الباب الثاني

التجارب المعاصرة في الإصلاح والتجديد التربوي

الفصل السابع

التجارب العالمية المعاصرة

في الإصـــلاح والتجـــديـــد الـــتربـــوي

شهدت نظم التعليم في عالمنا المعاصر كثيراً من محاولات الإصلاح والتجديد في كل مجال من مجالات التربية سواء كان ذلك في التعليم العام أو الجامعي أو إعداد المعلم أو المناهج والمواد الدراسية أو التنظيم المدرسي أو بنية التعليم أو طرق التدريس أو تكنولوجيا التعليم . وغيرها وسنعرض في السطور التالية لأهم هذه التجارب والجهود بإيجاز ما أمكن .

١- تربية اطفال ما قبل سن المدرسة :

إن السمة الغالبة على معظم نظم التعليم في العالم أن بداية التعليم الرسمي للطفل تبدأ عند حوالي سن السادسة أو السابعة . وفي بعض الدول مثل انجلترا وفرنسا يبدأ عند سن الخامسة . ولم يكن هناك اهتمام كبير بتربية الطفل قبل هذه السن رغم أهميتها . وقد نادينا منذ سنوات طويلة بأن تعمل الدول العربية على الاهتمام بهذه المرحلة الهامة من حياة الطفل وأن تمتد بسن الإلزام في الاتجاه العكسي وهو سن الصغر والطفولة باعتباره يمثل أهمية كبرى .وتمنينا أن تحقق فكرة المدرسة العامة بالنسبة للأطفال الصغار . إن بعض علماء النفس يشيرون إلى أن السنتين الأوليين في حياة الطفل تمثل مرحلة هامة في تكوين شخصيته . كما يشيرون إلى أن ما يقرب من نصف ذكاء الإنسان ينمو عند سن الرابعة . وهو اعتقاد يلقى الآن تقبلا واسعا ويترجم إلى واقع في الممارسات التعليمية المعاصرة . ففي الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال نجد اتجاها متزايداً في النظم التعليمية بتربية الطفل في السنوات الأولى من عمره قد تبدأ من الميلاد . ومايقرب من نصف الأطفال الأمريكيين في سن الثالثة إلى الخامسة يتلقون نوعان من التربية قبل المدرسة . وكذلك الأمر بالنسبة لكثير من الدول المعاصرة لاسيما المتقدمة منها . وقد اقترح الاتحاد القومي للمعلمين في انجلترا في تقريره عن تعليم ما قبل المدرسة في انجلترا وويلز (١٩٧٣) منهجا متكاملا لرياض الأطفال يركز على النمو اللغوي ومهارات ما قبل القراءة والحساب وأنشطة عملية في الحديقة وتجارب علمية بسيطة وخبرات عملية متصلة بالجو وفصول السنة إلى جانب الفن والرسم والموسيقى . (Mallinson:P.159)

٢- زمن التمدرس :

إن الزمن يقاس بالثواني والدقائق والساعات والأيام والأسابيع والشهور والسنين والقرون وهكذا . ونحن كبشر قد نضفي صفات معنية على الزمن أو الوقت . فعندما نستمتع بأوقات سارة أو سعيدة نقول إننا قضينا وقتا سعيداً والعكس صحيح عندما نمر بأوقات عصيبة أو غير سارة . وعندما يكون لدى الفرد وقت فراغ لايجد فيه مايفعله بطريقة مفيدة أو بناءة فإنه يقتل الوقت بالملل . وهكذا نجد عبارات مثل نقتل الوقت أو نملأ الوقت . وقد نعبرعن أهمية الوقت بعبارات مثل الوقت من ذهب أو الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك . ويستمد الزمن أهميته لاقترانه بعمر الإنسان وحياته على الأرض ومايمكن أن يحققه في حياته من آمال وطموحات . بيد أن الزمن له أهمية نسبية تتفاوت بتفاوت الظروف والأحوال . فالفلاح الذي يبذر الحب وينتظر شهوراً لجني المحصول غير الطبيب الذي يجرى عملية جراحية يلعب الزمن فيها عاملا حاسما . فكما أن لحصد الزرع إبان نجد على الطرف الآخر أن الوقت يعني الحياة أو الموت .

وبالنسبة للتعليم المدرسي نجد أن الوقت يلعب دوراً هاماً لكنه ليس العامل الوحيد في عملية التعليم والتعلم . وقد حظي موضوع الزمن أو الوقت في علاقته بالتعليم المدرسي باهتمام المربين والباحثين على السواء . فالوقت المخصص لدراسة المواد الدراسية المختلفة والمدة الزمنية للحصص الدراسية وطول اليوم المدرسي وعدد الساعات الدراسية على مدار السنة ، وعدد سنوات التعليم الإلزامي الإجباري وعدد سنوات المراحل الدراسية المختلفة كلها أمور واجهتها أنظمة التعليم في مختلف الدول بطرق مختلفة تتشابه فيما بينها أحيانا وتختلف أحيانا أخرى . وكان من بين الموضوعات التي حظيت باهتمام علماء النفس التعليمي دراسة أثر كل من التعليم أو التدريب الموزع والتدريب المركز أو بمعنى آخر الأهمية النسبية لأثر التعليم في علاقته بالزمن . وشهد القرن العشرون اهتماما متزايدا بموضوع علاقة الزمن بالتعليم والتعلم . وأصبح كل أمور التعليم والتعلم تتحدد بالوقت والزمن . فالحصة الدراسية مدتها على سبيل المثال خمس وأربعون دقيقة أو خمسون دقيقة واليوم المدرسي تتراوح مدته بين ست وثماني ساعات ، وفي الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال تحدد الوحدات الزمنية بما يسمى بالساعات المكتسبة أو الساعات التحصيلية Credit Hours وهي المعروفة بوحدات كارنيجي Carnegie Units وهي وحدات تستخدم أساسا لحساب إنهاء المتعلم لمقرر دراسي معين أو الحصول على الدرجة العلمية أو الشهادة الدراسية . ولما كان التلاميذ والطلاب يلتحقون بالتعليم والمدارس على اختلاف بينهم في

مستوياتهم المعرفية والتحصيلية فإن مواصلتهم للتعليم في المواد الدراسية المختلفة ذات مدة زمنية محددة لإنهائها يترتب عليها وجود فروق واختلافات بينهم في مستوياتهم التحصيلية في هذه المواد . فبعضهم قد يحرز تقدما سريعاً في التحصيل وبعضهم قد يكون تقدمهم متوسط وآخرون قد يتخلفون عن الركب ويرسبون أو يفشلون.

ويعتبر زمن التمدرس من الميادين التي شهدت إصلاحات عدة في مختلف دول العالم . وكان من بين هذه الإصلاحات إطالة مدة التعليم الإلزامي وإطالة اليوم المدرسي وعدد ساعات الدراسة ، وإطالة مدة بقاء التلاميذ في المدرسة وتمكين التلاميذ الذين يريدون مواصلة الدراسة بعد سن الإلزام من الإستمرار في التعليم في المدرسة . وتختلف الدول في مقدار ما تقدمه لأبنائها من زمن التمدرس بمقدار نموها الاجتماعي والحضاري وبمقدار تطور نظامها التعليمي وبمقدار ما يتوفر لديها من إمكانيات مادية وبشرية . كما أن هناك ظروفاً خاصة ببعض الدول تحتم عليها أوضاعا تعليمية معينة . ففي الدول الإسكندنافية على سبيل المثال ، يتأخر بدء سن الألزام إلى السابعة نظراً لقسوة المناخ وشدة الثلوج والبرودة . في حين أن سن الإلزام في كثير من الدول الأوروبية يبدأ في سن الخامسة والسادسة * ولذلك تقوم الأم في الدول الإسكندنافية بدور تقليدي هام في تربية الأطفال في المنزل قبل سن الإلتحاق بالمدرسة . وهي سمة خاصة بالتعليم في الدول الإسكندنافية دون غيرها من النظم التعليمية الأوربية الأخرى

ويمتد زمن التمدرس في التعليم العام في دول العالم المعاصر على مدى ١٢ أو ١٣ سنة . ولاتقل مدة التعليم الأبتدائي بصفة عامة عن ست سنوات ، وقد تزايد إلى سبع أو ثماني سنوات . وفي الحالات النادرة التي يقل فيها مدة التعليم الابتدائي عن ست سنوات كما في إيطاليا وألمانيا فإن مدة التعليم العام لاتقل عن ١٢ سنة . ويبدأ سن الإلزام ما بين سن الخامسة والسابعة . ويمتد حتى سن ١٤-١٦ . ويمكن لمن يريد من الطلاب في بعض النظم البقاء في المدرسة وأن يواصلوا تعليمهم حتى سن ١٨أو ١٩. والجدول الآتي يبين مدة التعليم العام وعدد سنوات التعليم الابتدائي والثانوي ومدة الإلزام في النظم التعليمية المعاصرة . (Passow : P P .198-199-219) .

---

* لمزيد من تفصيل الكلام عن هذا الموضوع أنظرالفصل الخاص بالعوامل التي تؤثر في تشكيل النظم التعليمية في كتاب لنفس المؤلف بعنوان : الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة . عالم الكتب . ١٩٩٢ .

الدولة	التعليم الابتدائي			التعليم الثانوي			سن الإلزام		
	عدد سنواته		مدته	عدد سنواته		مدته	من	إلي	مدته
	من	إلى		من	إلى				
أستراليا	١	٧	٧	٨	١٣	٦	٥	١٥	١٠
بلجيكا	١	٦	٦	٧	١٢	٦	٦	١٤	٨
شيلي	١	٦	٦	٧	١٢	٦	٧	١٤	٧
انجلترا	١	٦	٦	٧	١٣	٧	٥	١٦	١١
ألمانيا	١	٤	٤	٥	١٣	٩	٦	١٥	٩
فنلندا	١	٨	٨	٨	١٢	٥	٧	١٦	٩
فرنسا	١	٧	٧	٦	١٣	٨	٦	١٦	١٠
المجر	١	٨	٨	٩	١٢	٤	٦	١٦	١٠
الهند	١	٥	٥	٦	١٢	٧	٦	١١	٥
إيران	١	٦	٦	٧	١٢	٦	٦	١٤	٨
إيطاليا	١	٥	٥	٦	١٣	٨	٦	١٤	٨
هولندا	١	٦	٦	٧	١٢	٦	٧	١٥	٨
السويد	١	٧	٧	٨	١٢	٥	٧	١٦	٩
اسكتلندا	١	٧	٧	٨	١٣	٦	٥	١٦	١١
اليابان	١	٦	٦	٧	١٢	٦	٦	١٥	٩
نيوزيلندا	١	٨	٨	٩	١٣	٥	٥	١٥	١٠
تايلاند	١	٧	٧	٨	١٢	٥	٨	١٥	٧
أمريكا	١	٨	٨	٩	١٢	٤	٦	١٦	+١٠

جدول يبين مدة التعليم وعدد سنوات التعليم الابتدائي والثانوي ومدة الإلزام

في النظم التعليمية المعاصرة

أما بالنسبة لأيام وساعات التدريس في النظم التعليمية المعاصرة فهناك تفاوت بينها يمكن تلخيصه فيما يلي :

أولا: في المدرسة الابتدائية :

يتراوح عدد ساعات التدريس اليومية بين أكثر من ثلاث ساعات وأقل من ست . ومعظم النظم تتراوح ما بين أربع وخمس ساعات في اليوم . أما بالنسبة لعدد أيام التدريس في السنة فيتراوح ما بين ١٧٠ يوما و٢٣٣ يوما . ولكن في معظم النظم

يصل المتوسط إلى حوالي ٢٠٠ يوما في السنة . وبالنسبة لساعات التدريس السنوية تتراوح مابين أكثر من ٧٠٠ ساعة و ١٢١٢ ساعة . ومعظم النظم يتراوح عدد الساعات السنوية فيها بين ٩٠٠ ساعة و١٠٠٠ ساعة .

الدولة	في المدرسة الابتدائية			في المدرسة الثانوية		
	ساعات التدريس اليومية	أيام التدريس السنوية	ساعات التدريس السنوية	ساعات التدريس اليومية	أيام التدريس السنوية	ساعات التدريس السنوية
أستراليا	٥	٢٠٠	١٠٠٠	٥,٤	٢٠٠	١٠٨٠
بلجيكا	٤,٢	٢٠٠	٨٤٠	٥,٦	٢٠٠	١١٢٠
شيلي	٥	١٦٠	٨٠٠	٦	١٤٠	٨٤٠
إنجلترا	٥	١٨٠	٩٠٠	٥	١٨٠	٩٠٠
ألمانيا	٣,٣	٢٣٠	٧٥٩	٤	٢٣٠	٩٢٠
فنلندا	٤	٢٠٠	٨٠٠	٦	١٩٤	١١٦٤
فرنسا	٥,٤	١٧٠	٩١٨	٥	١٥٥	٧٧٥
المجر	٣,٦	٢٠٠	٧٢٠	٥	٢٠٠	١٠٠٠
الهند	٥,٢	٢٣٣	١٢١٢	٥,٣	٢٣٠	١٢١٩
إيران	٤,٨	٢٠٠	٩٦٠	٦	٢٠٠	١٢٠٠
إيطاليا	٥	١٧٥	٨٧٥	٥,٨	١٩٥	١١٣١
اليابان	٣,٥	٢١٠	٧٣٥	٤,٦	٢١٠	٩٦٦
هولندا	٥,٢	٢٠٠	١٠٤٠	٥,٦	٢٠٠	١١٢٠
نيوزيلندا	٥	٢٠٣	١٠١٥	٥,٤	١٩٥	١٠٥٣
اسكتلندا	٥,٢	٢٠٠	١٠٤٠	٥,٤	٢٠٠	١٠٨٠
السويد	٥,٤	١٨٠	٩٧٢	٦	١٨٠	١٠٨٠
تايلاند	٥-٦	١٨٠	٩٩٠	٦	١٨٠	١٠٨٠
أمريكا	٥	١٨٠	٩٠٠	٥	١٨٠	٩٠٠

جدول يبين المدة الزمنية للتدريس في المرحلة الابتدائية والثانوية
في النظم التعليمية المعاصرة

ثانيا : في المدرسة الثانوية :

تزيد نسبيا عدد الساعات اليومية في التعليم الثانوي عما هي عليه في التعليم الابتدائي . وتتراوح بين ٥ ، ٦ ساعات في معظم النظم ، وكذلك الأمر بالنسبة لعدد ساعات التدريس السنوية . والمتوسط في معظم النظم في حدود ألف ساعة سنويا .وبالنسبة لعدد أيام التدريس يصل معدله إلى حوالي ٢٠٠ يوم في السنة . والجدول الأتي يبين المدة الزمنية للتدريس في المرحلة الابتدائية والثانوية في النظم التعليمية المختلفة .

٣- التوسع الكمي المطرد :

من بين الإصلاحات التربوية في النظم التعليمية المعاصرة زيادة فرص التعليم بصورة مطردة بالنسبة للطلاب على جميع المستويات والمراحل ذكورا وإناثا على السواء ويتصل بهذه الزيادة إطالة مدة سنوات الألزام من ناحية وإطالة مدة التعليم العام من ناحية أخرى . ويرتبط بذلك أيضاً إطالة فترة بقاء التلاميذ في المدارس سواء من حيث عدد ساعات الدراسة أو من حيث عدد سنواتها.وقد سبق أن أشرنا إلى بعض التفصيلات حول هذا الموضوع . وفي فرنسا على سبيل المثال يستهدف الإصلاح التربوي تمكين ٨٠٪ من طلاب التعليم الثانوي من الحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية (البكالوريا) بحلول عام ٢٠٠٠ .

وتسعى الدول العربية جاهدة إلى ركب التطور والإصلاح التربوي العالمي ما أمكنها ذلك . ولكن الملاحظ على نظم التعليم العربية أنها قد تأثرت تأثراً كبيراً بالمشكلات التي واجهتها خلال السنوات الأخيرة وفي مقدمتها الحروب والقلاقل الداخلية وعدم الاستقرار . مما عرقل حركة الإصلاح التربوي والتقدم التعليمي في كثير من البلاد العربية . ويتضح من البيانات الإحصائية لليونسكو الفرق الكبير في معدلات الإلتحاق بمراحل التعليم المختلفة بين الدول العربية والدول المتقدمة . وإذا كان المثل يقول " بضدها تتمايز الأشياء " فإن الجدول الآتي يبين النسبة المئوية للإلتحاق بمراحل التعليم المختلفة في الدول العربية ودول أمريكا الشمالية حسب إحصاءات اليونسكو عام ١٩٩١ .

الدول	التعليم الابتدائي			التعليم المتوسط والثانوي			التعليم العالي			كل مراحل التعليم		
	مجـ	ذ	ث	مجـ	ذ	ث	مجـ	ذ	ث	مجـ	ذ	ث
في البلاد العربية	٨٣,٤	٩٢,٣	٧٤,٢	٥٢,٧	٦٠,٢	٤٤,٩	١٢,٦	١٥,٦	٩,٥	٥٦,٧	٦٣	٤٨,٨
في أمريكا الشمالية (الولايات المتحدة وكندا)	١٠٢,٢	١٠٣	١٠١,٤	٩٨,٩	٩٨,٤	٩٩,٥	٧٠,٤	٦٦,٧	٧٤,٧	٩١,٨	٩١	٩٢,٧

وهذا الفرق يشير إلى الجهود المطلوبة من الدول العربية والآمال المنشودة من الإصلاح التربوي .

٤- تعليم المرأة :

شهد تعليم المرأة إصلاحا وتطورا كبيرا في السنوات الأخيرة في الغالبية العظمى من النظم التعليمية المعاصرة . وقد تركز هذا التطور على جانبين رئيسيين . الأول هو زيادة الفرص التعليمية المتاحة لتعليم المرأة واستخدام الوسائل الممكنة لتشجيعها على الإلتحاق بالتعليم ومواصلته والإستمرارفيه . والجانب الثاني يتمثل في التقريب بين مناهج البنين ومناهج البنات لاسيما فيما يتعلق بالمواد التي ينظر إليها تقليديا على أنها تتعلق بالمرأة مثل الاقتصاد المنزلي والتربية الموسيقية والفنية والرسم والأشغال وأعمال الخياطة والتطريز . ويمكن للذكور من الطلاب الذين يودون دراسة هذه المواد أن يدرسوها ، بل إن كثيرا من أمور الاقتصاد المنزلي يتعلمها الذكور والإناث على حد سواء في معظم النظم التعليمية المتقدمة في غرب أوربا وغيرها . أما بالنسبة للبلاد العربية فالأوضاع الاجتماعية السائدة مازالت تضع قيودا على تعلم الذكور لهذه المواد . وقد سبق أن أشرنا في أحد مؤلفاتنا إلى أن أحسن الطهاة في الفنادق والقصور في البلاد العربية والأوربية من الذكور ، وتساءلنا لماذا إذن لاتبيح المدرسة تعلم ذلك بطريقة أصولية للذكور من الطلاب . *

ويهمنا ونحن بصدد الكلام عن تعليم المرأة أن نشير إلى تجارب بعض الدول الأوربية في تعليمها فيما يتعلق بطموحات العمل والنجاح في الدراسة وتقلد الوظائف العليا .

---

* أنظر لنفس المؤلف كتاب : التعليم في دول الخليج العربية . عالم الكتب . ١٩٩٠ .

اولا : البنات اقل طموحا في العمل :

تشير إحدى الدراسات إلى أنه يبدو من الواضح أنه نتيجة لعملية التمدرس يتكون لدى معظم البنات طموحات في الحياة والعمل ، لكنها أقل مما لدى الأولاد . وأن البنات تتقبل أنها ستعمل في وظائف صغيرة . ومن ثم فليس هناك مبرر لمواصلة الدراسة والتعليم . (Cohn:P.88)

ويقول تقرير رسمي للحكومة البريطانية (١٩٨٤) أن البنات تميل إلى جعل تعليمهن وتدريبهن واختيارهن للوظيفة قائما على افتراض أنهن سيصبحن زوجات وأمهات في المستقبل . وأن حياة عملهن ستدخل فيها حمل وولادة الطفل وتربيته وأنه سيكون عملا غير متفرغ لبعض الوقت وهذا لايعني وجود مجموعة طموحة في حياة متصلة للعمل تحلم بمستقبل زاهر مرموق .

ثانيا : هن اكثر نجاحا في الدراسة :

تشير إحدى الدراسات إلى أن البنات في بريطانيا الآن أكثر نجاحا من الأولاد في إمتحانات شهادة الثانوية العامة (GCSE) التي يتقدم لها الطلاب عند سن ١٦ ، وأنه يتساوى الآن عدد البنين والبنات ممن يواصل تعليمه من الطلاب حتى سن ١٨ للحصول على شهادة المستوى المتقدم A-Level من التعليم الثانوي . ومع ذلك فإن ١٧٪ فقط من البنات تتقدم للإلتحاق بالجامعة في حين أن نسبة الأولاد تصل إلى ٢٤٪ . ومع أن عدد الطالبات اللاتي يتقدمن لامتحان مقرر الطبيعة في المستوى المتقدم يصل إلى عشرة أضعاف عدد البنين نجد أن عدد البنات في مقرر الرياضيات هو نصف عدد البنين فقط * وهو ما يؤكد إعتقادا سائدا في قلة مقدرة البنات نسبيا عن الأولاد في تعلم الرياضيات . أما في دراسة مقررات البيولوجيا واللغة الانجليزية والفرنسية والاقتصاد المنزلي فعدد البنات يفوق عدد البنين (Cohn:P.88) .

ثالثا : لهن مكان في الوظائف العليا :

ليس هناك حاجز أمام المرأة الأوربية للوصول إلى أعلى المناصب إلا أن واقع الأمر هو أن الغلبة للذكور وهذا طبيعي في عالم يحكمه الرجل . وهناك فئة كبيرة من النساء في وظائف عليا . وتحتل المرأة في فرنسا على سبيل المثال مايقرب من ١٨٪ من الوظائف المهنية والمستويات الوظيفية العليا مع أن النساء لايمثلن إلا ما يقرب من ٣٥٪ من مجموع العاملين ذكوراً وإناثا . وينبغي أن نشير هنا إلى أن مايقرب من

---

* لمزيد من تفصيل الكلام عن هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب : الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه . دار النهضة العربية . ١٩٩٢ .

٣٢٪ من المتزوجات في فرنسا يشغلن وظائف طول الوقت أو التفرغ الكامل .

أما بالنسبة لوظائف التدريس فنجد اتجاها متناميا في النظم المعاصرة إلى اعتباره ميدانا طبيعيا للمرأة . فمعظم معلمي التعليم العام كما تشير البيانات الإحصائية في الدول الأوربية من الإناث لاسيما بالنسبة للمرحلة الابتدائية . ويمكن الرجوع إلى مزيد من التفصيلات إلى الجزء الخاص بإعداد المعلم في هذا الكتاب .

٥- المدرسة العامة الشاملة او الموحدة :

يعتبر إنشاء المدرسة العامة الشاملة أو الموحدة من أعظم الإصلاحات التعليمية التي شهدتها النظم التعليمية المعاصرة . بل إن إنشاءها يعتبر إنتصاراً للديمقراطية والعدالة الاجتماعية والنظرية التربوية . وقد كانت النظم المعاصرة المتقدمة منها والنامية أسبق في تحقيق فكرة المدرسة العامة الموحدة على مستوى التعليم الابتدائي . أما في التعليم الثانوي فقد تأخر تحقيق ذلك إلى سنوات طويلة لاحقة . وبعض الدول إستطاعت أن تحقق ذلك بالفعل وبعضها مازال في الطريق إليه . وهكذا تتفاوت الدول المعاصرة في تحقيق فكرة المدرسة الثانوية العامة الشاملة أو الموحدة لإعتبارات اجتماعية وتربوية وتاريخية معروفة . ذلك أن طريق الإصلاح ليس ميسورا أو سهلا إذا تذكرنا أن بنية التعليم الثانوي تأخذ صورا وأشكالا متعددة في الدول المختلفة بل وفي داخل الدولة نفسها . وأي محاولة للإصلاح تتطلب إعادة بنية التعليم الثانوي وتوحيد مدارسة ومؤسساته ومناهجه ومدرسيه وإمكانياته المادية والبشرية . وهي عملية دونها كثير من الصعوبات إستطاعت كثير من الدول أن تتخطاها وهي خطوة لابد منها إن عاجلا أو آجلا بالنسبة لأي نظام تعليمي معاصر . وقد حاولت كثير من الدول العربية في مقدمتهامصر إعادة بنية التعليم الثانوي سواء فيما يتعلق بالتشعيب والتخصص في المدرسة الثانوية العامة أو بتوحيد أنماط التعليم الثانوي . وكان كاتب هذه السطور من المساهمين في هذه الجهود في أوائل السبعينات التي كانت تهتم بها وزارة التربية والتعليم آنذاك . وإقترح وقتها عدة بدائل للإصلاح ضمنها منذ ذلك الحين في مؤلفاته العلمية كما عبر عن رأيه بالكتابة في الصحف المصرية * ومازالت بعض مقترحاته صالحة للتطبيق على الرغم من مرور سنوات طويلة عليها .

كما شارك المؤلف في الجهود التي نظمتها وزارة التربية والتعليم في دولة قطر

---

* منها مقالة بعنوان " إقتراحات محددة لرفع كفاءة التعليم العام " في جريدة الأهرام ، ص ٥ صفحة الرأي . العدد ٣٢٢٨ السنة ١٠١ بتاريخ ١٩٧٥/٤/٢٨ .

وغيرها من الدول العربية لإصلاح بنية التعليم العام . ودراسة مشروع توحيد المرحلة الثانوية . وتعتبر دولة قطر من أحسن الأمثلة على الإصلاح التعليمي المتأني المتمهل الذي يخطو خطواته بعد حساب طويل وبعد دراسة مستفيضة لما يحدث في العالم المعاصر لاسيما في جيرانها من الدول العربية وعلى وجه الخصوص في المملكة العربية السعودية . وهذا رأي شخصي للمؤلف توصل إليه من خلال تجربته الطويلة بالمنطقة . وقد استطاعت بعض الدول العربية أن تخطو خطوات كبيرة نحو تحقيق المدرسة الثانوية الشاملة أو الموحدة أشرنا إليها بالتفصيل في كلامنا عن اتجاهات الإصلاح والتجديد التربوي في البلاد العربية .

وعلى كل حال فإن توحيد بنية التعليم الثانوي في مدرسة عامة مشتركة لكل التلاميذ من مختلف القدرات والخلفيات الاجتماعية قد أخذ صورة نمطين كبيرين أحدهما يعرف بنمط المدرسة الشاملة Comprchensive School وهو الذي ساد في الدول الغربية والدول غير الاشتراكية بصفة عامة . والنمط الآخر يعرف بالمدرسة الموحدة البوليتكنيكية وهو الذي ساد في الدول الاشتراكية التي كانت تكون ما يعرف بالكتلة الشرقية بزعامة الاتحاد السوفيتي آنذاك أو دول الكومنولوث المستقلة حاليا * وسنحاول بإيجاز إعطاء فكرة عن المدرسة الشاملة في السطور التالية .

المدرسة الشاملة :

تستمد المدرسة فكرتها من شمولها لكل الأطفال من مختلف الأعمار والقدرات والخلفيات الاجتماعية ، ولشمولها لكل المناهج الدراسية المعروفة في التعليم الثانوي بأنواعه المختلفة . وهذا يعني أن مناهج المدرسة الشاملة هي مناهج تتضمن مقررات أكاديمية وأدبية وتقنية ، وأنشطة تعليمية وفنية ومهنية وترويحية وثقافية وعملية . والمدرسة الشاملة هي مدرسة غير إنتقائية تتسع للتلاميذ من مختلف القدرات العقلية والتحصيلية بما في ذلك الموهوبين والمعاقين . وهذا يتوقف على مقدار ما يمكن أن تتيحه الدولة من خدمات تعليمية بها . لأن مزيدا من الخدمات والأنشطة التعليمية يعني ببساطة مزيدا من المال والجهد . كما أن صور المدرسة الشاملة تختلف باختلاف الدول بل وفي داخل الدولة الواحدة من حيث نوعية البرامج والمناهج التي تقدمها ومن حيث عدد سنوات الدراسة التي تشتمل عليها . ومع هذا يمكن القول بصفة عامة بأن هناك عناصر مشتركة في تنظيم المدرسة الشاملة في الدول الغربية من أهمها :

---

* لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع إرجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان : المرجع في التربية المقارنة عالم الكتب . ١٩٩٢.

١- وجود منهج موحد يتضمن مواداً إختيارية لكل التلاميذ حتى سن ١٦ سنة على الأقل لاسيما في الدول الغنية مثل أمريكا وفرنسا وانجلترا والدانمرك وقد يقل السن إلى ١٤ سنة في بعض النظم .

٢- يبدأ من سن ١٤ أو ١٥ تشعيب التلاميذ على أساس اختياراتهم للعمل في المستقبل واهتماماتهم الشخصية ومستويات تحصيلهم المدرسي.

٣- تقسيم التلاميذ داخليا إلى مجموعات حسب استعداداتهم وقدراتهم مع وجود بعض المجموعات مختلفة القدرات .

٤- وجود ترتيبات داخل المدرسة لتعليم المعوقين والموهوبين . وهذا يتمشى مع الاتجاه العام في الدول الغربية نحو تعليم التلاميذ الذين يعانون من مختلف أنواع الإعاقة الجسمية أو العقلية في المدرسة العادية بترتيبات خاصة وذلك بدلا من تعليمهم في مدارس خاصة .

٦.إصلاح المنهج المدرسي:

تعتبر المناهج الدراسية من أكثر المجالات التي استهدفها الإصلاح التعليمي في مختلف النظم التعليمية . وهي من أكثر المجالات أيضا التي شهدت التجديد والتغيير السريع نسبيا . ويرجع السبب في ذلك إلى أن تغيير محتوى المادة الدراسية أو طريقة تدريسها لايتطلب تعديلات كثيرة في نظام المدرسة أو الفصل الدراسي . ولايؤدي إلى اخلال بنظام العمل في المدرسة . من هذه الإصلاحات تدريس اللغات والعلوم والرياضيات الحديثة التي حظيت بانتشار سريع في مختلف دول العالم المتقدمة منها والنامية على السواء . ويعتقد بعض المربين أن الإهتمام في السنوات القادمة سيتركز على العلوم الاجتماعية والإنسانيات وحول المشكلات الاجتماعية ومساعدة الطالب على فهم عالمه المعاصر والتكيف للمستقبل .

وتعتبر الستينات فترة العصر الذهبي للإصلاحات التي شهدها المنهج المدرسي على الساحة العالمية . وتميزت هذه الإصلاحات بإتجاهين رئيسيين أولها إستحداث التعليم البرنامجي كأسلوب للتعليم الفردي . وهو أسلوب ينظم عملية التعلم في خطوات صغيرة متسلسلة . إلا أنه سرعان ما قد الحماس لهذا الأسلوب من التعليم . وقد أشرنا في مكان آخر من هذا الكتاب إلى أن أحد الأسباب الرئيسية المسئولة عن ذلك كان مقاومة المعلمين له لأنه قلل من مكانتهم المهنية . كما أن مواد التعلم التي صاحبت هذا الأسلوب في بدايته كانت ضعيفة ولم تكن على مستوى جيد من الإعداد مما أفقد

الطلاب كثيرا من الدافعية للتعلم . ولكن مع ذلك بقيت بعض عناصر التعليم البرنامجي وإنتقلت إلى الممارسات التعليمية الأخرى مثل الأهداف السلوكية والوحدات التدريسية Modules ومواد التعلم المتسلسلة والإختبارات مرجعية المحك أو المعيار Critereon Referenced Tests التي تستخدم في كل مرحلة من مراحل التعلم وفي تخطيط خبرات المتعلم ، أما الاتجاه الثاني فتمثل في حركة إصلاحية للمنهج قادها أساتذة جامعة " هارفارد" بالولايات المتحدة الأمريكية و " معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا " وهو معهد ذائع الصيت في مستواه التعليمي . وقد تركزت جهود هؤلاء الأساتذة على المفاهيم الرئيسية التي تشكل مضمون المواد الدراسية . إلا أن هذه الإصلاحات كانت مكلفة وتطلبت إعداداً مركزاً للمعلمين مما شل حركة الإصلاح . ورغم ذلك لم تضع هذه الجهود سدى . فقد ترتب عليها إستخدام مجموعة كبيرة من المواد التعليمية بدلا من الإعتماد على كتاب مدرسي واحد .

ويعتبر عالم النفس الأمريكي المعروف " جيروم برونر " من قادة إصلاح المناهج المعاصرين وهو يقول مؤكداً أحد المباديء الحديثة في تغيير طبيعة محتوى المنهج " إن الإلمام ببنية المادة الدراسية تعني فهمها بطريقة ترتبط فيها العناصر المتضمنة إرتباطا له مغزى . إن تعلم بنية المادة المتضمنة باختصار هو تعلم كيف ترتبط العناصر ببعضها (Bruner:P.9) . إن برونر هو في الواقع أحد الذين ترتبط أسماؤهم بالاتجاه الحديث الذي يؤكد على أهمية نظرية في التعليم Instruction Theory ونظرية في التعلم Learning Theory ونظرية التعليم يمكن أن تعني نظرية الأهداف أونظرية الوسائل والغايات.وإلى هذا المعنى الثاني تنتمي نظرية " برونر " وهي تقوم على الأسس الآتية:

١ـ تحديد الخبرات الأكثر فاعلية في إستثارة المتعلم وحفزه للتعلم .

٢ـ تحديد طرق التعلم التي تحقق تبسيط المعرفة وإمكانية إستخدامها . ذلك أن "التعلم يُقتنص ولايغرس " كما يقول المثل .

٣ـ تحديد أكثر الطرق فاعلية للعرض المتسلسل للمادة التعليمية .

٤ـ تحديد طبيعة وزمن الثواب والعقاب . وليس المقصود بالعقاب هنا العقاب الجسمي وإنما أساليب معنوية من الرفض والإنكار أو عدم الرضا .

