التجديد التربوي
ومعوقاته وبعض
نماذجه

التجديد التربوي ومعوقاته وبعض نماذجه

أ . د . محمد منير مرسي
أستاذ التربية ومدير مركز
البحوث التربوية

خضعت عملية التجديد في التربية لعدد من الدراسات والبحوث في الماضي . وقد حدد روجرز وشوميكر Rogers & SHoemaker أربع مراحل رئيسية لعملية التجديد أو التغيير هي :

- توفر المعرفة Knowledge Acquisition وفي هذه المرحلة يكون متخذ القرار واعياً بالإمكانيات الجديدة التي يتضمنها التغيير أو التجديد .
- الاقتناع Persuation وفي هذه المرحلة يكون لدى متخذ القرار انطباع أولي موجب أو سالب بالنسبة للإمكانيات الجديدة للتغيير أو التجديد أي أنه مقتنع أو غير مقتنع .
- القرار Decision وفي هذه المرحلة يقوم متخذ القرار بتقليب الأمر على أوجهه المختلفة ومراجعة الاعتبارات التي تجعله يقبل التغيير أو التجديد أو يرفضه ويصل إلى قرار . مثل هذا القرار قد ينعكس فيما بعد .
- التثبت Confirmation عندما يتخذ القرار بتبني التجديد أو التغيير يقوم متخذ القرار بدراسة امكانيات التطبيق وقد يصل في النهاية إلى تثبيت القرار أو رفضه .

وقد حاولت بعض الدراسات دراسة العلاقة بين مدى تجديد أو تغيير معين والزمن أي مضى فترة من الوقت على هذا التجديد أو التغيير وتوصلت إلى أنه كلما زاد عدد الأفراد الذين يتبنون التجديد أو التغيير زاد احتمال تبني الآخرين له .

وهذا هو الوضع الطبيعي أو العادي ، بيد أن درجة وسرعة تبني الآخرين للتجديد تتوقفان على طبيعة التجديد نفسه . وهنا يشير روجر وشوميكر إلى خمسة جوانب رئيسية متصلة :

- **الأهمية النسبية** : ويقصد بها ما يحظى به التجديد أو التغيير من ميزات على الوضع القائم . ولكما زادت هذه الميزات في الأهمية زادت سرعة تبني هذا التغيير أو التجديد .
- **المواءمة** : ويقصد بها مدى مناسبة التغيير أو التجديد للظروف الفعلية ونظام القيم الذي يجرى فيه التغيير . فمعظم التغييرات الهامة لها ردود فعل تؤثر على جو التغيير نفسه . وكلما كان تأثير ردود الفعل هذه كبيراً وكلما زادت التعديلات التي تتطلبها زادت الصعوبة في اقناع الأفراد وحملهم على القيام بالخطوات الأولى للتغيير أو التجديد . وتكون التغييرات التي تصطدم مع القيم الأساسية والنظام التقليدي للسلوك أصعب من غيرها في تقبلها وتنفيذها . وحتى عندما تكون الأهمية النسبية للتغير عالية جداً فإن هذه الأهمية تفقد قيمتها إذا كان التغيير يهدد ذاتية الفرد أو النظام .

- **البساطة** : ويقصد بها اليسر والسهولة في فهم التغيير أو التجديد المقترح . والبساطة هنا مفهوم نسبي فما يصعب فهمه على الرجل العادي قد يكون بسيطاً بالنسبة لأهل الصنعة . وليس من السهل تحقيق البساطة في برنامج للتجديد يتمشى مع ظروف الواقع وطبيعته . ذلك أن أي برنامج للتجديد التربوي يتضمن عناصر متشابكة من معلمين وتلاميذ ومربيين وآباء ومواد تعليمية وأنشطة وامكانيات مادية وبشرية مختلفة .
- **الاختبارية** : ويقصد بها امكانية الاختبار أو التجريب على نطاق ضيق قبل التوسع في تطبيق التنفيذ أو التجديد المقترح . ولا شك في أن أي تجديد تربوي يمكن اختباره أو تجريبه في صورة محدودة أولا يكون احتمال نجاح تطبيقه على نطاق واسع أكثر .
- **الملحوظية** : ويقصد بها مدى ادراك القائم بالتجديد وفهمه للنتائج المحتملة له . وكلما زادت قدرة القائم بالتجديد وفهمه لنتائج التجديد أو التغيير زاد

احتمال تبينه وتطبيقه . كما تتضمن الملحوظية القدرة على التعميم من موقف اختباري أو تجريبي محدود إلى موقف آخر أوسع نطاقا مع اقتصاد في الجهد والوقت والمال .

