



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل ظاهرة العولمة

"دراسة ميدانية على الإدارة التربوية العليا والمتوسطة"

إعداد الطالبة:

فتون الغفير

إشراف:

الدكتورة سميرة حيدر منصور

العام الدراسي

2011/2010

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما
علمتنا إنك أنت العليم الحكيم

سورة البقرة: الآية (32)

سُبْحَانَكَ يَا قُدُّوسُ

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه
وسلم، وعلى آله وصحبه أجمعين.

برأية يسعدني ويسرفني أجاؤجه بتكر خاص إلى أساتذتي الفاضلة الدكتور سمية
منصور لتفضلها بالإشراف على هذه الرسالة، ولكل ما قدمته لي للإجازة، حيث
أغنيتها نوبها القصة، وكان تشجيعها حافزاً كبيراً لتجاوز الصعاب وتقديم
الأفضل، فلها مني وافر الشكر والامتنان.

كما يسعدني أجاؤجه بالشكر إلى الدكتور محمد حلاق رئيس قسم التربية المقارنة في
كلية التربية، لما قدمه لي من مساعدة وحفز على العمل، فله مني كل الامتنان.

ويسعدني ويسرفني أجاؤق بكل الامتنان والعرفان إلى السادة الأساتذة محكمي
الاستبيان، لتفضلهم بتقديم ملاحظاتهم القيمة. وسكري الجزيل أيضاً للأعضاء لجنة الحكم
الأفاضل مقدرة لهم جهدهم في قراءة هذه الرسالة وتقويمها.

وأقبح آيات الشكر والامتنان إلى كل من ساندني من أفراد عائلتي، لكل ما
قدموه لي من تشجيع وحوافز.

الفهرس

رقم الصفحة	المحتوى
3	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
4	المقدمة
6	أولاً- مشكلة الدراسة وأسئلتها.
6	ثانياً- أهمية الدراسة.
6	ثالثاً- أهداف الدراسة.
7	رابعاً- منهج الدراسة وأداتها.
8	خامساً- مجتمع الدراسة وعينتها.
8	سادساً- فرضيات الدراسة.
9	سابعاً- حدود الدراسة.
9	ثامناً- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.
15	الفصل الثاني: الدراسات السابقة
17	أولاً- الدراسات العربية.
30	ثانياً- الدراسات الأجنبية.
36	ثالثاً- تعليق على الدراسات السابقة.
37	الخلاصة
38	الفصل الثالث: الإطار النظري المعيارى التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ظل ظاهرة العولمة
40	تمهيد
40	أولاً- العولمة.
40	1- مفهوم العولمة.
45	2- نشأة العولمة ومراحل تطورها.
45	2-1 نشأة العولمة في رأي روبرتسون 1991 م Robertson .
46	2-2 نشأة العولمة في رأي فريدمان 1999 م Friedman .
48	3- العوامل التي ساهمت في نشوء العولمة.
48	3-1 العامل الاقتصادي.

48	3-1-1 تطور حرية حركة رأس المال.
49	3-1-2 تطور الإنتاج الصناعي.
50	3-1-3 تحرير التجارة الخارجية.
50	3-1-4 الشركات المتعددة الجنسيات.
51	3-2 العوامل المرتبطة بثورة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.
52	3-3 العوامل الاجتماعية والسياسية.
54	4- أبعاد العولمة.
54	4-1 البعد السياسي.
55	4-2 البعد الثقافي.
57	4-3 البعد الاقتصادي.
59	4-4 البعد الإعلامي.
60	5- الآثار الناجمة من العولمة.
60	5-1 الآثار الإيجابية.
61	5-2 الآثار السلبية.
63	ثانياً - السياسة التربوية.
63	1- خصائص السياسة التربوية.
65	2- العوامل المؤثرة في تكوين السياسة التربوية.
65	2-1 العوامل الدينية.
66	2-2 العوامل الفلسفية والأيدولوجية.
66	2-3 العوامل الجغرافية والاقتصادية.
68	2-4 العوامل السياسية.
70	3- معايير صنع السياسة التربوية.
70	4- مراحل بناء السياسة التربوية.
71	ثالثاً - السياسة التربوية للتعليم الأساسي.
71	1- مفهوم التعليم الأساسي.
73	2- المبادئ التي يقوم عليها نظام عمل مؤسسة التعليم الأساسي.
73	2-1 ديمقراطية التعليم الأساسي.
74	2-2 مجانية التعليم الأساسي.

74	2-3 إلزامية التّعليم الأساسي.
74	2-4 جودة التّعليم الأساسي.
75	2-5 توظيف التكنولوجيا الحديثة في التّعليم الأساسي.
75	2-6 تطوير قدرات معلم التّعليم الأساسي وتعزيز تدريبه.
75	3-أهداف التّعليم الأساسي.
77	رابعاً- التّحديات التي تفرضها العولمة على السياسة التربوية للتّعليم الأساسي
77	1- تحديات التقدم العلمي والتكنولوجيا.
78	2- تحديات اقتصادية واجتماعية.
78	3- تحديات تطبيق مبادئ التّعليم الأساسي.
80	خامساً- تجارب بعض الدول المتقدمة فيما يتعلق بالتدابير المتخذة لمواجهة تحديات العولمة على السياسة التربوية للتّعليم الأساسي فيها.
96	الخلاصة
97	الفصل الرابع: السياسة التربوية للتّعليم الأساسي في سورية
99	تمهيد
99	أولاً- التّعليم الأساسي في سورية.
99	1- مفهوم التّعليم الأساسي في سورية.
99	2- أهداف التّعليم الأساسي في سورية.
101	ثانياً- السياسة التربوية للتّعليم الأساسي في سورية.
101	1- تطبيق سياسة ديمقراطية التّعليم الأساسي ومجانيته وإلزاميته والتوسع في نشره.
102	1-1 سياسة ديمقراطية التّعليم الأساسي.
104	2-1 سياسة إلزامية التّعليم الأساسي ومجانيته والتوسع في نشره.
112	3-1 سياسة التوسع في نشر التّعليم الأساسي.
115	2- الاهتمام بالمعلوماتية وتكنولوجيا الحاسوب في التّعليم الأساسي.
118	3- الاهتمام بتدريب المعلم وتنميته مهنيّاً.
119	3-1 وسائل التدريب المستمر للمعلم في أثناء الخدمة في سورية.
119	3-1-1 الدورة التمهيدية القصيرة.
119	3-1-2 التعيين الدراسي.
119	3-1-3 الحلقات الأسبوعية.

119	3-1-4 الزيارات الصفية.
120	3-1-5 الدروس التوضيحية.
121	3-1-6 البحوث الإجرائية.
121	3-1-7 الدورة الصيفية المكثفة.
121	3-1-8 تقويم المتدربين.
122	3-2 السياسة التربوية لتطوير قدرات المعلم وتعميق تدريبه.
122	3-2-1 إيفاد المعلمين من حملة الإجازة الجامعية لبرنامج دبلوم التأهيل التربوي.
123	3-2-2 انتقاء معلمي صف لا يزالون من طلاب كليات التربية.
124	3-2-3 تعميق التأهيل التربوي لخريجي دور المعلمين والمعلمات في أثناء الخدمة.
126	الخلاصة
	الفصل الخامس - مجتمع الدراسة وأدواتها وإجراءاتها
129	تمهيد.
129	أولاً- المجتمع الأصلي وعينة الدراسة.
131	ثانياً- خطوات تصميم الاستبانة.
131	1- صياغة الاستبانة في صورتها الأولية.
131	2- إجراء صدق المحكمين للاستبانة.
131	3- الاستبانة في صورتها النهائية.
132	4- دراسة الصدق البنوي للاستبانة.
132	4-1 الصدق التمييزي.
134	4-2 الصدق التحليلي.
137	4-3 صدق الاتساق الداخلي.
138	5- ثبات الاستبانة.
140	ثالثاً- التوزيع الاعتدالي لأفراد العينة.
140	رابعاً- الأساليب الإحصائية.
141	خامساً: إجراءات التطبيق.
141	الخلاصة.
142	الفصل السادس - مناقشة أسئلة الدراسة وتفسير فرضياتها
144	تمهيد.

144	أولاً - نتائج الدراسة وتفسيرها.
144	1- الإجابة عن السؤال الرئيس.
146	2- الإجابة عن الأسئلة الفرعية.
152	ثانياً - مناقشة فرضيات الدراسة.
172	ملخص نتائج الدراسة.
173	توصيات ومقترحات الدراسة.
175	ملخص الدراسة باللغة العربية
179	المراجع
198	الملاحق
A,b,c	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

فهرس الجداول

رقم الصفحة	المحتوى
103	الجدول رقم (1): تطور المقدار المئوي للإناث من مجموع التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي منذ العام الدراسي 1997/1995م حتّى العام الدراسي 2007/2008م.
104	الجدول رقم (2): عدد الشعب المفتوحة وأعداد الفتيات في المحافظات المعنية بالمشروع.
105	الجدول رقم (3): تطور كلفة التلميذ في مرحلة التعليم الأساسي بين عامي 1994-2005.
107	الجدول رقم (4): نسب الرسوب في التعليم الأساسي بين عامي 1994م-2008م.
109	الجدول رقم (5): نسب الرسوب في التعليم الأساسي بين عامي 1994م-2008م مضافاً إليه الهدر المادي الناتج عنه مضاف إليه الهدر المادي الناتج عنه.
114	الجدول رقم (6): عدد المدارس المتنقلة والخيام والمدارس الطينية في عامي 2004 و2005م.
123	الجدول رقم (7): قبولات المعلمين لبرنامج معلم الصف.
124	الجدول رقم (8): التعيينات في مرحلة التعليم الأساسي من الخريجين، معلم صف فئة أولى، ومعلم صف فئة ثانية، ومدرس مساعد ملتزم.
129	الجدول رقم (9): توزع أفراد العينة على المتغيرات المستقلة للدراسة.
132	الجدول رقم (10): دلالات الاستبانة.
133	الجدول رقم (11): الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لاستبانة الدراسة ومحاورها.
135	الجدول رقم (12): ارتباطات محور التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته والتوسع في نشره بأسئلته .
136	الجدول رقم (13): ارتباطات محور التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا في التعليم الأساسي بأسئلته .
137	الجدول رقم (14): ارتباطات محور التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية بأسئلته .
138	الجدول رقم (15): الارتباطات بين المجموع الكلي والمحاو الفرعية.
139	الجدول رقم (16): معاملات الثبات للمقياس ومحاوره .
140	الجدول رقم (17): التوزع الطبيعي لأفراد عينة الدراسة.
144	الجدول رقم (18): المتوسطات والرتب الخاصة باستجابات أفراد العينة لكل محور من محاور الاستبانة، وللدرجة الكلية.