والواقع أن الإصلاحات التي طرأت على المنهج كثيرة . وهي إصلاحات تركزت أساسا على محتوى المادة الدراسية ومضمونها بالحذف أو بالإضافة كما تركزت على طرق تنظيم المنهج وبنائه . وكثير من الإصلاحات تركزت على طريقة التدريس أو الطريقة التي تعلم بها مادة دراسية ما ومنها طريقة المجموعات الكبيرة والمجموعات

الصغيرة والطرق السمعية الصوتية في تعليم اللغات وطريقة المعامل وطريقة الإكتساب وطريقة ديكرولي وهربات وكيلر وغيرها مما أشرنا إليه بالتفصيل في هذا الكتاب .

وينبغي أن نشير هنا إلى مايراه بعض النقاد من أن الإصلاحات التربوية التي تركزت على جوانب مثل المناهج ، والتعليم في الفصل المدرسي ، وتكنولوجيا التدريس والمناخ المدرسي وترتيبات العاملين قد فشلت في أن تأخذ في الاعتبار حقيقة أن المؤسسات التعليمية تتكون من أجزاء متداخلة يترتب بعضها على بعض وأن أي تغيير رئيسي لأي جزء يتطلب مراعاة تعديل باقي الأجزاء . فالإصلاح التربوي له أنظمة فوقية وأنظمة تحتية تترابط فيما بينها . وقد تأكد هذا المعنى في كتابات رصينة عن التجديد التربوي مثل كتابات مايلز Miles وغيرها .

مفاهيم اخرى للمنهج :

سنتناول في السطور التالية بعض المفاهيم الأخرى للمنهج وبعض الإصلاحات التي أدخلت عليه .

أ- المنهج الخفي Hidden Curriculum

يشير المنهج الخفي إلى الممارسات والنتائج التربوية التي لا يعبر عنها صراحة في السياسة التعليمية أو في المنهج المدرسي . فهي ممارسة مستترة خفية قديمة إلا أن الكتابات عنها حديثة . وتشمل الممارسات التعليمية التي تعتبر جزءا من المنهج الخفي تقسيم التلاميذ إلى مجموعات والعلاقات بين المعلمين والتلاميذ والإجراءات والقواعد المدرسية والمضمون المستتر للكتب الدراسية والاختلافات المتعلقة بدور الذكر والأنثى من التلاميذ ونظام الثواب والعقاب في الفصول . وتشمل النتائج التعليمية للمنهج الخفي التطبيع السياسي والطاعة والانصياع وتعلم القيم والمعتقدات السائدة والعادات الثقافية وتنمية الاتجاهات نحو السلطة وتعزيز التمايز الطبقي . وقد تناولت البحوث المتعلقة بالمنهج الخفي الموضوع من جانبين : الطريقة والنتائج مع أن المربين الممارسين للمنهج الخفي قد لاينظرون إليه على هذا النحو .

يقول لورانس كريمين L.Cremin أحد المديرين السابقين لكلية المعلمين المشهورة بجامعة كولومبيا الأمريكية وأحد نجوم التربية المعاصرين المعروف بكتاباته العديدة في التربية : " على المربين أن يدركوا أن الطفل عندما يأتي إلى المدرسة لايكون عقله صفحة بيضاء - Tabula Rassa- وهي الفكرة التي تنسب إلى جون لوك - وإنما يكون قد تعرض لأنواع جيدة أوسيئة من التربية . وذلك من خلال المناهج التربوية المختلفة

التي يتعرض لها فللأسرة منهج ، ولتليفزيون الأطفال التعليمي منهج ، ولكل دين منهج ، ولألعاب الأطفال منهج ، ولكل جهاز من أجهزة الإعلام منهج ، وللدعاية منهج ، ولفريق اللعب منهج ، ولجماعة الكشافة منهج . ومن ثم فإن على المعلمين أن يدركوا أن الأطفال في المدرسة يتعلمون من كل هذه المناهج وأن المنهج المدرسي هو أحد المناهج التي يضاف إلى كل ذلك .

وهكذا يأتي الطفل إلى المدرسة وقد تعرض ومازال يتعرض لكل هذه الأنواع المختلفة من المناهج ، ويواجه منهج المدرسة .ومنهج المدرسة بدوره ليس منهجا واحداً . فبعض النقاد والمفكرين التربويين يرون أن للمدرسة منهجا خفيا غير معلن Hidden Curriculum وأن هذا المنهج موجود في جميع المدارس بصرف النظر عن نوع المدرسة أومكانها . فهو يتطلب من التلاميذ في سن معينة أن ينضموا في مجموعات من حوالي ثلاثين تلميذا تحت سلطان معلم مؤهل ليدرسوا مابين خمسمائه إلى ألف ساعة أو أكثركل عام .هذا بالاضافة إلى ما إذا كان المنهج مصمما لتدريس مباديء الدكتاتورية أو التحررية أو الرأسمالية أو الإشتراكية أوغير ذلك . وبصرف النظر عما إذا كان الهدف من المدرسة أن تخرج مواطنين أمريكيين أو روسيين أو فنيين أو أطباء أو غير ذلك . والأمر على حد سواء بالنسبة للمنهج غير المعلن ما إذا كان المعلم تسلطيا أو متسامحا ، وما إذا كان يفرض معتقداته وآراءه . أو ما إذا كان يعلم التلاميذ أن يفكروا من أجل أنفسهم ، إن ما يهم هو أن يتعلم التلاميذ أن التعليم له قيمة عندما يتم في المدرسة خلال عملية إستهلاك متدرجة ، وأن درجة نجاح الفرد في المجتمع تتوقف على كمية ما استهلكه من تعلم وأن تعلم الأشياء عن الكون والعالم حولنا أفضل من تعلمها من هذا الكون نفسه .

وهذا يعني في نظر هؤلاء النقاد أن المنهج الخفي يحول عملية التعلم من كونها نشاطا إلى كونها سلعة تحتكر المدرسة سوقها . ففي كل الدول تعتبر المعرفة أهم ضرورات البقاء أو العيش . بل وتعتبر أيضا صورة من صور النقود السائلة مثل الدولار والدينار . ومن المعروف أنه كلما زاد استهلاك الفرد من التعلم زاد مخزونه من المعرفة . وهكذا فإن المنهج الخفي يرسم نظاما طبقيا جديدا في المجتمع يحظى فيه من هم على حظ كبير من المعرفة بامتيازات خاصة ودخل مرتفع وإتصال بأقوى أدوات الإنتاج في المجتمع . هذا النوع من رأسمالية المعرفة يحظى بقبول كل المجتمعات الصناعية وأصبح أساسا عقلانيا لتوزيع الوظائف والدخل (Rich:PP.143-145).

إن هذا النقد الذي يوجه إلى المنهج الخفي هو أساس دعوات متطرفة للتجديد

والإصلاح التربوي تتجسد في الدعوة إلى اللامدرسية وإلغاء المدارس من المجتمع "والتدريس كنشاط هدام" Teaching as a Subversive Activity. وهي دعوات فصلنا الكلام عنها في مكان آخر من هذا الكتاب .

يرى بعض علماء الاجتماع التربوي أن المنهج الخفي ضروري للتلميذ حتى يستطيع أن يتعلم القواعد والنظام المدرسي وحتى يستطيع أن يتعامل بنجاح مع الآخرين في الفصل أو المدرسة . فلهذا الجانب من المنهج الخفي دور إيجابي هام نحو المنهج العام للمدرسة . ومن بين الأشياء التي سرعان ما يتعلمها التلميذ من خلال المنهج الخفي تفادي المواجهة مع المدرسة والتكيف معها وتقبل حكم المعلم وإخوانه من التلاميذ وإعطاء المعلم ما يريده وتعلم لغة الفصل .

وهناك جانب آخر من المنهج الخفي يتعلق أو يرتبط بنظام الدرجات والتقويم والامتحانات في الفصل . وقد يتعلم التلاميذ كيف يساومون المعلم على درجاتهم في الفصل كما يتعلمون متى يكون الغش مناسبا وما هي الطريقة للنجاح في الامتحانات.

وتشير بعض الدراسات التي أجريت على الامتحانات أن تلميحات المعلم للنقط الرئيسية في المنهج التي يمكن أن تكون موضع الامتحان تعتبر أهم ما يتعلمه التلميذ . (Burgess : P. 217) وأن التلاميذ يحكمون على مقدرة المعلم وكفاءته بمقدار ما يعدهم ويؤهلهم للامتحان .

ويرى بعض الباحثين أن مصطلح المنهج الخفي غير مناسب ويتساءل خفي على من؟ وهل المنهج الخفي هو الآن خفي ؟ ويقترح استخدام المنهج المصاحب Para-curriculum بدلا من المنهج الخفي . ويقصد بهذا المنهج كل ما يتعلمه التلميذ خارج المنهج الرسمي . (Burgess : P.217) .

ب - المنهج المحوري Core Curriculum

وهو يطلق على الأجزاء الرئيسية من المنهج التي يدرسها كل الطلاب وتمثل القدر الرئيسي المشترك بينهم . وقد يدرس الطلاب مقررات أخرى إختيارية بجانب هذه المقررات المحورية الرئيسية . وقد تضمن المنهج القومي في بريطانيا الذي استحدث عقب صدور قانون الإصلاح التعليمي ١٩٨٨ منهجا محوريا يطبق في كل المدارس.

جـ - المنهج الحلزوني Spiral Curriculum

هو أسلوب يرتبط ببرونر ويتكون من سلسلة من خبرات التعلم وتنظم بطريقة تسمح للتلميذ بالعمل خلال كل المفاهيم الرئيسية للمقرر على مستوى أولي قبل أن يرتفع حلزونيا ليعالج نفس هذه المفاهيم مرة تلو الأخرى على مستويات رفيعة أعلى .

ويسمى أحيانا بالطريقة التمركزية Concentric Method .

د - التخطيط الإستكشافي للمنهج Illuminative Curriculum Planning.

هو أسلوب لتطوير المنهج يتفادى الإعتماد على الأهداف المحددة سلفا للمنهج ويتبع بدلا من ذلك الأسلوب العقلاني . فهو يركز على التقاليد أو منطق المادة الدراسية المراد تعليمها . كما يستجيب للأفكار التي تنير الطريق التي يتحصل عليها من خلال المناقشات مع الآخرين أو المشتركين في تنفيذ المنهج . وهو أسلوب متبع في بريطانيا وغيرها ويمكن أن تستفيد منه عمليات تطوير المنهج في بلادنا العربية .

تخفيف حدة العلاقة الرسمية بين المعلم والمتعلم :

من إصلاحات المنهج ما يتصل بالإصلاحات التي شهدتها حجرة الدراسة من حيث تحسين جوها العام مما كان يسيطر عليه في الماضي بتخليصه من الرهبة والخوف . وجعل العلاقة بين المعلم والمتعلم أكثر ديمقراطية في جو من الإحترام والتقدير المتبادل . فمعلمو اليوم قد تعلموا أشياء كثيرة من الفكر التربوي الجديد لم تكن متاحة لزملائهم في الماضي . وأصبحوا أكثر تفهما للجوانب الإنسانية لمهنتهم وأكثر مراعاة لأشياء لم يكن يهتم بها في الماضي مثل إهتمامات التلميذ وحاجاته ودوافعه وقدراته وشخصيته . ولم يعد العقاب الجسمي وسيلة للقمع في المدارس بعد أن كان سائدا في فترة سابقة . وأصبحت التربية تقدم للتلاميذ مواداً تعليمية جديدة تستثير إهتماماتهم . كما أن المعلمين يتفننون ويجتهدون في أحسن الطرق والأساليب لتوصيلها إليهم .

وأصبحت علمية الإتصال بين المعلم والمتعلم ذات إتجاهين بعد أن كانت ذات إتجاه واحد فقط من المعلم للمتعلم . فالمناقشة والحوار والسماح للتلميذ بأن يعبر عن رأيه وأن يناقش وأن ينتقد كلها أمور معترف بها بل ومعمول بها في حجرة الدراسة . ولذلك فإن حجرة الدراسة اليوم تختلف كثيراً عن مثيلتها بالأمس . ومن الطبيعي أن ينعكس ذلك على شخصيات طلابنا المعاصرين . وهم ولاشك أسعد حظا من ذي قبل . وتشير بعض الدراسات إلى أن هناك من الأسباب ما يدعو إلى الإعتقاد بأن الأطفال الذين تربوا بأساليب أكثر تسامحا يميلون إلى التفوق على الأطفال الآخرين في ضبط النفس والتحصيل والمسئولية والقيادة والشعبية والتكيف العام (Corwin:P.268) .

بيد أنه ينبغي أن نشير إلى أن هناك نماذج متطرفة في التسامح مع التلاميذ في تعليمهم لدرجة التسيب وترك الحبل على الغارب كما في المدارس الحرة التي أشرنا إليها في مكان آخر من هذا الكتاب . وهي مدارس لم تحقق نجاحا كما ذكرنا . وكما في أسلوب التعلم المعروف باسم التعلم غير الموجه Nondirected Learning الذي

ترتبط تجربته باسم هيرندون Herndon والذي كان لكتاباته مع الآخرين من أمثال كوزول وهولت وكوهل ودينيسون تأثير على دفع حركة المدارس الحرة (Rich:P.40) وسيجد القاريء تفصيلات أكثر في الأجزاء القادمة من الكتاب .

إدخال التعليم البوليتكنيكي

من الإصلاحات الهامة التي شهدتها المناهج الدراسية إدخال التعليم البوليتكنيكي في مناهج المدرسة الثانوية . وكانت دول أوربا الشرقية بما فيها دول الكومنولث المستقلة أكثر إهتماما من الدول الأوربية بهذا التغيير . لكن سرعان ما إنتشرت مناهج التعليم البوليتكنيكي في مدارس أوربا الغربية . ووجدت معاهد متنوعة منها معاهد عالية تحمل إسم المعاهد البوليتكنيكية في انجلترا وفرنسا . أما في أمريكا وكندا فنهاك ما يعرف باسم تعليم " فنون الصناعة " وهو يتشابه في أهدافه مع أهداف التعليم البوليتكنيكي . وكلا النوعين من التعليم يهدف إلى تزويد الفرد بالمعرفة النظرية والعملية بأساليب الإنتاج الصناعي . وهكذا أصبح التعليم البوليتكنيكي الحل الوسط الذي حير فكر المربين طويلا بين تربية العقل ومهارة اليد ، أي بين التعليم النظري والتطبيقي أو العملي .

تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية

إن تعليم اللغة الأجنبية في التعليم الابتدائي في الدول النامية والمتقدمة ثنائية اللغة لايعتبر تجديدا لأنها ممارسة معمول بها منذ فترة طويلة من الزمن لاعتبارات تاريخية معروفة . أما ما نقصده هنا فنعني به أساسا الدول المتقدمة التي أدخلت تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية بصورة إجبارية في نظمها التعليمية وهي تشمل الدول الأوربية وأمريكا . أما في انجلترا فتدريس اللغة الأجنبية ليس إجباريا في المرحلة الابتدائية وإن كانت بعض المدارس تعلمها . وهناك اتجاه متزايد لجعلها إجبارية. أما في المرحلة الثانوية فتعليم اللغة الأجنبية إجباري في المدارس البريطانية بمقتضى المنهج القومي الجديد .

وهناك برامج للتعاون الأوربي في مجال تعليم اللغات الأوربية منها البرنامج المعروف باسم لينجوا Lingua وإرازاموس Erasmus. ومن الواضح أن الدافع الرئيسي لذلك هو زيادة الإعتماد المتبادل بين دول العالم في مختلف المجالات وزيادة التقارب بينها لاسيما في عصر المعلومات وتوفر إمكانيات هائلة في الإتصال وتقريب المسافات بين الشعوب .

كما أن هذا الاتجاه في تعليم اللغة الأجنبية في المدارس الابتدائية في الدول المتقدمة يكشف زيف الدعوى التي سادت في كثير من الدول وهي أن تدريسها يؤثر

سلبيا على تعلم اللغة القومية .

وحقيقة الأمر أن هذه الدول لايتوفر لها المصادر المادية والبشرية التي تمكنها من تحقيق ذلك . فهناك أولويات أخرى لها الصدارة . ومن المعروف تاريخيا أن إلغاء اللغة الأجنبية من المدارس الابتدائية في مصر في منتصف هذا القرن كان مصحوبا بتوحيد كل أنواع المدارس على مستوى المرحلة الأولى وكان معظمها لاتدرس به اللغة الانجليزية ونظراً لعدم توفر الإمكانيات الكبيرة التي كان يتطلبها تعميم تدريسها في كل المدارس الابتدائية كان الحل السهل البسيط هو إلغاؤها بالمرة من هذه المدارس . يضاف إلى ذلك أن القوة الدافعة وراء هذا الإصلاح وهو عميد الأدب العربي المعروف ووزير التربية آنذاك طه حسين كان من معارضي تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية وقد عبر عن ذلك صراحة في كتابه عظيم القدر " مستقبل الثقافة في مصر " بقوله : " أما نحن فجوابنا في ذلك (أي في تعليم اللغة الأجنبية) قاطع وصريح . وهو أن اللغة الأجنبية لاينبغي أن تدرس في هذا القسم (المدارس الابتدائية) من التعليم العام لا في السنة الأولى ولافي الثانية ولافي الثالثة ولافي الرابعة (وهي نهاية المدرسة الابتدائية آنذاك. (طه حسين : ص ٢٥٧) ،

والواقع أن بعض الدول العربية ومنها مصر تهتم بتعليم اللغة الأجنبية منذ المرحلة الابتدائية ويتعبر نظام التعليم اللبناني من أحسن الأمثلة على تعليم اللغات الأجنبية (الفرنسية غالبا والإنجليزية أحيانا) . ومعظم اللبنانيين ثنائيو اللغة أو متعددوها . ودول المغرب العربي تهتم أيضا بتعليم اللغات الأجنبية لاسيما الفرنسية في المرحلة الابتدائية . ويجب أن تهتم الدول جميعها بتعليم اللغة الأجنبية لاسيما الانجليزية باعتبارها اللغة العالمية الشائعة في مدارسها الابتدائية . والغريب أن بعض الدول العربية التي تدرس بها لغة أجنبية في المرحلة الابتدائية يدرس بها لغتان أجنبيتان في المرحلة الثانوية كما في مصر وغيرها من الدول . وأولى أن يقتصر الأمر على تعليم لغة أجنبية واحدة في المرحلة الثانوية وأن يمتد تعليم اللغة الأجنبية إلى المرحلة الابتدائية حتى يتمكن الطالب من إجادة دراسة اللغة لفترة أطول .

٧. إصلاح وتجديد طرق التدريس وأساليبه :

يعتبر مجال طرق التدريس من المجالات التي شهدت كثيراً من الإصلاح والتجديد التربوي على مر السنين . والواقع أن هذا الإصلاح والتجديد يتوقف على نمط الفلسفة التربوية السائدة . ففي ظل التربية التقليدية شاعت أساليب تقليدية معروفة في طرق التدريس تركز على تعلم المادة الدراسية منها طريقة التدريب الشكلي ونظرية الملكات والتلقين والحفظ والاستظهار . ثم جاءت التربية الحديثة فنقلت الإهتمام من التركيز

على المادة الدراسية إلى الاهتمام بالمتعلم وميوله ودوافعه ورغباته . وأدى ذلك إلى التخفف من القيود الشكلية السابقة في التدريس واعتمادها على النشاط الذاتي للتلميذ وتلقائيته . بل إن الأمر وصل حد التطرف بظهور مدارس تعرف بالمدارس الحرة تركت الحبل على الغارب للتلميذ . وقد أشرنا إلى تفصيلات عن هذه المدارس في الجزء الخاص بالدعوات الإصلاحية المتطرفة . وتعالت الصيحات والشكاوي من أن التربية الحديثة قد بالغت في الاهتمام بالمتعلم على حساب المادة الدراسية . وتعالت الصيحات بالاهتمام بتعليم المادة الدراسية وضرورة العودة إلى الأساسيات كما فصلنا في مكان آخر من الكتاب . وظهرت طرق تعليمية وأساليب تدريس مختلفة منها طريقة هربارت ومنتسوري ودالتون وغيرها . ووجدت طرق لتعليم المواد المختلفة . مثل الطرق الكلية والتوليفية في تعليم القراءة والطرق الحديثة في تدريس الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية . وإلى جانب هذه الطرق وجدت أساليب وطرق أخرى مثل التعليم البرنامجي والتعلم بالإتقان وطريقة التعلم القائم على المصادر والوحدة التدريسية أو الموديول . وطريقة كيلر في التعليم الجامعي وسوزوكي الياباني في تعليم الموسيقى وغيرها .

التعليم المبرمج Programed Learning

هو تعليم يقوم على أساس مواد للتعليم الذاتي حسب سرعة التلميذ وهذه المواد مصممة تصميما جيدا في خطوات تعليمية متسلسلة وموجهة نحو غرض سلوكي محدد. ومع استجابة التلميذ النشطة ومعرفته بالنتيجة بعد كل خطوة يتقدم بعدها إلى الخطوة التالية إذا كان استجابته صحيحة . فإذا أخطأ يعود ثانية إلى الخطوة السابقة لتعينه على معرفة الإجابة الصحيحة . . وهكذا ينتقل التلميذ خطوة خطوة في عملية التعليم الذاتي . وهناك أنواع بسيطة من المواد المبرمجة تقوم على أساس نظام يعرف باسم " البرمجة الخطية " Linear Programming وأخرى أكثر صعوبة تعرف بإسم نظام " البرمجة المتشعبة " Branching Programming.وهناك صور رياضية للبرمجة . وقد تكون البرمجة على صورة مواد تعليمية في كتاب أو للإستعمال بواسطة آلة تدريس Teaching Machine أو في صورة التعليم المصاحب للكمبيوتر Computer Assisted Learning. ويرتبط التعليم المبرمج بإسم عالم النفس الأمريكي سكنر Skinner في الستينات . ومع أن المصطلح لم يعد يستخدم إستخداما كثيرا في التربية الآن فإن كثيرا من خصائص التعليم البرنامجي قد ضمنت في الممارسات التربوية الحالية إلى حد ما مثل مواد التعليم الذاتي المستخدمة في التعليم عن بعد Distance Education بما في ذلك الجامعة المفتوحة Open University ويرتبط بذلك أيضا الإهتمام الحديث بالاختبارات والتقويم والمراجعة .

التعلم بالإتقان Mastery Learning

يعتبر التعلم بالإتقان من التجديدات التربوية المعاصرة . وقد حظي بإهتمام متزايد في السنوات الأخيرة . وكان الفضل الأول لجون كارول (١٩٧١) John Carroll وبنيامين بلوم (١٩٧١) Benjamine Bloom في توضيح وتحديد فكرة التعلم بالإتقان رغم قدمها . فكلاهما يشير إلى ممارسات تطورت على يد " كارلتون واشبورن " C.Washburn و هنري موريسون H.Morrison في العشرينات من هذا القرن .

ومن الناحية التاريخية نجد أن فكرة التعلم بالإتقان ترجع في جذورها إلى الماضي البعيد . فقد قام التعليم على أساسه في مدارس الجزويت في الغرب قبل القرن السابع عشر وأكدها كومينيوس في القرن السابع عشر وبستالوزي في القرن الثامن عشر وهربارت في القرن التاسع عشر . وفي القرن العشرين نجد العالم الأمريكي واشبورن Washburne(١٩٢٢) وخطته المعروفة بخطة وينيتكا Winnetka Plan . وهناك أيضاً موريسون Morrison(١٩٢٦) في جامعة شيكاغو في مدرستها التجريبية حيث قام التعليم فيهاعلى إجادة المتعلم لواجبات تعليمية معينة بصرف النظر عن الزمن الذي يقضيه المتعلم في إجادة هذه الواجبات (Bloom : P. 4) ونفس الفكرة نجدها عند علماء المسلمين من أمثال القابسي وابن سحنون والغزالي والماوردي وابن خلدون . كما كانت ممارسة معروفة عند المربين المسلمين .

إن الفكرة النظرية المحورية في التعلم بالإتقان تكمن في تصور كارول لمعنى الإستعداد Aptitude. فهذا المصطلح من الناحية التاريخية ينظر إليه على أنه خاصية أو سمة ترتبط بتحصيل التلميذ . فكلما زاد إستعداد التلميذ زادت إمكانية تعلمه . أما كارول فينظر إلى الاستعداد على أنه كم الزمن المستغرق في تعلم مادة ما وليس في إجادة تعلمها فالطالب ذو الاستعداد المنخفض لنوع معين من التعلم يحتاج إلى وقت أطول لإجادة تعلمه أكثر من الطالب ذي الإستعداد العالي . وهذه وجهة نظر متفائلة . لأنها تعني أن كل الطلاب تقريبا يمكنهم إجادة تعلم أغراض أو أهداف معينة إذا أعطوا وقتا كافيا أي فرصة للتعليم مع توفر المواد التعليمية المناسبة والتعليم المناسب . وهي فكرة ترددت عند " برونر " واشتهر بها .

إن درجة التحصيل في تعلم ما في نظر كارول هي دالة على الوقت المتاح ونوعية التدريس،ومثابرة التلميذ،ومدى إستعداده وقدرته على الفهم (Joyce:PP.317-18).

ومعادلة درجة التعلم حسب النموذج الكامل لكارول هي كما يأتي

$$\text{درجة التعلم} = \text{دالة} \frac{\text{١ـالوقت المتاح ٢ـ المثابرة}}{\text{٣ـ الاستعداد ٤ـ نوعية التدريس ٥ـ القدرة على فهم الدرس}}$$

ويمكن تلخيص التعلم بالاتقان بصفة عامة في المعادلة التالية

$$\text{درجة التعلم} = \text{دالة } \frac{\text{الوقت المستغرق فعلا}}{\text{الوقت المنشود أو المطلوب}}$$

وقد حول بلوم آراء كارول إلى نظام يتميز بخصائص أو سمات محددة أهمها :

١- إجادة مادة ما يتحدد في ضوء مجموعة من الأهداف الرئيسية أو الكبرى تمثل أهداف المقرر الدراسي أو الوحدة الدراسية .

٢- تقسم المادة إلى وحدات صغيرة نسبيا للتعلم لكل منها أهدافها الخاصة التي ترتبط بالأهداف الكبرى للمقرر أو لأهميتها في إجادة تعلمه .

٣- تحدد المواد التعليمية وتختار الاستراتيجية التعليمية المناسبة .

٤- يصاحب كل وحدة إختبارات تشخيصية مختصرة لقياس تقدم التلميذ (أي تقويم بنائي أو تكويني) Formative Evaluation وتحديد المشكلات التي يواجهها كل تلميذ .

٥- تستخدم المعلومات المستمدة من نتائج تطبيق اختبارات التشخيص لإستكمال التعلم الضروري أو اللازم للتلميذ للتغلب على مشكلاته .

ويعتقد بلوم أن التعلم إذا تم بهذه الطريقة فإنه يمكن التحكم في الوقت المناسب للإستعداد . فالتلاميذ من ذوي الاستعداد المنخفض يمكن إعطاؤهم مزيدا من الوقت ومزيدا من التغذية المرتدة أو العكسية Feedback في الوقت الذي يتم فيه رصد تقدم جميع التلاميذ باستخدام الاختبارات التشخيصية . ويعتقد بلوم وآخرون غيره أن التعلم بالإتقان يمكن إستخدامه ببساطة بتعديل النظام التقليدي في طرق تعليم مجموعات التلاميذ لضمان إتاحة مزيد من الوقت لبعض التلاميذ وضمان حصولهم على التعليم الإضافي المناسب . وهذا يعتمد على نتائج التقويم التكويني للتلاميذ . وهذا بدوره يحتاج إلى ترتيبات مختلفة عن تلك الموجودة في الصف الدراسي العادي . إن التعلم بالاتقان استراتيجية تعليمية تقوم على أساس أن التعلم يكتسب بالزمن كما أشرنا . أي أن الزمن والوقت ضروري لإحداث التعلم بالإتقان أو إجادة التعلم . فالتلاميذ يستطيعون إجادة التعلم إذا أعطي كل منهم الوقت الكافي المناسب لقدراته وهذا يعني وضع معايير ومستويات للتعلم يجب أن يصل إليها كل تلميذ . ويتم تقويم أداء كل تلميذ حسب هذه المعايير وبالتالي يقوم المعلم على أساس ذلك بتصحيح عملية التعلم في حالة عدم وصول التلميذ إلى هذا المستوى . وهكذا يعطى التلاميذ فرصة

أخرى لإجادة التعلم وتحقيق مستوى أعلى يوصلهم إلى المستوى المطلوب منه وذلك باعطائهم مزيداً من الوقت .

وفي ظل استراتيجية التعلم بالإتقان تقسم المادة التعليمية المراد تعلمها إلى وحدات صغيرة تتضمن اختباراً تقويمياً تكوينياً أو بنائيا Formative - Evaluation وهناك صورتان متسخدمتان في التعلم بالإتقان : الصورة الأولى تتمثل في طريقة التعليم المنفرد Personalized System of Instruction (PSI) والصورة الثانية هي طريقة كيلر . Keller Plan وتبعا لهاتين الطريقتين تكون الوحدات معدة بحيث يتعلمها التلميذ بنفسه حسب قدراته وحست سرعته في التعلم . ويكون انتقال التلميذ من تعلم وحدة إلى تعلم وحدة أخرى على أساس إجادة تعلمه للوحدة السابقة حسب المعايير الموضوعة .

هناك صورة أخرى معدلة للتعلم بالإتقان تقوم على أساس أن وحدات التعلم يتم عرضها بواسطة المعلم ويقوم التلاميذ بمحاولة تعلم هذه الوحدات وفق معدل عام للسرعة والوقت يتولى المعلم تنظيمه . وبالنسبة للتلاميذ الذين لايصلون إلى نفس المستوى يقدم لهم بعض التوجيه بالإضافة إلى مواد تعليمية مساعدة . وهكذا تكون هذه الصورة أكثر مناسبة لواقع الفصول المدرسية في مدارسنا على الرغم من أن كلتا الصورتين فعالة كاستراتيجية للتعلم لاسيما بالنسبة للتلاميذ ذوي التحصيل الضعيف. وقد أكدت ذلك نتائج البحوث التقويمية . إن نجاح استراتيجيات التعلم بالإتقان يعتمد بصورة رئيسية على مدى استثارة دافعية الطلاب ومساعدتهم على تصحيح أخطائهم والتغلب على الصعوبات التي يواجهونها خلال مختلف مراحل عملية التعلم . كما أنه من الأهمية بمكان لتحقيق أهداف التعلم بالإتقان أن تقوم استراتيجياته على أساس نظام للتغذية المرتدة Feedback كما أشرنا وتصحيح المسار في حالة الخطأ خلال مراحل العملية التعليمية . وقد يتطلب ذلك إلى جانب استخدام الكتب المدرسية والاختبارات والواجبات المنزلية استخدام الاختبارات التشخيصة أيضاً .

وهناك نقد يوجه إلى التعلم بالإتقان كاستراتيجية للتعلم هو أنه ينظر إليه على أنه يفتت عملية التعلم إلى وحدات يسهل قياسها أكثر من اهتمامه بأهمية المضمون التعليمي .

وقد سبق أن أشرنا إلى أن بعض الدول قد استطاعت أن تطبق نظام التعليم بالإتقان بنجاح في مدارسها. ويضرب المثل في ذلك بكوريا الجنوبية التي تعتبر تجربتها مثلا طيبا يمكن الاستفادة منه .

التعلم القائم على المصادر Resource-Based Learning

هو نوع من التعلم يقوم فيه الطلاب بالعمل إعتمادا على أنفسهم بصورة أساسية أو في مجموعات صغيرة باستخدام مصادر تعلم مختلفة تشمل الكتب الدراسية والمراجع والبرامج المعدة أو الجاهزة والحقائب التعليمية وغيرها من المواد التعليمية التي تعتمد على التعليم الذاتي . وهي مواد تعد خصيصا لتساعد الطالب على التعلم المطلوب في مقرر دراسي معين مع مساعدة قليلة من المعلم أو بدون مساعدة على الإطلاق .

التدريس القائم على المصادر Resource-Based Teaching

هو أسلوب في التدريس يعتمد على التعلم القائم على المصادر . ويكون إعتماد المعلم فيه بصورة كبيرة على المصادر المتنوعة للتعلم ليوضح لطلابه كل ماهم في حاجة إلى تعلمه . وهذا الأسلوب متبع في الدول المتقدمة منها بريطانيا . إذ توجد في بعض المدارس مركز يعرف بمركز مصادر التعلم . وهو يعتبر من التجديدات التربوية التي يجب أن يستفاد بها في مدارسنا العربية

الوحدة التدريسية Module

هي وحدة تدريسية تمثل جزءا من مقرر دراسي رئيسي . وقد تتضمن هذه الوحدة موادا تعليمية للعمل في الفصل أو للتعليم الذاتي أو بالجمع بينها . وهي تتضمن عادة في داخلها ترتيبات لتقويم الطالب .

وفي النظم التعليمية الحديثة مثل إنجلترا وأمريكا وغيرهما تقسم المادة الدراسية إلى وحدات تدريسية مع تحديد الأهداف التعليمية المطلوبة في كل وحدة وطريقة تدريسها . وهي ممارسة يمكن إتباعها في نظمنا التعليمية سواء في التدريس أو تأليف الكتب الدراسية .

أما المقرر أو المنهج القائم على الوحدات التدريسية Modular Course Programme فهو مقرر أو برنامج للحصول على درجة علمية يدور حول دراسة عدد من وحدات المنهج وعدد متسلسل من الوحدات التدريسية ويكون نظام التقويم عادة تكوينيا على أساس إختبار أعمال الطلاب بعدكل وحدة تدريسية وليس في نهاية المقرر أو البرنامج .

إن الموديول أو الوحدة التدريسية هي ببساطة وحدة تدريسية لموضوع تدريس معين مثل النقل والمواصلات أو الصحة والغذاء . وهي مستقلة ومتكاملة في ذاتها . ولها أهداف محددة بوضوح . ويتكون مضمونها من مواد وتعليمات مطلوبة لتحقيق هذه

الأهداف . وتتمايز الحدود الفاصلة بين كل وحدة تدريسية وأخرى باختلاف الأهداف . وتتكون الوحدة التدريسية عادة من العناصر الآتية :

- الهدف العام .
- الأغراض التعليمية القريبة ..
المواد التعليمية للوحدة .
- الخبرات المرتبطة .
- تقويم الوحدة .
- المهارات التعليمية المطلوبة .
- إختبار تشخيص قبلي .
- البرنامج الموديولي .
- إختبار بعدي .