إن درجة انتشار تجديد تربوي معين تعتمد على مدى اتزان هذه الجوانب . وأن الأهمية النسبية لأي تجديد غير مؤكدة . إلا أنه يمكن تقليل درجة عدم التأكد بالتجريب .

إن النظام التربوي كغيره من المؤسسات الهامة يتغير استجابة لتجديدات ثقافية كبرى ، ذلك أن التغيرات المادية المقترنة بتقديم التكنولوجيا تقدر تقديرا عاليا من جانب المجتمع وهكذا تكون التغييرات التي تحدث في بناء النظم التربوية نتيجة لسلسلة من المؤثرات التي تعكس اجماع المجتمع على ما يجب أن تفعله المدارس .

- ولما كانت الحيلولة دون استمرار النماذج القديمة المستقرة أمرا صعبا فإن استخدام الأفكار القديمة بطرق جديدة يكون النتيجة المنطقية للتزاوج بين وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالتجديد .

وعندما نقول مثلاً « المدارس تقاوم التغيير » ، فإن تفسير ذلك يكمن في المثل القائل بأن « الشيطان الذي تعرفه خير من الملاك الذي لا تعرفه » .

وهكذا تحدث المقاومة للتغيير حتي ولو كان الواقع التربوي يتطلبه . بيد أن الميل إلى التمسك بالأهداف والممارسات الماضية دون تطوير يجعل المربي يواجه مشكلات خطيرة ، وقد عرض هذه المسألة بحيوية « هـ . ربنيامين » في كتابه الساخر Sober Tooth Curriclum ويعالج هذا الكتاب الساخر التاريخ التربوي لقبيلة اسطورية من سكان الكهوف ، كونت أغراضها التربوية عندما كانت النمور ذوات الأنياب الحادة تشكل خطراً حقيقياً لها . ومن أجل هذا كانت المدارس القبلية تعلم الوسائل الفنية لتخويف النمور وأبعادها وذلك بواسطة اشعال النار . وحدث فيما بعد أن تغيرت الأحوال الجوية المحلية ومالت إلى البرودة . مما أدى إلى اختفاء الوحوش اختفاءا تاماً . إلا أن القبيلة لم تستمتع طويلاً بأمنها الذي حصلت عليه حديثاً ، ذلك لأن الدببة الضارية سرعان ما أزعجت الإقليم بكثرة ترددها . وسرعان ما تعلم الصيادون عمل الحفر التي

يمكن أن تقع في شراكها الدببة المارة ، ولكن منهج مدارس القبيلة ظل دون تغيير يركز على تعليم مطاردة النمر ذي الأنياب الحادة . وقد أوضح الصيادون للمربين أنه بالرغم من أن اصطياد الدببة وقتلها أصبح الآن من الأهمية بمكان لبقاء القبيلة فإن المدارس تجاهلت كل التجاهل المهارات الوثيقة الصلة بهذه الحاجة ، ودافع المربون بأن الطرق الفنية لمعالجة موضوع الدببة لا تنتمي إلى الميدان المدرسي بحال ، فتعلم هذه المهارات العملية لا تتشرف بانتسابها إلى « التربية » لأنها ليست إلا مجرد « تدريب » وعندما اشتد الإلحاح في التساؤل عن سبب اهتمام الشخص بتعلم طريقة افزاع النمور في الوقت الذي اختفت فيه جميع هذه الحيوانات منذ أمد بعيد أجاب أحد الرجال المسنين ممن أداروا النظام التربوي قائلا :

« إننا لا نعلم افزاع النمور كهدف في ذاته ، بل نعلمه بقصد اكساب هذا النوع من الشجاعة الرفيعة التي تنسحب على جميع شئون الحياة ، والتي لا يمكن أن تتحقق من القيام بنشاط حقير مثل قتل الدببة » .

فهل يبدو هذا التعليل معقولاً ؟ كان يمكن للقبيلة لكي تعالج الخلاف بين المربين والصيادين أن تجري بحثاً عن أغراض المنهج المدرسي . وكان يمكن أولاً عمل مسح لتحديد الأغراض التعليمية التي يعتبرها أعضاء القبيلة هامة .