146	الجدول رقم (19): المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لمحور التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي ومجانيته وإلزاميته والتوسع في نشره.
148	الجدول رقم (20): المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لمحور التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي.
151	الجدول رقم (21): المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لمحور التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي.
153	الجدول رقم (22): الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير مستوى الإدارة .
155	الجدول رقم (23) الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس.
157	الجدول رقم (24): قيم ف بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي والتربوي لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية .
160	الجدول رقم (25) : قيم ف بالنسبة لمتغير الخبرة لكل محور من محاور الاستبانة وللدرجة الكلية.
162	الجدول رقم (26): قيم ف بالنسبة لمتغير المحافظة لكل محور من محاور الاستبانة وللدرجة الكلية .
165	الجدول رقم (27): اتجاه الفروق بين كل مجموعتين من مجموعات متغير المحافظة .

فهرس الأشكال

رقم الصفحة	المحتوى
122	الشكل رقم (1): البرنامج الزمني لمشروع التأهيل التربوي للمدرسين عبر التعليم الشبكي بالتعاون مع الجامعة الافتراضية (العدد المطلوب تأهيله).
154	الشكل رقم (2): الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الإدارة.
156	الشكل رقم (3): الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.
159	الشكل رقم (4): الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.

161	يظهر الشكل رقم (5): الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة.
164	يظهر الشكل رقم (6): الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المحافظة.

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	المحتوى
199	الملحق رقم (1): أسماء السادة المحكمين لاستبانة التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة.
200	الملحق رقم (2): استبانة التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة بالصورة الأولى.
213	الملحق رقم (3): استبانة التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة بعد تعديل الدكتور المشرف والسادة المحكمين.
219	الملحق رقم (4): نسب التسرب من التعليم الأساسي حسب الجنس
221	الملحق رقم (5): متوسط أعداد التلاميذ لكل شعبة في التعليم الأساسي بين عامي 1994م و 2008م.
224	الملحق رقم (6): معدلات الالتحاق في مرحلة التعليم الأساسي حسب المحافظات والجنس بين عامي 1994 و 2008.
226	الملحق رقم (7): توزيع المدارس والتلاميذ حسب الدوام والمحافظات في مرحلة التعليم الأساسي.
228	الملحق رقم (8): موافقة تسهيل المهمة لتطبيق الدراسة.

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

المقدمة

أولاً: مشكلة الدراسة وأسئلتها

ثانياً: أهمية الدراسة

ثالثاً: أهداف الدراسة

رابعاً: منهج الدراسة وأداتها

خامساً: مجتمع الدراسة وعينتها

سادساً: فرضيات الدراسة

سابعاً: حدود الدراسة

ثامناً: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

المقدمة:

تعدّ ظاهرة العولمة من الظواهر التي لاقت اهتماماً كبيراً من الباحثين والمهتمين في الآونة الأخيرة لما لها من تأثير في مجالات الحياة بأوجهها المختلفة، ولما تجسده وتظهره من سمات ومظاهر للمرحلة التي تمر بها البشرية جمعاء، فالعالم المعاصر يشهد حراكاً سياسياً واقتصادياً واجتماعياً متسارعاً بسبب آثارها الواسعة الانتشار، والتي أدت إلى بروز معطيات كبيرة على المستوى التقني، جعلت العالم أكثر اندماجاً، حيث سهلت ثورة الاتصالات والمعلومات حركة الأفراد ورأس المال والمعلومات والخدمات، إضافة إلى تسهيل انتقال الآراء والأذواق بين الثقافات والحضارات (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، 2006، ص78).

أمّا من الناحية الاقتصادية فنجد أن النشاط الاقتصادي أخذ يستقل عن الدولة القومية والاقتصاد الوطني، وارتبط بذلك بروز كل من خصخصة النشاط الاقتصادي، والشركات المتعددة الجنسية، ومبادئ حرية التجارة الدولية.

ومن الناحية السياسية ظهر التوجه نحو عالم بلا حدود سياسية بانتقال السياسة من حيث القرارات والتشريعات إلى الشركات العملاقة الأجنبية والعابرة للحدود، وتقلص دور الدولة الاجتماعي داخلياً، كما لم تعد الدولة معنية كما كانت سابقاً بدعم القطاعات التعليمية والخدمات الاجتماعية والرعاية الصحية (الطاهر، 2000، ص43).

أمّا في مجال التربية فقد ألقت العولمة بتحديات كبيرة أمام السياسات التربوية، تتمثل بضرورة توفير تعليم للجميع وزيادة جودته، والتوسع في استخدام التقنية في التعليم، وحصول المعلمين على مهارات علمية وتربوية تؤهلهم للقيام بعملهم وفق متطلبات العصر ومعارفه وتقنياته، ما جعل القائمين على السياسات التربوية يسعون للإفادة من ثورة التكنولوجيا والاتصالات العالمية، وتوظيفها في مشاريع التنمية الشاملة، واعتماد الخطط التربوية، التي تساهم في إحداث التجديد التربوي وخلق أجيال متوازنة قادرة على مجابهة تحديات ظاهرة العولمة (الحמיד، 2004، ص22).

فالتربية هي المدخل إلى تنمية شاملة وصامدة والدرع الواقية ضد تحديات عصر العولمة وأهم الأسلحة في مواجهة التفوق العالمي العلمي والتقني (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2006، ص115).

ولقد عملت معظم الدول المتقدمة على تطوير أنظمتها التربوية والتوسع في نشر التعليم الأساسي، وتعزيز استخدام الحاسوب و تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في عمليتي التعليم والتعلم، والارتقاء بمستوى المعلم وتحسين قدراته، لأنه العنصر الأساسي في مسيرة النجاح التربوي.

وكذلك اهتمت سورية بمراجعة سياساتها التربوية وإحداث الكثير من التطورات والتجديدات في أنظمتها التعليمية، وخاصةً ما يتعلق بمرحلة التعليم الأساسي، لتتواءم وتحديات العولمة، وتتفاعل إيجابياً مع متغيراتها المختلفة، فهي تسعى لجعل هذا التعليم أعلى إنتاجاً ومتطابقاً مع الآفاق المستقبلية والمحرك والقوة الدافعة لوضع الاقتصاد الوطني على أعتاب الثورة الرقمية واقتصاد المعرفة، وإعداد جيل بمهارات وقدرات جديدة ومختلفة (هيئة تخطيط الدولة، 2006، ص717).

وقد تعززت حركة هذا التقدم والارتقاء في مسيرة التحديث والتطوير في إطار مشروع نهضوي تنموي شامل، كان في أولوياته إصلاح المؤسسات الثقافية والتربوية والتعليمية لدورها الأساسي في التنمية البشرية التي تركز على تربية الأفكار ونشر المعلوماتية وتنمية مهارات الحياة والديمقراطية، وبناءً على هذه الرؤية أعدت وزارة التربية خطاً وبرامج لتطوير النظام التربوي بمكوناته كلها، وركزت في أولوياتها على التعليم الأساسي عبر مشاريع تطوير المناهج التربوية، وتعميق تأهيل المعلمين، والتوسع في التعليم الخاص وتنظيمه، وإحداث القناة الفضائية التعليمية (وزارة التربية، 2008، ص22).

وهذا يدل أن سورية قد حققت على المستويين النوعي والكمي خطوات متقدمة و متسارعة في مجال تطوير خطط التعليم الأساسي وسياساته في مجال تطبيق ديمقراطيته و إلزاميته، وتدريب المعلم وتنميته مهنيًا وفق أسس متطورة، وتعميق استخدام التكنولوجيا في الصف الدراسي لتوفير تعليم أساسي قادر على بناء شخصية المتعلم، وتنمية تفكيره ومعارفه، ما يؤهله للعيش في عالم العولمة (وزارة التربية، 2004، ص10).

أولاً- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بناءً على ما سبق يمكن القول إن سورية قد قطعت شوطاً واسعاً في مجال تحقيق مجانية التعليم الأساسي وإلزاميته، ولاسيما بعد صدور قانون التعليم الأساسي رقم 32/ لعام 2002م/، الذي تم بموجبه مد الإلزام إلى تسع سنوات، والتوسع في نشره وازدياد عدد المدارس وارتفاع عدد الملتحقين بها، وتعزيز دمج التكنولوجيا في التعليم الأساسي، وأيضاً في مجال التنمية المهنية للمعلمين، إلا أن السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية تواجه تحديات كبيرة أمام تحقيق غايات التربية في إعداد إنسان المستقبل القادر على مواجهة تحديات عالم المتغيرات المتسارعة والمتراصة، التي تفرضها العولمة (وزارة التربية، 2002، ص11)، حيث إن هناك عدداً من المشكلات، التي لا تزال تشكل نقاط ضعف وتحديات أمام التعليم الأساسي في مواجهة تحديات عصر العولمة منها:

- ضعف نوع مخرجات التعليم، على نحو يتلاءم وعصر العولمة والمعرفة والنتافسية الحادة.

- سوء جودة الأبنية المدرسية، وزيادة الكثافة الصفية على الحدود الممكنة، وانتشار ظاهرة الدوام النصفى.

- الرسوب وما ينتج من خسارة اقتصادية نتيجة الهدر المادي.

- تسرب عدد كبير من التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي لأسباب اجتماعية واقتصادية، وخاصة بين الفتيات.

- ضعف التجهيزات التكنولوجية في المباني المدرسية.

- قلة عدد المعلمين الذين يجيدون استخدام التقنية التكنولوجية، والحاجة إلى تعميق تأهيل المعلمين وتدريبهم وفق أسس متطورة (هيئة تخطيط الدولة، 2006، ص704).

- قلة استخدام الطرائق الحديثة، التي توفر فرص التعلم الفعال (وزارة التربية، 2008، ص22).

وبناءً على ما تم تأكيده في الكثير من المؤتمرات والندوات التربوية من ضرورة التطوير في السياسات التربوية، وخاصة فيما يتعلق بالتعليم الأساسي لمواجهة تحديات العولمة، بشأن ضرورة تطوير بنية التعليم الأساسي ومضامينه، والتركيز على توفير التجهيزات الحديثة وربطه بسوق العمل، وتطوير المناهج، وتحديث مضامينها على نحو يتوافق مع روح العصر، والتركيز على تدريب المعلمين وفق أسس متطورة، والاستمرار في إجراء دورات تدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة، وخاصة الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، وتعزيز التعلم الذاتي الموجه لدى المتعلم، وتعزيز إدخال اللغة الأجنبية، وتوفير حاجات ذلك.

بناءً على ما سبق، بشأن المشكلات التي يعانيها التعليم الأساسي في سورية من جانب وما أكدته المؤتمرات والندوات التربوية من ضرورة إصلاح هذا التعليم من جانب آخر، وحيث إن نجاح جهود الإصلاح هذه في ظل ظاهرة العولمة تعتمد كثيراً على تحديد التحديات التي تفرضها هذه العولمة على سياسة التعليم الأساسي لتحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة؟
ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما ملامح ظاهرة العولمة؟، وما تعريفها، ونشأتها ومراحل تطورها، والعوامل التي ساهمت في نشوئها، وأبعادها، والآثار الناجمة منها؟.

2. ما السياسة التربوية للتعليم الأساسي من حيث المفهوم والمبادئ والأهداف؟.

3. ما التحديات التي تفرضها ظاهرة العولمة على السياسات التربوية للتعليم الأساسي؟.