إن ميزة النظام الموديولي أنه يساعد على تنظيم خبرات تعليمية متسلسلة كما أن الوحدات الخاصة بالتعليم الذاتي تمكن المعلم من تركيز الإهتمام على نقط ضعف التلميذ في المادة التعليمية وتصحيحها . كما أنه يساعد على توفير أسلوب لمعرفة تقدم المتعلم ويخفض الجوانب الروتينية في التعلم مما يمكن المعلم من حرية الإتصال الشخصي بالتلميذ .

إن نظام الموديول أثبت فعاليته وكفاءته في تعليم الطلاب . ومعظم المواد الدراسية يمكن أن تدرس بطريقته . بيدأن إعداد المواد التعليمية المطلوبة يتطلب وقتا وجهدا كبيرا . لكن ذلك يكون في البداية وبعدها يمكن إدخال تعديلات وتجديدات في المادة التعليمية وهي تجديدات أو تعديلات جزئية .

ومن الناحية التاريخية يرجع نظام الوحدات التدريسية Module في أول ظهوره إلى الخمسينات وهو يرتبط تاريخيا بالتعليم المبرمج ، وله كثير من العناصر المكونة له مثل تسلسل الخبرات التعليمية والإجراءات المرتبطة بها . إلا أن التعلم البرنامجي يعتمد كلية على التعلم الذاتي في حين أن الوحدات التدريسية بعضها يعتمد على التعلم الذاتي وبعضها يعتمد على المعلم . وهذا من الأسباب الرئيسية التي ساعدت على نجاح استمرار نظام الوحدات التدريسية في حين قل الاهتمام بالتعليم البرنامجي .

طريقة منتسوري:

ماريا منتسوري Maria Montessori(١٨٧٠-١٩٥٢) هي أول أمراة تتخرج كطبيبة في إيطاليا وأصبحت رائدة معترفا بها عالميا في التربية التقدمية للطفل . وقد اهتمت بالبيئة المدرسية التي تؤكد على الخبرة الحسية والأنشطة الجسمية كما اهتمت بتدرج المواد التعليمية أو مواد التعلم في صعوبتها وتعقيدها لتناسب تنمية ذكاء الطفل ومهاراته . وكان تأثيرها عظيما لاسيما في إصلاح المنهج . وطريقتها نجيا من

جديد في محاولات الإصلاح التعليمي الحديثة. ولها كتاب " سر الطفل " The Secret of the Child (١٩٣٦) .

وفي تقويم طريقة منتسوري تقول الموسوعة الدولية للتربية إنها الطريقة التي صمدت لتحدي الزمن وأثبتت حتى الآن أنها أكثر الطرق اعتماداً عليها . فقد استطاعت هذه الطريقة أن تستمر منذ أول ظهورها في نهاية القرن التاسع عشر حتى الوقت الراهن .وهي الآن تمارس في صورتين :إحداهما الصورة الأصلية تحت رعاية المنظمة المعروفة باسم"رابطة منتسوري الدولية " Association Montessori International(AMT) هذه الصورة مستخدمة في كثير من الدول المعاصرة منها دول أوربا وأمريكا الجنوبية وأستراليا والهند وغيرها من الدول الأسيوية . والثانية صورة حديثة معدلة تشرف عليها جمعية منتسوري الأمريكية The American Montessori Society (AMS).وهي منتشرة في الولايات المتحدة الأمريكية (Husén:1985:P.3403).

والصورة الأمريكية المعدلة لطريقة منتسوري تضيف إلى العناصر الأصلية للطريقة أنشطة موجهة عن قصد لترقية النمو الاجتماعي والعقلي عند الإطفال مثل إستخدام الخيال والإبداع في القصص التي تحكي للتلاميذ وفي قيامهم بالأدوار المختلفة ، وتوفير الأنشطة الفنية الجمالية . كما أن الصورة المعدلة الأمريكية تؤكد على أهمية إستخدام التلاميذ للغة في مواقف الحياة اليومية المختلفة . هذا بالإضافة إلى التعديلات التي تقتضيها طبيعة العصر وظروف الحياة المعاصرة . *

طريقة دالتون : Dalton Plan

وهي طريقة تعليمية طبقتها هيلين باركهرست Helen Parkhust في مدرسة دالتون الثانوية في ولاية ماساشوتس الأمريكية عام ١٩٢٠ .وقد إنتشرت على نطاق واسع في أمريكا وبريطانيا وغيرهما من الدول . وتتطلب الطريقة من التلاميذ أن يقضوا جزءا كبيرا من كل يوم يعملون فرادى أو في مجموعات صغيرة في استخدام المكتبات وأوراق العمل وغيرها . ويكون اجتماعهم مع المعلم قليلا . ويقوم عمله على أساس بطاقة تعيينات شهرية قد تختلف من تلميذ لآخر . وهي طريقة تجمع بين الإستقلال والمسئولية بالنسبة للتلميذ وتتضمن إشراك المعلم في كثير من عمليات

---

* لمزيد من التفصيل أنظر :

Rambucseh,N.(1962):Learning How to Learn :AnAmerican Approach to Montessori.Helicon Press.Boltimore.Mary Land U.S.A.

التخطيط للخطوات التالية وإعداد المواد التعليمية ومتابعة التلميذ . من مؤلفاتها :
.Education in the Dalton Plan,(1926).

طريقة كيلر Keller Plan

هي طريقة حديثة تعتمد على نظام التعلم الفردي في التدريس الجامعي . ويقوم الطلاب بالدراسة الذاتية من واقع مواد تعليمية مطبوعة غالبا . ويكون إنتقال الطالب من وحدة تعليمية إلى أخرى بعد نجاحه في الإختبار الذي يعقد في نهاية كل وحدة . وقد يصاحب ذلك محاضرات وسيمنارات لزيادة دوافع الطلاب . وهذه الطريقة بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية وبعدها إنتشرت في كثير من بلاد العالم . وتنسب هذه الطريقة إلى كيلر Keller وزميله شيرمان Sherman وقد شرحاها في كتابهما :

The Keller Plan Handbook-Essays on a Personalised system of Instruction (1974)

طريقة سوزوكي Suzuki Method

هي طريقة لتعليم الأطفال الصغار جداً (من سن ثلاث سنوات) العزف على الآلات الموسيقية بالسماع بالأذن وذلك بتقليد التسجيلات . ولايتعلمون قراءة "النوتة" الموسيقية إلا بعد أن يكونوا قد إكتسبوا مهارة آلية . وهذه الطريقة تنسب إلى رجل ياباني يسمى شينيتشي سوزوكي Shinichi Suzuki(ولد سنة ١٨٩٧) . وكان له مجموعة أوركسترا مشهورة من الأطفال الصغار جدا . وقد كان لطريقته تأثير على التربية الموسيقية في أوربا وأمريكا الشمالية منذ منتصف الستينات .(Rowntres:P.308)

٨- إصلاح الكتب الدراسية :

تمثل الكتب الدراسية أهمية كبرى للعملية التعليمية باعتبارها مصدرا رئيسيا هاما للتعلم . ونظرا لمعدل التغير السريع في المجال المعرفي في العلوم المختلفة فإن على هذه الكتب أن تتطور باستمرار لتعكس الموقف العالمي الراهن للانفجار المعرفي لاسيما في مجال العلوم والتكنولوجيا . ولذلك يحدث تطوير في هذه المجالات وفي الكتب المدرسية التي تعالجها بصورة أكثر من المواد الإنسانية . وتعتبر الكتب الدراسية من أكثر مجالات التربية تغييرا وتجديدا . ومن الواضح أن ذلك يرجع إلى سهولة تغييرها أو تجديدها بما لايتطلب تغيير بقية النظام .وقد شهدت الدول العربية وغيرها محاولات إصلاح كثيرة للكتب الدراسية . ومع ذلك فمازالت في حاجة إلى تطوير وإصلاح .

وتشهد الكتب الدراسية تغييرا جذريا في فترات التحول السياسي الكبير أو الثورات أو الحروب . ويعتبر الاتحاد السوفيتي سابقا وألمانيا واليابان من أوضح الأمثلة . فقد شهد الاتحاد السوفيتي سابقا إصلاحات هائلة لتغيير الكتب الدراسية بعد ثورة أكتوبر الشيوعية . وفي عهد خروشوف أدخلت إصلاحات على كتب التاريخ التي تمجد ستالين وكتبت بطريقة جديدة . وفي عهد جورباتشوف وحركته الإصلاحية الهائلة ترتبت عليها إصلاحات كثيرة لكتب المواد الاجتماعية لدرجة أنها ألغيت في فترة ما لسرعة التغيير وعدم إمكانية تأليف كتب جديدة مما أدى إلى استخدام المعلمين في التدريس المجلات والجرائد اليومية بدلا منها . وعدلت كتب المواد الاجتماعية في ألمانيا واليابان بعد الحرب العالمية الثانية . وفي مصر بعد ثورة ١٩٥٢ عدلت الكتب في المواد الاجتماعية . ويصدق الوضع كذلك على دول عربية أخرى مثل سوريا والعراق وليبيا . وفي مرحلة من المراحل استخدمت الكتب المقررة في مصر في بعض الدول العربية حديثة العهد بالاستقلال كمساعدة منها لجهود شقيقاتها في إرساء قواعد تعليمها حديث النشأة مثل السعودية والكويت ودولة الإمارات وقطر وعمان والبحرين وغيرها . ومن الطبيعي أن إصلاح الكتب يتمشى عادة جنبا إلى جنب مع إصلاح المناهج الدراسية باعتبارها إحدى الأدوات الرئيسية لتنفيذ المنهج .

وينبغي أن نشير إلى أنه على عكس ما هو معمول به في نظمنا العربية لايعتبر تأليف الكتب الدراسية وطبعها في كثير من الدول المتقدمة من مسئولية السلطات التعليمية . وإنما من مسئولية الناشرين التجاريين . ففي فرنسا على سبيل المثال وهي مثال للإدارة المركزية في البلاد الغربية لاتقوم السلطات الحكومية بإعداد أو طبع الكتب الدراسية وإن كان مركز التوثيق الإقليمي الفرنسي يقوم حديثا بنشاط في هذا المجال . وتعتمد السلطات التعليمية الفرنسية في توفير الكتب الدراسية على الناشرين التجاريين الذين يقومون بنشر مختلف الكتب الدراسية التي يمكن الاختيار منها . وليس من الضروري الحصول على أية موافقة حكومية على الكتب الدراسية . والنظام المعمول به في فرنسا بالنسبة للتعليم الابتدائي هو اختيار الكتب الدراسية المطلوبة بمعرفة مجلس يضم المعلمين في المدرسة . أما في التعليم الثانوي فتقوم لجنة وزارية باختيار حوالي ٦٠٪ من الكتب الدراسية والمواد التعليمية المستخدمة في المدارس الثانوية. أما الباقي فيختار بمعرفة المعلمين (Passow:P.73) . وكذلك الأمر بالنسبة لأمريكا وإنجلترا والدول الأوروبية الأخرى واليابان في الشرق . وغيرها كثير من الدول لاتقوم سلطاتها التعليمية بإعداد الكتب أو نشرها وإنما تعتمد على الناشرين التجاريين، أما بالنسبة للبلاد العربية فتقوم السلطات التعليمية عادة بتأليف الكتب

وطباعتها . وهي ممارسة تعاني منها الدول العربية . وعلى الرغم من قيام كثير من الدول العربية بتطوير الكتب المدرسية في مدارسها إلا أنها للأسف لم تحقق النجاح المنشود . وهي مصدرشكوى دائما في بعض الدول العربية ومنها مصر لاسيما فيما يتعلق بتأخر توفرها في المدارس في بداية العام الدراسي أو لسوء طباعتها أو بضحالة مسوياتها ومضمونها التعليمي . ولاشك في أن السبب الرئيسي يكمن في الطريقة المستخدمة في بلادنا العربية لتأليف الكتب المدرسية . وهي طريقة التكليف المقفول أو الإعلان والمسابقة المفتوحة . وكلا الأسلوبين له عيوبه ومساوؤه وهو ما أشرنا إليه بالتفصيل في مكان آخر * . وينبغي على البلاد العربية أن تعيد النظر في الطريقة المتبعة حاليا في تأليف الكتب المدرسية وأن تستفيد من تجارب الدول الأخرى في هذا الصدد ولو على نطاق تجريبي محدود في البداية .

٩ـ تكنولوجيا التعليم الحديثة :

إننا عندما نتحدث عن تكنولوجيا التعليم الجديدة أو الوسائل التعليمية المستخدمة فإننا نشير عادة إلى التليفزيون التعليمي أو الراديو أو الأفلام أو الدوائر التليفزيونية المغلقة أوالتعليم المبرمج أو معامل اللغات أو الحاسب الآلي أو أشرطة الفيديو أو الحقائب التعليمية أو ما شابه ذلك . والمغزى الرئيسي لهذه الوسائط التعليمية أنها تمكن المدارس والمعلمين من الإستفادة من التدريس الجيد على نطاق واسع . فدرس جيد الإعداد يقوم بتقديمه مدرس عالي الكفاءة المهنية مسجل على شريط فيديو أو مذاع في برنامج للتليفزيون التعليمي يمكن أن يستفيد منه ملايين المعلمين متوسطي الإعداد في مختلف بقاع العالم . ونفس المثال يمكن أن نورده فيما يتعلق بعرض تجربة في معمل أو إطلاق صاروخ في الفضاء وتفجير نواة أو حتى قنبلة نووية على الأرض وغير ذلك من الأمثلة التي يمكن أن يتضح منها قيمة وفائدة إستخدام هذه التكنولوجيا التعليمية الجديدة . فهي إذن قنوات فعالة لتوصيل التدريس والتعليم الجيد . وقد أتاحت هذه القنوات الجديدة فرصا تعليمية هائلة لملايين البشر كان من الصعب جداً في بعض الأحيان توفيرها لهم . وامتد نطاق عملية التعليم والتعلم إلى أن شملت كل بيت وكل مكان في الريف والحضر والبيداء بل وتحت الخيام والأشجار . . كل هذا يوضح التطور الهائل في زيادة الفرص التعليمية التي ترتبت على هذه

---

* لمزيد من التفصيل يرجع إلى كتاب لنفس المؤلف بالاشراك مع آخر بعنوان : الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لعمليتي التعلم والتعليم في المرحلة الابتدائية ـ طبعته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تونس ، ١٩٨٢ .

المستحدثات إلى جانب أهميتها التدريسية وفائدتها التعليمية للمنظمات التربوية والعاملين فيها .

ومن المعروف أن لكل وسيلة من هذه الوسائل أهميتها النسبية التي تميز استخدامها عن الوسائل الأخرى . فاستخدام التليفزيون يتميز في التعليم باستخدام إمكانيات الصوت والصورة وما يتصل بذلك من استخدام الأفلام والمسجلات المرئية والشرائح والجداول والعرائس والصور المتحركة وتقريب المسافات وتبسيط العروض وتيسير إجراء التجارب وغير ذلك من الأمور التي ينفرد بها التليفزيون . فإطلاق صاروخ أو تفجير قنبلة أو بيان النمو في النبات أو توالد الحيوانات والأجناس أو التفاعلات الكيميائية كل ذلك أصبح ممكنا عرضه على الشاشة الصغيرة ، وأصبحت عملية التعليم تعاونية بين مدرس الشاشة ومدرس الفصل ويعملان معا كفريق .

أما الراديو فهو يعتمد على الصوت أي أنه يبث صوت المعلم ومايقوم به من شروح لفظية .وهو مفيد في الشروح النظرية وتعليم اللغات والموسيقى ويحمل صوت المعلم إلى مسافات بعيدة نائية قد يعز الوصول إليها بطريقة أخرى . لكن الإتصال بين المعلم والمتعلم يقتصر على الصوت فقط دون الرؤية . والرؤية مهمة في التعلم لأنها تحمل مشاعر المعلم وحركات يده إلى المتعلم . أما معامل اللغات والتعليم البرنامجي والكومبيوتر فيكون استخدامها بطريقة فردية في داخل الفصل أو المجموعة ، والتعليم من خلالها أفضل وأجدى أثراً من الإعتماد على الكتب الدراسية وحدها . والأفلام والشرائط لهاكثير من ميزات التليفزيون إلا أنه يصعب إستخدامها في الفصل . ومن المعروف أن من الأسهل استخدام التليفزيون . كما أن برامجه التعليمية يمكن تجديدها وتحسينها بطريقة أسهل وأسرع من الأفلام والشرائط . ولذلك فإن البرامج التليفزيونية تتضمن عادة معلومات أحدث باستمرار.

إن إكتشاف التليفزيون قد أثر كثيراً على أهمية الراديو واستخداماته في التعليم. ولكن مازال للراديو أهميته الفريدة في الوصول إلى الأماكن النائية بطريقة أسهل من التليفزيون كما أشرنا . كما أن بعض الدول مازالت تستخدم الإذاعة لاسيما في تعليم دروس ومقررات تكميلية لما يدرسه الطالب في المدرسة كتعليم اللغات والموسيقى والدراما والمواد الاجتماعية . من هذه الدول على سبيل المثال أستراليا ونيوزلنده وتايلاند وغيرها .

ويستخدم التليفزيون التعليمي على نطاق واسع في كثير من دول العالم المعاصر المتقدم منه والنامي على السواء . وهو يستخدم لتحقيق أغراضا كثيرة منها زيادة الفرص التعليمية وتوسيع نطاقها ، والتعويض عن النقص في المعلمين المؤهلين ،

والنقص في أبنية المدارس . وتعليم التلاميذ خارج المدرسة ، وتقديم برامج تدريبية أثناء الخدمة للمعلمين وتعليم الأميين والكبار وربات البيوت وغيرها من الفئات التي يناسبها هذا اللون من التعليم . كما أن الأقمار الصناعية قد عززت من إمكانيات استخدام التليفزيون على نطاق واسع . وأصبح في إمكان الطلاب أن يشاهدوا ويتعلموا مما يحدث في أي مكان في العالم وكأنما يشاهدونه أمامه رؤى العين . وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية واليابان رائدة دول العالم في التعليم عن طريق الأقمار الصناعية .

البرامج التعليمية التليفزيونية :

من التجديدات التربوية البرامج التليفزيونية التعليمية ومن أشهرها برنامج Sesame Street والصورة العربية منه " أفتح ياسمسم " وقد انتشر استخدام البرامج التعليمية في بلادنا العربية وشمل كل المواد الدراسية تقريبا ، لكن يعاب على هذه البرامج بصفة عامة أنها تقليدية في كثير من الأحيان ولم تستخدم إمكانيات التليفزيون إستخداما كاملا . ومن التجارب المصرية المبكرة في هذا الصدد تجربة محو الأمية بالتليفزيون في الستينات الذي كان كاتب هذه السطور أحد المشتركين في إعدادها وتنفيذها . وسنشير إلى تفصيل الكلام عنها في الجزء الخاص بالإصلاح التربوي في مصر . وقد حدث توسع كبير في السنوات الأخيرة في استخدام التليفزيون في الأغراض التعليمية في مصر وغيرها من الدول ، وتنوعت برامجه وتعددت بدرجة تدعو إلى التقدير كما تدعو إلى التفاؤل في مستقبل استخدام هذه الوسيلة الهامة الفعالة .

١٠- ربط التعليم بميدان العمل :

من الإصلاحات التعليمية الحديثة في الدول المعاصرة ربط التعليم بميدان العمل . وتعتبر تجربة السويد والدانمرك وبريطانيا من التجارب المفيدة التي يمكن الاستفادة منها في النظم الأخرى .

إن من أهم السمات التي يتميز بها برنامج التعليم وميدان العمل هو اشتراك المعلمين والتلاميذ جنبا إلى جنب مع رجال الصناعة واتحادات التجارة في العمليات التعليمية . وهذا يعني أن البرنامج يستعين بغير المعلمين في عملية تطوير المنهج وتنفيذه وأن خبرات العمل غير المهنية للتلاميذ متضمنة في سياق المنهج . وإلى جانب ذلك تتضمن العملية التعليمية التركيز على بعض الأساليب مثل تمثيل الدور Role Playing والتمثيلات Simulation وأنواع معينة من حل المشكلات ودراسة الحالة . إن المدرسة في ظل هذه البرامج تنفتح على المجتمع بميادينه في الصناعة والتجارة . وإن

الإستعانة بآخرين من خارج المدرسة للقيام بالتعليم فيها إلى جانب المعلمين يقوم على إعتبار أن الاحتكاك المباشر مع الأفراد العاملين في الصناعة يمكن أن يقدم للمعلمين والطلاب نظرة أكثر واقعية وحديثة عن الصناعة بطريقة أفضل من غيرها . وإذا ما أخذت هذه العلاقة صفة الثبات والإستقرار وأصبحت أكثر تقنينا فإن المدرسة تستطيع تلقائيا أن تكون على وعي بمجريات الأمور العملية والاتجاهات الحديثة في الصناعة . وهذا يعني أن هؤلاء الآخرين يمثلون مصادر قوية لعملية التعلم ، يضاف إلى ذلك أن احتكاك الطلاب في التعليم بغير المدرسين المؤهلين يعمق من خبراتهم وعلاقاتهم مع عالم الكبار . وينبغي أن نشير إلى أن عملية التدريس التي يقوم بها العاملون في الصناعة لاتعتمد على الإلقاء أو المحاضرة لمجموعة كبيرة من الطلاب وإنما تعتمد على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة . وهذا يعني استخدام أعداد كبيرة من هؤلاء المعلمين غير المهنيين .

ومن المشكلات التي يجب الإشارة إليها بصفة خاصة مايتعلق بانتقال التلاميذ خارج المدارس إلى أماكن العمل المختلفة أو إشراك الكبار من غير المعلمين في العمل مع التلاميذ داخل المدارس . فإن مايترتب على ذلك هو شعور التلاميذ بمزيد من الإستقلالية في عملية التعلم ويقلل من قدرة المعلم على التحكم في الموقف التعليمي . ومن الطبيعي أن يميل كثير من المعلمين إلى معارضة ذلك .

إن مشروعات ربط المدرسة بعالم الصناعة وسوق العمل تستهدف بصورة رئيسية مساعدة التلاميذ على فهم طبيعة المجتمع الصناعي المعاصر . وقد أثارت هذه المشروعات بعض التساؤلات الهامة من جانب المعلمين ورجال الصناعة حول طبيعة التمدرس أو العمل المدرسي . أول هذه التساؤلات يتعلق بالمعلم كرجل مهنة يتمتع بحق الترخيص بالعمل في مهنة التدريس . إن استخدام هذه المشروعات لأخرين من خارج مهنة التدريس قد يقلل من وضع المعلم ومكانته . ثاني هذه التساؤلات يتعلق بدور الأفراد من خارج المدرسة وهم عادة ليسوا معلمين مؤهلين في عملية التدريس .

تجربة السويد :

لقد أصدر مجلس التعليم في السويد في ١٩٨٠ تعليماته بشأن منهج التعليم الإلزامي في المدارس الحكومية الذي بدأ تنفيذه سنة ١٩٨٢ . وقد تضمنت هذه التعليمات ما يتعلق بتنظيم العلاقة بين المدرسة والعمل . وبموجب هذا التنظيم ينبغي على المدارس أن تعمل بالتعاون مع مؤسسات العمل بصفة عامة . وهذا يعني أن جزءا من نشاط المدرسة يتم خارج بناء المدرسة في صورة الزيارات الميدانية والتهيئة العملية

ويجب على المدارس أن تستخدم أمثلة وموادا من عالم العمل وأن يتضمن التدريس معلومات من ظروف العمل في صورة محددة ما أمكن ذلك . وهذا يعني أنه إلى جانب هيئة التدريس بالمدرسة يجب الاستعانة بأفراد كثيرين متنوعين من الخارج وإشراكهم في الدروس والأنشطة الحرة . وقد يكون هؤلاء الأفراد من أصحاب الياقات البيضاء أو الزرقاء الذين يمثلون أصحاب العمل والعمال . وتتراوح مدة الخبرة بالعمل التي يجب أن يتلقاها التلميذ بين ٦-١٠ أسابيع توزع على مختلف المستويات التعليمية . ويجب أن يكون جميع الطلاب قبل نهاية سن الإلزام أو ترك المدرسة قد تلقوا خبرة مباشرة لاتقل في مجملها عن أسبوع في كل مجال من المجالات الآتية : -

- الصناعات التكنولوجية والتحويلية .
- التجارة والزراعة والغابات والإتصال والخدمات .
- الوظائف الكتابية والإدارية والتمريض والتدريس .

وتضيف هذه التعليمات القول بأن على المدارس أن تشجع الطلاب على الجمع في اختياراتهم بطريقة تسمح للأولاد والبنات التعرف على المهن التي يشغلها عادة الجنس الأخر .

تجربة الدانمرك :

وهي تجربة تمتد إلى سنوات طويلة وترتبط بمدارسها المعروفة باسم المدارس الشعبية الثانوية Folk High School. هذه المدارس تقدم تدريبا على العمل حتى سن ١٨ للشباب الذين أنهوا تعليمهم الرسمي عند سن ١٤ . وهي مدارس ومراكز للتدريب على المواطنة . ويدرس بها أيضا مواد أكاديمية وثقافية . ويجمع كل من زار هذه المدارس على أنها عملت على رفع المستوى الثقافي والاجتماعي للفلاحين الدانماركيين بصورة لانجد لها مثيلا بيد أن هذه المدارس هي الآن موضع نقد لإفتقارها إلى التكيف مع الظروف الصناعية الحضرية للمجتمع الحديث وهو أمر لامفر منه .

التجربة البريطانية :

الواقع أن بريطانيا عرفت عدة تجارب للربط بين التعليم والعمل منها برنامج خبرات العمل Work Experience Programme الذي بدأ تنفيذه عام ١٩٧٦ وكان موجها للشباب بين سن ١٦-١٨ سنة . وبرنامج فرص الشباب Youth Opporunity Programme(YOP) الذي بدأ تنفيذه عام ١٩٨٧ وحل محل هذا البرنامج مشروع تدريب الشباب Youth Training Scheme (YTS) والواقع أن هذه البرامج والمشروعات كانت لها رد فعل لأزمة البطالة بين الشباب من خريجي مدارس التعليم العام . بيد أن من أهم الإصلاحات الحديثة التي شهدها التعليم في بريطانيا ما يعرف

بمبادرة قوميسارية خدمات القوى العاملة الخاصة بالتعليم التقني والمهني Manpower Services Commission Technical and Vocational Education Initative (TVEI).

وقد قام رئيس الوزراء البريطاني بإعلان هذه المبادرة في مجلس العموم في نوفمبر ١٩٨٢ . وعلى أثرها تكونت مجموعة عمل قومية تضم ممثلين عن الصناعة واتحادات العمال والمنظمات التربوية ومعاهد التعليم الممتد والعالي والسلطات المحلية. وقامت هذه المجموعة باختيار ١٤ مشروعا بدأ تنفيذها من سبتمبر ١٩٨٣ . وبعدثلاث سنوات من بدء المشروع (سبتمبر ١٩٨٦) كانت معظم السلطات التعليمية المحلية (٨٠٪) مشتركة فيها . وكل السلطات التعليمية فيما بعد اشتركت في هذه المشروعات . وتصف إحدى الدراسات التقويمية لهذا البرنامج بأن سرعة التغيير كانت رائعة . (Bell:P.285).

ويقتصر تطبيق هذه المشروعات على عدد محدود جدا من المدارس الثانوية في كل سلطة أو منطقة تعليمية يتراوح بين خمس وعشر مدارس في معظم الحالات . وفي كل مدرسة يختار حوالي ٢٥ طالبا من السنة الرابعة والخامسة الثانوية ومثلهم من السنة السادسة للالتحاق بمقررات البرنامج . ومن المعروف أن السنة الرابعة الثانوية في نظام التعليم البريطاني تمثل نهاية سن الإلزام وهو ستة عشر عاما . بعدها يمكن للتلميذ أن يترك المدرسة ليلتحق بأي مجال من مجالات العمل أو يواصل الدراسة في السنتين الخامسة والسادسة ليلتحق بالتعليم العالي أو سوق العمل .

وتطلب تطبيق مشروعات البرنامج أو المبادرة أن تتبنى المدارس أسلوبا جديدا لتنفيذ المناهج . واستدعى ذلك استحداث وظيفة جديدة هي وظيفة منسق مشروعات المبادرة بالمدرسة School Tvei Co-ordinator . إن مبادرة التعليم التقني والمهني تقوم على أساس النقد الشديد الموجه إلى المناهج الدراسية ونوع التربية التي تقدم للطالب بين سن ١٦-١٨ وهي لذلك تستهدف إحداث التغييرات في المجالات التالية:

- محتوى التعليم ومضمونة .
- مواءمة التعليم وأساليب التقويم .
- الخبرات التعليمية التي تقدم لطلاب نهاية سن الإلزام وما بعده .

وإن الدافع الرئيسي وراء الإصلاح أو التجديد الذي تستهدفه هذه المبادرة هو الرغبة في إعادة تقويم مكانة وهدف التعليم في مجتمع ما بعد الصناعة Post-Industrial وطبيعة العلاقة بين التعليم والعمل .

ومن أهم سمات مبادرة التعليم التقني والمهني كتجديد في المناهج الدراسية إهتمامها بالمحتوى والمضمون من ناحية وطريقة تنظيم هذا المحتوى وأسلوب تقديمه من ناحية أخرى . وبالنسبة لمضمون المنهج فإن الأساس الذي يقوم عليه هو أن المعرفة ليست هدفا في ذاتها وإنما هي وسيلة ليتعلم الطالب كيف يتعلم . ولم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة . بل أصبح شريكا للطالب في بناء وتركيب عملية التعليم ، وقد تطلب الأمر من المعلمين أن يطوروا مهارات جديدة وأن يغيروا محاور إهتماماتهم الراهنة . وأن يكون التعلم عملية تجريبية نشطة . وطورت أساليب للتقويم تقوم على " البروفيل الشخصي " Profiles والمعايير Criteria بدلا من الامتحانات المعروفة والاختبارات مرجعية المجموعة Norm-based Tests. وأدخلت تعديلات على التنظيم المدرسي والجدول المدرسي مابين ستة أيام وخمسة عشر يوما . وكان هناك إختلاف أيضا بين المدارس في الممارسة . فبعض المدارس إتبعت نظام تفرغ الطلاب يوما كاملا أو نصف يوم من المدرسة في الأسبوع على مدى فصل دراسي أو اثنين . أو تخصيص مدة قد تصل إلى ثلاثة أسابيع متصلة ينقطع فيها الطلاب للتدريب في أماكن العمل . وكانت هذه البرامج تتم عادة في فصل الخريف والشتاء تفاديا لفصل الصيف حيث تتم فيه الامتحانات .

وقد وجد أن من الأفضل أن تكون مدة البرنامج في حدود أسبوعين باعتبارها مدة كافية ، وأنه كلما طالت مدته زاد تأثيره . ولذا كان هناك تفضيل لبرامج المدة المتصلة على برنامج التفرغ ليوم كامل . وكان أقلها استحسانا برنامج التفرغ لنصف يوم . كما كان هناك مفاضلة بين المنشآت الصناعية الصغيرة والكبيرة . ولكل منها ميزاتها وعيوبها . فالمنشآت الكبيرة تكون برامجها معيارية أو موحدة للجميع ميزة هذه البرامج أنها تنظم بصورة فعالة إلا أنه يعاب عليها أنهاغير مرنة . ووجد أنه من المفيد أيضاً أن يكون بالمنشأة إدارة للتدريب لأنها تساعد على حسن تنفيذ البرنامج . ويطبق على الطلاب في هذه الحالة البرنامج الذي تتبعه المنشأة في تدريب موظفيها الجدد. أما المنشآت الصغيرة فقد وجد أنها تتلافى بعض عيوب المنشآت الكبيرة . وبصرف النظر عن حجم المؤسسة فإن العامل الرئيسي يتمثل في المشرف على الطالب وتتحدد نوعية خبرات العمل وفاعليتها بمدى كفاءته وقدرته وإخلاصه .

إن برامج خبرة العمل الميدانية لاتشمل عادة كل الطلاب ، وإنما يتحدد العدد بالأماكن المتاحة في المنشأة الصناعية التي يجري فيها التدريب . وعلى هذا فإن المدرسة تقوم بعملية إختيار للطلاب . وهناك اعتبارات تتعلق بتوزيع الطلاب على

مختلف المنشآت . فمن المفضل بالنسبة للبنات توزيعهن على منشآت الخدمات الصناعية على عكس البنين . وفي توزيع الطلاب ذكورا وإناثا تراعى ظروف إهتماماتهم وميولهم ومستويات تحصيلهم وأحسن التوجهات المستقبلية التي تناسبهم . فبعضهم قد يناسبه المنشأت الصناعية التي يشغل العمل اليدوي فيها جزءا كبيرا . وآخرون يوجهون إلى منشآت خدمات وما شابها يكون العمل اليدوي فيها قليلا . . وهكذا . ويجب أخذ رأي الوالدين قبل إرسال الطالب إلى خبرة العمل الميداني لأن ذلك يساعد على نجاح البرنامج ويحقق تعاون الآباء مع المدرسة في تنفيذه .

دور الرابطة التربوية للعمال :

في ختام كلامنا عن التجربة البريطانية في التعليم والعمل يجب أن نشير إلى جهود الرابطة التربوية للعمال Workers Educational Association. ولهذه الرابطة تاريخ طويل في التعليم في بريطانيا وهي تعمل الآن كنظام للتعليم الجامعي الممتد ولها كلية تعرف بإسم كلية راسكن Rusking College في أكسفورد والدراسة بها تقوم على أساس التفرغ الكامل . وهناك مئات من الفصول التي تديرها السلطات التعليمية المحلية والتي تؤدي الدراسة بها إلى الحصول على شهادة التعليم الثانوي . وهناك مقررات قصيرة وأخرى طويلة ولقاءات توجيهية تعليمية قد تمتد الدراسة بها إلى سنة . إن معظم التعليم الممتد في انجلترا يقوم على أساس عدم التفرغ وهو عادة يوم في الأسبوع . وهو يتشابه مع أنظمة مماثلة في ألمانيا والدول الإسكندنافية .