ويقوم هيكل تحليل التجديد التربوي على نظام القيم السائدة ، فالقيم هي البناء الذي يحفظ المؤسسات . وهي تمثل المعتقدات المشتركة التي تضبط ادخال الأفكار والأنشطة الجديدة . ويكون التعاون أو الانسجام بين النظم القيمية أمراً حاسماً عادة في المحافظة على أية خطة للتجديد .

ويمكن أن تعزي بعض مشكلات التغيير أو التجديد في بنية النظم التربوية إلى الجوانب غير المناسبة من الناحيتين المادية والتكنولوجية . ولكن هذه الجوانب عادة يمكن علاجها بسرعة عندما تتعاون القيم على تأييد التجديد .

إن العقبات الكبرى في سبيل التجديد التربوي السريع أو الجذري تتمثل في الأفراد أنفسهم وفي التربويين البيروقراطيين . ويجب أن يكون لدى من يقترح التغيير أو التجديد حاسة استشعار خبيرة لاستطلاع المجالات التي يحتمل أن

يحدث بها مقاومة .

ويتوافق الأشخاص مع الحياة في المؤسسة على أساس مفاهيم لمتطلبات أدوارهم . والجماعات التي تقدم الأساس لهذه التوقعات في الأنظمة التربوية هي المديرون والمعلمون والتلاميذ . وإذا كنا نريد أن يغير الأفراد أساليب التكيف عند الاستجابة للتجديدات المخططة ، فإن إحدى طرق تحقيق هذا التغيير هي ادخال عامل يصل الأشخاص عن طريقه إلى وضع تعريفات لأنواع التوقع مع التغيير المخطط . وإحدى استراتيجيات تحقيق ذلك هي الاعتماد على عامل خارجي له الشرعية المناسبة للتأثير في التغيير ، وهنا يجب أن نشير إلى هذه العوامل الثلاثة الخارجية التالية وهي : « المجتمع » (ويمثله الآباء وقادة الجماعة) و « الحكومة » (إما قومية ، أو أقليمية أو محلية) . « والمهنة » التي تعكس توقعات المجتمع عادة على أنها جزء لا يتجزأ من القوى المؤثرة على التربية ، والتي تعتبر بوجه عام انعكاسا للأساس الثقافي الذي تستمد منه المدارس أهدافها وسياستها . ويمكن ادراك التأثير الذي يحدثه التدخل الحكومي بجلاء في أنواع الكيف التي تجريها المدارس نحو التغيير المطلوب . وعندما يبادر عامل قوي كالسلطة التربوية إلى إحداث تجديدات تربوية معينة فإن المدارس تعبىء قواتها لكل تتمثل هذه التجديدات وتستوعبها .

ويجب أن نضع في اعتبارنا التوقعات الخارجية للمدرسة بوصفها منظمة رسمية ، وكذلك التوقعات الداخلية التي تبرز من احساس الفرد بتكامله الشخصي معها ، يضاف إلى ذلك العوامل التي تؤثر في تكيفات الأدوار وصراعاتها بما فيها دستور الجماعة المهنية ، فالتعليم التخصصي الذي تمثله الكليات والجامعات ، وعدد كبير من المنظمات المهنية ، تتحد جميعاً لتشكل ولتمثل دستور الجماعة المهنية ، ويمكن أن يفهم هذا الدستور على أنه يمثل ضمير المدرس والرقيب والحارس للمهنة ، ويستطيع هذا الدستور التأثير فى تكيف الأشخاص داخل المدرسة بصورة مباشرة ، أو غير مباشرة .

ومن الأهمية بمكان ملاحظة وجود مستويين على الأقل يمكن أن يحدث فيهما التجديد أو لا يحدث . وذلك عندما نعالج التفاعل المتبادل بين عوامل التغيير

والنظم القيمية . ويتضمن أحد المستويين الثقافة السائدة في المنظمة وبخاصة التقاليد ونماذج الحياة التي لا يمكن انتهاكها ، ويتضمن المستوى الثاني الأفراد أنفسهم وقيمهم وأوضاعهم الاجتماعية . ومن ناحية أخرى إذا كان البرنامج التجديدي على المستوى الإجرائي يتضمن وقتاً اضافياً ومسئولية من جانب العاملين دون مقابل فإن ذلك قد يؤدي إلى الرفض ومقاومة التجديد .