4. ما ملامح السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية من حيث:
 - تطبيق سياسة ديمقراطية التعليم الأساسي ومجانيته وإلزاميته والتوسع في نشره.
 - الاهتمام بالمعلوماتية وتكنولوجيا الحاسوب في التعليم الأساسي.
 - الاهتمام بتدريب المعلم وتمييزه مهنيًا.
5. ما التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته، والتوسع في نشره في سورية برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة؟.
6. ما التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي في سورية برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة؟.
7. ما التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي في سورية برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة؟.
8. ما المقترحات الضرورية لتطوير السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية لمواجهة تحديات العولمة؟.

ثانياً- أهمية الدراسة:

- ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي:
1. أهمية التعليم الأساسي، وضرورة تطوير سياساته، ليكون قادراً على بناء جيل يمكنه مواجهة تحديات عصر العولمة.
 2. التركيز على مفهوم العولمة ومعرفة المضامين والأبعاد الحقيقية المختلفة لها، ومدى تأثير ظاهرة العولمة في صناعة السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية ورسمها.
 3. قلة الدراسات في هذا المجال ما يجعل هذه الدراسة إضافة علمية، يمكن الاستفادة منها في تطوير العمل التربوي في سورية.
 4. انسجام هذه الدراسة مع توصيات مؤتمرات تطوير التعليم في سورية، التي تؤكد ضرورة تطوير محتوى التعليم الأساسي والارتقاء به.

ثالثاً- أهداف الدراسة:

- تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:
1. بيان ملامح ظاهرة العولمة وتعريفها، ونشأتها ومراحل تطورها، والعوامل التي ساهمت في نشوئها، وأبعادها، والآثار الناجمة منها.
 2. تعرف السياسة التربوية للتعليم الأساسي من حيث المفهوم والمبادئ والأهداف.
 3. تحديد التحديات التي تفرضها ظاهرة العولمة على السياسات التربوية للتعليم الأساسي.

4. بيان ملامح السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية من حيث:
 - تطبيق سياسة ديمقراطية التعليم الأساسي ومجانيته وإلزاميته والتوسع في نشره.
 - الاهتمام بالمعلوماتية وتكنولوجيا الحاسوب في التعليم الأساسي.
 - الاهتمام بتدريب المعلم وتنميته مهنيًا.
5. تحديد التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته، والتوسع في نشره في سورية برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة.
6. تحديد التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي في سورية برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة.
7. تحديد التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي في سورية برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة.
8. وضع مقترحات من أجل تطوير السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية لمواجهة تحديات العولمة بناءً على نتائج الدراسة.

رابعاً - منهج الدراسة وأداتها:

انطلاقاً من طبيعة الدراسة والمعلومات المراد الحصول عليها تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يستهدف جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها وتحليلها من أجل الوصول إلى استنتاجات وتعميمات (زايد، 2007، ص69)، حيث تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية لأنها تهدف إلى رصد التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ظلّ العولمة برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة، ويعد المنهج الأكثر ملاءمة للدراسات الوصفية، وبعدّه جهداً علمياً منظماً للحصول على معلومات وبيانات لوصف الظاهرة المدروسة، ويعرف منهج البحث الوصفي: "بالمنهج الذي يدرس المتغيرات كما هي موجودة في حالاتها الطبيعية، لتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بين هذه المتغيرات" (wiersma, 2004, 15).

أمّا أداة الدراسة الحالية فهي استبانة من إعداد الباحثة، تهدف إلى تحديد التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في رأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا ووزارة التربية والإدارة التربوية المتوسطة "مديرية التربية" في ظلّ العولمة.

خامساً- مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل المجتمع الأصلي للدراسة الحالية صناع القرار فيما يتعلق بالسياسة التربوية للتعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية على مستوى الإدارة التربوية العليا والمتوسطة، وهم السادة:

صناع القرار في الإدارة التربوية العليا "وزارة التربية" : وزير التربية، معاون وزير التربية، مديرو المديريات التالية: التعليم الأساسي، والتعليم الخاص، والتخطيط والإحصاء، والإعداد والتدريب، والمناهج، والأبنية المدرسية، والأنشطة اللاصفية، والمعلوماتية، وتقنيات التعليم.

صناع القرار في الإدارة التربوية المتوسطة "مديرية التربية" : مديرو التربية، معاونو مديري التربية، رؤساء الدوائر التالية: التعليم الأساسي، والتعليم الخاص، والتخطيط والإحصاء، والإعداد والتدريب، والمناهج، والأبنية المدرسية، والأنشطة اللاصفية، والمعلوماتية، وتقنيات التعليم، في جميع محافظات الجمهورية العربية السورية. وقد شملت عينة الدراسة المجتمع الأصلي كاملاً حيث تم تطبيق الاستبانة على جميع أفراد المجتمع الأصلي.

سادساً- فرضيات الدراسة:

تنتقل الدراسة الحالية من الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظلّ العولمة، تبعاً لمتغير مستوى الإدارة عند مستوى الدلالة (0.05).
2. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظلّ العولمة، تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة (0.05).
3. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظلّ العولمة، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي عند مستوى الدلالة (0.05).
4. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظلّ العولمة، تبعاً لمتغير الخبرة عند مستوى الدلالة (0.05).

5. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظلّ العولمة، تبعاً لمتغير المحافظة عند مستوى الدلالة (0.05).

سابعاً - حدود الدراسة:

- 1- الحدود الزمنية: تم تنفيذ الدراسة خلال العام الدراسي 2010 - 2011م.
- 2- الحدود المكانية: اقتصرَت هذه الدراسة على دراسة السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية، على مستوى وزارة التربية ومديريات التربية في جميع المحافظات.
- 3- الحدود البشرية: صناع القرار فيما يتعلق بالسياسة التربوية للتعليم الأساسي في الإدارة التربوية العليا المتمثلة بوزارة التربية، والإدارة التربوية المتوسطة المتمثلة بمديريات التربية في جميع المحافظات السورية.
- 4- الحدود العلمية: التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظلّ العولمة من حيث:

- تطبيق سياسة ديمقراطية التعليم الأساسي ومجانيته وإلزاميته والتوسع في نشره.
- الاهتمام بالمعلوماتية وتكنولوجيا الحاسوب في التعليم الأساسي.
- الاهتمام بتدريب المعلم وتنميته مهنيّاً.

ثامناً - مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

بناءً على مراجعة الباحثة للأدب النظري والدراسات التربوية اعتمدت الأخذ من التعريفات ما يتلاءم وأهداف الدراسة:

1- التحديات: Challenges

التحدي هو وجود عقبة أو موقف غامض لا نجد تفسيراً محدداً له، وهو المانع أمام تحقيق الأهداف المرسومة (koul, 1997, p32). وتعرف الباحثة التحديات إجرائياً بأنها ظروف أو مواقف معينة تدعو إلى اتخاذ قرارات محددة من أجل تحقيق أهداف مخطط لها في ظل تلك التحديات.

2- السياسة التربوية: Educational Policy

انطلاقاً من أهمية التفريق بين علم السياسة بمعناها المتخصص المتصل بالحكم والدولة والنظام الاجتماعي والسياسة التربوية التي تعني الإستراتيجية أو المنهجية أو الطريقة التربوية، سيتم تعريف السياسة ثم السياسة التربوية:

1-2 السياسة: Policy

تشير السياسة إلى "الجهد لإقامة النظام والعدل وتغليب المصلحة العامة والمصلحة الاجتماعية المشتركة في مواجهة الضغوط والمصالح الفئوية" (الحسين، 2004، ص148)،

يلاحظ على هذا التعريف ارتباط هدف السياسة بإدارة الدولة داخلياً، وهذا يتفق مع أنها "النشاط الاجتماعي الفريد من نوعه الذي ينظم الحياة العامة، ويضمن الأمن ويقيم التوازن والوفاق، خلال القوة الشرعية والسيادة بين الأفراد والجماعات المتنافسة والمتصارعة في وحدة الحكم المستقلة، على أساس علاقات القوة الذي يحدد المشاركة في السلطة بنسبة الإسهام والأهمية في تحقيق الحفاظ على النظام الاجتماعي وسير المجتمع" (عبد، 1993، ص3)، حيث ركز هذا التعريف على أن السياسة هي تنظيم الحياة الاجتماعية بتنظيم علاقات السلطة. كما عرفت بأنها مجموعة من القرارات والتصورات لتنفيذ برامج عامة لتحقيق أهداف اجتماعية، أي النشاطات التي تقوم بها الحكومة، وتشمل تقديم الخدمات العامة كاللّعليم والرّعاية الصّحية، كما تشمل نشاطات النظام العام، وتنظيم النشاطات الفردية والجماعية (Wheelen & Hunger, 1995, p45)، وحسب هذا التعريف تعني السياسة تنظيم الحياة الاجتماعية داخل الدولة.

كذلك تم تعريفها بأنها وضع الخطط المستقبلية، وتحديد الغايات على المدى البعيد، واختيار النمط الملائم من أجل تنفيذ الإستراتيجية على نحو يكفل تحقيق التّلاؤم بين المؤسسة ورسالتها، والرّسالة والبيئة المحيطة بها بطريقة مؤثرة وكفّوة (Wright, Kroll, & Parnell, 1996, p13)، ويتميز هذا التعريف بأنه يوضح العلاقة بين السياسة والتّخطيط لها واستراتيجيات تنفيذها لتحقيق الهدف منها.

وقد تم تعريفها أيضاً بأنها برنامج عمل مقترح لشخص أو جماعة أو حكومة، في نطاق بيئة محددة لتوضيح الفرص المستهدفة والمحددة المراد تجاوزها سعياً للوصول إلى هدف أو تحقيق غرض مقصود (Ansoff, 1995, p101)، ويتفق ذلك مع أنها "نشاط مستمر يهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العامة، وفق الأحوال والقدرات لكل ما تحويه من معينات أو معوقات تتصل بتنفيذ هذا النشاط" (الترك، 1996، ص126).

وتعرف الباحثة السياسة إجرائياً بأنها النشاط الذي يعمل على وضع الخطط وصياغة الاستراتيجيات لتحقيق أهداف وغايات محددة.

2-2 السياسة التّربويّة: Educational Policy

عرّفت السياسة التّربويّة بأنها مجموعة المبادئ والقواعد والمعايير، التي تحدد مسيرة التّربية، والتّوجهات الرئيسة التي تحدد وجهة حركتها في المجتمع نحو الأهداف الكبرى والنماذج المثالية التي يراها المجتمع صالحة لأبنائه خلال حقبة زمنية معينة، حيث إنّها تمثل رؤية المجتمع (Swanson, 1997, p144)، وعرّفت وفق هذه الرّؤية بأنها مجموعة القواعد والمبادئ العامة، التي تضعها الدولة لتنظيم التّعليم فيها وتوجيهه لخدمة أهدافها العامة ومصالحها الوطنيّة، وتتبنّى من الفلسفة التّربويّة فيها، وتتحدد على أساس واقع المجتمع

وتطلعاته وأحواله وقدراته، وتؤدي حاجات المجتمع ومتطلباته من القوى البشرية على مختلف المستويات وفي مختلف المجالات عملاً هاماً فيها، وتتحدد السياسة التربوية من خلال التشريعات التي تصدرها الدولة، والقرارات التي تتخذها وتعالج أموراً تربوية كثيرة (النل، 1983، ص37)، ويلاحظ على هذين التعريفين أنها مجموعة من القواعد والمبادئ المستمدة من نظام الدولة والفلسفة القائمة وراءه وواقع المجتمع وتطلعاته وأحواله وإمكاناته.