١١. إصلاحات الإدارة التعليمية :

درج دارسو التربية المقارنة على غرار ما هو حادث في علم الإدارة على تقسيم النظم التعليمية من حيث إدارتها إلى نظم مركزية وأخرى لامركزية . وكان عادة يشار إلى فرنسا على أنها نموذج حي للنظام المركزي وإلى أمريكا وانجلترا على أنهما نموذجان للنظم اللامركزية . مثل هذا التقسيم قد فقد الآن كثيرا من قيمته وأصبح من الصعب الاستفادة منه في دراسة هذه النظم . ويصدق ذلك على باقي نظم التعليم المعاصرة . فقد حدثت تحولات كبيرة في المجتمعات . وزادت أعداد سكانها وبالتالي زادت مطالب التعليم بها . يضاف إلى ذلك زيادة طموح الناس في الحياة ومايتصل بهامن تحسن أوضاع الناس والمؤسسات في الدولة العصرية مما أدى إلى ضغوط هائلة على النظم المركزية ، وأصبحت تنوء بعبء مطالب التعليم لدرجة لم يكن هناك بد من التنازل عن بعض سلطاتها إلى المستويات التنفيذية الإقليمية والمحلية . ومن ناحية أخرى نجد أن تزايد الاهتمام بالتعليم كضرورة للأمن القومي والمحافظة على سلامة البلاد ومكانتها

الدولية قد حدا بالحكومات اللامركزية إلى عدم ترك الحبل على الغارب في أمور التعليم. وإنما يجب أن يكون لهادور في توجيهه توجيها قوميا . يضاف إلى ذلك تزايد النظرة إلى التعليم باعتباره ضرورة للأمن الاقتصادي والاجتماعي للشعوب المختلفة . وهذا بدوره أدى بالنظم اللامركزية إلى ضرورة تدخلها في التوجيه القومي العام للتعليم وهكذا نجد أن التغير الحادث في نظم إدارة التعليم على اختلاف شاكلتها يتمثل في إحداث نوع من التوازن بين المركزية واللامركزية . فلو تصورنا نقطتين على طرف خط مستقيم إحداهما تمثل النظم المركزية والأخرى على طرفه الآخر تمثل النظم اللامركزية نجد أن كل هذه النظم تتجه إلى نقطة الوسط . وهذا يعني أن النظم المركزية تتجه إلى اللامركزية والنظم اللامركزية تتجه إلى ناحية المركزية . وبعبارة أخرى نقول إن مختلف النظم التعليمية المعاصرة تتجه إلى تحقيق نوع من التوازن بين السلطات المركزية على المستوى القومي والسلطات التنفيذية على المستوى الأقليميم والمحلي والإجرائي . وينبغي أن نشير إلى أن هذا التوازن نسبي . فبعض النظم يغلب فيها تمركز السلطات على المستويات العليا وتقل فيها سلطات المستويات الأدنى والعكس صحيح . وتعتبر بريطانيا وأمريكا من أحسن الأمثلة على هذا التحول في نظام إدارة التعليم . فقبل عام ١٩٨٨ أي قبل صدور قانون الإصلاح التعليمي في بريطانيا كان تصريف أمور التعليم في يد السلطات التعليمية المحلية والمدارس . أما بعد صدور هذا القانون أصبح لوزير التعليم اليد الطولى وتضاءل نفوذ السلطات التعليمية المحلية وسلطات المعلمين إلى حد ما * وهذا يعني وجود اتجاه واضح نحو مركزية التعليم على المستوى القومي في أنجلترا .

وكذلك نجد أن الولايات المتحدة الأمريكية ، وهو الذي ينص دستورهاعلى أن التعليم مسئولية الولايات لا الحكومة الفيدرالية قد وجدت نفسها في موقف حرج يحتم عليها التدخل في شئون التعليم لدرجة اقتربت معها من مخالفة نص الدستور . وجاءت الصدمة الأولى عام ١٩٥٧ بعد إطلاق الاتحاد السوفيتي آنذاك لأول سفينة فضاء ، وهي ماتعرف بصدمة " سبوتنيك " إسم السفينة . وكان التربويون الأمريكيون قد أقنعوا ساستهم بأن نظام التعليم السوفيتي نظام دكتاتوري تسلطي لن يؤدي إلى إحراز أي تقدم . فإذا بهذا النظام يثبت تفوقه على النظام الأمريكي في إنجازاته . ومن هنا جاءت الصدمة التي كان رد الفعل لها هو صدور قانون مشهور عرف باسم قانون

---

* لتفصيل الكلام عن التغيرات التي أحدثها هذا القانون في التعليم في انجلترا أنظر لنفس المؤلف كتاب الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة ، عالم الكتب ، ١٩٩٢ .

التعليم للأمن القومي National Defense Education Act عام ١٩٥٨ الذي أدى إلى الاهتمام بتدريس العلوم والرياضيات واللغات والبحث العلمي .

وتلا ذلك إصلاحات تعليمية كثيرة منها صدور قانون ١٩٦٥ للتعليم الابتدائي والثانوي والذي إستهدف القضاء على الفقر الثقافي والاجتماعي للفئات المحرومة . وتلا ذلك تقرير ١٩٨٣ الذي دق ناقوس الخطر بتحذيره المعروف " أمة في خطر " وهو العنوان الذي حمله التقرير . واستحدثت إصلاحات تعليمية كثيرة في مختلف الولايات أشرنا إليها بالتفصيل في كتاب آخر * وفي الجزء الخاص بالإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية في هذا الكتاب . وأخيرا كانت مبادرة " جورج بوش " الرئيس الأمريكي التي حملت عنوان أمريكا عام ٢٠٠٠ . استراتيجية التعليم .

كل هذاه التغيرات أدت إلى تدخل الحكومة الفيدرالية في التعليم بصورة مباشرة . ومن هنا أصبح توجيه التعليم الأمريكي توجيها قوميا مسئولية الحكومة الفيدرالية مما يؤكد ما أشرنا إليه من تحول إدارة التعليم الأمريكي من اللامركزية إلى توازن نحو المركزية .

والقول صحيح بالنسبة للنظم المركزية . ففي فرنسا تشير كل الدلائل في الإصلاحات التعليمية الحديث إلى تحول من المركزية إلى إدارة متوازنة نحو اللامركزية . ويصدق هذا الوضع على الدول العربية في إصلاحاتها التعليمية التي شهدتها خلال السنوات الماضية . وإدارة التعليم في مصرعلى سبيل المثال شهدت محاولات متعددة لإصلاح إدارة التعليم بها وتطبيق نظام اللامركزية ، وكانت محاولات متعددة لإصلاح إدارة التعليم بها وتطبيق نظام اللامركزية . وكانت أولاها إنشاء مجالس المديريات (١٩٠٩) وثانيها إنشاء المديريات التعليمية (١٩٣٩) وثالثها تجربة مضبوطة للامركزية التعليم في محافظة الجيزة التعليمية (١٩٥٦) ورابعها صدور قانون الإدارة المحلية والحكم المحلي (١٩٦٠) .* *

إن الموقف الراهن لإدارة النظم التعليمية على إختلاف شاكلتها يقوم على أساس المشاركة بين المركزية واللامركزية . أما بالنسبة للإصلاح التربوي فإنه يكون عادة بالدفع من أعلى لأسفل أي من المستوى القومي إلى المستويات الأخرى . ويستوي في

---

* أنظر الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة ، عالم الكتب ، ١٩٩٢ .

* * لتفصيل الكلام عن هذه المحاولات انظر لنفس المؤلف كتاب : إدارة وتنظيم التعليم العام . عالم الكتب . ١٩٧١ وله طبعة جديدة عام ١٩٧٥ .

ذلك النظم التي يغلب عليها النزعة المركزية أو اللامركزية .

ومن الاتجاهات الإصلاحية في التعليم إعطاء مزيد من السلطات للمدارس بمافي ذلك الحرية في إتخاذ القرارات التي تمكنها من أداء مهمتها بكفاءة وفاعلية . والنظام المتبع حاليا يسمى نظام الإدارة على مستوى المدرسة School Based Management. وهي تقوم على الإدارة الجماعية التي تتشكل من مجلس إدارة للمدرسة يضم إلى جانب ناظر المدرسة ووكيلها المدرسين الأوائل وممثلين عن الآباء والمجتمع الخارجي . ويتولى هذا المجلس الإشراف على تصريف السياسة العامة للمدرسة والرقابة على مصروفاتها والنظر في أمور تحسين برامجها التعليمية . وفي ظل هذا النظام لاينفرد الناظربأي سلطة وإنما يستمد سلطته من توجيهات مجلس الإدارة ويقوم عادة بتصريف الأعمال اليومية الروتينية . وهو نظام متبع في بريطانيا وأمريكا وغيرها من الدول . وبالنسبة للتجديد التربوي على مستوى المدرسة تشير بعض الدراسات إلى أن ناظر المدرسة المجدد يعتمد فيما يعتمد على ممارسة نفوذه على هيئة التدريس كزملاء له في المهنة . وفي نفس الوقت يمارس دوره الإداري كرئيس لهم ويستخدم الضوابط التنظيمية والإدارية المتاحة له لدفع الأمور إلى الأمام (Hughes:PP.11-23)

وهناك نموذج للإدارة المدرسية يعرف بحلقات القيادة Leadership Circles متبع في المدارس الأمريكية . وهو مقتبس من النظام الياباني في إدارة المصانع المعروف بدوائر النوعية " Quality Circles " وهو يتكون من دوائر قيادية من المعلمين يتولون دراسة الأمور المتعلقة باتخاذ قرارات حول الميزانية والبرنامج التعليمي وهيئة العاملين . ولايحتسب الوقت الذي يقضيه المعلم في دوائر القيادة ضمن نصابه التدريسي وإنما يكون بالإضافة إليه . أي أن هذا الوقت يقتطع من وقت راحته .

وهناك نظام أيضا يقوم على إعطاء نظار المدارس المسئولية الكاملة في تصريف شئون المدرسة بما يحقق تحسينها وتطويرها ورفع مستوى كفاءتها . وإذا لم يتحقق ذلك يتعرض النظار للفصل أو النقل أو العقوبة . وهو ما يعرف بنظام المساءلة التعليمية Acountability .ويعتبر ذلك من أحداث الاتجاهات في الإدارة التعليمية . يضاف إلى ذلك جماعية القيادة Collective Leadership وجماعية إتخاذ القرار Collective Decision Making والاشتراك أو التمثيل Participation. وهذه الاتجاهات تمثل المباديء الرئيسية التي استندت إليها محاولات إصلاح الإدارة التعليمية في النظم التعليمية المعاصرة .

١٢- البدائل التربوية Educational Alternatives

من التجديدات الحديثة التي تشهدها الساحة التربوية مايسمى بالبدائل التربوية أو المدارس البديلة . وهي تعتبر من حركات الإصلاح الهامة الحديثة التي تقوم على أساس رغبة واختيار كل من التلميذ والمعلم والآباء . وقبل عام ١٩٧٠ لم يكن معروفا عن المدارس البديلة في أمريكا إلا القليل سواء من الناحية النظرية أو العملية مع أن أحد البدائل ممثلا في مدرسة " سمرهيل الحرة " في انجلترا كانت قائمة في الستينات . لكن سرعان ما أنتشرت هذه المدارس في أمريكا . وبحلول عام ١٩٧٦ كان ما يقرب من ربع السلطات التعليمية المحلية تضم مدارس أو برامج بديلة . وبحلول عام ١٩٨٠ كان هناك أكثر من عشرة آلاف مدرسة بديلة عامة في الولايات المتحدة الأمريكية . وفي عام ١٩٨٥ كان هناك ما يقرب من ثلاثة ملايين طفل ملتحقين بالبرامج البديلة بالمدارس الأمريكية العامة (Fantini:P.255).

ويعتبر ظهور البدائل التربوية رد فعل للسخط وعدم الرضا عما آل إليه حال مدارس التعليم العام . والحل بالطبع يكمن في مدرسة بديلة عن النظام التقليدي للمدرسة المعاصرة . والمدرسة البديلة هي مدرسة ذات أهداف أكثر شمولا وأكثر مرونة في مناهجها وطرق تدريسها وأنشطتها وأقل بيروقراطية عما هي عليه الآن المدرسة المعاصرة . وكانت أول موجة من المدارس البديلة مدارس خاصة خارج نظام التعليم العام عرفت باسم المدارس الحرة Free Schools، وسنفصل الكلام عنهافيما بعد عند الكلام عن الدعوات المتطرفة . هذه المدارس لم تحقق النجاح المنشود . والمدارس الحرة هي مدارس خاصة كما أشرنا أنشأها وأدارها مجموعة من الأشخاص . ومع أن إحدى الدراسات تصف حركة المدارس الحرة بأنهاكانت إصلاحا عارما في أمريكا قام على أساسه ما يقرب من خمسمائة مدرسة (Corwin:P279) إلا أن عمرها كان قصيرا يصل في متوسطه إلى عامين .

فقد واجهت هذه المدارس كثيرا من الصعاب لاسيما المالية منها والخلاف بين الذين تضمهم هذه الحركة على أهدافها ومراميها . فبعضهم كان يرى أن تعمل هذه المدارس كمجتمعات علاجية . وآخرون كانوا يرون أن تعمل على تطوير بدائل لطرائق الحياة وأساليبها . وآخرون كانوا يريدونها مدارس للثقافة الضدية ذات توجه راديكالي أو جذري (Corwin:P.279) . إن حركة المدارس الحرة قامت لتموت لأنهالم تنجح في تقديم بدائل جيدة لمدارس التعليم العام . ولذلك فإن حركة المدارس الحرة هزمت أمام النظام الذي قامت لتهزمه .

وظهرت موجة ثانية من البدائل التربوية من داخل مدارس التعليم العام نفسه . وشهد التعليم الأمريكي وجود نماذج متعددة من هذه البدائل منها المدارس المفتوحة التي تقوم على أنشطة التعليم الفردي الذي يدور حول اهتمامات الطفل . ومنها المدارس بدون حوائط التي تستخدم كل إمكانيات المجتمع ومصادره في التعلم ،ومنها مراكز التسرب التي تنظم برامج تعليمية لمجموعة خاصة من التلاميذ . ومنها المدارس متعددة الثقافات التي تهتم بالمجموعات العرقية العنصرية والثقافات المختلفة داخل المجتمع الأمريكي . ويمكن لهذه الأنواع من المدراس أن تنظم كبرامج من داخل المدارس التقليدية وقد قامت بالفعل هذه المدارس والبرامج في السبعينات في أمريكا .

والواقع أن التطبيق الفعلي للبدائل التربوية محاط بالخلط والغموض حتى بين أولئك القائمين على تنفيذه . فإحدى المدارس الأمريكية والتي تسمى مدرسة بديلة تؤكد على تعليم المهارات الثلاثة الأساسية (القراءة والكتابة والحساب) وأصول الزي واحترام السلطة والوطنية ، وتستخدم العقاب البدني عند الضرورة . وهذه المدرسة تحظى بمحبة الآباء والتلاميذ وهيئة التدريس ومجلس الإدارة . وهناك مدرسة أخرى في نفس المدينة على عكسها تماما وتسمى أيضا مدرسة بديلة . والآباء والتلاميذ وهيئة التدريس يحبونها أيضا لكن مجلس الإدارة على العكس من ذلك (Robischon:P.357) . هناك تعريف آخر للمدرسة العامة البديلة بأنها المكان الذي يقصده أي فرد لأنه يحب أن يكون فيه . هذا المكان يعكس إهتمامات أفراده وقيمهم وأهدافهم وينظم بالطريقة التي يحبونها أويفضلونها وهو ما لم تقدمه التربية في المجتمع إلا لماما (Birch :p.364) .

وتعرف الرابطة الدولية لإختيارات التعليم العام International Consortium for Options in Public Education (ICOPE) ومقرها جامعة إندايانا الأمريكية المدرسة العامة البديلة بأنها أي مدرسة في المجتمع تقدم خبرات تعليمية بديلة عن برنامج المدرسة التقليدي وتكون متاحة لكل أسرة في المجتمع حسب اختيارها بدون نفقات إضافية (Birch:P.358) . وهذا التعريف يبدو في نظر البعض قليل الفائدة لأنه لايحدد المقصود بخبرات التعلم البديلة ، بيد أن أهم ما يميز المدارس البديلة أنها تقوم على أساس رغبة واختيار كل من التلميذ والمعلم والآباء .

وعلى كل حال فقد انتشرت المدارس البديلة وتعددت أشكالها . وفي هيوستون يضم نظام التعليم العام بها حوالي ٦٥ مدرسة ابتدائية ومدارس ثانوية متخصصة من هذا النوع . وفي عام ١٩٧٨ صدر في ولاية فلوريدا قانون التربية البديلة للتلاميذ الذين لايجدون في النظام التعليمي القائم ما يشبع احتياجاتهم . وتقدم هذه المدارس

مختلف المناهج في مختلف البقاع . وتشير الدراسات إلى أن هذه المدارس فعالة في تحقيق التكامل بين مدارس المناطق الحضرية وتحقق المساواة التعليمية والنوعية الجيدة من التعليم للتلاميذ .

وهناك أنواع أخرى من البدائل التي اتبعت في التعليم الأمريكي منها نظام الكوبونات Vouchers التي تقدم للآباء بقيمة مالية معينة لتعليم أبنائهم في المدارس التي يريدونها . وأية مصاريف دراسية تزيد عن قيمة الكوبون يتحملها الآباء . وقد فشل هذا البديل .وهناك اتجاه في سبيله إلى التطوير يسمى نظام مصاريف الدراسة المقتطعة من الضرائب Tuition Tax Credits وهو بديل لنظام الكوبونات إلا أنه يقتطع من ضرائب الآباء نظير تعليم أبنائهم .

ويعتبر برنامج بارك واي Park Way في مدينة فيلاديلفيا من البدائل الهامة المكلفة والتي يصعب تطبيقها في دول أخر نامية .وهذا البرنامج اعتبر المدينة برمتها وما فيها من مصادر متنوعة هي المدرسة . ويستفيد الطلاب من تعلمهم من هذه المصادر جميعها وهو ما يمثل أحد نماذج المدرسة بلا جدران Schools Without Walls. وهنا نجد صدى لبعض أفكار الدعوة إلى اللامدرسية . من بين البدائل الأكثر نجاحا مايسمى Magnet Schools التي تجذب التلاميذ من منطقة تعليمية محلية وتقدم منهجا متخصصا . ففي مدينة دالاس على سبيل المثال أنشئت عدة مدارس من هذا النوع بالاعتماد على المصادر المالية للمدينة منها معهد للمواصلات في حي الأعمال المركزي وأكاديمية للفنون الخلاقة بالقرب من متاحف المدينة ومسارحها ومركز مهني صحي في داخل أحد المراكز الطبية .

بديل قديم في ثوب جديد :

إن طريقة منتسوري تبعث الآن من جديد كبديل من البدائل التربوية التي يطالب بهاقادة الإصلاح التربوي في المجتمع الأمريكي المعاصر . وهي تمثل البديل السادس في البدائل المقترحة التي يقدمها ماريو فانتيني Mario Fantini الأمريكي المعروف في كتابه " بدائل في المدارس العامة " Alternatives in the public Schools. ويصف أحد الباحثين التغير الذي طرأ على مفهوم البدائل التربوية رغم حداثته بقوله : منذ أربعة سنوات مضت كان ينظر إلى مفهوم مدارس التعليم العام البديلة على أنه يمثل " فكرة راديكالية " . وخلال السنوات القليلة الأخيرة تغير هذا التصور فأصبح ينظر إليه على أنه " إهتمام مثير " والآن ينظر إليه على أنه إستجابة محافظة للاحتياجات

والمشكلات المحلية (Birch :P.358) وقد سبق أن أشرنا إلى طريقة منتسوري بالتفصيل .

بدائل تربوية دولية :

ظهر في عديد من الدول أنواع من البدائل التربوية خارج نظام التعليم المدرسي منها مدارس التربية المستمرة ، والتربية مدى الحياة ، وتربية المجتمع ، وتعليم الكبار . وقامت أستراليا حديثا ببرنامج على المستوى القومي للأختيار والتنويع في المدارس الحكومية يهدف إلى الكشف أو التوصل إلى الاختيارات التربوية كوسيلة لتحسين المدارس .وهذا البرنامج يرتبط مباشرة بحاجات السكان المحليين وتحويل مجتمعاتهم إلى مجتمعات عصرية حديثة .

وتوجد برامج تربوية مماثلة في مختلف دول العالم بمافيها الدول العربية والنامية لتنمية المجتمعات الريفية من خلال المشروعات المتكاملة اقتصاديا وتربويا وتوجه للصغار والكبار على السواء .وقد أشرنا إلى بعض هذه البرامج في كلامنا عن الدول العربية لاسيما في السودان وموريتانيا ولبنان ومصر .

١٣- المساءلة أو المسئولية التعليمية : Accountability

تحتل المساءلة أو المسئولية التعليمية إتجاها جديداً متناميا في الإصلاح التربوي . وتعني المسئولية بصفة عامة الحكم على المدرسة من خلال مخرجاتها وإحكام العلاقة بين الإنفاق المالي والنتائج المرغوبة المتحصلة . فمن المفروض في المدارس أن تحسن استخدام الأموال العامة لابترشيد إنفاقها فحسب وإنما بتحسين مستوى تعليم التلاميذ والتزامهم بالنظام والعادات السليمة . وتشير الدلائل إلى أن حركة المسئولية التعليمية ستحقق نجاحا أكثر في المستقبل وذلك لتزايد عدم الرضا عما آل أليه حال التعليم في نظر الكثيرين في عصرنا الراهن .

ومع أن مصطلح المسئولية التعليمية حديث بالنسبة للكتابات التربوية في الغرب لاسيما الولايات المتحدة الأمريكية فإننا نجد الصدى البعيد لذلك في كتابات المربين المسلمين الأوائل . فابن سحنون والقابسي وغيرهما من علماء المسلمين أعطوا للمعلم سلطة على المتعلم . ولكن في نفس الوقت حملوا المعلم مسئولية النتيجة النهائية لعمله . وليس له أن يعتذر عن فساد النتيجة بنقص سلطته أو إلقاء اللوم على المتعلم . ولهذا صح عقاب المعلم ومحاسبته على التقصير في إهماله . وقد يصل العقاب إلى حد منعه من الاشتغال بالتعليم . *

---

* لمزيد من التفصيل أرجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان: التربية الاسلامية : أصولها وتطورها في البلاد العربية ، عالم الكتب ، ١٩٩١ .

وقد كانت جودة المدارس ونوعية التعليم بها تقاس لسنين طويلة ببعض المؤشرات مثل نوعية ومستوى البرنامج التعليمي ومستوى ومقدار التجهيزات التعليمية من مكتبات ومعامل وأجهزة ومتوسط تحصيل التلاميذ ونتائجهم في الامتحانات وتكلفة الطالب ومرتبات المعلمين وغير ذلك .

ويعتبر " ليون لسينجر" Lcon Lessinger من رواد المسئولية التعليمية والمنادين بها ، وهو يؤكد على حق كل طفل في تعلم ما يحتاج إليه ليكون مواطنا منتجا وفعالا . وأن لكل مواطن الحق في معرفة النتائج التعليمية في علاقتهابالإنفاق والتكاليف . وأن للمدارس الحق في أن تحصل على ما تحتاجه من مختلف قطاعات المجتمع دون الاقتصار على المصادر المنهوكة المستنزفة للمربين المهنيين . وبناء على ذلك يطالب "لسينجر " المربين بضمان إكتساب حصول كل الأطفال على المهارات الأساسية بصرف النظرعن خلفياتهم . وقد قارن نظام التعليم بماكينة فيها خلل في التشغيل وأنه من الضروري إذن إعداد مهندسين تربويين يستطيعون معرفة أسباب الخلل على وجه التحديد وأن يقوموا باختبار أداء كل جزء من أجزائها لتحديد نوع الخطأ أو الخلل. ثم يقومون بتحديد أنواع الأداء التي يجب أن يقوم المربون بعزلها وتحديد التغيرات التي يجب إدخالها للحصول على التعليم المطلوب للمهارات الأساسية .

ويقدم لنا " مايرون ليبرمان " Myron Lieberman الأمريكي أساسا عقلانيا آخر للمسئولية التعليمية التي يرى أنها يجب أن تعم المدارس . وهو يرى أن على المدارس أن تضع بعض المعايير للمسئولية التعليمية وأن تربط بين التكاليف والنفقات من جهة وبين النتائج التعليمية أو نتائج التعلم من جهة أخرى .

وقد حدد "ويليام بينيت " William Bennett أحد وزراء التربية الأمريكيين السابقين المسئولية التعليمية في المدارس العامة بأنها " مكافأة الناجح لا الفاشل وإغلاق المدارس التي يستمر فشلها أو تغيير العاملين بها ، وفصل المعلمين الفاشلين ، وفصل نظار المدارس الذين يكونون "الشلل" من حولهم ولا يهتمون بواجبهم ، وتعيين بدلا منهم عناصر ملتزمة لها رؤية في العمل .

وقد اعتمدت عدة ولايات أمريكية في تطبيق المسئولية التعليمية على نتائج الإختبارات ومستويات تسرب التلاميذ وعدد التلاميذ في الفصول والمناهج الدراسية والتمويل . وإذا فشلت السلطات التعليمية المحلية في تحقيق المستوى التعليمي المتوقع فإنه يمكن فصل المدير المحلي للتعليم ونظار المدارس ونقل المعلمين . وفي الحالات المتطرفة الصارخة يمكن للولاية أن تعلن أن السلطات التعليمية المحلية أفلست تعليميا وعندها تتولى الولاية الرقابة على التعليم بدلا منها .

وفي بريطانيا نجد " كينيث كلارك " Kenneth B. Klark أحد وزراء التربية السابقين قد سار خطوة أبعد من " ليبرمان " و" ليسنجر " الأمريكيين في دعوته إلى أن يكون المعلمون مسئولين لدرجة أن مرتياتهم تتحدد تبعا لمدى قدرتهم على تعليم الأطفال المهارات الأساسية في القراءة والحساب .

وقد بدأت المساءلة التعليمية كموضوع سياسي كبير في أواخر الستينات في الولايات المتحدة الأمريكية وامتدت إلى بريطانيا بعد الخطاب المشهور لجيمس كالاهان رئيس الوزراء العمالي السابق في كلية راسكن Ruskin College في أكسفورد عام ١٩٧٦ . وقد تمحور الإهتمام في البلدين على موضوع تحسين المستويات التعليمية والتأكد من تنفيذ ذلك . وقد برز الإهتمام بالمساءلة التعليمية في دول أوربية أخرى لاسيما بعد ثورة الطلاب المشهورة عام ١٩٦٨ في باريس . وفي كثير من النظم التعليمية توجد مساءلة بيروقراطية . وهي تحدد بعض القواعد الإدارية للمخالفات وضمان مستويات من الأداء إلا أن ذلك في إطار محدد وضيق .

في دراسة في بريطانيا على الممارسات التعليمية في ٢١ مدرسة ابتدائية وثانوية (٩-١٦) أشارت إلى أن المدرسين في بريطانيا يميلون إلى أن تكون المساءلة في المجال المهني والخلقي لامجال التعاقد على العمل (Becher:1981).

والواقع أن النقطة الرئيسية في أي نظام للمساءلة التعليمية تتعلق بوجود اتفاق عام حول الأهداف المنشودة من التعليم التي يعتبر تحقيقها أوعدم تحقيقها خاضعا لمؤشرات ومعايير تتحدد في ضوئها درجة المساءلة . بيد أن نظم التعليم تختلف في ممارساتها المتبعة في نظام التقويم وتحديد أداء المعلم والمتعلم وإنتاجية التعليم على المستوى القومي والإقليمي والمحلي وعلى مستوى كل مدرسة . وفي المملكة المتحدة بصفة عامة يتزايد الضغط الكبير على المدارس والمعلمين لتكون مسئولة أمام المجتمع . وتفسر إحدى الدراسات الأسباب المسئولة عن ذلك بسببن رئيسيين . أحدهما يتمثل في الأزمة الاقتصادية للبلاد التي أدت إلى المطالبة بأن تكون المدارس على درجة من الكفاءة الاقتصادية . أي أن ما ينفق عليها يتناسب مع كفاءة العائد منها . والسبب الثاني هو عدم الرضا عن مستويات تحصيل التلاميذ . وهو ماأدى إلى المطالبة بضرورة تقويم أداء المدارس والمطالبة أيضا برقابة مركزية على المنهج (Bolam :P.237) . وقد تحقق ذلك بالفعل بصدورقانون الإصلاح التعليمي ١٩٨٨ وماترتب عليه من إصدار المنهج القومي National Curriculum لكل المدارس البريطانية مع رقابة مركزية للحكومة على تطبيقه .

١٤. العودة إلى الاساسيات Back To Basic

هي حركة إصلاحية بدأت في أوائل السبعينات وسرعان ما انتشرت في أمريكا وكندا وغيرهما من الدول . وقد أنتشرت المدارس التي تأخذ بهذا الأسلوب نتيجة تأييد الآباء الذين ضاقوا ذرعا بالتساهل الشديد في تعليم أبنائهم وعدم الرضا عن مستوى تعليمهم . ففي إستطلاعات للرأي ظهر أن معظم الآباء يفضلون تعلم أبنائهم في المدارس التي تهتم " بالضبط والربط " وتعليم الأساسيات كالقراءة والكتابة والحساب والإلتزام بنظام وقواعد للمعلمين والمتعلمين .

وتعتبر حركة العودة إلى الأساسيات إحياء لمبادىء الفلسفة الجوهرية أو الأساسية Essentialism التي سادت التربية في المجتمع الأمريكي قبل أن تسود حركة التربية الحديثة . ويوجد في الولايات المتحدة الأمريكية حاليا مايزيد على خمسة آلاف مدرسة تتبع نظام العودة إلى الأساسيات وأعدادها في تزايد مستمر . وعلى العكس من معظم التجديدات أو الإصلاحات الأخرى فإن هذا النوع من المدارس قام بإنشائه الآباء ومواطنون محليون هالهم ما وصل إليه مستوى التلاميذ من إنخفاض وما آل إليه حال المدرسة العامة من لين وضعف وتسامح .

إن المدارس التي تركز على الأساسيات تركز على النظام والتأديب بما فيه العقاب الجسمي والتنافس والاختبارات المقننة وتقسيم التلاميذ في مجموعات والواجبات المنزلية والإلتزام بقواعد الزي المدرسي . كما تولي هذه المدارس اهتماما بالمستويات الأخلاقية واحترام الكبار والذوق والأدب في المعاملة والتربية الوطنية . وهي تقوم بتعليم التفكير المنطقي والتاريخ القومي والتراث وتركيب الحكومة والدولة . كما تقوم المدرسة بمكافأة الطالب المتميز . وتعني الاساسيات المواد الأساسية التي تتمثل في المهارات الثلاثة القراءة والكتابة والحساب . ومن المعروف تاريخيا أن هذه المواد كانت تحظى باهتمام كبير في المدارس التقليدية . كما أن تعليم هذه المواد يعتبر أمراً ضروريا للعيش بنجاح في عالمنا المعاصر . وهي ضرورية لتقدم التلميذ في تعلم المواد الأخرى أي أنها الأساس الذي ينبني عليه كل ما بعده من تعلم . وهي ضرورية للحصول على وظيفة وللتعامل مع مواقف الحياة المختلفة وممارسة دور المواطنة الصالحة كمواطن مستنير وغير ذلك . وبعبارة أخرى فإن أهمية تعليم المهارات الأساسية الثلاث بالنسبة للتربية يمثل في نظر المربين أهمية القلب بالنسبة للجسد .والواقع أن بعض المربين يجادلون عبثا في أهمية هذه المهارات من حيث إنها أساسية أم لا ؟ ويدعون أنها ليست أساسية لأنها لاترى الإنسان من الداخل فقيمتها خارجية وليست داخلية .ويدعي

هؤلاء المربون أن ما هو أساسي يتمثل في الخبرات المربية التي تربي الإنسان من الداخل. وهذا صحيح ، إلا أنه لايقلل من المهارات الثلاث باعتبارها أساسية وتعلميهاضروري كأدوات للإتصال بالخبرات المربية واكتسابها . وتعني الأساسيات أيضا المواد الأخرى الأساسية لتكوين المواطن الحر المستنير المنتج . إن العودة إلى تعليم الأساسيات تعني إصلاح مسار التعليم الذي تعثر في خطواته على مر العصور بين مد وجزر . وقد أثبتت التجربة أنه لايصح إلا الصحيح . والصحيح هنا هو التعليم الأساسي المثمر البناء الذي يركز على تعلم المواد الأساسية لاباعتبارها هدفا في ذاتها وإنما وسيلة لفهم الإنسان لنفسه ولعالمه المعاصر . إن علوم التاريخ والجغرافيا والفلسفة والطبيعة والكيمياء وغيرها تعتبر علوما أساسية من هذه المنطلق . وإذا كان تطور التربية قد تأرجح في العقود الماضية مابين شكلية أساليب التربية التقليدية في تعليم المواد الأساسية وبين تسيب التربية الحديثة في زيادة اهتمامها بالمتعلم على حساب الاهتمام بتعليم المواد الأساسية فإنه قد آن الأوان لتحقيق الإتزان بينها في محور للإرتكاز يركز على الجانبين على قدم المساواة دون أن يطغى كل منها على الآخر . وهذه ليست معادلة صعبة كما تبدو إذا خلصت النية وصحت العزيمة . وهذا في اعتقادنا يمثل لب العودة إلى الأساسيات التي يجب أن تكون نبراسا لإصلاح نظمنا التعليمية في البلاد العربية .