ومن الضروري حين نتكلم عن مختلف فئات التفاعل أن نميز بنوع خاص بين التغير والقيم . إذ بينما يختلف مصدر التضارب تكون النتيجة واحدة . فإذا كانت الاتجاهات نحو استخدام تكنولوجيا التدريس في منطقة معينة مثلاً تعكس القلق الذي يشعر به كثير من المؤمنين بالاتجاه الإنساني في التربية فإن النتيجة تكون حينئذ تأخير ادخال هذه التكنولوجيا .

ويكون التغيير أو التجديد مرغوباً فيه إذا كان يؤدي إلى تحسن أو تطوير . وعندما لا تبدو في الأفق أية بدائل أفضل للتغيير فإن الاستمرار في الممارسات القائمة يكون شيئاً طبيعياً . فالمدارس والمؤسسات التعليمية في هذه الحالة تعتبر قائمة بوظيفتها على أحسن ما يكون .

وليس من الأمور المستغربة أن تقاوم المدارس التجديد والتغيير كما أشرنا . ذلك أن مسألة التغيير تعتمد على سندين رئيسين :

أولهما : يتعلق بمدى معرفتنا بما إذا كان التغير أمراً مرغوباً .

ثانيهما : يتعلق بالعوائق التي تقف في طريق تنفيذ التجديدات التربوية .

يضاف إلى ذلك أن لدى المدارس كما هو معروف على عكس غيرها من المؤسسات قصوراً ذاتياً نحو التجديد والتغيير لأن وظيفتها التي لازمتها منذ نشأتها محافظة في طبيعتها وهي تتمثل في نقل الثقافة من جيل إلى آخر .

ومن هنا كانت المدارس بحكم طبيعتها مؤسسات معقدة . وإذا كان من الممكن في المؤسسات الصناعية ادخال تغييرات أو تعديلات كبيرة دون أن يكون لها تأثير واضح أو ملموس على العمال أو على المجتمع فإن التغييرات في المدارس على العكس من ذلك يكون لها تأثير على المعلمين ورجال الادارة والتلاميذ والآباء والمجتمع بل ولها تأثير أيضا على العلاقات الداخلية بينهم . وتكون التفاعلات

التي تحدث نتيجة التغيير دقيقة وغالبا ما يستحيل التنبؤ بها ويكون من الصعب مواجهة متطلباتها المتشابكة . يضاف إلى ذلك أن نقراً قليلاً فقط من رجال الادارة هم الذين لديهم من المران والدربة ما يساعدهم على مواجهة المواقف التي يمليها التجديد أو التغيير . فغالبيتهم كان في الأصل معلماً وتقلد أمور الادارة المدرسية بدون تأهيل علمي أو دراسي لها . وفي ظل الطبيعة المحافظة للمدارس التي سبق أن أشرنا إليها تكون النتيجة أن المدارس هي التي تسير نفسها بنفسها ، وتكون مسئولية قادتها بصورة رئيسية المحافظة على الوضع القائم . ويكون أي تغيير بمثابة هز القارب الذي قد يؤدي إلى اغراقه .

ويكون بديل التغيير إذن أن يعمد مديرو المدارس إلى طرقهم وأساليبهم المعروفة في ادارة المدرسة وتوجيهها .

ونخلص من الكلام السابق إلى أن عملية التغيير أو التجديد في المدارس تواجه عادة بأربعة معوقات رئيسية :

- صعوبة أقلمة أو تكييف التغيير المطلوب لواقع العمل المدرسي .
- صعوبة تطبيق أساليب جديدة متنوعة بدرجة كافية للظروف الواقعية الفعلية للمدارس .
- قصور النظرة إلى النظام المدرسي كوحدة عضوية متفاعلة تقوم على التأثير والتأثر .
- قصور مبدعي الأساليب الجديدة في تناول متطلبات تطبيق هذه الأساليب .

هناك عائق آخر للتغيير يتمثل في شحة أو قلة المعلومات . فكثير من المربين يساورهم الشك في وجود طرق أفضل للتدريس وليست لديهم ثقة في الأساليب الجديدة . وهؤلاء كثيراً ما يتندرون بالتجارب أو المحاولات السابقة التي لم يهيأ لها النجاح . ولن يعوزهم الدليل فهناك كثير من الأدلة على أن كثيراً من التغيرات التربوية لم يكتب لها النجاح . فكم من مشروعات وتجارب تربوية وئدت في المهد وقد يكون السبب هو ما أشرنا إليه وقد يكون هناك سبب آخر يتمثل في أنها لم تعط الفرصة والوقت لتنمو وتكتمل . وقد يكون السبب الثالث عدم توفر المعلومات الكافية التي توجه التطبيق .