وقد تم تعريفها بأنها "هي التي تجسد الأهداف العامة للتربية والتعليم، وتوضح موقف الجهات الرسمية المسؤولة عن القضايا المتعلقة بنظام التربية والتعليم، فتحدد الأولويات التربوية بناءً على السياق السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي للمجتمع، وتعتمد الإجراءات التنظيمية العريضة لمعالجة المسائل المهمة في التربية والتعليم، وتوجه الإستراتيجية التربوية التي تكون أساساً لوضع الخطط التربوية (مذكور، 2002، ص5). يتميز هذا التعريف بأنه يوضح الحالة الحركية للسياسة التربوية، فهي التي تجسد الأهداف، وتعتمد الإجراءات، وتوجه الإستراتيجية، ويتفق هذا مع أنها الجهد المبذول من أجل الاختيار بين السبل والطرق المتعددة لبلوغ الأهداف التربوية، التي تبلور الأهداف النهائية (عفيفي، 1990، ص23)، وهي على هذا المعنى تتضمن صياغة مجموعة من المسالك والبدائل أو الاختيارات لتحقيق مجموعة مختارة من الأهداف.

ومن جانب آخر عُرِّفت بأنها تحديد النمط العام للمراحل التعليمية، التي ينتظم فيها المتعلم، وأهداف كل مرحلة من هذه المراحل، ومجموعة الخطط والبرامج والتوجهات، وكذلك القوانين والقواعد والنظم والأسس العامة، التي تسير بناء عليها عملية التربية والتعليم فيه (Baker, 1993, p11)، فهي وفق هذا القاعدة الأساسية التي تنطلق منها العملية التربوية والتعليمية.

وتعرف الباحثة السياسة التربوية إجرائياً بأنها مجموعة من الخطط والبرامج المستمدة من فلسفة المجتمع وواقعه وتطلعاته وإمكاناته من أجل بلوغ الأهداف التربوية التي يسعى إلى تحقيقها.

3- التعليم الأساسي: Basic Education

عرِّف التعليم الأساسي بأنه "التعليم الذي يزود المواطن بالمعارف والخبرات والمهارات العلمية الأساسية، التي تؤهله لمزاولة بعض الحرف العادية أو متابعة تحصيله الدراسي، بحيث يعيش حياة أفضل، ويساهم في بناء مجتمعه، ويتمكن من تحديد مشكلاته الفردية والاجتماعية، ويعمل على حلها بطريقة صحيحة" (عبد القادر، 1983، ص71)، ويتميز هذا التعريف بأنه يوضح الهدف من التعليم الأساسي وغايته.

أمّا ما يتعلق بطبيعته ومراحله فقد عُرِّفت مرحلة التعليم الأساسي في النظام الدّخلي الصّادر عن وزارة التّربية بأنّها مرحلة تعليميّة مدّتها تسع سنوات، وهي إلزاميّة ومجانّيّة، ونقسم إلى مرحلتين:

- الحلقة الأولى تمتد من الصّف الأوّل حتّى الصّف الرابع.
- الحلقة الثانية تمتد من الصّف الخامس إلى الصّف التاسع (وزارة التّربية، 2002، ص2).

وتعرف الباحثة التعليم الأساسي إجرائياً بأنه تعليم شامل إلزامي ينبغي توفيره لكل فرد من أفراد المجتمع ليتمكن من تطوير قدراته وتلبية احتياجاته وتكوين شخصيته المتكاملة والمتوازنة، وفي سورية يعد مرحلة تعليمية إلزامية مجانية مدة تسع سنوات من الصف الأول وحتى الصف التاسع.

4- العولمة: Globalization

عُرِّفت العولمة بأنّها "توسيع أطر نظام معين وأبعاده ليشمل كلّ العالم من الناحية الجغرافية، وأنّها تعميم الشيء إلى أبعد مدى وتطبيقه على أوسع نطاق" (القبانجي، 2000، ص1،2).

ومن جانب آخر تعني العولمة "عملية معقدة تشمل تغييراً اجتماعياً سريعاً يحدث عبر عدد من المجالات، هي الاقتصاد العالمي، والسياسة، والاتّصالات، والبيئة المادية، والثّقافة، وكلّ من هذه التحولات تتفاعل مع بعضها" (Tomlinson, 2007, p1,2)، ويوضح هذا التعريف أن العولمة لها مجالات مختلفة تؤثر في المجتمعات من نواح متعددة، حيث إنّ العولمة هي "عملية تغيير اقتصادي على نحو رئيسي، وكذلك ثقافي واجتماعي وسياسي، شملت الكوكب، وأدّت إلى تجانس وتهجين واعتمادية أكبر بين الدّول" (Dimitrova, 2002, p36).

كما عُرِّفت العولمة بأنّها "عملية توحيد الأفكار والقيم وأنماط السلوك وأساليب التّفكير بين مختلف شعوب العالم ووسيلة لتوفير مساحة واسعة من الفهم المتبادل والتّقريب بين البشر وإقرار السّلام العالمي" (الجابري، 1998، ص31)، ويتميّز هذا التعريف بنظرته المتفاعلة والإيجابية للعولمة كوسيلة للتّفاهم العالمي.

وقد عرّفها أبونت (Aponte) بأنّها معنى جديد ومتطور لسياسة فكرة الهيمنة على العالم، تعتمد طرق التطّور الرأسمالي المزود بقدرات الاختراق الثّقافي والاقتصادي الحديثة، على نحو يضمن لها تطبيع المجتمعات والأفراد وإفراغ الهوية الثّقافية القومية من مضمونها القومي والوطني والتّاريخي (Aponte, 1997, P3)، ويتميّز هذا التعريف بأنّه ينظر إلى العولمة بأنّها تحد للهوية والانتماء القومي والثّقافي في محاولة الهيمنة والتّطبيع لمصلحة القوى الرأسمالية.

وقد عرّفت بأنها "ثورة علميّة تكنولوجيّة واجتماعيّة تربط العالم بشبكة من المواصلات والاتّصالات، أنتجت أنماطاً من المفاهيم والقيم والسلوكات، ما يجعلها ذات تأثير قوي في مختلف مجالات الحياة الخاصة والعامة" (مكي، 2004، ص7، www.Mirror.Org/htme)، يتميز هذا التعريف بأنّه ركز على انتشار المفاهيم والقيم باعتماد العولمة لتكنولوجيا الاتصال. وتعرف الباحثة العولمة إجرائياً عملية منظمة تتميز بسرعة انتشار المعلومات حيث تصبح مشاعة لدى جميع الناس، إزالة الحدود بين الدّول، زيادة معدلات التّشابه بين الجماعات والمجتمعات والمؤسسات، وهذه المجالات سيكون لها نتائج إيجابية لدى بعض المجتمعات، وتحديات ومعوقات لدى بعضها الآخر.

5- الإدارة التّربويّة: (Education Administation)

عرّفت الإدارة التّربويّة بأنها العملية التي يدار بها نظام التّعليم في مجتمع ما وفقاً لأيديولوجيته وأحواله السّياسيّة، والاقتصاديّة والاجتماعيّة لتحقيق أهداف المجتمع القوميّة من التّعليم، وذلك في مناخ تتوافر فيه علاقات إنسانية سليمة، وكذلك الأساليب العصريّة في مجال الفكر التّربوي والإداري للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وبأدنى تكلفة وفي أقصر وقت ممكن (علي، 2006- ب، ص204).

وللإدارة التّربوية مستويات هي:

5-1 الإدارة التّربويّة العليا:

يقصد بالإدارة التّربويّة العليا تلك الجهة المسؤولة عن رسم السّياسات التّربويّة وتحديد الأهداف التّربويّة التي تبنى أساساً على الفلسفة التّربويّة التي تأخذ بها دولة من الدّول أو مجتمع من المجتمعات، وتتجسد في النّصوص والقرارات والقوانين والأنظمة التي يضعها المشرعون المسؤولون عن التّربية، وتعد بمنزلة المعيار والحكم الشرعي والمعيار الأمثل للتقويم الوظيفي للتّربية بناء على الأهداف التّربويّة المشتقة منها (علي، 2006- ب، ص212). وهي الإدارة التي يرأسها وزير التّعليم ومهمته تنسيق سياسة التّربية والتّعليم مع السياسة العامّة للدولة والإشراف على تنفيذها بطريقة مباشرة من خلال أجهزته الإشرافية والقيادات الإدارية والهيئات الفنيّة التابعة لها (أحمد، 2002، ص18).

5-2 الإدارة التّربويّة المتوسطة:

هي الجهة التّربوية التي تعمل بالتنسيق مع وزارة التّربية والتّعليم على اتخاذ القرار التّربوي ورسم السياسة التّربوية ومتابعة تنفيذها وتقويمها (Hart, 1994, p56).

3-5 الإدارة التربوية الدنيا:

وهي الإدارة المدرسية ويقوم على رأسها مدير المدرسة ومسؤوليته توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذ اللوائح والقوانين التربوية التي تصدر من الوزارة، ويتعاون معه وكيل المدرسة والمعلمون وغيرهم من العاملين في المدرسة (أحمد، 2004، ص19).

وتعرف الباحثة الإدارة التربوية العليا إجرائياً بأنها أعلى مستويات الإدارة التربوية وفيها توضع السياسة التربوية ويتخذ القرار التربوي لتحقيق الأهداف والغايات التربوية وتتمثل هذه الجهة بوزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.

أما الإدارة التربوية المتوسطة فهي مديرية التربية التي تكون في كل محافظة، ويمكن النظر إليها بأنها صورة مصغرة عن وزارة التربية، وهي المسؤولة عن تنفيذ السياسة التربوية ومتابعتها من المستوى النظري حيث القوانين والتشريعات التربوية إلى المستوى التنفيذي، حيث تعد الرابط بين الإدارة العليا والإدارة المدرسية.

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية
ثانياً: الدراسات الأجنبية
ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة

تم مراجعة الكثير من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة، والمتعلقة بانعكاسات ظاهرة العولمة، والآثار التي تتركها على السياسات التربوية، وفيما يلي عرض لأهم هذه الدراسات:

أولاً: الدراسات العربية:

1- مدى إسهام معلم المرحلة الثانوية في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة " دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل عسير" (الشهري، 2009).

بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى التعريف بالعولمة ومفهومها، وتعرف تحديات العولمة الثقافية وكيفية التعامل معها، وإبراز أدوار المعلم في المحافظة على الهوية الإسلامية في نفوس التلاميذ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها:

- العولمة تستهدف أولاً تذويب الشخصية المسلمة وضياع معالمها.
 - يعد المعلم ركناً مؤثراً من أركان العملية التربوية التعليمية في مواجهة التحديات المستقبلية والتعامل معها بكل كفاءة واقتدار.
 - يؤثر الإعلام بكل وسائله ووسائله تأثيراً قوياً في سلوك وتوجهات الناس.
- وقدمت الدراسة توصيات، منها:
- أهمية تدريب المعلمين خلال الندوات والمحاضرات على كيفية مواجهة تحديات العولمة في المحور الثقافي.
 - أهمية إطلاع المعلمين على كل ما هو جديد في المجال الأخلاقي.
 - ضرورة التمسك التام والمحافظة الكاملة على الهوية الإسلامية والاعتزاز بها وغرسها في نفوس التلاميذ.
 - مواجهة العولمة بالتعليم والتدريب والتثقيف.

2- متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة (القرني، 2009).

بحث تكميلي لنيل درجة الدكتوراه جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى صياغة تصور مقترح لأهم التحولات التربوية في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية بناء على تحديات اقتصاد المعرفة، ثم وضع طرق

مقترحة لتنفيذه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اعتماد أداة "استبانة" تتكون من سبعة أبعاد اشتملت 90 عبارة، وطبقت على عينة عشوائية من الأكاديميين (أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من ثماني جامعات في المملكة العربية السعودية)، يمثلون 15% من مجتمع الدراسة، وعينة قصديّة من مديري الإدارات العامّة بجهاز وزارة التربية والتعليم في المملكة ونوابها، وجميع مديري إدارات التربية والتعليم ومساعدتهم بمناطق ومحافظات المملكة.

وتوصلت الدراسة إلى أنّ أهمّ التحوّلات التربويّة في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربيّة السعوديّة التي يتطلبها اقتصاد المعرفة هي:

- التحوّل نحو المدرسة الالكترونية E-SCHOOL (دمج التقنية في التعليم).
- التحوّل نحو التعلّم للكينونة والتعايش مع الآخرين.
- التحوّل نحو التعلّم لإنتاج المعرفة وابتكارها.
- التحوّل نحو المدرسة الدائمة التعلّم (التعلّم المستمر).
- التحوّل نحو المدرسة المجتمعية لبناء مجتمع المعرفة.
- التحوّل نحو التعلّم للعمل (توظيف المعرفة لمواءمة سوق العمل).
- التحوّل نحو التمكن الإداري.

ومن أهمّ توصيات الدراسة:

- تبني وزارة التربية والتعليم للتصوّر المقترح، وتهيئة السياسات التي تكفل تطبيقه.
- إعادة دراسة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربيّة السعوديّة لصياغتها بما يتواءم مع متطلبات وتحديات عصر اقتصاد المعرفة.

3- الإصلاح التربوي في ظلّ العولمة (زام، 2007).

مداخلة قدمت في المنتدى الوطني الأول حول واقع التعليم في الجزائر وتحديات العولمة. هدفت الدراسة إلى معرفة متطلبات الإصلاح التربوي في ظلّ العولمة، وتوضيح أهميّة التعاون الدولي في مجال التربية والتعليم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصّلت إلى أنّ الإصلاح التربوي في ظلّ العولمة يتطلب ما يلي:

- ضرورة الارتقاء بالمنظومات التربويّة، لتصبح مدخلاً للتقدم والنمو، بتكييف السياسات التربويّة، لتسمح بملاحقة المستجدات والتطورات السريعة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، وغير ذلك من المجالات الحيوية.
- ضرورة تحقيق تعلّم نوعي وتعليم متميّز للجميع من أجل إنجاز استثمار حقيقي ومتميّز للموارد البشريّة والتّحضير الجدي لمجتمع الاقتصاد المعرفي.

- المزاوجة بين زيادة القدرة على المشاركة الإيجابية للثقافات العالمية والتجارب الإنسانية وإثراء رصيد الأمة الثقافي وتأصيله، حيث يساعد ذلك على ترقية هويتها، ويعمق تقاربها الثقافي مع الأمم الأخرى.
- توفر إرادة سياسية صادقة، تتبنى فعلياً وعلنياً الإصلاح، وتضعه في قائمة أولوياتها، وتتعامل معه على أساس أنه مشروع وطني تنموي شامل، مع تحفيز مشاركة كافة الفاعلين في إنجاز ذلك وتوسيعها.
- ضرورة تبني رؤية تربوية تنموية شاملة لتنمية قطاع التعليم كاملاً، وذلك لتقليص الفجوات بين كل المراحل، ومواجهة التحديات العلمية والتقنية الراهنة، وتطوير القدرات والمهارات والكفاءات بالشكل المطلوب.

4- إستراتيجية لتطوير إدارة مدارس مرحلة التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل (كحيل، 2007).

رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة في الجمهورية العربية المصرية. هدفت الدراسة إلى معرفة مدرسة المستقبل وأهدافها وفلسفتها وأسسها ومتطلباتها، وأيضاً إدارتها، وأهم مجالات التطوير التي جرت في بعض الدول الأجنبية ومعرفة واقع التعليم الأساسي وإدارته في مصر، ثم اقتراح إستراتيجية لتطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي بناء على متطلبات مدرسة المستقبل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، إضافة إلى استخدام أسلوب سوات SOWT للتشخيص، وأسلوب دلفاي DELPHI للتنبؤ بالأراء، وتم اعتماد عينة عمدية مؤلفة من 36 من الخبراء المختصين بالتعليم في مصر. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

- ضرورة الاهتمام بالتلميذ وعدّه محور العملية التعليمية، والعمل على اكتشاف ميوله واهتماماته وقدراته وتنميتها وإكسابه مهارة التعامل مع التطورات.
- توفير الأطر البشرية المؤهلة، التي تملك المهارات المعرفية والمهنية والتكنولوجية.
- تطوير المناهج وتضمينها التطورات والتغيرات الجارية والمستقبلية.
- الاهتمام باستخدام أحدث الأساليب والاستراتيجيات التعليمية.

5- الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة وانعكاساتها على السياسات التربوية في الوطن العربي "دراسة تحليلية" (الصرايرة، 2007).

رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن. هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم ظاهرة العولمة وأبعادها المختلفة، وإلقاء الضوء على السياسات التربوية للدول العربية، ومدى تأثير الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التربوية لظاهرة العولمة في السياسات التربوية للدول العربية في كل من الأردن ومصر

والسُّعُودِيَّة، وتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بين توجهات ظاهرة العولمة والسياسات التربويَّة في كلٍّ من الأردن ومصر والسُّعُودِيَّة، واستخدمت الدِّراسة المنهج التحليلي الاستنتاجي المقارن، واعتمدت المصادر المتوافرة في الأدبيات العلمية المختلفة، والوثائق الرسمية الصادرة عن الجهات المعنية بظاهرة العولمة.

وتوصلت الدِّراسة إلى ما يلي:

- تولى أصحاب القرار وصانعو السياسات التربويَّة في كلٍّ من الأردن ومصر والسُّعُودِيَّة مسؤولية الحفاظ على هوية الأمَّة ومورثها الثقافي والحضاري، بتبني خطط وبرامج تعليميَّة في مختلف مستويات التعليم الأكاديمي والمهني على نحو ينسجم مع روح العصر والتطورات التي يشهدها العالم، وقد ركزوا على مسألة النهوض بالتعليم العالي بتطبيق معايير الجودة العالمية، وذلك بضبط المخرجات ووضع أسس محددة للقبول في الجامعات والدِّراسات العليا، مما يضمن عدم وجود فجوة بين المخرجات وحاجات سوق العمل المحلي والعربي والعالمي.

- إنَّ العولمة نقلت العملية التربويَّة في البلاد العربيَّة من حالة السكون إلى حالة الحراك المستمر، بتبني فلسفات تربويَّة غربيَّة حديثة، ووضع سياسات تعليميَّة لمواجهة تحديات المستقبل التي تفرضها العولمة.

- وجود اختلاف بين كلٍّ من الأردن ومصر والسُّعُودِيَّة في كيفية التعامل مع الآثار المختلفة لأبعاد العولمة في السياسات التربويَّة، وقد كانت الفروق في أساليب التعامل وتوظيف الكفاءات والقدرات العلميَّة المالية، وفي ضعف القدرات المالية للأردن ومصر، على عكس السُّعُودِيَّة.

وقد أوصت الدِّراسة بضرورة فهم الشعوب لظاهرة العولمة بإيجابياتها وسلبياتها، ووجوب تعزيز قيم الانتماء إلى الدولة القوميَّة، وتبني خطط وبرامج تربويَّة تهدف إلى تحقيق الأهداف الوطنيَّة، ووضع سياسات محددة لمرتكزات تطوير المنهاج في الوطن العربي، تتلاءم مع استراتيجيات مجابهة الأبعاد المختلفة لظاهرة العولمة وتتوافق معها.

6- تطوير إستراتيجية إدارية تربويَّة لزيادة كفاءة العاملين في الإدارة الوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنيَّة في ضوء منهجية هندسة البشر (المعاينة، 2006).

رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربيَّة للدراسات العليا، الأردن.

هدفت الدِّراسة إلى معرفة درجة الكفاءة الإداريَّة التي تتميز بها الإدارات التربويَّة الوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنيَّة بناء على واقع مدخلاتها، وإلقاء الضوء على بعض الإحصائيات المتعلقة بمجتمع الدِّراسة، وتطوير إستراتيجية إداريَّة تربويَّة لزيادة كفاءة العاملين في الإدارة الوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنيَّة وفق منهجية هندسة البشر أو (الإرجونوميك Ergonomic).

استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت عينة الدّراسة تتكون من مديري الإدارات والمديرين المختصين في وزارة التّربية والتّعليم وجميع مديريات التّربية والتّعليم في المملكة الأردنيّة الهاشميّة للعام الدّراسي (2005-2006م)، وعددهم (153)، واستخدمت الاستبانة أداة للدّراسة، وقد احتوت على أربعة مجالات تصميم بيئة العمل، وتنمية الأفراد، والبيئة الثقافيّة والماديّة، والإدارة.

وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ درجة الكفاءة الإداريّة التي تتمتع بها الإدارات التّربويّة الوسطى في وزارة التّربية والتّعليم في ضوء واقع مدخلاتها، كانت منخفضة في جميع مجالات الأداة، كما بينت النتائج أن هنالك فروقاً تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي والمركز الوظيفي والجنس لصالح الدكتوراه والمديرين العامين والذكور في جميع المجالات.

وقد اقترحت الدّراسة تصوراً لتخطيط خدمات الإدارات الوسطى في وزارة التّربية والتّعليم وتقويمها في المجالات الأربعة السابق ذكرها، وذلك لتتواءم مع متطلبات العولمة والتقدم العلمي والمعرفي، تؤدي إلى زيادة كفاءة العاملين وتطوير العمل الإداري في ضوء مفهوم هندسة البشر أو الإرجونوميك.

7- صنع السّياسة التّعليميّة دراسة مقارنة بين كلّ من مصر وإنكلترا والصين (بغداد، 2005).

رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التّربوية، جامعة القاهرة، مصر. هدفت الدّراسة إلى تطوير أساليب صنع السّياسة التّعليميّة في مصر بناء على تجارب كلّ من الصين وإنكلترا، وتقديم تصوّر مقترح لصنع السّياسة التّعليميّة في مصر، وتم استخدام المنهج المقارن.

وقد تناولت الدّراسة التّغيرات العالميّة وما يشهده العالم من تعاظم العولمة، وازدياد ثورة المعلومات، والثّورة العلميّة والتّكنولوجيّة، وأهميّة التّعليم ودوره في تحقيق تقدم المجتمع. وقد خلصت الدّراسة إلى أن:

- السّياسة التّربوية في مصر في النظريات التي تعتمدها في صناعة السّياسة التّربوية ورسمها.

- تركّز السّياسة التّربوية في إنكلترا والصين على تعميق استخدام التكنولوجيا في العملية التّعليميّة التّعليميّة.

- السّياسة التّربوية في مصر بحاجة إلى ربط خططها وبرامجها بخطط التنمية الشاملة.

- ضرورة التقويم المستمر للسّياسة التّربوية ومتابعتها.

وأوصت الدّراسة بضرورة الأخذ بمبادئ الجودة التّعليميّة، وصنع سياسة تعليميّة تركّز على تنمية الموارد البشريّة، وتراعي حاجات البيئات المحليّة المختلفة.

8- تمويل التعليم في القطر العربي السوري في ظلّ العولمة (العامر، 2005).

بحث منشور في مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، اللاذقية، سورية. هدفت الدراسة إلى تحديد الخطط والتوجهات المستقبلية الضرورية لتمويل التعليم العالي، ودور المؤسسات الحكومية وغير الحكومية ورجال الأعمال في هذا، وتحديد الوسائل التي تمكن التعليم العالي في سورية من تحقيق أهدافه.

واعتمدت الدراسة أسلوب تحليل المضمون في تناول المراجع، والدراسات السابقة، والندوات، والمؤتمرات، والمنهج الاستقرائي للبيانات الإحصائية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إنّ تمويل التعليم العالي في سورية يعتمد أساساً مصادر التمويل الحكومي ضمن الموازنة العامة للدولة، وإنّ مقدار تمويل التعليم العالي من موازنة الدولة لا يزال ضعيفاً إذا ما قورن بالمخصصات ذاتها في الدول العربية والأجنبية.
- لا يتلاءم مقدار تمويل التعليم العالي مع مقدار ازدياد عدد السكان وعدد الوافدين إلى قطاع التعليم العالي.
- ظهرت مصادر تمويل جديدة للتعليم العالي في سورية ناتجة من نظم التعليم الخاصة، إلا أنّها ما زالت في بداياتها، ولا تساعد على حل أزمة تمويل التعليم العالي.
- ظهرت مصادر تمويل أخرى نتجت من نظم التعليم داخل الجامعات (التعليم المفتوح، التعليم الموازي، العمل المهني، استثمارات الجامعة الذاتية)، إلا أنّها ما زالت تشكل مقداراً ضئيلاً بالنسبة أمام حاجات قطاع التعليم العالي.

9- النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية وتحديات العولمة (أبو عرّاد، 2004).

بحث مقدم لندوة العولمة وأولويات التربية المنعقدة في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الرياض، المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى معرفة ماهية العولمة وأبرز معالمها، والوقوف على الكيفية المقترحة التي يمكن النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية خلالها تأكيد الهوية الإسلامية في ظلّ تحديات العولمة المعاصرة.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة إلى عدة مقترحات لتطوير نظام التعليم في المملكة العربية السعودية في ظلّ تحديات العولمة المعاصرة، منها:

- التوسع الكمي والتطور الكيفي في خطط التعليم الحاضرة والمستقبلية.
- تطوير عملية إعداد المعلم.
- تنمية الوعي الاستهلاكي والبيئي عند أبناء المجتمع.
- تصحيح وضع البحث العلمي في النظام التعليمي.

- أن يُستمد أنموذج والنظام التعليمي هيكله من الفكر التربوي الإسلامي.
- ضرورة المحافظة الكاملة على الهوية الإسلامية المُميزة التي ينفرد بها النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية عن غيره من الأنظمة التعليمية المعاصرة.
- تأكيد غرس مبدأ الاعتزاز بالهوية الإسلامية انطلاقاً من الحرص على تنمية روح الولاء للشريعة الإسلامية السمحة، والعودة الجادة إلى رصيد الأمة الثقافي.
- الاستمرار في تقويم خطط النظام التعليمي في المملكة وبرامجه وتطويرها، سواء ما له علاقة بالأهداف، أم المحتويات المنهجية، أم أساليب التدريس، أم طرق التقويم، أم طرق التدريب، أم إعداد المعلم، أم غيرها مما له علاقة بالنظام التعليمي.

10- المدرسة وتحديات العولمة: التجديد المعرفي والتكنولوجي نموذجاً (السلطان، 2004).

- دراسة مقدمة لندوة العولمة وأولويات التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- هدفت الدراسة إلى تحديد ومناقشة المهام التجديدية للمدرسة في المجال المعرفي في ظلّ تحديات العولمة، وتحديد ومناقشة المهام التجديدية للمدرسة في المجال المعلوماتي والتكنولوجي في ظلّ تحديات العولمة.
- وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.
- وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج والتوصيات، ومن أبرزها:
- أن التعليم التقليدي الذي يقدم في المدارس لم يعد ملائماً في ظلّ المتغيرات الجديدة.
 - يجب أن تركز أولويات التجديد التربوي للمدرسة على التجديد المعرفي، والتجديد التقني والتكنولوجي.
 - يجب إعادة البنية المعرفية للمدرسة ووسائل اتصالها باعتماد التقنيات والبرمجيات الحاسوبية.
 - يجب توفير الربط الشبكي للانترنت بكل المدارس لكونها مصدر المعرفة الحيوية في ظلّ العولمة.
 - يجب توفير البرامج التدريبية لكل العاملين للتعامل مع برامج الحوسبة والتقنيات المعلوماتية.
 - يجب توفير البرامج التدريبية التي تساعد المعلمين على تحويلهم من ناقلين للمعرفة إلى مشاركين ومطورين لها.

11- استراتيجيات وسياسات تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية: رؤية مستقبلية (العواد، 2004).

رسالة دكتوراه، الرياض، المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى:

- تحديد المؤشرات الكمية لنمو التعليم العام في المملكة خلال الفترة من 1425هـ - 1450هـ .
- تحديد التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه التعليم العام في المملكة.
- تحديد أهم الاستراتيجيات والسياسات المستقبلية لتطوير التعليم العام في المملكة.
- استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت عن النتائج التالية:
- إن المتغيرات الكمية الخاصة بواقع النمو الكمي للتعليم العام (بنين) في المملكة العربية السعودية في الفترة من 1425هـ إلى 1450هـ (إجمالي عدد التلاميذ - إجمالي عدد المعلمين - عدد المدارس) ستتمو بطريقة متزايدة.
- رتب أفراد الدراسة مجالات التحديات وفق درجة تأثيرها، فكان الترتيب كالآتي:
- التحديات السياسية والتحديات الاقتصادية أولاً، ثم التحديات الاجتماعية والتحديات الثقافية والتحديات العلمية والتقنية والتحديات المتعلقة بالموارد البشرية والتحديات المتعلقة بالموارد المادية.
- أهم الاستراتيجيات التي حصلت على اتفاق عال:
- تكوين المواطن المعترف بدينه وهويته، والتخطيط المبكر لمواجهة الزيادة المستقبلية للطلب على التعليم العام، وتطوير المناهج وفق التوجهات التربوية الحديثة، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتطوير عملية إعداد الأطر البشرية وتدريبها، وتنويع مصادر تمويل التعليم، والتوسع في إدخال التقنيات في المدارس، وتبني نظام الجودة الشاملة في النظام التعليمي.

12- دراسة تحليلية للسياسات التربوية في ضوء التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وانعكاس ذلك على التطور التربوي في الأردن (السميحان، 2004).

رسالة دكتوراه، عمان، الأردن.

هدفت الدراسة إلى تحليل السياسات التربوية في محتوى الوثائق الرسمية الأردنية بناء على التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وأثر ذلك في التطور التربوي في الأردن منذ صدور قانون التربية والتعليم ذي الرقم (16) لعام 1964م، في مجالات الإلزامية والمجانية، والتعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، والتعليم وبناء الشخصية الإنسانية، والتعليم والعمل

السياسي، والتّعليم ودور الأردن الخارجي، وتأهيل المعلّم وتنميته، ومحو الأمية، والكم والكيف في التّعليم.

وقد استخدمت الدّراسة منهج تحليل المضمون، والمنهج التاريخي. وتوصلت الدّراسة إلى النتائج التّالية:

- وضوح أثر البعد السياسي والاقتصادي والاجتماعي في تحليل السياسات التّربويّة، والتي ساهمت في تحديد مسار النظام التّعليمي.
- وضوح أثر الأحداث المحلية والإقليمية والدّولية ومظاهر الثورة المعرفية في مسارات النظام التّعليمي.

كما أوصت الدّراسة بضرورة تطوير صيغة ملائمة لزيادة المشاركة في صنع السيّاسات التّربويّة، والمساهمة في معالجة قضايا التّعليم.

13- العولمة والتّربية قراءة في التّحديات التي تفرضها العولمة على النظام التّربوي في المملكة العربيّة السّعوديّة (البكر، 2004).

رسالة دكتوراه، عمان، الأردن.

هدفت الدّراسة إلى استعراض الحاجات التّربويّة التي تفرضها ظاهرة العولمة ومقارنتها بالواقع التّربوي في المملكة العربيّة السّعوديّة باستعراض ست محاور تربويّة:

- أهداف التّعليم.
- مناهج التّعليم.
- درجة توافر المعرفة لتحقيق التعلّم المستمر.
- تأثير العولمة على مفهوم المواطنة.
- تأثير العولمة على دور المؤسسات التّربويّة في الإعداد لسوق العمل.
- تأثير العولمة على مفهوم وأساليب إعداد المعلّمين.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لما هو قائم بناء على الأطر النظرية المفروضة، إضافة إلى منهج تحليل المضمون لمراجعة الوثائق التّربويّة الخاصة بالنّظام التّربوي في المملكة العربيّة السّعوديّة.

وقد توصلت الدّراسة إلى أن هناك حاجة ضرورية إلى غرلة أهداف التّعليم في المراحل الدّراسية المختلفة وما يتبع ذلك من مراجعة تربويّة، وليست فكرية لمحتوى المناهج الدّراسية، لتكون معدة للتغيير وضرورة مواكبة برامج إعداد المعلّمين للتغيرات العالمية في مفهوم دور المعلّم.

14- الجدوى الاقتصادية للتعليم في عصر العولمة (مكي ، 2004).

بحث، القاهرة، مصر.

