. ينفذ الإصلاح من خلال برامج على مستوى المدارس أو المقاطعات.	تختلف الإصلاحات حسب الدولة وداخل الدول. «السيطرة المحلية» الدول هي أقل بكثير من النظامية.	ويتم تقاسم المنهج والتقييم بين الدول والأقاليم المشاركة.

المصدر: كندال (2011). أعيد طباعته بإذن.

وإجراء البحوث لدعم خططهم الإصلاحية. وسيبحث القادة التربويون والمشرعون في الدولة عن المعلومات، وبالتالي فإن المعلمين في وضع جيد لتقديم المعلومات والنفوذ من أجل وضع معايير تعليمية لتحسين تحصيل الطلاب للتنافس في مجتمع عالمي في القرن الحادي والعشرين (Whitehead, Jensen, & Boschee, 2013).

وبالتعاون مع المركز، أصبح الاستخدام الواسع النطاق للتكنولوجيا على الصعيد الدولي أمراً بالغ الأهمية. ومن المؤكد أن العديد من المدارس تستخدم بيانات وأدوات إدارة متولدة عالمياً للمساعدة في تسهيل التدريس والتعلم. ومن المهم بشكل خاص قدرة المعلمين على الوصول بسهولة إلى قواعد بيانات المعلومات العالمية (Chesley & Jordan, 2012). وكجزء من هذا المنظور الدولي الجديد بشأن التعليم، فإن المدراء، ومستشاري المنهج، والمعلمون الآن يتشاركون مع مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية والأفكار الثقافية والملفات وأشرطة الفيديو مع المعلمين في جميع أنحاء العالم.

بعض الطلاب لديهم إمكانية الوصول إلى التكنولوجيا في المدرسة وفي منازلهم. ومع ذلك، العديد منهم لا يمكنهم الوصول. وقد أصبحت التكنولوجيا أداة أساسية للتعلم، ويجب أن تكون هذه الأداة متاحة لجميع الطلاب حتى لا يحرموا من الوصول إلى الفرص التي توفرها التكنولوجيا. ومع ذلك، فإن مجرد وضع التكنولوجيا في أيدي الطلاب لا يحسن تعليمهم إذا لم يوجه المعلمون الطلاب إلى خبرات التعلم. العديد من الطلاب يقضون مصادرههم الرقمية في ساعات من الرسائل النصية، والبريد الإلكتروني، تصفح الإنترنت، ومشاهدة أشرطة الفيديو، والاستماع إلى ملفات MP3، والرسائل الفورية، والألعاب. ومع ذلك، فإن الفجوة الرقمية يخشى أن تكون أكثر بين الاستخدامات التعليمية والترفيهية للتكنولوجيات الجديدة. وشرح راوح (2014) ما يأتي:

يمكن أن يكون للفجوة الرقمية آثار هائلة على تعليم الصفوف الدراسية. الطلاب الذين لديهم الوصول المبكر والمتكرر إلى التكنولوجيا يميلون إلى أن يكونوا أكثر راحة مع استخدامها. وأولئك الذين لديهم القليل من خبرة الحوسبة خارج المدرسة هم ليسوا فقط وراء أقرانهم في المهارة والراحة ولكن أيضا يميلون إلى التقدم ببطء أكثر، حيث أن هناك القليل من الوقت للممارسة المتاحة خارج المدرسة. من ناحية أخرى، إذا كانت التكنولوجيا في أيدي شبابنا في نهاية المطاف تركز على ملاحظات تافهة، إذا أصبح يعرف من قبل المجتمع ألعاب الأولاد Gameboys، وإذا وجدنا أنفسنا والمربين على الجانب الخطأ من الانقسام، ونحن ستخسر معركة كبيرة مع قوى الجهل.

يحتاج الطلاب إلى تعلم ليس فقط كيفية استخدام التكنولوجيا للوصول إلى المعلومات ولكن أيضا لتحليل وتطبيق أعلى ترتيب للتفكير التحليلي ومعالجة هذه المعلومات وكيفية استخدام التكنولوجيا لتقديم المعلومات والأفكار إلى عالمهم. ولتحقيق ذلك، يحتاج المعلمون والإداريون والطلاب إلى محو الأمية التقنية ومحو الأمية المعلوماتية كجزء من المنهج.

دور الجمعيات المهنية والأفراد

The Role of Professional Associations and Individuals

سيستمر دور الجمعيات المهنية والأفراد، جنباً إلى جنب مع المركز، في إحداث أثر كبير على التعليم المدرسي. أولاً، الجمعيات المهنية التي تمثل العديد من التخصصات، مثل NCTM والمجلس الوطني للجودة المعلمين National Council on Teacher Quality (NCTQ)، الدعوة إلى الإصلاحات في مجموعة واسعة من سياسات المعلم، فضلا عن تلك التي تمثل مدراء المدارس، مثل الرابطة الوطنية لمديري المدارس الثانوية National Association for Secondary School Principals (NASSP)، نشطون في إنتاج المناهج الموصى بها.