١٥- زيادة الاهتمام بالتعليم غير الرسمي :

من التطورات التربوية الهامة على الصعيد العالمي في السنوات الأخيرة أن التعليم لم يعد مرادفا لكلمة التمدرس أو المدرسة . وتزايدت أهمية الدور الذي يلعبه التعليم غير الرسمي إلى جانب نظام التعليم الرسمي في تعليم الأفراد بصفة عامة دون الاقتصار فقط على الأطفال . وقد أدى ذلك في كثير من دول العالم المعاصر إلى توسيع منظور نظم التعليم القومية واتساع مجالاتها في تقديم الخدمات التعليمية ذات الطبيعة غير التقليدية داخل المدرسة وخارجها . وكان لاتساع نطاق الاهتمامات والاحتياجات التعليمية للجمهور الجديد من المتعلمين أن قامت أبنية تعليمية جديدة . وكان لتركيز الاهتمام الحديث على تعليم الأفراد غير المنتظمين في المدارس أو المؤسسات التعليمية ومايتصل بذلك من انتشار مبدأ التربية المستمرة أو التعليم مدى الحياة أن حدثت تطورات تربوية هامة في الدول المختلفة . منها وجود شبكة هائلة متزايدة باستمرار من المؤسسات التعليمية الجديدة التي تقدم مختلف الخدمات التعليمية غير التقليدية للصغار والكبار على السواء . ومنها أيضا تزايد اهتمام الدول

بتعليم أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية . وبعض الدول المتقدمة على وجه الخصوص أولى اهتماما كبيرا بقطاع الشباب الذين أنهوا التعليم الثانوي ولم يلتحقوا بالتعليم العالي ويريدون الدخول إلى ميدان العمل . وقد وجدت لمثل هؤلاء الشباب برامج متنوعة لتأهيلهم إلى الدخول إلى سوق العمل كما هو في الدول الأوربية الغربية وفي أمريكا مما يتضح من كلامنا عن هذه الدول في أماكن متفرقة من هذا الكتاب . بعض الدول الأخرى لاسيما النامية إهتمت بقطاع الأطفال والشباب المتسربين من المدرسة أو الراسبين في التعليم ولم يواصلوا تعليميهم .وقامت بعض الدول بعمل برامج تأهيلية مهنية صناعية وزراعية وتجارية وغيرها لتستوعب هؤلاء الأفراد مما يتضح من عرضنا أيضا في أماكن متفرقة من هذا الكتاب . بعض الدول ركزت على الراشدين الكبار من الأميين الذين فاتتهم فرصة التعليم لكنهم يمثلون قوة عاملة هامة في المجتمع من الضروري تعليمها لزيادة الاستفادة منها . وبعض الدول جمع بين هذا وذاك من البرامج لمختلف قطاعات الأفراد في المجتمع حسب قدراته وإمكاناته . وشملت البرامج إلى جانب محو الأمية برامج أخرى مثل الصحة والغذاء وتنظيم الأسرة وغيرها . وكان من التطورات الهامة أيضا ظهور مؤسسات تعليمية جديدة تجمع بين التعليم الرسمي وغير الرسمي معا مثل مراكز ومدارس وكليات المجتمع التي تقدم برامج تعليمية نظامية للأطفال وفي نفس الوقت تقدم خدمات تعليمية مختلفة للكبار سواء في الريف أو الحضر. وقد اتبعت دول كثيرة هذا النظام منها دول الشرق الأقصى النامية ومنها دول عربية كما أشرنا عند كلامنا عن مراكز التعليم الريفي المتكامل في السودان إلا أنها على نطاق ضيق محدود مما يحد من قيمتها وفعاليتيها .

هذه التطورات الهامة على الصعيد العالمي وإن انعكس بعضها على الدول العربية إلا أنها كما سبق أن أشرنا محدودة في كمها ونوعها على السواء . وعلى الدول العربية أن تولي في السنوات القادمة مزيداً من الاهتمام بأنظمة التعليم غير الرسمي المناسبة لمواجهة إحتياجات سكانها وأبنائها . كما يجب أن توفر البرامج التأهيلية للشباب الذين يتركون المدرسة لتأهيلهم للدخول إلى مجال العمل بالاستفادة من تجربة الدول المختلفة في هذا المجال . وقد يدفعنا ذلك إلى توسيع النظرة إلى تجربة الدول المختلفة في هذا المجال . وقد يدفعنا ذلك إلى توسيع النظرة إلى قطاع التعليم الخاص وما يمكن أن يقوم به من دور فعال في هذا السبيل على غرار ما أشرنا إليه في تجربة لبنان . وهي تجربة حية فيها دروس مستفادة لكثير من الأنظمة العربية .

١٦- التربية من أجل وقت الفراغ :

إن الحياة الخالية من المعاناة ومشقة العمل لاوجود لها إلا في الجنة التي خرج منها آدم بعد أن أكل من التفاحة ونزل إلى الأرض ليبدأ دورة حياته البشرية . والعمل سر الحياة وشريان دورانها واستمرارها . والتربية من أجل العمل هدف أسمى نسعى إليه جميعا بلاخوف . كما أن التربية من أجل شغل وقت الفراغ بطريقة مفيدة بناءة قد أصبحت ضرورة في حياتنا المعاصرة . فالاهتمام بتعليم أبنائنا هوايات مسلية رياضية وترفيهية وتنمية أذواقهم الأدبية والفنية والعلمية لتذوق الأدب والشعر والفن وامتداح الإنجازات العلمية بزيارة المتاحف والمعارض كلها أمور مهمة في تربية أبنائنا حتى يحسنوا استخدام وقت فراغهم بدلا من قضاء معظم وقت فراغهم أمام التليفزيون أو التسكع في الشوارع أو الجلوس على المقاهي . وتهتم النظم التعليمية المعاصرة بتربية تلاميذها على شغل وقت فراغهم بطريقة سليمة بناءة تعود عليهم بالنفع والمتعة والتسلية والترويح عن النفس من خلال برامج تعليمية متنوعة تعمل على مواجهة الاحتياجات والاهتمامات والميول المختلفة للتلاميذ . من ناحية أخرى نجد أن بعض المتخصصين في تربية الطفل يطالبون بضرورة تخصيص مساحات مناسبة في مختلف الأماكن والتجمعات السكنية لتستخدم كملاعب وساحات للعب والترفيه ، ونقص هذه الأماكن يؤدي بالأطفال إلى عدم ممارسة الأنشطة الجسمية والرياضية والترفيهية الضرورية لنموهم . وهذا قد يؤدي إلى إعاقة نموهم الصحيح السوي جسميا ونفسيا وعقليا وقد يدفعهم إلى ممارسة ألوان غير سوية من السلوك في مقدمتها العنف والعدوان وارتكاب الجريمة . ولهذا يجب أن تهتم الدولة والمسئولون عن تخطيط المدن في بلادنا بتخصيص مثل هذه المساحات في مختلف المناطق السكنية للأطفال . ولايخفى أن مدننا تفتقر افتقاراً شديداً إلى وجود مثل هذه المساحات الخضراء بما فيها الملاعب والحدائق والمتنزهات التي تعتبر الآن ضرورة كبرى للأمن الصحي والاجتماعي على السواء . إن أحد المحكات الصحيحة للتربية والتعليم في نظر بعض المربين ما يصنعه الفرد خلال ساعات لهوه وفراغه إلى جانب مايعمله في ساعات عمله . وإذا لم يحسن الفرد استغلال وقت فراغه بطريقة مفيدة فقد يترتب عليه ضعف النسيج الاجتماعي للأمة لاسيما إذا استغل وقت الفراغ في أنشطة الفساد والرذيلة والانحلال الخلقي . ومن هنا تحرص النظم التعليمية الحديثة على أن تولد في نفوس الشباب اهتمامات مفيدة في شغل وقت الفراغ عن طريق مختلف الأنشطة والهوايات مثل الرسم والتصوير والتمثيل والموسيقى والأشغال اليدوية والرياضية البدنية . وذلك من خلال ماتوفره السلطات التعليمية وغيرها من أندية ثقافية ورياضية وعلمية وحمامات

السباحة والملاعب والساحات ومراكز الترفيه المفيد . ونأمل أن تجد مثل هذه الأنشطة الهامة اهتماما متزايدا من جانب نظمنا التعليمية في مختلف البلاد العربية .

١٦- الإصلاح التربوي ومشكلات العصر :

يشهد العالم المعاصر على أختلاف درجات نموه في الشرق والغرب على السواء مشكلات متفاوتة في حدتها صعودا وهبوطا لكنها بصفة عامة تهدد النظام والأمن العالمي . من هذه المشكلات البطالة والمخدرات بأنواعها والإرهاب الدولي والإقليمي والصراعات العرقية والعنصرية والقومية التي تصل إلى حد الحروب والعنف السياسي والديني بما في ذلك العنف المنظم وانتشار الجريمة والتلوث البيئي بمافي ذلك التلوث النووي وتهديد الحياة على الأرض واتساع الفجوة بين الدول الغنية والفقيرة بل وفي داخل الدولة نفسها بين الغني والفقير وغيرها من المشكلات . وقد قامت كثير من الدول المعاصرة في السنوات الأخيرة بإعداد برامج تربوية وتعليمية لمواجهة هذه المشكلات والتغلب عليها . وذلك من خلال التعرف على أسبابها في عقول الشباب ومحاولة التغلب على هذه الأسباب والقضاء عليها قبل أن تستفحل . إلا أن الدلائل تشير إلى أن هذه النتائج ليست كافية وأن نتائجها غير مرضية . فما زالت هذه المشكلات تستشرس وتنتشر لدرجة أنها أصبحت مثيرة للتحدي للسلطات والمجتمعات. فإذا أضفنا إلى ذلك ما يسود كثير من المجتمعات المتقدمة من تضخم ، وارتفاع تكاليف الحياة ، وهبوط اقتصادي ليس هناك بريق أمل كبير في الخروج منه في السنوات القليلة القادمة أمكننا أن نتمثل الصورة المخيفة للوضع العالمي الراهن وما تواجهه التربية من تحد حقيقي للقيام بدورها والوفاء بالتزاماتها نحو التغلب على هذه المشكلات باعتبارها المدخل الحقيقي للعلاج . وينسحب هذا الوضع على كل دول العالم المعاصر بدرجات متفاوتة . ومن هنا كان لابد من تضافر الجهود العالمية والدولية إلى جانب الجهود الإقليمية والمحلية لمعالجة الموقف والسيطرة عليه . وهي مهمة تبدو صعبة وعسيرة نظرا لترتب هذه المشكلات على بعضها وتداخلها أحيانا وصعوبة وجود حل يسير أو سريع لها في المستقبل القريب . فإذا أخذنا الدول الأوربية كمثال نجد أن هناك عاملين رئيسيين مسئولين إلى حد كبير عن الأزمة الراهنة بين الشباب . هما تفشي البطالة بينهم ونقص برامج التدريب المتاحة لهم . وهو ما يتضح من البيانات الإحصائية التي نوردها في السطور التالية . وينبغي أن نشير هنا إلى أن ذلك ينسحب بدرجات متفاوتة على الشباب في مختلف دول العالم المعاصر .

نسب البطالة في الدول الأوربية :

يبين الجدول التالي نسب البطالة في دول السوق الأوربية المشتركة عام ١٩٨٦ (Debeauvais :1992 , P.62)

الدولة	النسبة المئوية للبطالة		الدولة	النسبة المئوية للبطالة	
	سن ١٨-٢٥	سن ٢٥فما فوق		سن ١٨-٢٥	سن ٢٥فما فوق
كل دول السوق	٢١	٩,٥	إيطاليا	٣٣	٥
بلجيكا	٢٠	١٠	لوكسمبرج	٦	١,٥
الدانمارك	١٠	٨	هولندا	١٦	٩
فرنسا	٢٢	٨,٥	البرتغال	٢١	٧
ألمانيا	٩,٥	٨	اسبانيا	٤٧	١٦
اليونان	٢٢	٦	بريطانيا	١٨	١٠
أيرلنده	٢٤	١٧			

من هذا الجدول يتضح أن مايقرب من ثلث القوى العاملة في دول السوق الأوربية متعطلة عن العمل ، وأن البطالة بين الشباب (سن ١٨-٢٥) أعلى منها بالنسبة للفئات الأخرى . وغني عن القول إن البطالة تدمر الشباب وتقتل فيهم التطلع والطموح وتولد في نفوسهم الإحساس بالظلم والثورة والتمرد والعنف وكل مظاهر الإنحلال والإنحراف .

انواع التدريب المتاحة للشباب :

يبين الجدول الآتي أنواع التدريب المتاحة للشباب من سنة ١٦ - ١٨ في بعض الدول الأوربية عام ١٩٨٤ . (Debeauvais : 1992 , P.63)

الدولة	التعليم الثانوي	التنمية الصناعية	تعليم الكبار	غير الملتحقين بأي برنامج تدريبي	
	٪	٪	٪	٪	عددهم بالآلاف
فرنسا	٦٠	٨	٥	٢٧	٢٥٥٧
ألمانيا	٣٥	٤٠	٢	٢٣	٢٩٠٦
إيطاليا	٦٠	٧	٤	٢٩	٢٧٢٠
هولنده	٥٣	١٥	٤	٢٨	٧٣٠
السويد	٧٤	-	٨	١٨	٣٧٠
بريطانيا	٣٣	١٥	١٥	٣٨	٢٧٧١

ويتضح من هذا الجدول أنه على الرغم من وجود برامج تدريبية وتأهيلية للشباب بعد سن الإلزام وهي السن التي يتركون عندها المدرسة هناك ما يتراوح بين الربع والثلث غير ملتحقين بأي برنامج تدريبي أو تأهيلي . وهذه النسبة إذا ما ترجمت إلى أعداد وأرقام فإنها تصل إلى ملايين الخريجين كما هو مبين بالجدول . وهذا يدعونا إلى الكلام عن علاقة التعليم بالبطالة وعلاقة التعليم بالعمل في السطور التالية :

التعليم والبطالة :

في اليوم الأول من شهر مايو عام ١٩٧٤ اتخذت الجمعية العامة للأمم المتحدة قراراً يعلن أن النظام الاقتصادي العالمي الجديد يهدف إلى تحقيق المساواة والعدالة والنمو الاقتصادي السريع ، والسلام والأمن والعدل لأجيال الحاضر والمستقبل . . والآن وبعد مرور أكثر من عشرين عاماً على اتخاذ هذا القرار يبدو هذا الهدف الآن وكأنه أبعد من أي وقت مضى . فالمشكلات التي ينوء بها عالمنا المعاصر لم يشهد لها مثيلا من قبل . وتعتبر مشكلة البطالة من أهم المشكلات العالمية المعاصرة التي تعاني منها الدول المختلفة بدرجات متفاوتة . وهذه المشكلة بدورها تولد مشكلات أخرى منها انتشار الجريمة بمختلف أنواعها وزيادة العنف والاجرام ، ومشكلات اجتماعية أخرى كثيرة . وإلى جانب هؤلاء المتعطلين عن العمل هناك من الأفراد في المجتمع من يسمون في عرف الاقتصاديين " بالطفيليين " أي الذين لاينتجون شيئا ويعتمدون في معيشتهم على غيرهم . ومن هؤلاء الطفيليين من هو طفيلي بالوراثة ، ومنهم من هو طفيلي بالضرورة ومنهم من هو طفيلي بالإرادة . كل هؤلاء الطفيليين يعولهم المجتمع على حساب أبنائه العاملين المنتجين . وليس هناك مجتمع يمكن أن نستثنيه من ذلك وإنما ينسحب الأمر على جميع شعوب العالم المعاصر بدرجات متفاوتة .

ومن المعروف أن هناك عوامل اقتصادية عامة تساعد على تفشي البطالة منها الركود الاقتصادي وعدم وجود خطط للتنمية القومية ، وإلى جانب هذه العوامل هناك علامات استفهام كبيرة حول مناسبة التعليم لبعض أنواع العمل أو الوظائف أو بعض مجالات العمالة . وهناك أيضا علامة استفهام كبيرة حول استخدام المؤهلات الدراسية كمتطلب أو أساس للاختيار والانتقاء للوظائف . ولقد أحتدم النقاش والجدل حول نوع الخريج الذي تعلمه المؤسسات التربوية ، ومدى مناسبته للعمل في المجتمع الخارجي . وأثيرت انتقادات ضد التعليم في الدول المختلفة النامية والمتقدمة منها على السواء وأشير بأصابع الاتهام إلى التعليم على أنه مسئول عن البطالة ، وأن نوعية المعرفة والمهارات التي يكسبها لخريجيه ليست مناسبة لسوق العمل ، وأن التعليم يمنح

شهادات علمية لارصيد لها في ميدان العمل . وهي ظاهرة وصفها البعض " بمرض الشهادات " أو " الشيك بدون رصيد " ، وهي ظاهرة عالمية عامة . وانتقد التعليم في الدول النامية بصفة خاصة بأنه يخرج أفراداً غير مناسبين للوظائف المتاحة في المجتمع ، وأنه بذلك يخرج قوى عاملة ليست مطوبة في سوق العمل .

إن التعليم بلاشك يولد طموحاً لدى الأفراد ، ويرفع من مستوى آمالهم في الحياة. هذه الآمال والطموحات تزداد من وجهة نظر بعض المفكرين بالنسبة للفئات المحرومة في الدول النامية لأسباب تتعلق بحرمانها . هذه الطموحات لاتجد مجالا لإشباعها في ضوء ما أشرنا إليه من ضيق العرض في سوق العمل ونوعية الوظائف والمهارات المطلوبة .

بعض المفكرين يرى أن مشكلة البطالة بين المتعلمين ظاهرة اقتصادية تتعلق ببنية الاقتصاد الرأسمالي أكثر من كونها تعليمية تتعلق بالمدارس . ويمكن أن تستخلص من كلامنا السابق أن دور التعليم في تنمية المجتمع وتطويره يصبح مشكوكاً فيه طالما أن مستوى الطموح الذي يوفره لدى الأفراد لايجد مجالا لإشباعه في سوق العمل المتاح في المجتمع .

والتعليم بلاشك في أي صورة - نظامياً كان أو غير نظامي - يمكن أن يخرج قوى عاملة تتوفر فيها المهارات المطلوبة . إلا أن المدارس في نظر بعض المفكرين ليست الوسيلة الوحيدة التي تكتسب هذه المهارات عن طريقها بل وفي بعض الأحيان تعتبر المدارس قليلة الفاعلية في هذا الصدد (Fager Lind:P.57)

والواقع أن مشكلة البطالة قد توجد في الدول المتقدمة وغيرها من الدول الأقل تقدماً بصرف النظر عن نوع المهارات التي تعلمها المدرسة . ومن الأقوال الشائعة أن التعليم مسئول عن البطالة ؛ بل إنه يولدها . والواقع أن الدليل على ذلك واه ضعيف إن مسئولية الاقتصاد عن البطالة لاتقل عن مسئولية التعليم إن لم تزد عليها . ذلك أن من البديهي أن النمو الاقتصادي يولد فرصاً للعمل أمام الشباب ، وإذا لم توجد مثل هذه الفرص فإن طموحات الأفراد المتعلمين وآمالهم تظل بدون تحقيق أو إشباع مما يؤدي إلى الاحباط وخلق الأزمات الاجتماعية على المستوى الفردي والجماعي في بعض الأحيان . وقد تحدث هجرة الأفراد المتعلمين من الريف نتيجة نفس البطالة وانتقالهم إلى المدينة للبحث عن العمل ، حيث يتوقعون فرصاً أكثر ويترتب على ذلك حرمان المناطق الريفية من خيرة أبنائها من ناحية وزيادة التنافس على فرص العمل المحدودة في المدينة من ناحية أخرى . والغريب في الأمر أن زيادة معدل البطالة وضيق فرص العمل تعمل على زيادة الطلب على التعليم وترفع مستوى طموح الأفراد إلى التعليم

العالي . ذلك أن زيادة التنافس على الوظائف قد يرفع مستوى متطلبات وشروط التقدم إليها أو الحصول عليها من حيث الشهادات والمؤهلات . وبالنسبة للمجتمع فإن هذا يعني مزيداً من الطلب الاجتماعي على التعليم .

وترتبط التنمية الاقتصادية في علاقتها بالتعليم بمحتوى المنهج المدرسي وما يدرس في المدارس ، وأصبح الاهتمام الآن بالمواد التعليمية الوظيفية التي لها صلة بالحياة العملية مثل الرياضيات والفيزياء والكيمياء وعلم الحياة أو البيولوجيا إلى جانب المواد المهنية والعملية كأعمال الخشب والمعادن والفنون اليدوية والمهنية والطباعة والتصوير والأختزال وماشابهها .

وهناك اتجاهان كبيران أو نوعان رئيسيان من المناهج التي تقدمها المدارس ، أحدها ذو محتوى عام غير تخصصي وآخر ذو محتوى تخصصي فني مهني . والنوع الأول من المناهج قد يكون مناسبا لدول سريعة التغير واقتصاد متقدم . فهذا المنهج العام يناسب ظروف مثل هذا المجتمع . كما أنه يدفع أعداداً متزايدة من الأفراد إلى مواصلة تعليمهم العالي لأن مجالات العمل تحتاج إلى نسبة أكبر من ذوي التعليم العالي . أما المنهج ذو الطبيعة المهنية التخصصية فيكون أكثر مناسبة لدول نامية تحتاج إلى أيد عاملة ماهرة في تخصصات أو حرف مهنية معينة ولاتتطلب أعداداً كبيرة من دوي التعليم العالي . وهذا يعني أن محتوى المنهج من حيث العمومية والتخصص في التعليم العام يتحدد وفقاً لظروف المجتمع ودرجة تقدمه وطبيعة اقتصاده . فالدول المتقدمة قد يناسبها المنهج ذو الطبيعة العامة والدول النامية قد يناسبها المنهج ذو المحتوى الفني أو المهني لمواجهة ظروف العمل واحتياجاته . وبعض الدول قد يناسبها الجمع بين المنهجين .

وبالنسبة للدول النامية تتحدد تخصصية المنهج بما إذا كان المجتمع زراعياً أو في طريقه إلى التصنيع . بيد أن التعليم المهني أو الفني لاقيمة له ما لم توجد فرص عمل مناسبة للخريج . وفي كثير من الدول النامية يعمل الخريجون في وظائف حكومية مكتبية الأمر الذي يصبح معه تعلمهم السابق عديم القيمة وهباء مبعثراً .

التعليم والعمل :

لقد حظيت العلاقة بين التعليم والتنمية باهتمام الأكاديميين والسياسيين على السواء لاسيما منذ أواخر الخمسينات وأوائل الستينات . وأصبح ينظر إلى التعليم على أنه عنص هام وفعال في النمو الاقتصادي السريع للشعوب . وقد تطور الإطار النظري لهذه العلاقة بين الاقتصاد والتعليم في نظرية عرفت باسم " نظرية رأس المال البشري - Human Capital theory " ومن ثم فإن الشعب المتعلم في نظر أصحاب هذه النظرية

هو شعب منتج . وقد أثبتت عدة دراسات اطراد العلاقة بين مستويات التعليم ومستويات النمو الاقتصادي في الدول المختلفة منها دراسات هاربسيون (١٩٧٣) التي تعتبر الآن دراسات كلاسيكية . ويعتبر تيودور شولتز أحد المؤصلين لمفهوم رأس المال البشري .

وفي دراسة العلاقة بين التعليم والتنمية وسوق العمل حظى محتوى المنهج باهتمام كبير وتركز الاهتمام حول ماينبغي أن تعلمه المدرسة لتلاميذها من أجل التنمية القومية للبلاد . وهناك وجهتا نظر بالنسبة لمحتوى المنهج أحداهما تقليدية تركز على تدريس المواد التقليدية والأخرى حديثة تنادي بتدريس العلوم الحديثة . وأهم صعوبات المزاوجة بين المدارس والوظائف أو سوق العمل يكمن في نظر بعض المربين في الازدواجية القائمة بين وجهتي النظر السابقتين .

هل من الممكن المزاوجة بين التعليم ومتطلبات سوق العمل ؟

إن الاجابة على هذا السؤال ليست سهلة ويشوبها الغموض . وقد حاولت بعض الدراسات سبر غور هذا التساؤل منها الدراسة التي أشرف عليها المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP) في أربع دول هي : بنما واندونيسيا وكينيا وفرنسا . وقام بهذه الدراسة جاك حلاق J.Hallak وفرانسواز كيلودز F.Caillods عام ١٩٨٠ . وبعد دراسة مستفيضة لهذه الدول الأربع لم يستطع القائمان بالدراسة التوصل إلى مؤشرات قاطعة الدلالة للمزاوجة بين نظام التعليم واحتياجات سوق العمل . وعجزت الخلاصة العامة التي توصلا إليها عن حل المعضلة التي تواجه المربين والاقتصاديين ورجال السياسة في الدول الصناعية وغيرها من الدول . بيد أن التعليم يسهم بصورة غير مباشرة في تحقيق طريقة التفكير واتجاهات الأفراد نحو العمل . وهناك جانبان رئيسيان للعلاقة بين التعليم ومتطلبات القوى العاملة أحدهما يتعلق بالمنهج الرسمي الذي يستهدف تخريج أفراد متعلمين مهرة لسوق العمل ، والثاني يتعلق بالمنهج غير الرسمي الذي يتعلق بالاتجاهات والقيم التي يكتسبها الأفراد وتكون الإطار الفكري العام نحو العمل .

اي انواع التعليم ضروري للنمو الاقتصادي للمجتمع ؟

يتعلق هذا التساؤل بنوع التعليم اللازم للنمو الاقتصادي لأي مجتمع . والإجابة العامة السريعة على هذا السؤال تتضمن تعميما مفيداً هو أن الشعب المتعلم أكثر إنتاجا من الشعب الجاهل بصرف النظر عن نوعية هذا الشعب . يضاف إلى ذلك بعض الاعتبارات التفصيلية منها أن تعميم التعليم الابتدائي لجميع الأطفال ما بين أربع إلى ست سنوات على الأقل يعتبر في نظر بعض المربين حداً أدنى لمتطلبات أي نوع من النمو

الاقتصادي للبلاد . وهذا يعني بالنسبة للدول النامية إعطاء أولوية لتعميم التعليم الابتدائي بين أبناء شعوبها .كما يجب أن تعطى أولوية أيضاً لحملات محو الأمية لاسيما بالنسبة لفئات العمر المنتجة التي يقوم على أكتافها عبء الانتاج الزراعي والصناعي في الريف والحضر على السواء . أما بالنسبة للتعليم الثانوي فهو يعتبر بصفة أساسية جزءاً من التعليم العام ويمهد للتعليم الجامعي والعالي من ناحية ، كما أنه يتعبر الرافد الكبير لسوق العمل والتدريب . ويرى بعض المربين أن تعميم التعليم الثانوي يبدو غير ضروري لكل أنواع النمو الاقتصادي وحجة هؤلاء المربين أن حركة التصنيع في الدول الغربية وفي الاتحاد السوفيتي سابقاً تمت في ظل عدم وجود نظام لتعميم التعليم الثانوي (Fagerland : P. 92) .ويمكن أن يرد على هذه الحجة بأن الزمن قد تغير . ومع هذا التغير ازدادت مطالب الصناعة والتصنيع من مهارات القوى العاملة . ولذلك فإن التوسع التدريجي في التعليم الثانوي في الدول النامية يعتبر أيضاً مطلباً ضرورياً .

ويرى بعض الكتاب المهتمين بالتنمية من أمثال بومان وأندرسون (Bowman and Anderson : 1973) أن من الضروري للنمو الاقتصادي توفر نسبة ٤٠٪ كحد أدنى من التعليم بين أفراد المجتمع وإن كان ذلك يعتبر غيركاف . وهما يريان أيضاً أن التصنيع والتوسع الاقتصادي السريع لايمكن حدوثهما إلا عندما يصبح من ٧٠٪ إلى ٨٠٪ من أبناء الشعب متعلمين (ص ٢٥٠) . ويؤكد ذلك كتاب آخرون من أمثال ساخاروبولوس وودهول (Psacharopoulos & Woodhall : 1985) وعلى الرغم من أنه من الصعب القطع بأن رفع مستوى التعليم يترتب عليه مباشرة تنمية اقتصادية فإن من الواضح وجود ارتباط بينهما . والواقع أن الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأوروبية واليابان تعلم مايزيد عن ٨٠٪ من أبنائهم تعليما عاما حتى نهاية التعليم الثانوي .وهناك دول مثل كوريا وغيرها في طريقها إلى تحقيق ذلك أوالوصول إلى هذا المستوى .

أما بالنسبة للتعليم العالي فإنه يعتبر المصدر الرئسي للقوى العاملة ذات الكفاءة العالية من التكوين المهني في مختلف التخصصات . بيد أن احتياج الدول النامية وغيرها إلى هذا النوع من القوى العاملة عالية الكفاءة يقل بسبياً عن احتياجاتها لمن هم دون ذلك في مستوى التعليم . ذلك أن التعليم العالي يمثل قمة الهرم التعليمي ، ومن المعروف في مجال العمل المهني أن المهندس الواحد على سبيل المثال يحتاج إلى عدد كبير من المهارات المتوسطة وكذلك الطبيب يحتاج إلى عدد من الممرضات والفنيين وهذا يعني أن متطلبات سوق العمل من التخصصات عالية الكفاءة تقل في عددها

نسبياً عما دونها . بيد أن هناك أيضاً مجالات كبيرة في سوق العمل تحتاج إلى أعداد كبيرة من خريجي التعليم العالي في مجالات كثيرة مثل مجالات التدريس والمحاماة وأعمال البنوك والحاسب الآلي والسياحة والفنادق والتحليلات المعملية الكيميائية والطبية والهندسية . وهذا يعني ضرورة التوسع التدريجي في التعليم العالي في الدول النامية على قدر ما تسمح به إمكانياتها المادية والبشرية .

إن التعليم بصفة عامة يسهم في النمو الاقتصادي من حيث توفير القوى البشرية المتعلمة الماهرة اللازمة . كم أن النمو الاقتصادي يساعد من ناحية أخرى على التوسع في التعليم وزيادة الكفاءة الانتاجية ورأس المال المستثمر وتحسين مستوى الموارد البشرية .

ولكن ماذا عن التعليم الفني والمهني ؟ يرى بعض المربين أن التعليم الفني والمهني مهم في المزاوجة بين التعليم ومتطلبات سوق العمل . والتعليم الفني أو المهني المبكر قصير المدى على غرار التلمذه الصناعية يعتبر قليل الجدوى من حيث إسهامه في النمو الاقتصادي . ولذلك تتجه دول العالم المتقدم في ضوء خبرتها السابقة إلى تأخير التخصص في التعليم العام إلى نهاية المرحلة الثانوية . وحتى يكون التعليم الفني والمهني مجديا فإنه يجب أن يستند إلى قاعدة رصينة من التعليم العام الأكاديمي كما يجب أن يؤدي في النهاية إلى العمل في المجالات الفنية والمهنية لا إلى الوظائف المكتبية كما هو حادث في كثير من الدول النامية . ويرى بعض المربين في هذا الصدد أن التعليم الفني والمهني يكون عديم الجدوى في تحقيق الهدف منه طالما أن التركيب الاقتصادي للمجتمع يولي تقديره المادي للوظائف المكتبية أو وظائف أصحاب الياقات البيضاء كما يسمون أحياناً . ولذلك يجب أن يرتبط التعليم الفني والمهني بمشروعات تنمية حقيقية في المجتمع في إطار خطط تنمية ومراكز متكاملة لخدمة المجتمع الريفي أو المحلي . إن إصلاح التعليم الزراعي على سبيل المثال يتصل في جانب منه بحسن إعداد معلمه وجودة مناهجه وبرامجه . كما يتصل في الجانب الآخر بإصلاح المكلية الزراعية ونظام التمليك والتملك للأراضي والتطور الفني والتكنولوجي في أساليب الزراعة والميكنة الزراعية ، ومعرفة أصول التسويق للمنتجات الزراعية ومجالاته وفرصه مع وجود إغراءات مادية لبيع المحصولات الزراعية بأسعار مجزية .

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن هناك طرقاً غير التعليم تؤدي إلى تحسين الانتاجية الاقتصادية للمجتمع لاسيما في قطاع الزراعة .وذلك من خلال التوسع في التكنولوجيا واستخدام أساليب حديثة في الزراعة لاسيما في مجال الري والتسميد والمخصّبات الزراعية وانتقاء نوعية المحاصيل .

هل يسهم تعليم المراة في التنمية الاقتصادية للمجتمع ؟

يتعلق هذا السؤال بالجانب الاقتصادي لتعليم المرأة . ولايعني ذلك أن الإجابة إذا كانت بالنفي فإن ذلك يقلل من تعليم المرأة . ذلك أن المرأة لها حق إنساني في الحياة مثل الرجل وأمر تعليمها لايتوقف على الجانب الاقتصادي فقط لأن للمرأة أدواراً متعددة في الحياة : فإلى جانب كونها منتجة أوعاملة فهي زوجة أو أم وهي عماد تربية الأطفال في الأسرة بل هي مدرسة الأمم على حد تعبير الشاعر في بيته المشهور :

الأم مدرسة إذا أعددتها . . أعددت شعباً طيب الأعراق .

وبالنسبة للسؤال الذي طرحناه عن المردود الاقتصادي لعمل المرأة ينبغي أن نشير إلى إحدى الدراسات الهامة الحديثة (١٩٨٥) التي اعتمدت على نتائج البحوث في ٦١ دولة من دول العالم ووجدت أن معدل عائد الاستثمار في تعليم المرأة يفوق نظيره عند الرجل لاسيما في الدول النامية .فقد وجدت هذه الدراسة أنه بالنسبة لكل مستويات التعليم مجتمعة كان معدل عائد الاستثمار بالنسبة للمرأة ١٥٪ مقارناً بنسبة ١١٪ عند الرجل . وخلصت هذه الدراسة إلى القول بأن توسيع فرص تعليم المرأة تبرره عوامل الكفاءة إلى جانب العدالة الاجتماعية (انظر Psacharopoulos:1985)

إن إسهام عمل المرآة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية ليس من السهل حسابه. فكثير من عمل المرأة الذي لاتأخذ عليه أجراً في المنزل وفي خدمة الأسرة هام وله قيمة كبيرة في حياة الأسرة والمجتمع ، وليس من السهل حساب قيمة هذا الإسهام بلغة اقتصادية . وفي مجال العمل الذي تحصل المرأة فيه على أجر فإنه يكون عادة في كثير من الدول أقل مما يحصل عليه الرجل في الوظيفة المماثلة ونفس المستوى المطلوب من الكفاءة والمهارة . ولذلك فإن تقدير الاسهام الاقتصادي للمرأة يكون أقل من الواقع . يضاف إلى ذلك أن غالبية أعداد المرأة العاملة (حوالي الثلثين في الدول المتقدمة الغربية) تعمل في قطاع الخدمات ومن الصعب ترجمة عائد هذا القطاع بصورة واضحة إلى صورة مادية ملموسة . وهنا ينبغي أن نشير إلى أن ثلث القوى العاملة عام ١٩٨٠ على المستوى العالمي كان من النساء ، لكن بالنسبة للبلاد العربية فإن النسبة تقل عن ذلك بكثير لاسيما في دول الخليج العربية التي تصل النسبة إلى حوالي ٥ ٪ من قوى العمل .