هدفت الدراسة إلى بيان أن دراسة الجدوى الاقتصادية للتعليم مرتبطة بتناول ما يحققه نجاح التعليم بناء على ما يسود في هذا العصر من تقدم في مجال المعلومات وما يسوده من عولمة اقتصادية، تتطلب مهارات جديدة لتحقيق إنتاج تكون له القدرة التنافسية، وبيان أن تحقيق الجدوى الاقتصادية للتعليم في عصر العولمة يتطلب تحقيق الجودة التعليمية، وإعادة النظر فيما يظهره التعليم للأفراد من مهارات ومعلومات وطرق تفكير.

وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت في نتائجها إلى الآتي:

- العولمة فكرة اقتصادية، والاقتصاد هو عصب المجتمعات لذلك أصبح للعولمة تأثيراتها في حياة الناس، سواء مباشرة أو غير مباشرة وأصبحت دراسة هذه التأثيرات ضرورة لضمان العيش في مجتمع العصر.
- من أبرز التحديات التي تواجه الأنظمة التعليمية في علاقتها بالواقع الاقتصادي أنها تعاني ضعف تطابق مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل.
- التعليم أفضل أنواع الاستثمار، وإن كان الكثير من مواده غير متطور، وإن تحقيق الجدوى الاقتصادية للتعليم، يتوقف على جودة مدخلاته، ثم جودة مخرجاته.

15- دور التربية في مواجهة العولمة وتحديات القرن الحادي والعشرين وتعزيز الهوية

الحضارية والانتماء للأمة في الوطن العربي (كنعان، 2004).

بحث مقدم لندوة العولمة وأولويات التربية التي عقدت خلال الفترة 20-22/4/2004، كلية

التربية، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى إظهار التحديات التي تعوق التربية في الوطن العربي، وكيفية مواجهة هذه التحديات، وعلى رأسها الاستلاب الثقافي والهيمنة الأجنبية في ظل العولمة الجديدة، وبيان كيفية التصدي لها بتعزيز الهوية الحضارية والانتماء إلى الأمة وضرورة التحول من ثقافة الحتمية التكنولوجية إلى ثقافة الخيار التكنولوجي، وكذلك ضرورة صياغة مشروع حضاري لحفظ الهوية العربية مع تنمية روح التسامح.

وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

وخلصت الدراسة إلى عدة توصيات، منها:

- تأكيد الهوية العربية الإسلامية، وتعزيز الانتماء القومي لأبناء الأمة العربية.
- التركيز على التربية المستقبلية، وتنمية الهوية الحضارية للأمة والحفاظ على أصالتها قومياً وإنسانياً.

- إعداد برامج تعليمية متكاملة لمواجهة مطالب الحياة في عصر العولمة.
 - إعطاء مساحة ملائمة من المناهج لدراسة الفكر الإنساني.
- 16- العولمة وأثرها على التربية والتعليم في الوطن العربي الإيجابيات والسلبيات (العولقي، 2004).

بحث مقدم لندوة العولمة وأولويات التربية، والتي عقدت خلال الفترة 20-22/4/2004، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى تعريف مفهوم العولمة وواقعها في الوقت الحالي، وتحديد إيجابياتها وسلبياتها مما كتب أو يكتب عنها ومن تحليل واقع التربية والتعليم في الوطن العربي واستقرائه، والمشكلات التي يعانيها وإبراز مواقع القوة والضعف مع التركيز على تحديد نتائج العولمة وآثارها المستقبلية في التربية والتعليم في الوطن العربي.

وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستعرضت آراء متعددة عن العولمة، وقدمت وصفاً تشخيصياً لواقع العولمة حالياً وللقوى المحركة لها وللقوى المضادة لها.

وخلصت الدراسة في نتائجها إلى تحديد عدة أفكار إيجابية للعولمة، منها:

- إيجاد نوع من الحوار المتبادل بين الأديان والثقافات، يؤدي إلى ترسيخ التعاون والتعايش بين الشعوب.
 - سهولة الحصول على المعلومة المفيدة وتوظيفها.
 - إلغاء المسافات بين دول العالم، وتوحيد المقاييس والصفات للمنتجات في مختلف أصقاع العالم وتحسين جودتها، وهذا ينطبق على المنتج التربوي وجودته.
- أما الآثار السلبية فتحددت بالآتي:
- زيادة البطالة في الدول النامية لعجز هذه الدول على منافسة الدول العظمى في سوق العمل.
 - هدم الهوية الثقافية للأمة.

- الاستحواذ على الطاقة المعرفية في العالم العربي الإسلامي بربطها بالثقافة العلمانية.

وخلصت الدراسة إلى تقديم تصور لمهمة المدرسة في مواجهة مخاطر العولمة، وكيف يمكنها الحفاظ على قيم المجتمع الإسلامي السامية، وإرشاد التلاميذ وتوجيههم إلى التوافق مع المتغيرات التقنية والتعامل مع أدوات عصر العولمة.

- 17- آثار العولمة وآليات تطوير المناهج وانعكاساتها على طرق وأساليب التدريس- اتجاهات جديدة في التدريس وبناء المناهج (الحמיד، 2004).

بحث مقدم لندوة العولمة وأولويات التربية، والتي عقدت خلال الفترة 20-22/4/2004، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

هدفت الدّراسة إلى بيان الآثار المختلفة للعولمة في أساليب تطوير المناهج المختلفة، وانعكاس ذلك على طرق التدريس وأساليبه، ما يؤدي إلى ظهور توجهات جديدة في التدريس وبناء المناهج.

وقد استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، وخلصت في نتائجها إلى أن جميع فروع المعرفة والمعلومات تتربط وتتشابك ببعضها وتتداخل مكوناتها، ما يؤكد ضرورة تطوير أساليب التدريس وبناء المناهج باعتماد المدخل الترابطي لطبيعة المعرفة، وأن المناهج بصورتها الحاليّة في حاجة إلى إعادة بناء، لتكون أكثر ملاءمة للمعرفة في عصر العولمة، الذي يتسم بسرعة انتشار العلوم والمعارف وكثرة ترابطها، وأن أي تطوير في بناء المناهج يحتاج على نحو ضروري توجهات جديدة من أساليب التدريس، تتوافق مع المناهج المطورة.

18- التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة (نصر، 2004).

بحث، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

هدفت الدّراسة إلى عرض التوجهات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ظلّ العولمة والاستفادة منها في وضع تصور عام للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين بمصر، وقامت الدّراسة بعرض بدائل لمواجهة تحديات العولمة.

وقد استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت إلى عدة نتائج، منها:

- ضرورة ربط التدريب بعمليات التنمية ومتطلباتها، والمشاركة المجتمعية في توجيه سياساتها، وتوسيع قاعدة استخدام التكنولوجيا الحديثة والتقدم العلمي، وتوظيفها في جميع مراكز التدريب وبرامجه.

- ضرورة إحداث تغييرات في سياسة وإستراتيجية برامج تدريب المعلمين وخططها لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

- ضرورة تطوير برامج إعداد المعلم، حيث لا بد من الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس وجميع من يعملون في مؤسسات تكوين المعلم وتدريبه.

- الجمع بين النظرية والممارسة في تنمية المعلمين.

- ضرورة فهم خريطة الواقع فهماً صحيحاً، والاستيعاب الكامل للأحداث الجارية في ظلّ تحديات العولمة.

19- الانترنت وعولمة التعليم وتطويره (عزيز، 2000).

بحث، مجلة التربية، قطر.

هدفت الدراسة إلى توضيح معنى عولمة التعليم، وما هي أهداف التعليم في عصر العولمة ؟، والأسباب التي تدعو إلى عولمة التعليم، والأسباب التي تعوق ذلك، وبيان استخدامات الانترنت في التربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى تقديم مشروع لاستخدام الانترنت واستخدام أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات، يعتمد المبادئ التالية:

- طرق التدريس التقليدية تعوق قدرة المتعلم على ربط ما تعلمه بالواقع.
 - استخدام الانترنت لا يعني الاستغناء عن المعلم، ولكن مهمته تغيرت من مرسل وملقن إلى مرشد ومفكر ومبدع ومشارك للتلاميذ.
 - شبكة الانترنت تتيح الفرصة للمتعلم أن يتعلم تعلمًا ذاتيًا.
- وقد أوصت الدراسة بما يلي:

- ضرورة أن يكون هناك تكامل بين أهداف المنهج الدراسي، وطرق التدريس، ومحتوى المنهج، وطرق تقييم المنهج.
- أن يكون هناك أكثر من كتاب واحد للمنهج المخطط، بحيث يختار المعلم الكتاب الذي يلاءم مستوى تلاميذه.

20- التعليم وتحديات ثقافة العولمة (حسن، 1999).

بحث، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

هدفت الدراسة إلى تحديد السمات الجديدة لما يعرف بثقافة العولمة، وتناول التحديات التعليمية والثقافية للعولمة، ومهمة التعليم في التعامل الإيجابي مع تحديات العولمة.

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة في نتائجها إلى وضع تصور مقترح لمهام جديدة لعناصر المنظومة التربوية، منها:

- مراجعة شاملة ودقيقة للأسس التربوية الحالية.
- المعلم هو الموجه المشارك وليس الملقن الناقل للمعرفة.
- تنمية القدرات الإبداعية والابتكارية، لأن عالم المعلومات والعولمة يتطلب أفراداً مبدعين ذوي قدرة على النقد والتفكير.
- من التعلم الموجه إلى التعلم الذاتي والتعلم المفتوح والتعلم عن بعد استجابة للتغيرات الكثيرة في الطلب على التعليم.
- الانتقال من التخصص الضيق إلى تنوع المعارف والمهارات، حيث يصعب في عصر العولمة الانغلاق داخل التخصصات الضيقة.

21- التّعليم والأمن وتحديات العولمة (الفاداني، 1999).

بحث مقدم للمؤتمر العربي للتعليم والأمن، الرياض، المملكة العربية السعودية. هدفت الدّراسة إلى إظهار أهم الآثار السلبية لمفردات العولمة المعاصرة، وتأثيرها في العملية التّربويّة والتّعليميّة في الدّول العربيّة من حيث التّعليم والأمن والتدفق المعلوماتي، و اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت إلى تقديم عدة مقترحات يتطلبها عصر العولمة من السّياسات التّربويّة، منها:

- الحفاظ على السلام الاجتماعي للأمة، وحفظ قرارها السياسي لمواجهة كلّ النتائج المتوقعة للعولمة.
- الأخذ بالمنهاج الفكري الإيماني النابع من التعاليم السمحة للشريعة الإسلامية صمام أمان لأجيال الأمّة المتعاقبة.
- ضرورة تأكيد معاني المسؤولية الجماعية عن المجتمع واستقراره.
- إعادة النظر فيما يجري تدريسه من العلوم، وضرورة تطوير هذه العلوم حتّى ينطلق الفكر للبحث والاكتشاف.
- اعتماد أسلوب الانتقائية في التعامل مع العولمة الغربية بمسايرة التّطورات التّكنولوجيّة، ومحاولة الاستفادة منها في حماية الأجيال وثقافتهم.

ثانياً- الدّراسات الأجنبيّة:

1- مضمون كتب الرياضيات للتّعليم الأساسي وتطورات عولمة التّعليم. (The Content Of Mathematics Textbooks Of Basic Education and The Developments Of Educational Globalization)، (Malhotra, 2007).