بعض نماذج التجديد في الممارسات التربوية :

تسعى التربية شأنها شأن غيرها من المهن إلى تجديد أساليبها وتطوير طرائقها . ومن عام إلى عام نسمع عن أساليب جديدة وطرائق مبتكرة في التعلم يتحمس لها المربون . ولكن سرعان ما ينطفىء هذا الحماس ليمهد لظهور موجة جديدة من الحماس لطرائق وأساليب أخرى ظهرت في الأفق . وهكذا تتولد الدوائر المسلسلة للتجديد والابتكار في التربية . وكل جديد يظهر يدفع بسابقه إلى دائرة خارجية تدفع بدورها ما قبلها . هذه النزعة نحو التجديد والابتكار في الممارسات التربوية تستند إلى تطلع التربويين الدائم نحو الكمال والبحث الدؤوب عن البديل الأفضل .

وسنحاول في السطور التالية أن نعرض لبعض نماذج التجديدات في الممارسات التربوية في مجالات التربية المختلفة .

أولاً : تجديدات تتعلق بالفصول الدراسية :

تشمل التجديدات المتعلقة بالفصول الدراسية جوانب متعددة تدور كلها حول ادارة وتنظيم عملية التعلم داخل حجرة الدراسة ومن هذه التجديدات :

١ - الفصول غير المتدرجة : Non graded

في ظل التنظيم التقليدي للمدرسة تكون الفصول الدراسية متدرجة المستويات من صفوف أولى إلى ثانية إلى ثالثة وهكذا . ويعكس هذا التدرج تدرج المستويات التعليمية التي يتدرج فيها الطفل وتعكس مستوى تقدمه أو تحصيله العام .

ويقوم النظام المتدرج للفصول عادة على أساس التسلسل المنطقي للمواد الدراسية . كما يقوم على أساس أن تقدم التلميذ في المواد الدراسية المختلفة يكون

بمعدلات واحدة أو متقاربة . ويتميز هذا النظام باليسر والسهولة في ادارته وتنظيمه .

أما الفصول غير المتدرجة فهي لا تقوم على أساس الحدود الفاصلة بين الفصول الدراسية وإنما تقوم على أساس مدى وقدرة التلميذ في استيعابه للمناهج الدراسية والبرنامج التعليمي . فقدرة التلميذ هي التي تحدد سرعة تقدمه في الدراسة . وهو الذي يختار المواد التي يدرسها من بين مواد البرنامج فإذا ما انتهى من مقرر دراسي معين ينتقل إلى دراسة مقرر آخر . وهكذا تحرر الفصول غير المتدرجة التلاميذ من القيود الدراسية والزمنية التي يفرضها عليهم نظام الفصول المتدرجة . ونحن نجد في نظام الفصول غير المتدرجة تلاميذاً من أعمار مختلفة يدرسون برنامجاً واحداً . ولذا يتيح هذا النظام للتلاميذ أن ينهوا البرنامج الدراسي حسب قدراتهم واستطاعتهم . وهي ولا شك قدرات متفاوتة يترتب عليها تفاوت في المدة الزمنية اللازمة لكل منهم للانتهاء من الدراسة دون أن نفرض عليهم البقاء مع مجموعته حتى نهاية المرحلة الدراسية كما في النظام المتدرج التقليدي .

ويحتاج نظام الفصول غير المتدرجة إلى جهد أكبر من جانب المدرسة والمعلمين في ادارته وتنظيمه .

٢ - البناء المدرسي المفتوح : Open Space

تختلف المدرسة الحديثة عن المدرسة التقليدية من حيث الترتيبات المادية والإنشائية للبناء المدرسي . ويقوم البناء المدرسي الحديث على النظام المفتوح ووجود مساحات فراغية كبيرة وحيطان داخلية قليلة . وبعض الأبنية المدرسية الحديثة قد لا يوجد بها حيطان داخلية . وإنما يستخدم بعض الحواجز المتحركة .

وتقسم المساحات الفراغية إلى مراكز للتعلم يتعلم فيها مجموعات مختلفة من التلاميذ يفصل بينها تلك الحواجز المتحركة .