وفي الدول النامية يتركز حوالي ثلثي أعداد المرأة العاملة في قطاع الزراعة . وهذا يعني أنه بالنسبة لمعظم النساء العاملات في الريف يعملن في ظروف قاسية لساعات طويلة وبأجر زهيد . هذا بالإضافة إلى القيام بأعمالهن المنزلية . وما يزيد من صعوبة الظروف بالنسبة للمرأة العاملة في الزراعة في الريف أن إدخال التكنولوجيا الحديثة في

ميدان الزراعة يقوم بها الرجال غالباً وتترك الأعمال الوضيعة للمرأة . ومع انتشار تعليم المرأة وضيق فرص العمل في الريف فإن كثيراً من الفتيات الريفيات تهاجرن إلى المدن القريبة أو العاصمة للعمل في الصناعات التي تناسبها مثل الغزل والنسيج أو التريكو أو التمريض أو الخدمات أو صناعة الأغذية والإلكترونيات .

وبالإضافة إلى دور المرأة وإسهامها في التنمية الاقتصادية فإن المرأة تسهم إيضاً في التنمية الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة في المجتمع ، فقد أثبتت نتائج البحوث في كثير من الدول المتقدمة والنامية منها على السواء أن مستوى تعليم الأم أكثر أهمية من مستوى تعليم الأب في تحسين تحصيل الأبناء في المدرسة ، وإعدادهم لها لاسيما في مرحلة ما قبل التحاقهم بالمدرسة (Selowsky :1982) . كما أثبتت الدراسات أيضاً أن المرأة أكثر تأثيراً من الرجل من حيث تحسين المستوى الصحي والغذائي للأطفال وأنه كلما زاد مستوى تعليم المرأة زاد هذا المستوى الصحي الغذائي عند الأطفال . وهذا يؤكد أهمية تعليم المرأة تعليماً جيداً على أعلى المستويات .

من العرض السابق يتضح أهمية تعليم المرأة اجتماعياً واقتصادياً ،ولهذه الأهمية يجب أن نولي أمر تعليمها كثيراً من الأهتمام منذ السنوات الأولى من الدراسة لاسيما فيما يتعلق بأدوارها الاجتماعية،ويطالب دينيس جابور(Dennis Gabor) الحائزعلى جائزة نوبل في الفيزياء عام١٩٧١في كتابه المجتمع الناضج (The Mature society (1972 P.113 بأن تكون التربية الوالدية مادة إجبارية يتحتم على كل فتى وفتاة في سن المراهقة دراستها قبل ترك المدرسة ، وأنه يجب تعميق الوعي بمسئولياتهم الملقاة على عاتقهم لإسعاد أبنائهم .

خطوات على طريق الإصلاح :

من بين الخطوات التي تقوم الدول الأوربية باتخاذها حاليا القيام بعدة إصلاحات تربوية للنظام التعليمي بها . من بينها استحداث أنظمة فرعية ومؤسسات تعليمية جديدة وتطوير محتوى التعليم وطرائقه وأساليبه وزيادة فعاليته في إكساب المعارف والمهارات . واتخذت الدول إجراءات مختلفة كحلول للموقف . ففي فرنسا على سبيل المثال أنشئت حديثا لجنة الاقتصاد والتربية . وفي بريطانيا قامت برامج مختلفة أشرنا إليها في مكان آخر من هذا الكتاب .

وإلى جانب الخطوات الفردية للدول قامت الجهود العالمية التي حملت لواءها منظمة اليونسكو .فقامت بإنشاء تعاون عالمي في برامج معنية مثل برنامج التربية من أجل التفاهم العالمي والتربية من أجل حقوق الإنسان والتربية البيئية والتربية السكانية .ويجب أيضا أن نشير إلى جهود المجلس الأوربي Council of Europe ومنظمة

التعاون الاقتصادي للتنمية الأوربية OECD.

وهناك الجهود المتعددة بين الحكومات والدول لاسيما دول أوربا الغربية .ووجدت برامج للتعاون بين هذه الدول في مجالات التعليم والتدريب منها البرنامج المعروف باسم إرازموس Erasmus وكوميت Comett وبيترا Petra ولينجوا Lingua وأربون Arion سيديفوب Cedefo ويوريدايسEurydice وتيمبس Tempus. وهذه البرامج تهدف أساسا إلى رفع مستوى أداء النظم التعليمية في الدول الأوربية المختلفة وزيادة فاعليتها وكفاءتها في إعداد الشباب وتربيتهم وتأهيلهم للحياة وسوق العمل . ومنها ما يركز على تعليم اللغة الأوربية مثل برنامج إرازموس ولينجوا كما سبق أن أشرنا .

١٨- الإصلاحات الجامعية :

إن الوظيفة المهنية لنظام التعليم العالي الحديث تتضمن تدريس مقررات للحصول على الدرجة الجامعية الأولى التقليدية . وهذه الدرجة تتضمن مجالا واسعا من التخصصات في مختلف فروع الميادين الأدبية والعلمية وما يتصل بذلك من اختلاف الأهداف واختلاف المتطلبات التحصيلية والعقلية واختلاف عمليات التعلم وطرائق التدريس وأساليبه . وإلى جانب هذه الدرجة توجد مقررات الدراسة العليا التي تؤهل للحصول على درجات أعلى من الدرجة الجامعية الأولى كالدبلومات والماجستير والدكتوراه .وتتضمن هذه الدراسة القيام بالبحوث العلمية في ميدان التخصص .وهناك أيضا إلى جانب ذلك المقررات غير التقليدية التي تقدم لغير هؤلاء الطلاب وتتضمن أنشطة متنوعة ومقررات تأهيلية وتجديدية ومنها ما هو خاص بتعليم الكبار ومنها ما يقدم في حجرات الدرس ومنها ما يقدم في مراكز التعليم المفتوح الملحقة بالجامعات ومنها ما يقدم بالمراسلة أو عن بعد ومنها المقررات الدراسية الطويلة والقصيرة وهكذا .

وتشير بعض الدراسات إلى أن الإصلاحات والتغيرات الرئيسية في حياة الجامعة جاءت من الخارج بفعل قوى أخرى لهاسلطان ونفوذ مثل نابليون في فرنسا ووزراء التعليم في ألمانيا واللجنة الملكية ولجنة المنح الجامعية في بريطانيا والحزب الشيوعي في روسيا والإمبراطور في اليابان والكونجرس والمؤسسات في الولايات المتحدة الأمريكية . وكانت هذه المؤسسات الجامعية سريعة الاستجابة للاحتياجات والإمكانيات. وكانت الأداة أو الوسيلة الرئيسية للإصلاح فيما يشمل تدريس الطب وتقديم الدراسات متداخلة التخصصات وانخراط الجامعات في الشئون العالمية (Cor-win : P.285) . ويمكننا أن نعرض لأهم الإصلاحات والتجديدات الجامعية في السطور التالية :

أولا : التغييرات البنيوية التنظيمية :

على الرغم من أن بنية التعليم الجامعي في كثير من دول العالم المعاصر ومنها الدول المتقدمة لم تتغير طيلة النصف قرن الماضي فإن هناك بعض التغييرات البنيوية والتنظيمية الداخلية ومن أهمها :

أ- إعادة تنظيم السنة الدراسية الجامعية لتشمل العام بأكمله بما في ذلك فصل الصيف وذلك لزيادة الإستفادة من الإمكانيات المادية والخدمات المتاحة .

ب - إنشاء كليات المجتمع ذات السنتين أو الأربع سنوات لتواجه احتياجات كثير من الطلاب ومنها الكليات التي تعرف باسم Non Campus Colleges في أمريكا . وهي كليات تتبع نظاما مشابها لنظام الإنتساب المعروف في جامعاتنا .

جـ إنشاء الجامعة المفتوحة Open University وهي البديل للجامعة التقليدية حيث يستطيع الطلاب مواصلة الدراسة والحصول على درجة علمية دون أن يحضروا دراسة منظمة عن طريق المحاضرات. ومثل هذه الجامعة المفتوحة موجودة في بريطانيا وألمانيا واليابان وغيرها من الدول . ويوجد نظام مماثل لها في أمريكا يسمى بالجامعات بدون حوائط University Without Walls. وهو نظام يتعاون فيه مؤسسات تعليمية مختلفة منها جامعات كبيرة وكليات مجتمع صغيرة .وبعض الوقت يقضيه الطالب في دراسة مقررات دراسية تقليدية في الكلية المحلية في منطقته . ويستطيع أن ينتقل إلى كلية أخرى من الكليات التابعة أو المتعاونة . كما يستطيع أن يلتحق بعمل تحت الإشراف في المؤسسات الصناعية والمستشفيات والمتاحف ، أو يدرس دراسة مستقلة مهتديا في ذلك بقائمة المراجع ومحاضرات التليفزيون والتسجيلات والشرائط .

ومن أمثلة هذا البرنامج الذي يربط بين ما يقرب من عشرين كلية بكلية آنتيوك Antioch College في ولاية أوهايو الأمريكية . وهناك مثل هذا البرنامج في نيويورك وكان يضم ألفي طالب في سنة ١٩٧٢ كلهم يقومون بأعمال فريدة . بيد أن مثل هذه التجارب التجديدية باهظة التكاليف وتتناول أعدادا محدودة من الطلاب . ولايمكن تطبيقها إلا بتوفر مصادر ثقافية هائلة في مدن كبرى مثل نيويورك وشيكاغو وفيلادليفيا . ومن هنا يصعب الأخذ بمثل هذه التجديدات في دول أقل استعداداً في إمكانياتها المادية والثقافية .

التطورات الحديثة في القبول والالتحاق :

من التطورات العالمية الهامة في القبول بالتعليم الجامعي الأخذ بنظام أوسياسة التعليم المتناوب Recurrent Education بمعنى تسهيل التحاق الكبار بالجامعة مع

اشتراط خبرة عمل سابقة بالعمل . وهكذا يتزايد الأخذ بنظام الخبرة السابقة بالعمل في التحاق الكبار بالجامعة وفي تنظيم المناهج والبرامج التعليمية المناسبة لهم . وهي ممارسة معروفة في نظام التعليم السوفيتي .

ومن المعايير المستخدمة في القبول بالجامعات السويدة مثلا مايعرف ببرنامج (٢٥+٥) .وهذا يعني أن أي طالب يزيد عمره عن ٢٥ سنة وله خبرة سابقة بالعمل لاتقل عن خمس سنوات يقبل بالجامعة بصرف النظر عن توفرشروط القبول المفروضة بالنسبة للطالب العادي أو النظامي (King : 1977, P. 219).

وتعتبر اليابان من الأمثلة المعروفة على تكرار محاولة الالتحاق بالتعليم الجامعي والعالي عدة مرات . ولكن لايتيسر للطالب الالتحاق بالتعليم العالي إلا بعد مابين سنتين إلى أربع سنوات من تكرار محاولته التقدم للالتحاق بأداء امتحان القبول . ومن الاحصائيات يتبين أن في طوكيو العاصمة ٨٠٪ من الطلاب الذين أنهوا تعليمهم الثانوي يتقدمون للالتحاق بالجامعة ولكن مايقرب من ٤٧٪ فقط يسمح لهم بالالتحاق.أي أن مايقرب من نصف المتقدمين يرفضون . ويجب أن نشير هنا إلى أن الجامعات في دول غرب أوربا لايتوفر لها خبرات الجامعات في الدول الناطقة بالانجليزية فيما يتعلق بقبول واختيار الطلاب للجامعة وتوجيههم .وهناك فرق آخر هو أن التعليم العالي لاسيما في أمريكا وكندا وبريطانيا أكثر تنوعا عما هو عليه في جامعات دول أوربا الغربية سواء من حيث نوعية البرامج أو المستوى الذي تقدم له .

ذلك أنه من حيث المبدأ في هذه الدول لكل طالب مكان في التعليم العالي بصرف النظر عن تدني مستواه التحصيلي في التعليم الثانوي وبصرف النظر عن قدراته الأكاديمية المحدودة . (King:1977,P.219) . وفي مثل هذا النظام يكون استخدام اختبارات القبول بطريقة بناءة بصورة أفضل من النظم الأخرى ذات الاختيارات المحدودة

العلاقة بين الجامعة والمجتمع :

هناك ثلاثة نماذج رئيسية للعلاقة بين الجامعة والتعليم العالي وبين المجتمع من المنظورالعالمي :

النموذج الأول : يقوم على أساس أن الجامعة هي مجتمع للعلماء يتمتع بالحكم الذاتي (الجامعات التقليدية القديمة)

النموذج الثاني : يقوم على أساس أن الجامعة مؤسسة للخدمة العامة التي تقدمها الدولة (الجامعات الفرنسية والألمانية).

النموذج الثالث : ينظر إلى الجامعة على أنها مؤسسة في مجال المعرفة تقدم خدماتها الأكاديمية التي تملكها لمن يحتاج إليها ويستطيع أن يدفع ثمنها (الجامعات الأمريكية والبريطانية) .

ويترتب على هذه النماذج أساليب مختلفة في النظر إلى دور الطلاب . فقد يكونون متعلمين أو متدربين أو زبائن وعملاء وهذه النماذج تمثل تقسيمات ليست منفصلة إنما بحكم نشأتها تركز على جانب أكثر من الآخر .

إن التعليم العالي يضم مجالات مختلفة من الأنشطة غير المتجانسة ، ويجب عند النظر في علاقته بالمجتمع أن يؤخذ في الاعتبار انعدام هذا التجانس ، فقد اتسعت مجالات المعرفة وتشعبت فروعها وتجزأت مجالات التخصص الأكاديمي لدرجة يصبح معها من الصعب النظر إلى الجامعة الحديثة على أنها مجتمع أكاديمي عضوي واحد . وإنما أصبح كثير من الجامعات مجرد بناء واحد يضم تحت سقفه مجموعة من الأنشطة والبشر يحكمهم نظام مشترك من النظام واللوائح والقوانين والتجهيزات والخدمات الأكاديمية المتنوعة المتباينة ولايجمع بينه صفات مشتركة .

ثانيا : التكوين المهني لهيئة التدريس الجامعي :

من التجديدات التربوية التكوين المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، فمن المعروف أن هؤلاء الأعضاء على عكس معلمي التعليم العام لايتلقون أي إعداد قبل الدخول في المهنة . والتغير الحادث الآن هو اهتمام الجامعات برفع الأداء المهني لهيئة التدريس بها من خلال برامج تدريبية . ويعتبر ذلك تجديداً حديثا في التعليم الجامعي . وكثير من الجامعات لاسيما في الدول المتقدمة أنشأت بها مراكز لتكوين أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم . وفي مصر بدأت بعض الجامعات بالأخذ بهذا الاتجاه وإن كان مازال في بدايته ومحدوداً.

وتعتبر جامعة ماجيل Mc Gill في مونتريال في كندا من المراكز الجامعية الهامة لتطوير التدريس في أمريكا الشمالية . وأنشىء منذ ١٩٦٩ مركز للتعليم والتطوير The Center for Learning and Development وهو يقدم خدمات متنوعة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تشمل تقويم المقرر وتصميم وتطوير نماذج التدريس وأساليب التعليم والتعلم وغيرها من الخدمات المهنية .(Main:P.60)

وفي دراسة مستفيضة قام بها "سيجل" Siegel ١٩٨٠ لمعرفة جوانب النجاح والفشل في البرامج التي نظمت لتحسين عملية التدريس بما في ذلك نشاط المراكز المنشأة لهذا الغرض توصل إلى بعض النتائج من أهمها :

١- أن أكثر الجوانب نجاحا في تحسين البرامج تلك التي تتعلق بالتطوير المهني من خلال الإجازات الدراسية Study Leave وحضورالمؤتمرات والإطلاع على البحوث والمطبوعات في مجال التخصص وتبادل أعضاء هيئة التدريس مع المؤسسات التعليمية الأخرى .

٢ - أن الجهود التي بذلت لعمل مشروعات في تطوير التدريس من خلال الورش Workshops لم تحقق نجاحا . فقد كان أعضاء هيئة التدريس متشككين في قيمة الورش في تحسين أسلوب تدريسهم . بيد أن هذه المشروعات تحقق نجاحا كما يبدو عندما تدور حول مهارات معينة مستخدمة .

إصلاح تمويل الجامعات والتعليم العالي :

من المعروف أن هناك ثلاثة صور رئيسية لتمويل التعليم العالي في الدول المعاصرة. هي التمويل الحكومي أو المساعدات الحكومية ، والمنح غير المشروطة أو المشروطة ، والدخل المتحصل من تقديم الإستشارات والخدمات الأكاديمية . ويلاحظ الآن وجود تحول في الدول الأوربية من التمويل الحكومي والمنح غير المشروطة إلى المنح المشروطة والتمويل من خلال سوق العمل وتقديم الخدمات الجامعية الأكاديمية . ويعتقد أن هذا الإصلاح سيؤدي إلى تغييرات في طبيعة التعليم الجامعي العالي . فكثير من الحكومات لاسيما الأوربية تنظر الآن إلى الحوافز التمويلية على أنها أكثر فعالية في التأثير على نشاط الجامعات والمعاهد العالية من التدخلات الإدارية . وأصبحت هيئات التمويل العامة أو الحكومية إنتقائية بصفة متزايدة . ففي عدد كثير من الدول أصبحت الحكومات تنظر لدورها على أنها تتولى شراء الخدمة الأكاديمية بالنيابة عن المجتمع أكثر من كونه إدارة وتصريف شئون المعاهد الأكاديمية العالية . وهناك بصفة عامة إهتمام متزايد من جانب الحكومات الأوربية بتركيز التمويل العام للجامعات والمعاهد العالية على المتطلبات القومية مثل زيادة عدد المعلمين في العلوم والرياضيات وما شابهها .

والواقع أن الاتجاه إلى تقديم الاستشارات والخدمة الأكاديمية لسوق العمل ينظر إليه على أنه مصدر تمويلي للجامعات يخفف العبء على التمويل العام والحكومي . وهناك وجهة نظر أخرى هي أنه طالما أن الفائدة من التعليم الجامعي والعالي تعود على الأفراد وعلى المؤسسات العامة والخاصة التي سيعملون فيها بعد تخرجهم فإن على جميع الأطراف أن تتحمل النفقات . وهذه الأطراف هي : الطالب والحكومة والمؤسسات الخاصة . وفي بريطانيا على سبيل المثال تعتقد السلطات الحكومية بأن تنافس الجامعات والمعاهد العالية على الحصول على تمويل من الهيئات الحكومية أو غيرها يساعد على زيادة كفاءتها وفاعيتها . وهناك إتجاه متزايد للأخذ بنظام المنح المشروطة وذلك عن طريق البنوك والمؤسسات المالية الأخرى بتقديم قروض للطلاب لمواصلة تعليمهم الجامعي والعالي يقومون بسدادها بعد تخرجهم والتحاقهم بالعمل . ومن المعروف أن نظام التمويل الذي كان معمولا به في الجامعات البريطانية قبل ذلك هو

نظام المنح غير المشروطة التي كانت تقدمها هيئة المنح الجامعية التي ألغيت وحل محلها الآن مجلس تمويل الجامعات والمعاهد العليا .

وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من أشهر الأمثلة على سعي الجامعات للحصول على تمويل لهامن السوق الحر مقابل تقديم خدماتها الأكاديمية والاستشارية . والواقع أن كثيراً من الدول المعاصرة قد عدلت لوائحها الجامعية لتمكن الجامعات من الاحتفاظ بدخلها من البحوث العلمية والاستشارات المهنية والخدمات الأكاديمية بما في ذلك دخلها من تقديم مقررات دراسية في مقابل الحصول على تكاليفها كاملة . هذه الإصلاحات قد ينظر إليها أحيانا من جانب الجامعات والمعاهد العالية على أنها تهديد لها وأنهاتشعر معها بوجود أخطار تحيط بها . ومع ذلك فإن هذه الإصلاحات توفر فرصا أوسع للجامعات لتنويع خدماتها بدلا من الاقتصار على زبائنها التقليديين من خريجي المدارس الثانوية . وينبغي أن نشير هنا إلى أن الجامعات وغيرها من المؤسسات التي تستطيع أن تستجيب لاحتياجات البلاد القومية والتي يتحقق لها الإدارة بطريقة فعالة يكن أن يتحقق لها الإزدهار وتتوفر لها المصادر التي تمكنها من أداء وظائفها الأكاديمية الرئيسية سواء في تقدم المعرفة والكشف عن ألوان من المعرفة الجديدة أوفي النقد الاجتماعي وحل مشكلات المجتمع أو تعليم الطلاب وتخريج المهنيين والمتخصصين .ومن الضروري أن يتوفر للجامعات ومعاهد التعليم العالي حد أدنى من التمويل العام أو الحكومي لضمان حريتها الأكاديمية وتحقيق الثبات والاستقرار الضروري لها وحمايتها من التقلبات والأهواء في المجتمع .وإلى جانب ذلك تسعى الجامعات وتعمل جاهدة على تنويع مصادرها المالية بماتقدمه من دور إيجابي بناء لخدمة المجتمع والوفاء بمتطلباته القومية .

١٩- بعض نماذج التجديدات 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 بتحمس لها المربون .ولكن سرعان ما ينطفيء 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 بدروها ما قبلها على غرار الدوائر التي تحدث في الماء عندما تلقي بحجر فيه . 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 التربوية في المجالات المختلفة .

اولا : تجديدات تتعلق بالفصول الدراسية :

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

١ـ 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 إدارته وتنظيمه .

أما الفصول غير المتدرجة فهي لاتقوم 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 تلاميذا من أعمار مختلفة يدرسون برنامجا واحدا. ولذا يتيح هذا النظام للتلاميذ أن ينهوا البرنامج الدراسي حسب قدراتهم واستطاعتهم . وهي ولاشك قدرات متفاوتة يترتب عليها تفاوت في المدة الزمنية اللازمة لكل منهم للانتهاء من الدراسة دون أن نفرض عليه 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 إدارته وتنظيمه .

٢ـ 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 لاتوجد بها حيطان داخلية . وإنما يستخدم بعض الحواجز المتحركة . وتقسم المساحات الفراغية إلى مراكز للتعلم فيها مجموعات مختلفة من التلاميذ يفصل بينها تلك الحواجز المتحركة .

ويختلط احيانا 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 وغيرها من الدول 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 البنية 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 أوفصل 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 لايرى 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 أيضاً . وقد توصل مارتن Martin وبافان Pavan من مراجعتهم عام ١٩٧٦م لنتائج البحث التربوي الذي أجري على دراسة التجديدات في التوزيع غير المتجانس للتلاميذ إلى أنه لاتوجد ميزات أو عيوب تعليمية للتوزيع المتجانس في حد ذاته ، أي أنه لايتميز إيجابا أو سلبا 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 التلميذ . وهذا المؤشر في حد ذاته يرجح كفة التوزيع غير المتجانس للتلاميذ .

٤. المقررات الدراسية المصغرة : Mini-courses

يقصد بالمقررات الدراسية المصغرة المقررات التي لاتستغرق دراستها سوى مدة زمنية قصيرة تتراوح 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 الابتدائية 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 بدلا من دراسة مقرر واحد لفصل دراسي أو طول السنة مثلا أن يختار ثلاثة مقررات مصغرة من مجال واحد عادة .فبدلا 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 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 ٩٨٪ منهم بأنهم يحبون هذه المقررات . كما وجد أيضا 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 أعداد المعلمين . وكان الهدف من استخدامه هو زيادة كفاءة 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 الجماعي 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 الاحيان 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 نابعا من خلال تفاعله مع زملائه وتأييدهم له . وهناك نظام ثالث يسمى " فريق المزاوجة المهنية " وهو فريق يضم المعلم القديم والمعلم المبتديء ويتزاوجان في العمل معا . وهذا يعتبر تدريبا للمعلم المبتديء 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 لايوجد 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 .

ثانيا : التجديدات المتعلقة باليوم المدرسي :

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

ومن المعروف أن المدرسة الثانوية الأمريكية تنظم تقليديا على أساس مايسمى بوحدة كارنيجي Carnegie Unit التي 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 الاسبوع لمدة سنة . ويلزم التلميذ حتى يتخرج من المدرسة الثانوية الحصول على ستة عشر 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 Studh Hall .

ومما يعاب على نظام وحدات كارنيجي أنه يعتمد في تقويمه للتلميذ على الفترة الزمنية التي يقضيها في الدراسة وليس على أساس ماتعلمه 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

لايختلف هذا النظام عن نظام اليوم المدرسي ذي الساعات الست الذي سبقت الإشارة إليه إلا في أنه يقدم فترة مفتوحة للتلميذ يختار فيها أحد الأنشطة إما في المعمل أو المكتبة أو القاعة أو الاستراحة في حجرة 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 دارسة مشتركة مع اثنين من المعلمين يدرسانه مادتين مختلفتين ويتم تنسيق العمل بين المعلمين الإثنين 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 إضافة أية فصول جديدة . ويعمل ذلك عن طريق التوزيع الدوري للمقررات على مدى الأيام بطريقة معينة نوضحها بالمثل التالي :

لنفرض أن مدرسة قررت أن يكون مجموع مقرراتها الدراسية وأنشطتها التعليمية سبع فترات دراسية . هنا يقتضي ترتيب الجدول بحيث لايقدم منها سوى ست 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 - 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

ثالثا: التجديدات المتصلة بالسنة الدراسية :

شملت التجديدات المتصلة بالسنة الدراسية المدرسة الابتدائية والثانوية ولم تقتصر على المدرسة الثانوية فقط كما هو الحال بالنسبة للتجديدات في اليوم المدرسي . وكان محورهذه التجديدات مرتكزا على الاستفادة الكاملة من السنة الدراسية والتي كانت تعطل فيها المدارس لمدة ثلاثة شهور هي فترة العطلة الصيفية . ومن ثم انصرف الاهتمام إلى كيفية الاستفادة من المدرسة على مدار السنة كلها في تقديم برامج تعليمية لتلاميذها ومن أهم التجديدات التي أدخلت على السنة الدراسية مايأتي :

١- نظام السنة الأرباعية الإجبارية :

ويقوم على أساس امتداد الدراسة على مدى السنة الكاملة مع تقسيمها إلى أبع فترات دراسية إجبارية . ويتبع هذا النظام لتعليم مجموعات من التلاميذ يفوق عددها ما تستطيع المدرسة أن تتحمله . فالمدرسة التي تتسع لتعليم ٩٠٠ تلميذ مثلا يمكنها أن تعلم ١٢٠٠ تلميذا باتباع هذا النظام . ويكون ذلك بتقسيم هذا العدد من التلاميذ إلى أربع مجموعات تضم كل منها ٣٠٠ تلميذ تنظم دراستهم على مدى الفصول الأربع على النحو التالي :

- الفصل الأول (يناير - مارس) المجموعات أ ، ب ، جـ دراسة والمجموعة د إجازة .
- الفصل الثاني (ابريل - يونيه) المجموعات ب ، جـ ، د دراسة والمجموعة أ إجازة.
- الفصل الثالث (يوليه - سبتمبر) المجموعات جـ ، د ، أ دراسة والمجموعة ب إجازة.
- الفصل الرابع (أكتوبر - ديسمبر) المجموعات د ، أ، ب دراسة والمجموعة ب إجازة .

ويلاحظ أن هذا النظام لايحمل المدرسة وفق طاقتها لأنه لايتعلم فيها أكثر من ٩٠٠تلميذ في وقت واحد . وهو ما يمثل الطاقة الفعلية للمدرسة .

٢- نظام السنة الارباعية الاختيارية :

يختلف هذا النظام اختلافا كبيرا عن النظام السابق رغم التشابه في التسمية . والأساس الذي يقوم عليه هذا النظام هو توفير مرونة أكثر للدارس أو المتعلم . وفي ظل هذا النظام يستطيع التلميذ أن يختار دراسة ثلاثة أرباع كاملة من بين الفصول الدراسية الأربعة . ويمكن لتلميذ آخر أن يدرس على مدى الفصول الاربعة مع تخفيف العبء الدراسي له في الفصل الدراسي الواحد . ومن ناحية أخرى يستطيع التلميذ المقتدر أن ينهي مقررات دراسية أكثر إذا هو رغب في مواصلة الدراسة طيلة العام .

٣- نظام السنة الإحدى عشرية :

هدف هذا النظام اقتصادي ويقوم على أساس تشغيل المدرسة لمدة أحد عشر شهراً بدلا من تسعة . وفي ظل هذا النظام يستطيع التلميذ أن يختصر المدة الكلية لدراسته

التي تمتد على مدى ١٢ سنة (ابتدائي وثانوي) إلى عشر سنوات فقط . بيد أن هذا النظام يحتاج إلى معلمين أكثر فضلا عن أن مشكلاته التنظيمية والعملية كثيرة مما جعله يخسر كثيرا من المؤيدين .

٤- المفهوم السداسي :

يهدف المفهوم السداسي إلى توفير مرونة أكثر للمتعلم ، فالسنة الحولية تقسم إلى ستة أقسام أو فترات متساوية . ويتاح للتلميذ اختيار أي أربع فترات للأسراع بتخرجه وإكماله الدراسة . ويمكننا أن نوضح المفهوم السداسي للسنة الدراسية لحالة تلميذ واحد بالمثال التالي :

الفصل (يناير و فبراير) دراسة .
الفصل (مارس و أبريل) عطلة .
الفصل (مايو و يونيه) دراسة .
الفصل (يوليه و أغسطس) عطلة .
الفصل (سبتمبر و أكتوبر) دراسة .
الفصل (نوفمبر و ديسمبر) دراسة .

ويراعى في التقسيم السداسي الفروق في أعداد الأيام بين الشهور كما تراعى العطلات الرسمية خلال هذه الشهور حتى يمكن تحقيق التوازن في عدد الأيام لكل قسم من الأقسام الستة .

٥- المفهوم الخماسي :

وفيه تقسم السنة الحولية إلى خمسة أقسام مدة كل منها تسعة أسابيع ويختار التلميذ أي أربعة فصول أو أقسام منها.ويستطيع التلميذ المقتدر أن يواصل الدراسة طيلة الفصول الخمسة للإسراع بإكمال دراسته كما هو النظام السداسي . ويلاحظ أن هذا النظام يشبه النظام السداسي إلا أنه يختلف عنه في أنه يحتم إجازة صيفية محدودة لكل التلاميذ .

الفصل الثامن

دعوات متطرفة للإصلاح والتجديد التربوي

هناك عدة دعوات متطرفة للإصلاح والتجديد التربوي . وقد لاقت هذه الدعوات شهرة وذيوعا على الرغم من ضعف مصداقيتها ومدى مناسبتها و قابليتها للتطبيق . ويصدق على هذه الدعوات المثل القائل : " خالف تعرف" . وقد عرفت هذه الدعوات على نطاق واسع لأنها خالفت العرف والمألوف . وفي السطور التالية سنحاول أن نعرض لأشهر هذه الدعوات لا لترويجها وإنما لنقدها وهدمها وتحصين أفكارنا ضدها .

اولا : المدارس الحرة Free Schools

يطلق اسم المدرسة الحرة تاريخيا على المدرسة المجانية التي لم يكن يدفع فيها الطالب مصروفات دراسية . أما الآن ومنذ الستينيات في انجلترا والسبعينيات في أمريكا فقد اختلف معناها في أعقاب حركة الدعوة إلى اللامدرسية Deschooling. وأصبح يطلق اسم المدرسة الحرة على المدراس التي لها الحرية في التخفف من بعض قيود المنهج المدرسي وطرق التدريس والعلاقات الاجتماعية المثيرة للإعتراض من جانب دعاة هذه المدرسة . وقد أنشئت كثير من المدارس الحرة في المدن الكبيرة في بريطانيا كما في غيرها من الدول مثل أمريكا وألمانياوأستراليا . والقليل منها استطاع أن يستمر في بريطانيا بمساعدة مالية من السلطات التعليمية المحلية . وكانت هذه المدارس تضم الأطفال الذين يتغيبون عن الذهاب إلى مدارس العادية أو الأطفال الذين يبدون عدم رضائهم من المدارس العادية . والمدرسة الحرة تميل عادة إلى أن تتخفف كثيرا من الأمور الشكلية والرسمية . وهي تقدمية في منهجها وطرق تدريسها وديمقراطية في علاقاتها التي ترتبط بين المعلمين والتلاميذ . وسنركز الكلام في السطور التالية على المدارس الحرة في أمريكا ومدرسة نيل الحرة في انجلترا .

المدارس الحرة في امريكا

هي أحد التجديدات التي عرفها التعليم الأمريكي بعد أن عرفتها انجلترا من قبل فقد بدأت حركة المدارس الحرة في انجلترا في مطلع الستينات وفي أمريكا في أواخر الستينات بعدد صغير من المدارس وصل عددها عام ١٩٦٧ إلى حوالي عشرين مدرسة ثم زاد العدد إلى أن أصبح ٥٠٠ مدرسة عام ١٩٧٢ . وهذه المدارس تختلف فيما بينها في الروح والأسلوب لكنها تتفق جميعها فيما بينها على رفض الممارسات التربوية القائمة في التعليم العام الأمريكي لا سيما ما يتعلق منها بالجبر والإلزام والقيود . كما

أن عدد التلاميذ بهذه المدارس كان صغيرا يتراوح ما بين ست وثماني طلاب إلى حوالي ٢٥٠ طالبا . لكن في غالبيتها كان عدد التلاميذ يتراوح ما بين ٣٠ ولايزيد عن ٤٠ تلميذا تقريبا . وكان المعلمون بها يعملون كمتطوعين أو بمرتبات قليلة جدا . وكان على هذه المدارس باعتبارها مدارس غير عامة أن تبحث عن مصادر تمويل المؤسسات . أما غالبيتها فكانت تعتمد في تمويلها على الهدايا والإعانات وتحصيل مصروفات دراسية رمزية من التلاميذ حسب استطاعتهم . وكانت تعلم بما يتوفر لها من الأدوات والإمكانيات . وكانت هذه المدارس على العموم تواجه مشكلات مالية خطيرة. مما حتم عليها تدني مستوياتها التعليمية ومستويات معلميها ومبانيها . لقد كانت مبانيها فقيرة تتمثل في استخدام الجراجات القديمة أو المخازن أو البيوت أو الكنائس . ولم يكن من الغريب إذن على هذه المدارس أن يكون مصيرها محتوما . فعدد كبير منها لم يستطيع أن يستمر سوى عامين . وبصرف النظر عن مصير هذه المدارس فإن الاتجاه الذي تمثله يجسد الرغبة المتزايدة أو المتنامية للإصلاح التعليمي . وقد أدرك المصلحون الذين ينتمون إلى حركات الإصلاح الجذري أنهم في نهاية المطاف لايستطيعون تحقيق النصر ما لم تحدث تغييرات رئيسية في المجتمع الكبير .