وكما لاحظ كوكس Cox في وقت مبكر من عام 2000، هناك فرق كبير بين معايير المحتوى - ما يجب على الطلاب معرفته والقدرة على القيام به ومعايير الأداء - تلك التي تحدد مستويات الأداء المقبولة.

ولا يزال رفع المعايير في موضوعات المنهج الأساسي يكتسب زخماً في الولايات والمناطق التعليمية في جميع أنحاء البلاد. في هذا الصدد، بدأت العديد من الدول في استخدام CCSS لتوضيح ما يجب أن يتعلمه الطلاب وما يجب على المعلمين تدريسه. في الأساس، مهما كانت المناهج التي أوصت بها في نهاية المطاف حكومات الدول، فضلا عن المجتمعات المستفيدة، ينبغي أن يساعد منسقي المنهج والمعلمين على اتخاذ قرارات حول تطوير برامجهم التعليمية.

بالإضافة إلى توصيات للمنهج الأساسي من قبل مركز NGA، CCSSO، والمجتمعات المستفادة، لا يزال هناك تركيز على منهج القضايا الاجتماعية والثقافية في مدارسنا. على سبيل المثال، يعتقد بول غورسكي (2013) أن أفضل طريقة لمعالجة قضايا التنوع والقضاء على فجوة الإنجاز هو القضاء على الفقر. وأشار كذلك إلى أنه ينبغي أن يكون التربويون في طور اتخاذ خطوات قد أثبتت فعاليتها لتعزيز تكافؤ الفرص في جميع المدارس. على الرغم من أن البعض قد يجد موقف غورسكي غير واقعي، فإن النقطة الأساسية هي أن مخططي المنهج عليهم تلبية CCSS، أو معايير الدولة، والتوصية بأفضل منهج لمدارسهم - وعلى وجه التحديد، لتطوير المنهج الذي يلبي احتياجات جميع الطلاب.

ويجري تعزيز هذه الحركة الجديدة نحو تنمية رأس المال الاجتماعي والثقافي بشكل جذري من خلال التقدم الكبير في التكنولوجيا. إن دور التعلم الجديد في القرن الحادي والعشرين هو أفضل دليل على ذلك مونيكا مارتينيز Monica Martinez (2010)، رئيسة شبكة التكنولوجيا الجديدة، لاحظت أنه مع ظهور وسائل الإعلام الرقمية، وتعليم الشبكة، ومنصات التعلم، لدينا الآن فرصة غير مسبوقة لإعادة تخيل التدريس والتعلم. ومن الواضح أن البيانات الجيدة والموثوقة يمكن أن تؤدي إلى نتائج مذهلة، خاصة إذا تم توجيهها من خلال المعلمين المدربين جيدا على نطاق عالمي.

المتعلمون الجدد في القرن الحادي والعشرين هم ذو ارتباط عالي ويطلبون الوصول السريع إلى المعرفة الجديدة. إنهم جائعون بصرامة للمعرفة وقادرين على الانخراط في التعلم على مستوى جديد كلياً. وبالمثل، العالم حرفياً في متناول أيديهم، وأنهم يحتاجون إلى الوصول الفوري على الصعيد العالمي إلى التكنولوجيا الأكثر تقدماً المتاحة. وهذا يعني أن المعلمين في جميع أنحاء العالم يضطرون إلى إعادة تجميع وإعادة التفكير وإعادة تصميم دور التكنولوجيا في مدارس اليوم.

وكجزء من المنهج الدراسية الموصى بها من قبل أي مدرسة، فإن القدرة التكنولوجية تأتي في مقدمة الأولويات. ووفقاً لنانسي بلير Nancy Blair (2012)، فقد بدأ هذا التحول بالفعل. وتشمل مجموعة التكنولوجيا الجديدة توفير الاكتشاف من خلال التكنولوجيا، والاستكشاف، والتصميم والخلق، والتركيز على الجماهير ذو العلاقة، وجهاز لكل طفل.

تشمل عناصر التكامل التكنولوجي في القرن الحادي والعشرين ما يأتي:

- اكتشاف والاستكشاف Discovery and exploration. يحتاج المعلمون إلى العمل كمحفز للتعلم، ويقومون بتنظيم وتيسير الأنشطة التي تشعل اللحظات المحددة للطلاب. ويقضي معلموا الصفوف على الصعيد العالمي وقتاً أقل في إنشاء العروض التقديمية ومزيد من الوقت باستخدام التكنولوجيا لصياغة أنشطة تعليمية قوية، والعثور على مواد صعبة، وتعميق التفاهات.
- الخلق والتصميم Creation and design. تستخدم التكنولوجيات الناشئة لصياغة مهارات حل المشكلات وعرض إتقان الطالب بطرق عميقة وذات مغزى. يصبح الطلاب بسهولة شركاء نشطين