ويختلط أحياناً مفهوم البناء المدرسي المفتوح Open space أو المدرسة المفتوحة بالتعليم المفتوح أو التربية المفتوحة Open Education ، ففي حين يشير المفهوم الأول إلى التنظيمات والترتيبات الداخلية للمبنى المدرسي فإن المفهوم الثاني يشير إلى نوع من التعليم يتم من خلال نظام معين يقوم على مراكز تعليمية توفر للمتعلم الخبرات والبرامج التعليمية التي يرغب في دراستها كما هو الحال في الجامعة المفتوحة في بريطانيا على سبيل المثال .

ومع أن التعليم في داخل الأبنية المدرسية المفتوحة قد يكون بالطريقة التقليدية المعروفة في تنظيمه وطرائقه ومناهجه إلا أن البناء المفتوح يسمح بمرونة الاستخدام وحرية الحركة وتهيئة الجو الأنسب للتعلم بصورة تفوق الأبنية المدرسية التقليدية . ومع هذا فهناك أنصار كثيرون للأبنية التقليدية كما أن هناك أيضا معارضين لنظام البناء المدرسي المفتوح .

٣ - التوزيع غير المتجانس للتلاميذ : Hetrogeneous Grouping

هناك نظامان معروفان لتوزيع تلاميذ الصف الدراسي الواحد على الفصول المختلفة ، أحدهما يقوم على أساس التوزيع المتجانس للتلاميذ . وعلى أساس هذا النظام يوضع التلاميذ ذوي القدرات العقلية والدراسية المتقاربة في مجموعة واحدة أو فصل دراسي واحد . وهذا يعني تجانس مجموعة التلاميذ في المستوى مما يسهل عملية التعلم بينهم .

النظام الثاني يقوم على أساس التوزيع غير المتجانس للتلاميذ وهو على عكس النظام الأول لا يرى ضرورة في تجانس مجموعات التلاميذ وإنما يجب أن تضم كل مجموعة من التلاميذ مختلف القدرات والمستويات حتى يتم التفاعل بينها ويتعلم بعضها من بعض .

ومع أن التربويين ينقسمون حول أفضلية أي النظامين لأن لكل منهما محاسنه وعيوبه فإن نظام التوزيع غير المتجانس يجد له أنصاراً أكثر لاعتبارات انسانية واجتماعية بل وتعليمية أيضا .

وقد توصل مارتن Martin وبافان Pavan من مراجعتهم عام ١٩٧٦ م لنتائج البحث التربوي الذي أجرى على دراسة التجديدات في التوزيع غير المتجانس للتلاميذ إلى أنه لا توجد ميزات أو عيوب تعليمية للتوزيع غير المتجانس في حد ذاته أي أنه لا يتميز إيجاباً أو سلباً عن التوزيع المتجانس من الناحية التعليمية ، إلا أنهما أشارا إلى وجود ما يميز التوزيع غير المتجانس على التوزيع المتجانس من ناحية الجوانب الاجتماعية ونضوج نمو التلاميذ . وهذا المؤشر في حد ذاته يرجح كفة التوزيع غير المتجانس للتلاميذ .

٤ - المقررات الدراسية المصغرة : Minicourses

يقصد بالمقررات الدراسية المصغرة المقررات التي لا تستغرق دراستها سوى مدة زمنية قصيرة تتراوح عادة بين خمسة إلى ثمانية أسابيع وليس نصف سنة دراسية أو سنة بأكملها كما في النظام المعروف . ويستخدم هذا النظام عادة في الصفوف الأخيرة من المدرسة الإبتدائية وفي المدرسة الثانوية . وقد بدأ استخدام المقررات الدراسية المصغرة في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية في الستينات . وشاع استخدامه في كثير من المدارس في السنوات الأخيرة . وفي ظل هذا النظام يتاح للتلميذ بدلاً من دراسة مقرر واحد لفصل دراسي أو طول السنة مثلاً أن يختار ثلاثة مقررات مصغرة من مجال واحد عادة . فبدلاً من دراسة مقرر طويل في الجغرافيا على سبيل المثال يمكنه أن يدرس مقررات مصغرة تتناول بعض موضوعات علم الجغرافيا .

ويتطلب نظام المقررات المصغرة وجود عدد كثير منها حتى يستطيع التلميذ أن يختار من بينها كما أنه يتطلب أيضاً تركيز محتوى المقرر ومضمونه مما يعتبر ميزة في صالح هذا النظام .