إن إنشاء المدارس الحرة يعتبر إحياء لحركة التربية التقدمية . ومن المعروف أن الحركة التقدمية في التربية في أمريكا بلغت أوجها في العشرينات والثلاثينات ثم بدأ مغيبها في الأربعينات وإنهارت في الخمسينات .ثم أعيد بعثها في حركة المدارس الحرة في أوائل الستينات على يد " نيل Neil في انجلترا وقيامه بتأسيس مدرسة " سمرهيل " . ثم بدأت في أمريكا في منتصف الستينات تحت تأثير كتابات جون هولت J.Holt وهربارت كوهل H.Kohl وجورج دنيسون G.Dennison وجيمس هندرسون J.Hinderson وجوناثان كوزول J.Kozol. وعبرت عن نفسها في ظهور عدد من المدارس الجديدة المتمركزة حول الطفل مختلفة النوعية والطابع . وقد قام رالف تايلر R.Tyler المربي الأمريكي المعروف بكتاباته في المناهج هو وزملاؤه بدراسة منظمة طيلة ثماني سنوات لتقويم نتائج الطرق التقدمية في التربية . وكانوا من دعاة المدرسة الحرة .(Cremin:P.340)

يقول كريمن في نقد المدرسة الأمريكية الحرة إن من السخف الشديد الاعتقاد بأن " ترك الحبل على الغارب " للطفل وإطلاق عنانه في وسط موقف غيرمخطط وغير منظم يجعله حراً بطريقة لها مغزى . إن ذلك يعني التخلي عنه لقوى عمياء من الباعة الجوالين الذين لايهمهم تعليم الأطفال أو الحقيقة أو مستقبل المجتمع الأمريكي . (Cremin :P.342)

مدرسة نيل الحرة :

نيل Niell(١٨٨٤ - ١٩٧٣) هو مرب إسكتلندي وأحد رواد التربية التقدمية . وخلال تجربته الأولى بالتدريس في المدارس الحكومية في إسكتلندا ثار ضد التمدرس التقليدي . وفي سنة ١٩٢١ كان مؤسسا مشاركا للمدرسة التقدمية في هيليراو Hellerau في درسدن بألمانيا . ثم نقلت المدرسة بعد ثلاث سنوات إلى أستراليا ثم إلي انجلترا وعرفت باسم مدرسة " سمرهيل " Summerhill في منطقة Suffok. وتصفها عدة دراسات بأنها كانت أحسن مدرسة تقدمية معروفة في زمانها لكثرة ما كتبه نيل عنها وعن أفكاره التربوية * (Blishen:P.495)

إن الفكرة الرئيسية عند " نيل " هي أن الأطفال إذا لم يتعرضوا لضغوط الكبار وتأثيرهم فإنهم يمثلون بذورا جيدة تنمو لتصبح كائنات طيبة صالحة . ويقول " نيل " معبرا عن ذلك :

" رأيي أن الطفل عاقل وواقعي بالفطرة . وإذا ما ترك لنفسه دون أي تدخل من الكبار فإنه ينمو إلى الدرجة التي تسمح به قدرته " . وواضح أن هذه الأفكار تردد أفكار روسو الذي تأثر بها " نيل " كما تأثر بغيره من أمثال " فرويد " وهومر لين "Homer Lane" ** في مفاهيم التحليل النفسي .ويتضح تأثيره في ممارسة " نيل "

---

* ألف "نيل " كتبا كثيرة ترجمت إلى لغات مختلفة وانتشرت في العالم من أهمها :

1-A Dominie's Log (1915) سجل أو دفتر المدرس

2-A Dominie Dismissed (1916) مدرس مطرود

3-ADominie in Doubt (1920) مدرس في شك

4-A Dominie's Five,Or Free School (1924) المدرسة الحرة

5-The Problem child (1926) التلميذ المشكل

6-The problem parent (1932) الأب المشكل

7-That Dreadful School (1937) هذه المدرسة المفزعة

8-The problem Teacher (1939) المدرس المشكل

9-Summerhill : A Compilation (1962) مدرسة سمرهيل

** هومرلين (١٨٧٥ - ١٩٢٥) هو أحد الرواد الأمريكيين في تعليم الأطفال المتخلفين والمضطربين. وقد حضر إلى انجلترا سنة ١٩١٣ ليتولى أحد معاهد هؤلاء الأطفال في " دورست " . وكان من أنصار التحليل النفسي مثل " نيل " في تعليم هؤلاء الأطفال وهي فكرة كانت تعتبر سابقة لأوانها آنذاك .

الخاصة بقدرة الطلاب على أن يضعوا القواعد لأنفسهم بأنفسهم . لقد حرر " نيل " مدرسته من كل أنواع التأثيرات أو الضغوط على الأطفال . وكان الطفل يترك بدون عمل أي شيئ حتى يصل إلى تكوين فكره بنفسه عما ينبغي أن يفعله . وهو ما يعتبر إمتدادا لحركة التربية التقدمية في الولايات المتحدة في العشرينات . لقد كان الطلاب ذكورا وإناثا يقيمون إقامة كاملة في المدرسة . وكانوا يتمتعون بكامل حرياتهم تقريبا إلا في المسائل التي تتعرض فيها حياتهم أو صحتهم أو حرية الآخرين للخطر . وكان حضور الدروس إختياريا . ويستطيع الأطفال أن يدرسوها أو لا يدرسوها لسنوات حسب رغباتهم . وكانت تحكم المدرسة وتدار بطريقة ديمقراطية تتقرر فيها الأشياء وتتخذ القرارات بالتصويت عليها من جانب هيئة التدريس والطلاب على السواء .

لقد كان نيل من أكثر أنصار التربية التقدمية تطرفا . وإنتهي الأمر بمدرسته أن كرهها الآباء والمعلمون بل والتلاميذ . وكانت نهايتها مثل نهاية زميلاتها من المدارس الحرة في أمريكا .

وفي تقويم آراء نيل يقول " كريمين " إنه لا جديد فيما كتبه " نيل " .فكل ما جاء في كتاباته جرب في المدارس التقدمية الأمريكية في العشرينات والثلاثينات .(Cremin:P340)

ثانيا: الدعوة إلى مجتمع بلا مدارس : Deschooling Society

وهي ترتبط باسم المربي المعروف إيڤان إلليتش . وقد ولد إلليتش Ivan Illich في ڤينا ١٩٢٦ . ودوس الفلسفة والدين في جامعة " جريجوري " في روما . وحصل على درجة الدكتوراه في الفلسفة في التاريخ من جامعة سالزبورج ، وذهب إلى أمريكا عام ١٩٥١ حيث عمل قسيسا في الأبرشية البورتريكية الأيرلندية في مدينة نيويورك . ومن عام ١٩٥٦ إلى ١٩٦٠ عمل نائبا لمدير الجامعة الكاثولوكية في بورتريكو حيث قام بتنظيم مركز لتدريب القساوسة الأمريكيين في دول أمريكا اللاتينية . ثم عمل مديراً لمركز التوثيق الثقافي في المكسيك ، وهي مؤسسة تربوية تهدف إلى تحسين الظروف الاجتماعية والثقافية لشعوب دول أمريكا اللاتينية . وله عدة كتب من أشهرها كتاب مجتمع بلا مدارس Deschooling Society الذي حقق له شهرة كبيرة على طريقة " خالف تعرف " وأثار جدلا ونقاشا مازال يحتدم حتى اليوم . وبعد أن حقق هذه الشهرة وسلطت عليه الأضواء تحدث في كثير من الميادين منها النقل والمواصلات والطاقة والطب .

آراء إللتيش :

لقد كال إللتيش النقد المر العنيف إلى المدارس . ويتركز نقده أساسا على فشلها التعليمي والتربوي المكلف و على مناهجها المقررة وتدريجها للطلاب بطريقة تخدم أغراض العرض والطلب وقيم المجتمع الإستهلاكي . إنه باختصار يرى أن المجتمع الذي أفسدته قلة من المستهلكين المبذرين هو مجتمع غير صالح لتقديم غذاء ثقافي مناسب للجماهير .

إن المعرفة في نظر إلليتش ومن على شاكلته من النقاد يمكن إنتاجها وبيعها بطريقة أكثر فعالية في السوق الحر المفتوح لا عن طريق السوق الذي تسيطر عليه المدرسة . وتبعا لهؤلاء يمكن إكتساب معظم المهارات من نماذجها إذا كان المتعلم حريصا على اكتسابها . وأنه بهذا يتحقق عدالة ومساواة في القوة الشرائية للتعليم من جانب الأفراد . وهؤلاء النقاد يطالبون بالفصل بين العملية التي تتم بها إكتساب المعرفة والعملية التي يتم بها قياسها ومنح شهادات التصديق الخاصة بها . بيد أن هؤلاء يرون أنه من الزيف الاعتقاد في أن قيام سوق حرة للمعرفة يمكن أن يكون بديلا تربويا جوهريا للمدارس . صحيح أن من الزيف الاعتقاد بأن قيام مثل هذه السوق الحرة يمكنها أن تقضي على ما يسمى بالمناهج المستترة أو الخفية للمدارس المعاصرة . كما تقضي على الاحتكار المهني أوالتنظيمي للتدريس كما هو قائم حاليا ، كما تقضي على الطابور الموحد لطقوس تدشين التلاميذ كما هي الآن في المدارس . يضاف إلى ذلك أن هذه السوق الحرة توفر عددا لايحصى من الأيادي الخفية أو المستترة التي تعمل على وضع كل فرد في المكان المناسب له في الشبكة الاجتماعية الهائلة . إن المعرفة الآن ينظر إليها على أنهاضرورة أولى من ضروريات الحياة وأنها أغلى عملة لأي مجتمع . وإلى جانب ذلك هي سلعة نادرة أيضا . فنحن نتحدث مثلا عن تقديم الخدمات الفنية والخدمات الطبية لأن الأفراد أصبح ينظر إليهم على أنهم غير قادرين على خدمة أنفسهم فنيا أو طبيا . وفي هذه المجتمعات أصبح الناس يؤمنون بأن الخدمات المهنية أكثر أهمية من العناية الشخصية . والمدرسة لاتعلم إلا قشورا من هذه الخدمات أو ما يفيد التلاميذ في الإعتماد على أنفسهم في حياتهم . إن المدارس حاليا في نظر هؤلاء النقاد تحدد قدرة المعلم بالفصل الدراسي . وهي بهذا تحد منها لأنها تحول بينه وبين أن تكون الحياة برمتها مجالا لنشاطه . واختفاء المدرسة في نظر هؤلاء النقاد يزيل هذا القيد ويمزج بين المعرفة في سوق حرة مفتوحة . كما تجعل التعلم من خلال العمل أو الوظيفة ممكنا .

ومن المبررات الأخرى التي يستند إليها هؤلاء النقاد أن تكاليف التعليم في كل أنحاء العالم والمجتمعات ترتفع بسرعة أو بمعدل أسرع من إنتاجية الاقتصاد برمته . وأصبحت الحكومات تنوء بعبء الأموال الضخمة التي تنفق على التعليم في الوقت الذي تتعالى الشكوى منه . مما حدا إلى التفكير أحيانا إلى تأجير القطاع الخاص ليقوم بإدارة النظام التعليمي . كما أن ثورة أصحاب الدعوة إلى اللامدرسية موجهة ضد الامتيازات والقوة التي يتيحها النظام التعليمي الحالي لبعض الأفراد ويحتكر المعرفة لنفسه . ويطالبون بنقل مسئولية التعليم والتعلم من المدرسة إلى المجتمع برمته . إن المعاهد أو المدارس إذا توجب وجودها يجب أن تكون مراكز خدمة وتسهيلات تقدم فيها خدمات مثل الكتب والشرائح والأدوات والتسجيلات أو خدمات التليفزيون أو المسارح وما شابها من الأمور التي يستخدمها المهنيون أساسا .

إن لامدرسية المجتمع تعني إلغاء المكانة المهنية لأقدم ثاني مهنة في التاريخ ونعني بها التدريس . وفي نظرهم أن اشتراط حصول المعلمين على شهادات معينة حتى يمكنهم القيام بالتدريس يمثل قيدا غير مناسب على أحد الحقوق الرئيسية للإنسان وهو حرية الكلام . كما يمثل حضور التلاميذ الإجباري للمدارس تدخلا في حق حرية الاجتماع أو التجمع . إن لامدرسية المجتمع تعني تغيرا ثقافيا يستعيد الناس بمقتضاه الممارسة الفعالة لحرياتهم الطبيعية التي كفلتها لهم التشريعات . وهذه دعوى ظاهرها الرحمة وباطنها العذاب كما يبدو . وهي سمة من سمات الدعوى إلى اللامدرسية . ولايكف هؤلاء عن تغليف دعواهم بالجميل من الأفكار والمعسول من العبارات . ويرددون بعض المسلمات التي يؤمن بها غيرهم ليتسللوا منها إلى إضفاء البريق على دعواهم . فهم يقولون بأن معظم الناس يتعلمون في معظم الأوقات عندما يقومون بأداء ما يجبون وأن معظم الناس لديهم حب الاستطلاع ويريدون إضفاء المعني على كل ما يواجهون أو يحتكون به . وأن معظم الناس قادرون على التفاعل الشخصي المألوف مع الآخرين . والشخص إذا كان عليه أن ينمو يحتاج إلى الاتصال بالأشياء والأماكن والعمليات والأحداث والسجلات وغيرها مما يساعده على ذلك . هذه الإمكانية غير متاحة له الآن . ولكن عندما تصبح المعرفة سلعة فإنها تكتسب حقوق حماية الملكيات الخاصة . أما في المدرسة فإن المعلم يحتفظ بالمعلومات لنفسه ما لم تكن مناسبة للبرنامج الدراسي أو التعليمي اليومي .كما أن وسائل الاتصال تقدم المعلومات لكنها لاتنشر الأشياء التي لاتصلح للنشر . إن المعلومات موصدة في إطار لغات خاصة . والمعلمون المتخصصون يعيشون على إعادة تفسيرها .

إن الخطوة الأولى لفتح طريق المهارات أمام من يطلب تعلمها تكون بتقديم مختلف الحوافز للأفراد الذين يتمتعون بهذه المهارات على تقديم مهاراتهم للآخرين أو إشراكهم فيها . وهذا قد يكون في غير صالح النقابات والاتحادات المهنية . لكن التلمذة الصناعية المتعددة لها جاذبيتها وبريقها . فهي تقدم لكل فرد الفرصة لتعلم شيء عن أي شيء . وليس هناك ما يمنع أو يحول دون تعلم الفرد لمهارات متعددة أو يجمع بينها مثل قيادة السيارة وإصلاح التليفونات والتمريض والحرف الفنية الأخرى . بيد أن الاشتراك في المعرفة أو اشراك الآخرين في المهارة ليس ضمانا للتعلم . فهذا الاشتراك مقيد باحتكار البرامج التعليمية للتعلم واحتكار الاتحادات والنقابات لإصدار تراخيص المهنة ومقيد بتكنولوجيا الندرة أيضا . ذلك أن المهارات المطلوبة اليوم هي مهارات عالية متخصصة وهي تمثل ندرة بالطبع . هذه هي آراء إلليتش في دعوته إلى اللامدرسية .

نقد آراء إلليتش :

إن إلليتش يتصور باختصار موقفا يمكن للأفراد فيه أن يكتسبوا المهارات التي يرغبون في تعلمها عن طريق نظام أسهل للاتصال بمصادر التعلم سواء كانت هذه المصادر أفراداً أو أشياء أخرى . ويعلق أحد الكتاب المعاصرين على آراء إللبتش بقوله " إنها تمثل فردية مثالية متطرفة تتباين مع الردايكالية الشيوعية التي تستخدم قيما وأساليب مدرسية تقليدية للمحافظة على نفسها (Mc Farland : P.122) .

وينتقد آخرون الدعوة إلى اللامدرسية بأن زعيمها إلليتش قد تناول في دعوته حرية الأفراد في التعلم أو تعلم ما يرغبون فيه ، وتناول موضوع سهولة الوصول إلى أسرار المجتمع بصورة غير مقيدة . وهو يعتقد أنه بإلغاء التعليم الإجباري فإن المجتمع سيظهر إلى الوجود بطريقة ما . لكنه لم يناقش إمكانية تحقق مجتمعه الفاضل . ولم يبين لنا كيف يعمل مجتمعه الفاضل بدون مؤسسات . إن دعوة إلليتش إلى إلغاء المدارس في مجتمع تلغى فيه كل المؤسسات هي محض " هراء " .ويكفي أن تتصور مدينة تنعدم فيها المؤسسات . إن مثل هذه المدينة ستكون غارقة في زبالتها بعد شهر واحد لأنها لن تجد من يجمعها . إن هذه الدعوة هي عودة بالمجتمع إلى عصر البدائية والهمجية عندما كان الإنسان يعول نفسه بنفسه من خلال صيد السمك أو الحيوان . ولكي نصل إلى هذا المستوى على حد تعبير بعض النقاد يجب إنقاص سكان العالم إلى أقل من ٢٠٠ مليون . وهذا مستحيل (Rich:P.155) والمدارس مع أنها تتبع برنامجا معينا إلا أن هذا البرنامج لايعني تخريج نمط واحد من التلاميذ . والإصلاح التربوي

داخل المدرسة وخارجها ممكن لأن المدرسة ليس لها دور إستغلالي محدد سلفا . فالمدارس تقدم خبرات متنوعة واهتمامات متباينة . وفيها مكان للمعلمين التقدميين ليعملوا ويمارسوا مواهبهم . إن الدعوة إلى اللامدرسية لاتقدم حلولا مفيدة . وهي غير عملية ومدمرة للمجتمع ولاتخدم غرضا مفيدا نافعا . وقد سبق أن أشرنا إلى النقد الذي وجه إلى إلليتش ووصفه بأنه " فوضوي " و"لودي " Luddite في كلامنا عن أنواع المصلحين في أول الكتاب ويستحسن الرجوع إليه منعا من التكرار .

أنصار آخرون

: هناك أنصار آخرون لإلليتش في دعوته منهم " رايمر " Reimer مؤلف كتاب " School is Dead " المدرسة ميتة ، وقد عفا عليها الزمن . ويجب أن نشير إلى أن " رايمر " وإلليتش قد عملا معا في بورتيريكو في منتصف الخمسينات . وهو نفسه يقول في مقدمة كتابه بأنه كان يجمع بينهما اهتمام مشترك في مشاكل الكنيسة ومشاكل التربية في دول أمريكا اللاتينية . ومن الدعوات الإصلاحية المتطرفة أيضا دعوة بوستمان Postman وزميله في كتابهما Teaching As A Subversive Activity- التدريس كنشاط هدام . وهما يطالبان بمدرسة جديدة ومعلمين جدد يستطيعون العمل مع التلاميذ بأساليب جديدة بعيدة عن المقررات الدارسية والاختبارات والامتحانات . مدرسة ليست فيها متطلبات أو شروط وليس فيها موظفون متفرغون أو إدارة متفرغة . وليس فيها أيه قيود على التلاميذ بما في ذلك جلوسهم على المقاعد في الصفوف الدراسية (Posman:PP.146-147) لكنهما في الواقع لايقدمان بديلا مفيدا . كما وهو واضح من كلامهما .

ثالثا : تربية المقهورين أو تربية التحرر :

وهي ترتبط باسم " باولو فريري Paulo Fraire. وهو مرب برازيلي ولد سنة ١٩٢١ وتوفي في ٢ مايو ١٩٩٧ وكانت اليونسكو قبل موته قد منحته عام ١٩٩٤ ميدالية " كومينيوس " تقديرا لجهوده التربوية . وقد تطورت أفكاره من خلال جهوده في محو أمية الفقراء المحرومين في أمريكا اللاتينية في البرازيل وشيلي . وقد حاول في نفس الوقت أن يستثير فيهم وعيا جديداً بأنفسهم ومؤسساتهم الاجتماعية ، وطرق تحويلها وتطويرها . ولذلك ينظر إليه على نطاق واسع بأن آراءه تناسب تعليم الجماعات المحرومة في أية ثقافة أخرى . وله كتاب تربية المقهورين Education of the op-pressed *(١٩٧٠) والتربية من أجل الشعور الناقد (١٩٧٥) Education for Critical Consciousness بالإنجليزية . وله كتاب " تربية التحرر" بالأسبانية .

---

* لهذا الكتاب ترجمة بالعربية بعنوان : باولو فرايري :تعليم المقهورين . ترجمه وقدم له الدكتور يوسف نور عوض ، ١٩٨٠ ، . دار القلم ، بيروت ، لبنان .

وقد أمضى باولو فريري ما يقرب من ١٧ عاما في برامج محو الأمية بالبرازيل. وكان المنسق العام للخطة القومية لمحو الأمية . وقد سجن عام ١٩٦٤ عندما قام الجيش بالاستيلاء على السلطة في البلاد وأجبر على مغادرة البرازيل فتوجه إلى شيلي حيث عمل لمدة خمس سنوات مع منظمة اليونسكو مستشاراً لمعهد البحوث والتدريب في الإصلاح الزراعي . وعمل أيضاً أستاذا للتاريخ ولفلسفة التربية في جامعة شيلي ثم عمل في جامعة هارفارد الأميركية . وبعد عام أصبح مستشاراً للمجلس العالمي للكنائس في جنيف .

ولباولو فريري سمعة أو شهرة كمرب يرى في التربية وسيلة رئيسية للثورة . وكتابه " تربية المقهورين " هو دليل العمل الذي يوضح نمط التربية الضرورية لإحداث التغيرات الجذرية السياسية والاجتماعية في المجتمع . والشيء الغريب عن فريري أنه هو نفسه لم يشترك يوما ما في أي نشاط ثوري مما دعا إليه في كتابه . وهو نفسه يقول صراحة في مقدمة كتابه المشار إليه عن تربية المقهورين :

" من الممكن أن يتساءل البعض عن حقي في مناقشة العمل الثوري وهو موضوع ليس لدي فيه خبرة محددة . وعلى كل حال فإن حقيقة أنني لم أشترك شخصيا في أي عمل ثوري لاينفي إمكانية إبداء رأيي في ذلك . "

لقد كانت أهداف فريري هي محو أمية جماهير البرازيليين وزيادة التمثيل السياسي الشعبي واشتراك الجماهير . وكان مهتما بديمقراطية الثقافة البرازيلية .وقد رأت بعض الجماعات اليمينية في أرائه وأعماله ثورية .

إن النصيحة التي يقدمها فريري للمعلمين في المدارس العامة أن يعملوا من خلال النظام وأن يعملوا القليل الذي يستطيعون أن يعملوه . أما خارج النظام فإنهم يستطيعون أن يعملوا أشياء كثيرة . وهي دعوة هدامة تقلقل النظام الاجتماعي وتهدده. وليس من المفروض أن يعمل المعلمون صد نظام يعملون من أجله ويتقاضون مرتباتهم منه . لقد نادى " فريري " بالثورات السياسية والعمل الثوري للشعوب المقهورة في العالم الثالث . وهي دعوة خطيرة تقض مضاجع كثير من الشعوب ولايرحب بها النظام الدولي ولا تساعد على الاستقرار العالمي .

إن دعوة " فريري " إلى الثورة قد إعتمدت على أساس من الديانة المسيحية والمباديء الدينية التي وجدت لنفسها تشجيعا وتقبلا من جانب رجال الدين المسيحي في دول أمريكا اللاتينية الذين بعرفهم "فريري " جيدا . والواقع أن كثيرا من الدعوات الإصلاحية المتطرفة جاءت من أناس لهم اهتمامات بمجتمعات أمريكا اللاتينية مثل

"إللتيش" و " رايز " . ولاشك أن دعواتهم الإصلاحية متأثرة بالأوضاع في هذه المجتمعات . ومن الخطأ تعميمها على باقي المجتمعات الأخرى .

نقد آراء فريري :

لقد وجهت لآراء فريري إنتقادات كثيرة منها أن نظرية واستراتيجية الثورة عنده ساذجة فجة على حد تعبير بعض النقاد (Rich:P.172) . ويبدو أنه متأثر بانطباعاته عن الظروف والأحوال الاجتماعية في البرازيل الذي كان محتكا بها عن قرب كما أشرنا . وكتابه " تربية المقهورين " يبدو أنه كتبه لنفسه ولتابعيه من المصلحين ليبين لهم ما كان ينبغي عليهم عمله لإحداث تغييرات حقيقية في المجتمع البرازيلي في أوائل الستينات . إن التحليل البسيط لهذا المجتمع البرازيلي إلى قاهرين ومقهورين لايقدم حلا عادلا للموقف التاريخي . وتطبيق هذا التحليل بصورة أعم على المجتمعات الأخرى غير مقبول بل هو مرفوض تماما .

إن أحد العيوب الرئيسية في نظرية "فريري " يتمثل في نفص المعالجة وعدم كفايتها . فأي موقف بالنسبة له حيث يستغل إنسان ما إنسانا آخر أو يعوق تقدمه في سبيل تحقيق ذاته كفرد مسئول يعتبر موقفا قهريا وموقف علاقة بين قاهر ومقهور . وإن هدف التحرر من القهر هو إضفاء الإنسانية على الفرد .فمشكلة القهر عنده تختزل في مشكلة اللاإنسانية . إن نزعة " فريري " إلى رؤية العلاقة بين الناس في علاقة واحدة : قاهر ومقهور ، يجعل من الصعب تطبيق أسلوبه التربوي . كما أن فشله في عرض نظريته في مضمون تاريخي وثقافي لموقف معين جعلها نظرية مجردة . يقول "جون إيجرتون " Egerton,J. في نقد " فريري " : إن "فريري " لايتميز عنا في أفكاره الجذرية وليس هناك أصالة فيما يقوله . إنه يكرر نفس الإتهام القديم ، وينتقد تركيزنا الضيق على مشكلات صغيرة .والبديل الذي قدمه وهو المنظور الواسع أو العالمي خطابي وأجوف وعفا عليه الزمن . إنه يعتبر منظرا سياسيا وأيديولوجيا ولكنه ليس مربيا . وليس هناك أي شيء محدد أو واضح فيما يقوله (Rich:P.168)

ونورد أخيرا ما تذكره إحدى الدراسات من نقد لآراء " فريري " فهي تقول : إن كتاباته تظهر بوضوح عناصر ماركسية أو اشتراكية ماركسية . فهو يقبل حتمية الصراع الطبقي الذي يترتب على التوزيع غير العادل للإنتاج وعدم قدرة الجماهير على السيطرة على وسائل الانتاج . إن الماركسيين يقولون إن الناس يقسمون قسرا إلى طبقتين : مستغلين بكسر الغين ومستغلين بفتح الغين وهذا التقسيم يؤدي تلقائيا إلى الصراع الاجتماعي . إن " فريري " يردد صدى هذه الأفكار بتطويعها لفلسفة خاصة به تعتمد أساسا على عناصر ماركسية (Birch:PP.179-180) .

الفصل التاسع

الإصلاح والتجديد التربوي

في أوضـــاع المعلمين وإعدادهم

مهنة التعليم والوضع العالمي الراهن

مما يؤسف له ما يقال عادة من أن التعليم مهنة لاتحظى بمكانة عالية بين المهن الأخرى . بل إنه في داخل المهنة ذاتها تتباين درجة الإحترام والتقدير وتتوزع توزيعا هرميا حسب مادة تخصص المعلم ومدى كفاءته وقدرته .وهناك شبه اعتقاد بين المربين بأنه كلما كبر التلميذ وتقدم في التعليم زادت متطلبات المهارات المتوفرة لدى المعلم . ولاتقتصر هذه النظرة على الدول النامية ، بل هناك بعض الأمثلة الحديثة من تجارب نظم تعليمية في دول متقدمة مثل بريطانيا ففي اجتماع لمجلس الإدارة في إحدى المدارس البريطانية ذكر ناظر المدرسة في حديثه أن نائبه يريد أن يعمل في مدرسة للحضانة في الفصل الدراسي التالي . وتعجب أحد أعضاء مجلس الإدارة واعترض على ذلك بأنه لاينبغي الإنقاص من شأن الرجل بهذه الطريقة بعد أن قدم خدمات كثيرة للمدرسة . مثال آخر أن أحد وزراء التربية قال في حديث له إن الأطفال في سن ٤-٥ من السهل جدا التدريس لهم بالمقارنة بالأطفال في سن ١٤ . (Delyon:PP.13-14)

الوضع العالمي الراهن :

إن هناك مايزيد على ثلاثين مليون معلم في مختلف نظم التعليم في العالم يعملون تحت مختلف الظروف والأحوال . وفي معظم المجتمعات المعاصرة يعمل في مهنة لتعليم أعداد أكبر مما هو موجود في أية مهنة أخرى لها نفس المستوى من الإعداد المهني. فعدد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال ضعف عدد المهندسين وثمانية أضعاف عدد المحامين وأكثر من ٢٥ ضعف عدد الأطباء . وفي الهند يبلغ عدد المعلمين عشرة أضعاف عدد المهندسين ومائتي ضعف عدد الأطباء (Rust:P.3). ويصدق هذا الوضع على العالم العربي بدرجات متفاوتة كما يصدق على غيره من الدول ويلخص راست Rust (ص ص ١١-١٢) الموقف العالمي الراهن لمهنة التعليم في السمات الآتية :

١- أن نسبة الإناث بين المعلمين تصل إلى حوالي ٧٥٪ في المرحلة الابتدائية و ٥٠٪ في المرحلة الثانوية .

٢- أن المعلمين - وإن كانوا من الناحية التاريخية من عائلات ذات مكانة عالية - فإن غالبيتهم لاسيما بالنسبة للذكور تأتي بصورة متزايدة من خلفيات اجتماعية متدنية

كالفلاحين والعمال . وهذا بالطبع يؤثر على مكانة المهنة وتطورها .

٣- أن الأقليات لاسيما ذات التقاليد التربوية كاليهود في أوربا وأمريكا والمسيحيين في آسيا يزداد عدد معلميهم عن الحد المطلوب .

٤- أن عدد سنوات الإعداد المهني للمعلم على المستوى العالمي تزداد حاليا إلى ١٣ سنة بالنسبة لمعلم التعليم الابتدائي وإلى ١٦ سنة بالنسبة للمعلم الثانوي .

٥- هناك إنخفاض نسبي على مر السنين في تقدير مكانة معاهد المعلمين (الابتدائية) وزيادة نسبة المعلمين الذين يتخرجون من معاهد تعليمية ثانوية وعالية متدنية المكانة نسبيا .

٦- أن مستوى التحصيل الأكاديمي للداخلين في مهنة التعليم يتدنى نسبيا بمضي الزمن بالنسبة لأقرانهم في المهن الأخرى .

٧- أن متوسط عدد سنوات الخبرة للعاملين في مهنة التعليم يبدو أنه يقل بمضي الزمن مما يعكس زيادة متطلبات الإعداد والتأخر في الدخول للمهنة أو زيادة عدد التاركين للمهنة إلى مهن أخرى أو الانقطاع للعمل بالمنزل . ومن ثم فإنه على الرغم من أن أعداد المعلمين كبيرة فإنه لامناص من وجود نقص ومشكلات في توفير أعداد المعلمين ذوي الكفاءات العالية المتخصصة .

وواضح أن هذه الصورة حزينة وتستدعي من المربين التأمل فيها ومواجهتها بالحلول المناسبة لاسيما بالنسبة للبلاد العربية .

وضع المعلمات :

إن توقعات المعلمات وتصورهن لأنفسهن وأدوارهن تتشكل حسب المدارس التي يعملن بها . كما تتشكل بتجاربهن الخاصة كإناث صغار داخل المدرسة وخارجها ، وبنموذج الدور الاجتماعي للأنثى المرسوم لهن (DeLyon:P.3) .

إن المعلمات لهن الغلبة العددية دون المكانة في التعليم الابتدائي . ويشير بعض المربين إلى أن تعليم الأطفال ينظر إليه على أنه عمل المرأة لدرجة أنه يعتبر مهنة طبيعية لها بحكم ما يتوفر لديها من حنان الأمومة وعطفها وصبرها . وهذا الوضع يؤثر بصورة مباشرة على مكانة مهنة التعليم . فهناك ارتباط بين انخفاض مكانة المعلمين في التعليم الابتدائي وبين الغلبة العددية للإناث العاملات فيه .

إن المعلمين من الرجال يعزفون وينصرفون عن العمل في التعليم الابتدائي وهذا اتجاه واضح في الدول العربية والدول المتقدمة على السواء . فالإحصاءات الحديثة (١٩٨٦) عن التعليم في بريطانيا تشير إلى أنه في حين أن مايقرب من ثمانية آلاف فتاة تقدمن للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية كان عدد الذكور يقل قليلا عن الألف .

تحسين مرتبات المعلمين :

تعتبر مرتبات المعلمين من أهم المشكلات التي تنعكس على الوضع الاجتماعي لمهنة التعليم . وقد حاولت الدول المختلفة تحسين مرتبات المعلمين بها نتيجة للارتفاع المستمر في تكاليف الحياة من ناحية ولتحقيق بعض مطالب الإصلاح من جانب المعلمين والنقابات التعليمية المهنية من جانب آخر . وعلى الرغم من هذه الإصلاحات فما زالت مرتبات المعلمين في كل دول العالم تقريبا أقل من غيرها . بيد أن السويد تعتبر من أحسن الأمثلة على تساوي مرتبات المعلمين مع غيرهم من الفئات المهنية العليا .