وقد قام باركنسون (١٩٧٦) Parkinson بمسح لعدد من المدارس الأمريكية التي تستخدم نظام المقررات المصغرة ووجد أن هذه المقررات مفضلة لدى التلاميذ وقد أجاب ٨٩ ٪ منهم بأنهم يحبون هذه المقررات وقد وجد أيضاً أن

الغالبية العظمى من مديري المدارس (٧٢ ٪) يفضلون هذا النظام . وقد أشار هؤلاء المديرون إلى أن المشكلة الكبرى في هذا النظام تتعلق بالجدول المدرسي وما يتطلبه من جهد كبير ومرونة تتسع لكل هذه المقررات .

٥ - التدريس الجماعي : Team Teaching

بدأ استخدام نظام التدريس الجماعي في المدارس الأمريكية في أواخر الخمسينات وأوائل الستينات . وكان استخدامه نتيجة النقص في اعداد المعلمين . وكان الهدف من استخدامه هو زيادة كفاءة استخدام الأعداد المتاحة غير الكافية من المعلمين . وذلك عن طريق تنظيم مجموعات أو فرق من المعلمين المؤهلين تقوم بتعليم أعداد كبيرة من التلاميذ يساعدهم في ذلك معلمون غير مؤهلين للقيام بأعمال المتابعة وفي التدريس الجماعي يقوم معلمان أو أكثر بالتدريس لمجموعة كبيرة من التلاميذ . وهناك عدة تنظيمات لهذا التدريس الجماعي منها :

الفريق الرئاسي وفيه يكون لمجموعة المعلمين قائد أو رئيس له مكانة أعلى ومسئولية أكبر من باقي المعلمين . وفي بعض الأحيان يكون مرتب هذا المعلم القائد أو الرئيس أكبر وله امتيازات مادية أخرى .

ومنها الفريق التشاركي وهو مجموعة من المعلمين ليس لهم رئيس على عكس الفريق السابق وإنما يشترك الجميع في اتخاذ القرارات . والمسئولية مسئولية جماعية مشتركة بينهم . وقد يأخذ واحد منهم زمام المبادرة والقيادة إلا أن ذلك يكون نابعاً من خلال تفاعله مع زملائه وتأييدهم له .

هناك نظام ثالث يسمى « فريق المزاوجة المهنية » وهو فريق يضم المعلم القديم والمعلم المبتدىء ويتزاوجان في العمل معا . وهذا يعتبر تدريباً للمعلم المبتدىء الذي هو في نفس الوقت عون للمعلم القديم .

وهناك نظام رابع يسمى الفريق التنسيقي وهو فريق من المعلمين يقوم بالتدريس لأكثر من مجموعة من التلاميذ وليس لمجموعة واحدة كما في النظم

السابقة .

وقد أشار أرمسترونج (١٩٧٧) إلى أنه لا يوجد في البحوث التي أجريت على دراسة فعالية نظام التدريس الجماعي أو عن طريق الفريق ما يمكن أن يكون في صالح مؤيدي هذا النظام أو معارضيه .

ثانياً : التجديدات المتعلقة باليوم المدرسي :

إن معظم التجديدات المتعلقة باليوم المدرسي كانت على مستوى المدرسة الثانوية . وهذا يبدو طبيعياً نظراً لأن معلمي المدرسة الابتدائية يعملون عادة مع نفس المجموعة من التلاميذ طيلة اليوم .

ومن المعروف أن المدرسة الثانوية الأمريكية تنظم تقليدياً على أساس ما يسمى بوحدة كارنيجي Carnegie Unit الذي يقاس بها تقدم التلميذ في الدراسة بالمدرسة الثانوية . وهي تشبه ما يعرف بالساعة المكتسبة أو المعتمدة Credit Unit في النظم الجامعية . وكل تلميذ يحصل على وحدة من « وحدات كارنيجي » إذا أتم دراسة مقرر بواقع خمسة أيام في الأسبوع لمدة سنة . ويلزم التلميذ حتى يتخرج من المدرسة الثانوية الحصول على ستة عشرة وحدة على الأقل . أي أن التلميذ يدرس في المتوسط بمعدل أربع وحدات على مدى السنوات الدراسية الأربع (٩ - ١٠ - ١١ - ١٢) للمدرسة الثانوية . وقد أدى نظام وحدات كارنيجي بطريقة منطقية إلى تنظيم اليوم المدرسي في المدرسة الثانوية الأمريكية على أساس فترة زمنية مدتها ست ساعات يدرس التلميذ خلالها في العادة أربع مواد أكاديمية ومقررات في التربية البدنية ودرس قاعة Study Hall

ومما يعاب على نظام وحدات كارنيجي أنه يعتمد في تقويمه للتلاميذ على الفترة الزمنية التي يقضيها في الدراسة وليس على أساس ما تعلمه بالفعل أو ما حصله خلال هذه الدراسة ، أي أن التلميذ يتخرج بمرور الوقت لا على أساس كفاءته ومستواه التعليمي .

وقد كانت التجديدات المتصلة باليوم المدرسي نتيجة لتزايد الحاجة إلى وجود

جدول يومي مدرسي أكثر مرونة . وفي السطور التالية نتناول بعض جوانب هذه التجديدات ومن أهمها :

١ - جدول الفترة المفتوحة : Open Lab schedule

لا يختلف هذا النظام عن نظام اليوم المدرسي ذي الساعات الست الذي سبقت الاشارة إليه إلا في أنه يقدم فترة مفتوحة للتلميذ يختار فيها أحد الأنشطة اما في المعمل أو المكتبة أو القاعة أو الاستراحة في حجرة استراحة التلاميذ حيث يمكنه أن يتحدث مع زملائه الآخرين .

٢ - جدول الفترة المشتركة : Block schedule

وفيه تتوفر المرونة للتلميذ ليستطيع أن يدرس فترتين من الفترات الست دراسة مشتركة مع اثنين من المعلمين يدرسانه مادتين مختلفتين ويتم تنسيق العمل بين المعلمين الاثنين من حيث توزيع الوقت وكمية العمل .

٣ - الجدول الدوري : Rotating schedule

يسمح هذا النوع من الجداول الدراسية بتقديم مقررات دراسية أكثر في ظل نفس البناء المدرسي دون اضافة أية فصول جديدة .
ويعمل ذلك عن طريق التوزيع الدوري للمقررات على مدى الأيام بطريقة معينة نوضحها بالمثال التالي :
لنفرض أن مدرسة قررت أن يكون مجموع مقرراتها الدراسية وأنشطتها التعليمية سبع فترات دراسية . هنا يقتضي ترتيب الجدول بحيث لا يقدم منها سوى ستة مقررات أو أنشطة في اليوم الواحد حسب التوزيع الدوري التالي حيث تمثل الحروف أ ب جـ د هـ و ز المواد الدراسية والأنشطة التعليمية (مثلا لغة - تاريخ - طبيعة - تربية بدنية - معمل)

زمن الحصة	أيام الدراسة							
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
٨ - ٩	أ	ب	جـ	د	هـ	و	ز	أ
٩ - ١٠	ب	جـ	د	هـ	و	ز	أ	ب
١٠ - ١١	جـ	د	هـ	و	ز	أ	ب	جـ
١١ - ١٢	د	هـ	و	ز	أ	ب	جـ	د
١ - ٢	هـ	و	ز	أ	ب	جـ	د	هـ
٢ - ٣	و	ز	أ	ب	جـ	د	هـ	و

مراجـــع مختـــارة

١ ـ محمد لبيب النجيحى ومحمد منير مرسى : البحث التربوي ومناهجه ـ عالم الكتب ـ القاهرة ١٩٨٣ .

2- Armstrong, D. and others: Education—An Introduction, Macmillan Publishing, Inc., U.S.A. 1981.

3- Carlson, R.O.: "Adoption of Educational Innovations" the Centre for the Advanced Study of Educational Administration, University of Oregon, Eugene, Oregon 1965.

4- Carpenter-Huffman, P. Et-al.: "Change in Education — Insight from Performance Contracting: Ballinger Publishing Company. Cambridge, Mass. 1974.

5- Cronbach, L.J. & Furby, L.: "How We Should Measure Change — or Should We?" Psychological Bulletin. Vol. 74, No. 1 1970.

6- Gross, N. Et-al., Implementing Organisational Innovations: A Sociological Analysis of Planned Educational Change. Basic Books Inc., N.Y. 1970.

7- Hvilock, R.G., Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge Institute for Social Research, Centre for Research on Utilization of Knowledge, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, July 1969.

8- Rogers, E.M.: Diffusion of Innovations, The Free Press N.Y. 1962.

9- Rogers, E.M. & Shoemaker, F.: Communication of Innovations, The Free Press. N.Y. 1971.