ففي أمريكا مرتبات المعلمين أحسن حالا من الموظفين الصغار لكنها منخفضة بصفة عامة . وفي فرنسا مرتبات المعلمين أقل نسبيا من المهن الأخرى . فمتوسط مرتب معلم التعليم الابتدائي يعادل أقل من نصف مرتب المهندس ومرتب معلم التعليم الثانوي يعادل حوالي الثلثين . (Passow:P.72) . ونفس الاتجاه موجود في انجلترا وغيرها من الدول الأوروبية وإن كانت هناك تحسينات في السنوات الأخيرة . وفي ألمانيا مرتب معلم الابتدائي معتدل بالمقارنة بالموظفين الصغار لكن معلم الثانوي منخفض بالمقارنة بالفئات الأخرى .وفي اليابان مرتبات المعلمين منخفضة بصفة عامة وتعادل ما يتقاضاه عامل عادي في مصنع سواء بالنسبة لمعلم الابتدائي أو الثانوي .

تطوير إعداد المعلم :

من الدعوات التي تتردد حديثا في الكتابات التربوية ، أنه لا تطوير للمنهج بدون تطوير المعلم . وأنه لا يمكن إحداث التطوير المهني للمعلم بدون تطويره الشخصي . وأن المعلم له دور هام في تغيير عالم المدرسة . مثل هذه الدعوات تكون أساسا فلسفيا في إعداد المعلم اليوم .

والواقع أن تطوير إعداد المعلم يعتبر من أكثر ميادين التربية دعوة للإصلاح باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية والتدريسية وأنه إذا صلح المعلم صلح التعليم . ويرتبط بالكلام عن إعداد المعلم الكلام عن مهنة التدريس . ولعل أكثر المربين شهرة في الذود عن مهنة التدريس والدفاع عنها والسعي لتطويرها " ليبرمان " Lieberman المربي الأمريكي ذائع الصيت . وذلك من خلال أفكاره الثاقبة التي عبر عنها وأثبت الزمن صحتها . وأصبحت مبدأ مسلما به الآن بل ومعمولا به في كثير من النظم التعليمية المعاصرة . من هذه الأفكار تأكيده لأهمية العلاقة بين إعداد المعلم وبين الجامعة بدورها في البحث العلمي . وفي هذا الصدد يقول :

إن أساتذة كليات المعلمين (أي غير الجامعية) ينافحون بأن هذه المعاهد مثالية

لإعداد المعلمين لأنها على عكس الجامعات تركز على التدريب بدلا من البحث . إن هذه وجهة نظر غير مهنية على الإطلاق . إن أحسن المدارس المهنية سواء في الطب أو الهندسة أو طب الأسنان أو علم النفس أو غير ذلك تضمها الجامعات التي هي مراكز للبحث العلمي (Lieberman : 1960. P. 108) .

وكان ليبرمان من المؤمنين بالاستقلالية الذاتية لمهنة التدريس وتخليصلها من سلطان المديرين . وهو يرى في هذه السلطة حائلا دون ممارسة المعلمين لواجباتهم المهنية كاملة . وفي عبارة مشهورة له يقول : " إن الحائل دون تمهين التدريس يكمن على وجه التحديد في حقيقة أن المديرين (رجال الإدارة) لهم سلطان كبير على المعلمين. ومن الطبيعي أن المديرين المخولين بالسلطة نادرا ما يستطيعون مقاومة الضغط لاستخدامها (Lieberman : P.486).

وهكذا أكد ليبرمان دور الجامعة ومسئوليتها في إعداد المعلم كما أكد الاستقلالية الذاتية لمهنة التدريس وتخليصها من سلطان المديرين . ورأى في هذا السلطان حائلا دون ممارسة المعلمين لأصول المهنة .

وكان " كونانت " المربي الأمريكي المعروف من المهتمين أيضا بالمعلمين إلا أن اهتمامه بإعداد المعلم كان أكثر من اهتمامه بمهنة التعليم . وهو في هذا يختلف عن ليبرمان الذي ركز اهتمامه على الجانب المهني .

رفع مستوى إعداد المعلم :

لقد أوصى تقرير " روبنز " (١٩٦٠) عن التعليم العالي في بريطانيا بأن يكون إعداد معلم التعليم الابتدائي في إطار الجامعة وليس في معاهد المعلمين القائمة في أوربا وبريطانيا . ومع أن تقرير " روبنز " لم يكن هدفه إعداد المعلم إلا أن نظرته إلى رفع مستوى إعداد معلم التعليم الابتدائي تعتبر نظرة تجديدية ثاقبة . وقد تدعم هذا الاتجاه فيما بعد في مختلف دول العالم لاسيما دول أوربا الغربية والدول العربية وبعض الدول النامية الأخرى . وأصبح الآن اتجاها معمولا به في مصر وغيرها من الدول العربية .

ويتصل برفع مستوى إعداد المعلم العمل على رفع مستوى أدائه في المهنة.وقد اتخذت عدة إجراءات لتحقيق ذلك من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة ومن خلال توفير أنظمة تحفيزية تختلف باختلاف الدول . ففي أمريكا مثلا اتخذت إجراءات تعرف بنظم التعويضات على أساس الأداء Performance based Compensation systems لرفع مستوى أداء المعلمين من خلال التنافس فيما بينهم على تحسين أدائهم : مثل أجور التمايز Merit Pay وسلم الترقي ، والمدرسين ذوي الخبرة ، وهيئة تدريس مختلفة

. بيد أن هذه الإجراءات وقد أدخلت منذ ٧٠ سنة تعرضت لمشكلات عويصة لأن اتحادات المعلمين الأمريكية نظرت إليها على أنها عديمة القيمة . كما أنها كانت تفتقر إلى طرق الحكم على التدريس المتميز ، وواجهت مشكلات إدارية، ونقص التمويل (Hanson,1991.P.32) وبعض هذه الأنظمة ومنها أجور التمايز هجرت في منتصف الثمانينيات . وكان البديل لذلك هو تحسين نوعية المدرس من البداية أي منذ إعداده للمهنة . ومن أحدث التطورات في هذا المجال هو أن يكون إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب باعتبار مهنة الطب نموذجا جيدا للإعداد المهني . وسنفصل الكلام عن ذلك فيما بعد .

نظام الكفاءات التدريسية لإعداد المعلم

Competency Based Teacher Education :

هو اسم لحركة إصلاحية حديثة في إعداد المعلم ظهرت أولا في أمريكا . وهي تقوم على تدريب المعلمين في عملية إعدادهم للتدريس على مهارات معينة للتفاعل مع التلاميذ في الفصل . كما تقوم على أن المقررات التي يدرسها معلمو المستقبل والعاملون في الخدمة يجب أن تظهر بوضوح المعلومات والمهارات والاتجاهات المتوقع منهم إكتسابها . ويعتبر نظام الكفاءات التدريسية أهم تجديد في مجال إعداد المعلم في السبعينات .

أساليب تحديد الكفاءات التدريسية :

هناك أساليب مختلفة لتحديد الكفاءات التدريسية من أهمها :

١- أسلوب التصور المهني حيث يقوم مجموعة من المربين والمدرسين بتحديد الكفاءات التي يتصورون أنهاضرورية في التدريس الفعال ثم يختار منها أكثر الكفاءات أهمية حسب تصوراتهم .

٢- أسلوب النموذج التصوري : وهو نموذج تصوري يتفق عليه على أنه مناسب . وهو يختلف باختلاف المؤسسات . من النماذج التي إتبعتها جامعة " ميتشجان " نموذج المعلم كممارس لعلم السلوك . وأي نموذج من هذه النماذج متكامل في ذاته من حيث الافتراضات التي يقوم عليها والمؤشرات والطرق الإجرائية التي يستخدمها . ولهذا فإن المعلمين يمارسون كفاءات مختلفة في ظل كل نموذج منها .

٣- أسلوب تحليل المهام (Task Analysis) حيث يسأل المعلمون أو المربون أن يقوموا بترتيب الأنشطة التدريسية التي يمارسها المعلم من وجهة نظرهم . ثم يتم اختيار

أهمها وترتيبها في قائمة الكفاءات التدريسية .

٤- أسلوب البحث العلمي . فالقائمون بتطوير أسلوب الكفاءات التدريسية يراجعون البحوث السابقة لجمع مؤشرات عن الممارسات التدريسية الفعالة ، ثم يقيمون على أساس ذلك برنامجا يعتقد أنه يلبي المتطلبات .

٥- أسلوب ترجمة المقررات المهنية التي تدرس في معاهد إعداد المعلمين إلى كفاءات يبدو أنها تحقق التدريس الفعال .

٦- أسلوب تحديد الكفاءات على أساس احتياجات التلاميذ في مختلف مراحل التعليم : رياض الأطفال - ابتدائي - ثانوي . وبناء على تحديد هذه الاحتياجات تعد المناهج الدراسية والمواد التعليمية والبرامج المدرسية التي تحققها والكفاءات التدريسية التي ترتبط بها .

٧- الأسلوب السابع يتشابه مع الأسلوب السابق إلا أنه يضيف إليه تقدير احتياجات المجتمع كمتطلب سابق لتحديد احتياجات التلاميذ .

ويجب أن نشيرإلى أن كثيرا من المتخصصين في إعداد برامج الكفاءات التدريسية إعتمدوا على أسلوب أو أكثر من هذه الأساليب في إعداد برنامجهم .

نقد نظام الكفاءات التدريسية :

إن برنامج الكفاءات التدريسية يصعب إعدادها لعدم الاتفاق على مكوناتها ولتعقد عناصرها وتداخلها . وهي تطلب وقتا وجهداً كبيراً . كما أن تطبيقها دونه صعوبات . وليس هناك نمط موحد لها كما أن هناك مشكلات تتعلق بطرق وأساليب تقويمها (Houston:P.905) .

وقد هاجم النقاد الإنسانيون نظام كفاءات التدريس لتحديد أهدافها سلفا ، ولأن الذي يتحكم في المتعلم هو نظام خارجي مفروض عليه غير نابع من ذاته . ونقاد أخرى يهاجمونه كظام لايقوم على استخدام الذكاء . لأنه بتأكيده على الأداء فإن أي ممثل بسيط يستطيع أن يقوم بأداء متطلبات الدور دون أن يكون لديه الخلفية أو القاعدة المهنية الضرورية . ويمكن لهذا الممثل أن يحصل على درجات النجاح بتقليد السلوك أو الإجراء المطلوب من المعلم باتباع التعليمات المكتوبة .(Houston:P.902) .

المدة الزمنية لاكتساب مهارة التدريس :

من المسلم به أن التجديد والتغيير يتطلب قيادة واعية وقادرة على إحداثه . ومعظم التغييرات أو التجديدات التربوية تتطلب تعديلات في الاتجاهات وسلوك العاملين . ويمكن أن نستنتج من دراسات متعددة أن التغيير في أسلوب المعلم في

التدريس أوسلوكه عملية معقدة وتستغرق وقتا طويلا . وقد تحتاج ممارسة مهارة واحدة التمرين عليها عددا من المرات يتراوح بين ١٠ و ١٥ مرة حسب تقدير إحدى الدراسات حتى يمكن للمعلم أن يستخدمها بكفاءة واقتدار . وفي دراسة أخرى قدرت المدة الزمنية اللازمة للوصول بمهارة المعلم إلى درجة الاتقان بفترة تتراوح ما بين ستة شهور إلى ١٨ شهرا من الممارسات تحت الإشراف (Rust:p. 243) .

مستوى الإعداد مقياس للتنبؤ :

إن بعض الدراسات تشير إلى أن أحسن معيار منفرد للتنبؤ بمستوى تحصيل التلاميذ في المدارس الابتدائية هو المستوى الرسمي لإعداد المعلم (Mc Ginn:P.22) . إذ كان الأمر كذلك فإن سياسية إستخدام المعلمين غير المؤهلين لأنهاأكثر اقتصادا هي سياسة خاطئة تماما . كما أن ذلك يؤكد أهمية برامج التدريب أثناء الخدمة لاسيما للمعلمين غير المؤهلين أو الذين لا يتوفر فيهم الحد الأدنى من التأهيل المهني . وهذا الوضع يصدق أيضا على معلم التعليم الثانوي . لأن الفرق بين معلم التعليم الابتدائي والثانوي هو فرق في الدرجة لا في النوع .

متطلبات الإصلاح الراهن :

تشير إحدى الدراسات إلى أن الإصلاح المطلوب في إعداد المعلمين في الوقت الراهن في الدول المتقدمة يتطلب مزيدا من تمهين المعلمين ورفع مستويات القبول بمعاهد إعدادهم وزيادة الاهتمام أو التركيز علي الأساس العلمي للتربية العملية ، ومزيدا من البرامج الرفيعة للإعداد النظري والتطبيقي ، واتباع استراتيجيات أفضل لمنح الشهادات والترخيص للمعلمين ، وإحداث تغييرات في ظروف العمل تسمح بمزيد من الاستقلالية والقيادة الذاتية للمعلمين (Shulman:PP.19-20) . ويصدق ذلك أيضا على متطلبات إصلاح إعداد المعلمين في الدول العربية وغيرها من الدول النامية .وقد لايتوفر لهذه الدول الامكانيات المادية والبشرية لتحقيق ذلك . إلا أن ذلك لايقلل من أهمية هذه المطالب الإصلاحية كأهداف تسعى هذه الدول إلى تحقيقها بالتدريج حسب إمكانياتها وظروفها.

مقترحات بديلة للإصلاح :

من الأساليب المفيدة المقترحة لتحسين عملية التدريس الأسلوب الذي يقترحه "جاثري "Guthrie وهو عالم غير عالم النفس المعروف ، هذا الأسلوب يعتمد على ما يسميه "بالتدريس الرسمي " Formalistic Teaching الذي تتميز به التربية التقليدية

في شتى بقاع العالم . وهو يرى أن معظم التجديدات التربوية لتحسين عملية التدريس تضع عبئا على أكتاف المعلم لأنها تتطلب من المعلم تحسين مهاراته التدريسية كما أنها تتطلب منه تغيير أساليب تدريسه بصورة جوهرية . ويشير جاثري إلى أنه في البلاد التي يكون معظم المعلمين فيها على حظ قليل من المهارات المهنية والخلفية الأكاديمية فإن من المفيد التركيز على مهارات التدريس الرسمي بدلا من مطالبة المعلم بالتحول إلى أساليب تدريسية مختلفة جوهريا . وعندما يتعلم المعلمون كيف يدرسون كمعلمين تقليديين فإن تجربتهم يكون لها - كما يبدو - تأثير إيجابي علي تعلم التلاميذ (Rust : PP. 119-232) . وقد تأكد هذا المعنى في دراسات أخرى منها دراسة أفالوس وحداد (Avalos and Haddad (١٩٨١ ، (ودراسة فولر) Fuller (١٩٨٧) . وهذا يعني كما يتصور جاثري أن الأسلوب الأمثل لرفع كفاءة معلمي الدول النامية هو العمل على تحسين أساليبهم القائمة إلى أحسن ما يمكن بدلا من تحديهم بمواجهتهم بأسلوب يتطلب منهم تغييرا كبيرا .

هناك مقترحات بديلة للإصلاح تعتبر متطرفة وغير عملية منها الدعوى إلى إحلال الوسائل الإلكترونية بدل المعلمين (Rust : P. 318) . إن الأدوات الالكترونية قد تساعد المعلم في عملية التدريس إلا أن مقدرتها على جعل التعليم أكثر فاعلية وكفاءة من الطرق التقليدية أمر يحتاج إلى البرهنة عليه .لقد إستطاعت التكنولوجيا أن تمد يد العون للمعلم بحكم كونها جيدة الإعداد في مساعدتها للمتعلم على التعلم . وربما ينقضي وقت طويل قبل التفكير الجدي في إحلالها مكان المعلم البشري . وسيظل هذا المعلم لفترة من الزمن لايمكن تحديدها محور العملية التربوية ونقطة ارتكازها .

إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب :

من أحدث التطورات في مجال إعداد المعلم المطالبة بأن يكون هذا الإعداد على غرار إعداد الطبيب . لأن مهنة الطب تعتبر مثالا جيدا للإعداد المهني الناجح . ويتضمن هذا الإعداد جوانب أكاديمية وعملية وإكلينكية . كما يتطلب تحويل كليات التربية الحالية إلى كليات للدراسات المهنية العليا للمعلمين يلتحق بها معلمو المستقبل بعد أن يكونوا قد حصلوا على الدرجة الجامعية الأولى في مجال التخصص . ثم يواصلون الدراسة بعدها في كلية التربية للحصول على درجة الماجستير في التربية كحد أدنى للدخول في المهنة . وقد أشرنا إلى تفصيلات هذا النظام في الكلام عن الإصلاح التربوي في أمريكا . قد يبدو هذا الاقتراح مكلفا في الجهد والمال وفوق ما تستطيع أن تتحمله الدول . وهذا صحيح . إلا أن له ما يبرره . فإذا كان المجتمع يولي اهتماما

بإعداد الطبيب فإن إعداد المعلم ينبغي ألا يقل عن هذا الاهتمام إن لم يزد . وقد يقال إن عدد الأطباء قليل وعدد المعلمين كبير . وقد يقال أيضا إن الأطباء يتعاملون مع المرضى أما المعلمون فيتعاملون مع الأصحاء . وقد يقال أشياء أخرى كثيرة . إلا أن ذلك لايقلل من أهمية هذا الاقتراح . ومن الغريب أن الدول المختلفة بما فيها الدول النامية تخصص أموالا هائلة للدفاع وشراء أسلحة الحرب الدمار والتخريب . وإذا كانت هذه الدول لايعز عليها توفير المال اللازم لذلك فمن باب أولى توفير المال اللازم للإرتقاء بمستوى إعداد المعلم وتحسين مكانته المهنية والمادية . وقد سبق أن أشرنا إلى أن مستوى إعداد المعلم دالة للتنبؤ على مستوى نوعية التعليم وتحصيل التلاميذ.وهذا في حد ذاته يبرر أي مال وأي جهد ينفق في سبيل ذلك . والغريب أن طه حسين دعا في كتابه مستقبل الثقافة في مصر (١٩٣٨) إلى اقتراح مشابه . وهو إشتراط حصول معلم الثانوي على الماجستير كما أن مدرس الجامعة يشترط حصوله على الدكتوراه . إلا أنه عدل عن هذا الاقتراح إلى اقتراح آخر يرتفع فيه مستوى إعداد المعلم إلى مستوى عال على غرار نظام إمتحان المسابقة لشهادة الأجرجاسيون في فرنسا .

معلمة الطفولة المبكرة :

من التجديدات التربوية الحديثة الاهتمام بإعداد وتكوين معلمة الطفولة المبكرة .وتشير أحدى الدراسات (Saracho and Spodek. 1993 : P. 1-18) إلى أن الدعوة إلى إصلاح تربية الطفولة المبكرة قد ترتب عليها الارتفاع بالمستوى المهني للعاملات في الميدان وإنشاء نظام لمنح الشهادات للمعلمات . وتقول هذه الدراسة إن الرابطة القومية لتربية الأطفال الصغار National Association for the Education of Young children (NAEYC) قد حددت مستويات أربعة للعاملات والعاملين في ميدان تربية الطفولة المبكرة . وحددت لكل مستوى منها أنواع المعرفة والمهارات المطلوبة من كل مستوى . كما اقترحت بعض الأساليب والطرق لإكساب هذه المعلومات والمهارات . وهذه المستويات الأربعة هي مستويات مقترحة للاهتداء بها . وفي السطور التالية تفصيل الكلام عنها .

المستوى الأول : المعلمة المساعدة :

وهو المستوى المطلوب للدخول للمهنة ومهمة العاملات في هذا المستوى هو تنفيذ أنشطة البرامج تحت إشراف مباشر من هيئة العاملات المهنيات . ومتطلبات هذا المستوى توفر الصحة الجسمانية والعقلية ، وتتضمن الرغبة في تحسين مهارات الفرد

في العمل مع الأطفال الصغار والحب الصادق للأطفال والقدرة على العمل مع الكبار الآخرين والاستقلالية العامة . والمتطلبات التربوية للعمل في هذا المستوى تتطلب الحصول على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها . وقبل بدء العمل ينبغي على الفتاة حضور برامج التدريب المهنية الخاصة بتأهيلها للعمل .

المستوى الثاني : المعلمة المشاركة :

ويجب على معلمة هذا المستوى أن تكون قادرة على تنفيذ أنشطة البرنامج بصورة مستقلة بعيدة عن الإشراف المباشر كما أنها مسئولة عن تعليم مجموعة من الأطفال ورعايتهم . ويجب على معلمة هذه المرحلة أن تثبت قدرتها وكفاءتها في المجالات الرئيسية التي يحددها البرنامج المهني لتأهيل هؤلاء المعلمات . واكتساب هذه القدرات والكفاءات يتطلب ممارسات وخبرات ميدانية تحت الإشراف في مواقف مناسبة مع الأطفال الصغار .

المستوى الثالث : معلمة الطفولة المبكرة :

إن المعلمة العاملة في هذا المستوى تكون مسئولة عن تربية الأطفال ورعايتهم . ومع أن المستوى الثاني والثالث من المعلمات قد يشتركان في ممارسة أنشطة متشابهة وأدوار متماثلة فإن اختلاف اللقب يشير إلي اختلاف درجة التأهيل المهني والمستوى التعليمي ومدى المعرفة المطلوبة عن نمو الأطفال . ومعلمة هذا المستوى يجب أن يتوفر فيها شروط العاملات في المستوى الأول والثاني بالإضافة إلى المواصفات المطلوبة في المستوى الثالث التي ترتكز على الإلمام بخلفية علمية نظرية ومهارات عملية عن تربية الطفولة المبكرة والعناية بها . ويجب أن تكون المعلمة في هذا المستوى حاصلة على درجة جامعية أو عليا في ميدان تربية الطفولة المبكرة أو نمو الأطفال كما يجب أن تكون قد تمرنت من خلال خبرات الميدان تحت الإشراف في العمل مع الأطفال الصغار .

المستوى الرابع : متخصص تربية الطفولة المبكرة :

وهو يتعلق بالمهنيين والمتخصصين الذين يتولون الإشراف على هيئة العاملات وتدريبهن ولهم مسئولية أيضاً عن تنظيم المنهج وإعداد البرامج أو تولي إدارتها . ومن الأمور التي يوصى بها أن يكون لكل برنامج لتربية الطفولة المبكرة متخصص واحد على الأقل يكون مؤهلاً في ميدان تربية الطفولة المبكرة . وفي البرامج الكبيرة قد يكون هناك اثنان من ا لمتخصصين . ويجب أن يتوفر لهذا المتخصص أو هذه المتخصصة الحصول على درجة جامعية أو عليا في ميدان تربية الطفولة المبكرة بالإضافة إلى ثلاث سنوات على الأقل من العمل طول الوقت كمعلمة في تربية الطفولة المبكرة أو أن تكون حاصلة على درجة جامعية عليا (ماجستير أو دكتوراه) في مجال التخصص .

ادوار معلمة الأطفال الصغار :

تحدد الدراسة السابقة "لساراكو وسبوديك" الأدوار الآتية لمعلمة الطفولة المبكرة وهي:

١- متخذة قرار : فهي تقوم بتصميم وترتيب الفرص التعليمية . وهي تقوم بعمل قرارات عدة تتعلق بالأطفال والمواد والأنشطة والأهداف وهي تستخدم أحكامها الخاصة بها .

٢- مصممة مناهج : فهي تصمم المنهج المرتبط بالأهداف التربوية التي يعلق عليها المجتمع أهمية كبرى .

٣- مُنَسِّقة تربوية : فهي تحدد الاحتياجات التربوية للأطفال كما تنظم المصادر المتاحة في الفصل وسبل استخدامها والأنشطة المناسبة للأهداف المرغوبة .

٤- مشخصة : فهي تقوم بملاحظة الأطفال واستخدام استراتيجيات متعددة للتقويم والحصول على تفصيلات عن قدرات الأطفال واحتياجاتهم وتوفر الفرص التربوية لكل طفل في ضوء هذه القدرات والاحتياجات .

٥- مديرة تربوية : فهي توفر مناخاً تعليمياً يساعد على توفير الخبرات التربوية المناسبة للأطفال . كما تعمل على المحافظة على هذه الخبرات واستمرارها .

٦- مستشارة : فهي تساعد الأطفال إنفراديا على اكتساب السلوك المرغوب والعمل مع الآخرين والتحكم في مشاعرهم . وفي سبيل تحقيق هذه الأغراض تقوم المعلمة بتعليم الأطفال وتوجيههم .

إصلاح علوم التربية :

إن تقرير جيمس المشهور The James Report عن إعداد المعلمين وتدريبهم في بريطانيا (١٩٧٢) في كلامه عن الإعداد المهني في معاهد ما قبل الدخول في الخدمة يقول " من غير المقترح إلغاء الدراسات التربوية التي تشمل تاريخ التربية وفلسفتها واجتماعياتها وعلم النفس التعليمي . لكن يجب أن يكون دورها مساعدا على التدريس الفعال ." وهذا يعني أن هذه العلوم في تدريسها ينبغي أن تركز على ما يتعلق منها بإعداد المعلم . وبعبارة أخرى توظيف علوم التربية على اختلاف موارها في خدمة عملية التعليم والتعلم .وهذه النظرة تقلل من غلواء أولئك الذين يرون أن علوم التربية قليلة الفائدة في إعداد المعلم ، وأولئك الذين يرون أن علوما تربوية مثل المناهج وطرق التدريس يجب أن تحتل زمنا أكثر في تدريسها من مواد أصول التربية والتربية المقارنة على سبيل المثال . وبالتالي فإن مايطلق عليه تطوير خطة كليات التربية في بعض البلاد العربية ومنها مصر استهدفت بالدرجة الأولى زيادة عدد الحصص في مواد

المنهج وطرق التدريس على حساب مواد أصول التربية . إن المناهج هي في واقع أمرها تطبيق للمباديء والأسس التي تكشف عنها علوم أصول التربية بما فيها علم النفس . لقد شهدت ساحة كليات التربية في مصر في مطلع السبعينيات وكان كاتب هذه السطور معاصرا لها محاولات للإصلاح لم تتمخض عن تطوير حقيقي لأن الجهود تركزت من جانب كل تخصص على الدفاع عن تخصصه والمطالبة بزيادة نصيبه في خطة الدراسة . وكانت الغلبة لا للإصلاح وإنما للأقوى . وضاع الإصلاح المنشود . وقد حدث نفس الشيء في كليات أخرى للتربية في بعض البلاد العربية منها كلية التربية بجامعة قطر في أواخر الثمانينيات . وكان لكاتب هذه السطور موقف معروف من التطوير آنذاك . ولو أننا طبقنا هذه النظرة على المواد التي تدرس في كليات الطب والهندسة والحقوق وغيرها لنادينا بحذف بعض المقررات على حساب مقرار أخرى أو تقليل نصابها في خطة الدراسة . إننا إذا كنا نريد الإصلاح حقا فعلينا كمربين وأساتذة تربية أن ننظر إلى برنامج كليات التربية في مصر وفي غيرها من الدول العربية نظرة موضوعية مجردة عن الذاتية والغرضية والمنفعة الشخصية ، نظرة بعيدة عن الأهواء والنزورات ونحاول تخليصها من الحشو والتكرار والتداخل وإعطاء الأوزان الحقيقة للمقررات الدراسية وأهميتها النسبية في خطة الدراسة . كما ينبغي التفكير في وضع مقررات المناهج في علاقتها العضوية بطرق التدريس في المواد المختلفة لأن هذه الطرق لاتستخدم في فراغ وإنما لتخدم مناهج محددة في مقررات دراسية معينة . وعندها تتركز الجهود على الإصلاح الحقيقي . وفي مصر والحمد لله وفي غيرها من البلاد العربية كفاءات كثيرة من أساتذة التربية المعاصرين قادرة - إذا صدق العزم وخلصت النية - على القيام بمثل هذا الإصلاح المنشود.

تقويم المعلم :

تقول ليندا دارلنج هاموند Linda Darling-Hammond في بداية كتابها القيم عن " تقويم المعلم " الذي قامت بتحريره هي وزميلها جيسون ميلمان Jayson Millman :

" تميزت حركة الإصلاح التربوي خلال الثمانينيات والتسعينيات بمفهومين رئسيين هما : تمهين المعلم وإعادة تشكيل البنية المدرسية . هذان المفهومان هما اللذان يدور حولهما جهود الإصلاح في التدريس والتمدرس . إن المبادرات الكثيرة التي بذلت خلال هذه الجهود الإصلاحية سعت إلى تحسين التعليم عن طريق اختيار وإعداد وتدريب المعلمين الأكفاء . وقد اعتمدت هذه الجهود على تمهين المعلم لأغراض متعددة منها الإختيار والتدريب والتطوير والتحسين . لقد أصبح التمهين بما فيه تمهين المعلم يحظى باهتمام متزايد وهو ما يميز بعض حركات الإصلاح التربوي في الفترة الراهنة .

الحل الأمثل مازال بعيدا :

على الرغم من الاهتمام المتواصل خلال السنوات الطويلة الماضية بموضوع تقويم المعلم وأفضل الطرق لتحقيق ذلك فإننا لم نتوصل بعد إلى حل أمثل .وليس هناك دليل واضح على أن المعلمين ورجال الإدارة يستفيدون من نتائج التقويم . إن الدراسات التي أجريت على الممارسات المعاصرة المتبعة في تقويم المعلم في الدول المختلفة قد دفعت الباحثين إلى القول بأنه لايوجد سوى عدد قليل من النظم الفعالة في تقويم المعلم تتركز في الولايات المتحدة الأمريكية . وبعض الباحثين يعتبرون أن كل نظم تقويم المعلم فاشلة . وعلى حد قول سكريفن الأمريكي Scriven وهو أحد أعلام التقويم المعاصرين " إن تقويم المعلم في كارثة فالممارسات سيئة والمباديء غير واضحة (Millman : P.201) . وهي نظرة متطرفة متشائمة . ويتساءل البعض لماذا يوجد مثل هذا الاختلاف والتباين حول أهداف وطرق تقويم المعلم على الرغم من تاريخها الطويل ؟ ويتصدى " جود " Good و "مالريان " Katherine Mulryan للإجابة على هذا التساؤل بقولهما إن هناك على الأقل ستة أسباب لهذه المشكلة . أولا أن هناك تضاربا عاما حول الدور المهني للمعلم . ثانيا : أنه لايوجد تمويل ذو قيمة للبحوث الخاصة بعملية التقويم . ثالثا : أن السلطات التعليمية يكون لها أحيانا أهداف وطرق تقويم متعددة . رابعا : أننا تعرف القليل عن العلاقة بين تصرفات المعلم وبين سلوك التلميذ في الفصل وفرص التعلم المختلفة ، ونواتج التعلم بالنسبة للتلميذ . خامسا : أنه نظرا لأن معرفتنا عن التدريس محدودة فإن السلطات التعليمية تميل إما إلى تجاهل البحوث وإما إلى الاعتماد كثيراً على نتائجها . سادسا : أن عملية التقويم تصبح أحيانا أشبه بالطقوس التي يمارسها النظار والمعلمون لأنها متوقعة منهم لا لأنهم يقدرونها في ذاتها (Millman : P. 201)

توجه مفيد للإصلاح :

لكي يصبح لتقويم المعلم قيمة وفاعلية فإن على المربين والباحثين أن يهتموا بدراسة الطريقة والكيفية التي يؤثر بها التقويم على الأداء التدريسي بدلا من اهتمامهم بما إذا كان التقويم يؤثر على هذا الأداء أم لا ؟

لقد سعت حركة الإصلاح التربوي الراهنة إلى تطوير مستويات عالية من أداء المعلم بالارتفاع بمستويات التقويم منذ بداية التحاق المعلم بمرحلة الإعداد للمهنة وبعد التحاقه بالعمل بالتدريس . ولكن يجب ألا يغيب عن بالنا أن أي محاولة إصلاحية لرفع مستوى الأداء المهني للمعلم تصبح عديمة الجدوى ما لم يتوفر لدى المعلم نفسه الرغبة الصادقة والدافع القوي للنمو المهني .

صفات لها علاقة بالنمو المهني :

كشفت بعض البحوث الحديثة عن الصفات التي تتوفر في المعلم ويبدو أن لها علاقة بالنمو المهني . ومن أهمها (Stiggins : P.94) :

- التوقعات المهنية القوية .
- التوجه الإيجابي نحو المجازفة (Risk Taking) .
- الانفتاح على التغيير .
- الرغبة في التجريب في الفصل .
- الانفتاح للنقد وتقبله بصدر رحب .
- المعرفة الغزيرة بالجوانب الفنية للتدريس .
- المعرفة الغزيرة بالمادة الدراسية .
- المعرفة ببعض جوانب الخبرة الإيجابية الأولية عن تقويم المعلم .

خلاصة :

على الرغم من إحراز بعض التقدم في مجال المعلم إلا أنه ينبغي أن يكون واضحا أن تقويم المعلم لم يتمخض عن معايير واضحة للتقويم . ومن الطبيعي أن تساعد بحوث المستقبل في سبر أغوار الجوانب المجهولة أو الغامضة . ومع هذا فإن معرفتنا بطريقة التدريس الفعالة ستظل دائما موضوعا من الصعب تحديده . ولاضير في أننا سنظل نتبع الأساليب التقليدية المعروفة في تقويم المعلم وتطويرها وتعديلها كلما أمكننا ذلك . *

دروس في الإلقاء على غرار فن التمثيل :

إن المعلم في الفصل يشابه الممثل على المسرح في بعض الأمور لاسيما فيما يتعلق باستخدام اللغة والتعبير عن المشاعر والأحاسيس . ونظرا لأن اللغة هي وسيلة المعلم في التدريس والاتصال فإنه يجب أن يتدرب على فن الإلقاء على غرار الممثل على المسرح كما يجب أن يتدرب على فن الاصوات وكيف يستطيع أن يكيف صوته في الفصل تبعا لمواقف الدرس المختلفة . وهذا يعني أن يتضمن برنامج إعداد المعلم في كليات التربية تدريبا على فن الإلقاء والأصوات كما هو متبع في معاهد الفنون المسرحية والتمثيل .

---

* لمزيد من التفصيل عن هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها .القاهرة ، عالم الكتب . ١٩٨٩ .