بحث، ولاية نيو جيرسي، الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الدّراسة إلى بيان مدى ملائمة كتب الرياضيات في التّعليم الأساسي للقدرات العقلية للتلاميذ، والتّطورات التّربويّة الحديثة. استخدمت الدّراسة منهج تحليل المضمون، والمنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدّراسة من (150) معلم رياضيات بمرحلة التّعليم الأساسي من مدارس نيوجيرسي (Newjersey)، واعتمد الباحث كتب الرياضيات لمرحلة التّعليم الأساسي، و"استبانة" من تصميم الباحث عن مدى ملائمة كتب الرياضيات في مرحلة التّعليم الأساسي لتطورات العولمة موجهاً للمعلمين أدوات للدراسة.

وخلصت الدّراسة في نتائجها إلى أن كتب الرياضيات في التّعليم الأساسي ملائمة للقدرات العقلية للتلاميذ، ولاسيما في الصفوف الأول والثاني والثالث والرابع، أمّا في المراحل المتقدمة فهي تحتاج إلى إعادة نظر وفق التّطورات التّربويّة الحديثة في مجالات الرياضيات، وكانت

تلك النتيجة برأي الباحث، أمّا آراء المدرسين في مدى مطابقة مضمون كتب الرياضيات فقد بين (73%) من المعلمين رضاهم عن مضمون كتب الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، ولكن ملاحظاتهم الكتابية في نهاية الاستبيان بينت ضرورة تحديث المناهج، لتكون أكثر عملية وإجرائية واستكشافية.

2- الفرق في دور الإدارة المركزية والإدارة اللامركزية للتعليم الأساسي لإجراء الإصلاح التربوي لمواجهة تحديات العولمة نموذج تنزانيا. (Difference Between The Role of Centralized Administration and Decentralized Administration Of Basic Education to Perform Educational Reform Flanagan,)، (to Face Globalization Challenges Tanzania case 2006).

بحث، تنزانيا، جنوب أفريقيا.
هدفت الدراسة إلى استطلاع آراء مديري مدارس التعليم الأساسي والمعلمين فيها وأولياء الأمور في مهمة الإدارة المركزية أو اللامركزية لإجراء الإصلاح التربوي وفق متطلبات العولمة.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتماد عينة للدراسة تتكون من (10) مدارس في تنزانيا طبقت فيها لمدة (3) سنوات الإدارة المركزية، و(10) مدارس طبق فيها الإدارة اللامركزية لمدة (3) سنوات، ومديري تلك المدارس والمعلمين فيها وعدد من أولياء الأمور في كلا النموذجين، واستخدم استبانة من تصميم الباحث لبيان الفروق بين النموذجين. وقد بينت الدراسة في نتائجها اتفاق كل أفراد العينة، معلمين، ومدرسين، وأولياء أمور في كلا النموذجين في مهمة الإدارة المركزية لإجراء الإصلاح التربوي وفق متطلبات العولمة لمؤسسات التعليم الأساسي، وذلك يعطي لتلك الإدارة الفرصة في مراعاة الفروق الطبيعية والديمقراطية للمناطق التعليمية التابعة لها من دون الارتباط بالنموذج الموحد في الإدارة المركزية المنبثق من العاصمة ووزارة التعليم والتربية، ويكون لسلطة التعليم الأساسي طبيعة الإشراف مع المحافظة على الخطوط العريضة للهوية الثقافية للدولة، وذلك يتوافق، كما بينت الدراسة، مع التطور المعاصر الذي جسده تحولات العولمة التربوية.

3- المواطنة والهوية والتعليم: تحليل الأهداف العامة للمدارس في عصر العولمة. (Citizenship, Identity and Education: An Analysis of Overall Reimers,)، (Objectives of School in The Era of Globalization. 2005). بحث، بريطانيا.

هدفت الدراسة بيان أن جودة التعليم في أنحاء العالم تتطلب تمحيص جودة المناهج المختلفة لتنمية المواطنة العالمية، ودعم الأنشطة المتوافقة مع هذا الهدف، والعمل على إيجاد ثقافة سياسية تعزز سلطة القانون القومي والدولي، وتحترم حقوق الإنسان، والتعاون في العمل عبر الحدود القومية لخلق أنماط من التنمية المستدامة للتعاملات البشرية البيئية لتحسين صحة الإنسان ورفع مستواه ورفاهيته.

وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى عدة نتائج منها:

- أن إعداد التلاميذ للمعاملات المدنية العالمية يتطلب أكثر من أهداف جديدة في المنهج التعليمي، فهو يتطلب قدرة تنموية لدى المعلمين.
- المدارس على المستوى العالمي ليست مستعدة على نحو ملائم لإعداد الأطفال، ليكونوا متسامحين، ويقبلوا الالتزام بحقوق الإنسان لجميع البشر، وأن يكونوا مواطنين عالميين.
- حث الأفراد والمنظمات الدولية وغيرها من الجماعات على التركيز على هدف التعليم من أجل التسامح وحقوق الإنسان والتعاملات المدنية.

4- تأثير مناهج التعليم الأساسي بمعطيات العولمة - ولاية أريزونا نموذجاً. (The Influence Of Globalization Effects On Basic Education Curricula- (Holm, 2005), (Arizona state Case

رسالة دكتوراه، ولاية أريزونا، الولايات المتحدة الأمريكية.

هدفت الدراسة إلى بيان مدى تأثير مناهج التعليم الأساسي من حيث الأهداف والمحتوى بالمعطيات العلمية والثقافية والاجتماعية والإعلامية في ولاية أريزونا (Arizona State) نموذجاً عملياً لدراسة حالة في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية.

واستخدمت الدراسة منهج تحليل المضمون، والمنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت عينة للدراسة تكونت من (14) مدرسة تعليم أساسي من أصل (131) مدرسة تعليم أساسي في ولاية أريزونا، وما تتضمنه من معلمين ومديرين ومرشدين نفسيين وعدد من أولياء الأمور، وبلغ عددهم مجتمعين (400) فرد، واستخدمت كتب مرحلة التعليم الأساسي في جميع المقررات، واستبياناً موجهاً إلى أولياء الأمور كأدوات للدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن تحليل المضمون في مقررات التعليم الأساسي من حيث الأهداف والمحتوى بين أنها تحتاج إلى تطوير مستمر لمواكبة كل التطورات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والإعلامية المعاصرة النابعة من قلب الولايات الأمريكية ومن العالم المحيط بها، كما بينت نتائج الاستبيان أن مقررات التعليم الأساسي يجب أن تكون منفتحة على العالم المحيط وما يجري فيه من تطورات علمية وتقنية، وإدراجها في أهداف تلك المقررات ومحتواها، كما

يجب على المقررات إثارة التفكير الناقد لدى التلاميذ أكثر مما هو عليه الآن، وأن تباعد قدر الإمكان عن طريقة الحفظ الصم، وتساعد على التعلم الذاتي، ويجب تفعيل التكنولوجيا باستمرار في المنهاج كنشاط إنساني اعتيادي لدى التلاميذ.

5- مدى اتساق أهداف التعليم الأساسي مع التطورات التربوية للعولمة. (The Degree of Consistence between Basic Education Goals and Educational Developments of Globalization), (Donald, 2004).

بحث، واشنطن، الولايات المتحدة الأمريكية.
هدفت الدراسة إلى تحديد مدى اتساق أهداف التربية في بريطانيا مع التطورات التربوية المعاصرة للدول الصناعية المتقدمة.
واستخدمت الدراسة منهج تحليل المضمون للوثائق الرسمية التي تتضمن السياسات والاستراتيجيات والخطط والأهداف المتعلقة بالتعليم الأساسي في بريطانيا بين عامي (1981م-2000م).

وبينت نتائج الدراسة أن أهداف التعليم الأساسي في بريطانيا خضعت لجملة من التطورات في الحقبة الزمنية بين عامي (1981م-2000م)، وذلك مع تعاقب الحكومات، وما تم من إصلاحات، وكانت تلك التجديدات في الأهداف التربوية في التعليم الأساسي دائمة ومستمرة، إلا أن تلك الأهداف تعاني بعض الثغرات على المستوى النوعي والمعياري، فهي تحتاج إلى مزيد من الانسجام مع عصر التطور والعولمة، ويجب استقراء الأحوال الآتية كل سنتين لوضعها، ويجب أن تكون للمقاطعات والمناطق التعليمية مهمة في المشاركة في صياغتها.

6- إعداد لمستقبل التعليم وتحديات العولمة. (Prepare For Education Future And The Challenges Of Globalization), (Levy, 2003).

بحث، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية.
هدفت الدراسة إلى تقديم تحليل لمجالات معينة من العولمة، تساعد في وصف السياق الذي يجب على السلطات العامة المسؤولية عن التعليم أن تعمل فيه وتقديم بعض السبل الإرشادية لوضع السياسات التعليمية وتطويرها في خط متواز مع مطالب العصر الجديد.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت إلى النتائج التالية:

- يتطلب تطوير السياسات التعليمية وحدات إدارية على مستوى عال من التماسك وعلى درجة معينة من الاختصاص.
- ضرورة متابعة السياسات التعليمية وآثارها في الواقع الاجتماعي من أجل الاستفادة القصوى من التجارب.

• تؤدي العولمة التكنولوجية إلى خفض تكلفة إنتاج المعلومات وتبادلها، وإلى خلق فرص جديدة للتخلص من عيوب التعليم على مستوى العالم.

7- السياسات والممارسات الوطنية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالتعليم في اليابان. (National Policies And Practices On ICT In Education- (Plomp, 2003), (Japan).

هدفت الدراسة إلى توضيح السياسات والممارسات المتبعة في اليابان في نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مراحل التعليم المختلفة من حيث التمويل، والمحتوى، والاستخدامات، والمعلمين، وإدارة المدارس.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، من أجل تحديد السياسات المتعاقبة التي اتخذت لتقديم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مراحل التعليم، والتي اتسمت بالتطور المواكب للتغيرات.

وقد توصلت الدراسة إلى أنه مع ازدياد تأثير العولمة والتطور في تكنولوجيا المعلومات، واستناداً إلى الاقتصاد القائم على المعرفة والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية المتغيرة بسرعة وتغير الأهداف والسياسات ومضامين التعليم وأساليبه، فإن هناك حاجة إلى إعادة التفكير في عمليات التعليم والتعلم، وجعل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات جزءاً متكاملًا وواسع النطاق في التعليم الياباني، وأن على المدارس والمعلمين وأولياء الأمور المشاركة في تحقيق هذا الهدف.

8- العولمة والتربية استطلاع آراء المعلمين لتطوير التعليم الأساسي في كاليفورنيا. (Globalization And Education Deducing Teachers' Opinions To) (Develop Basic Education In California (Stephen & Melican 2002).

بحث، ولاية كاليفورنيا، الولايات المتحدة الأمريكية. هدفت الدراسة إلى استقصاء آراء المعلمين في تأثير العولمة في العملية التربوية للتعليم الأساسي في مجالات المناهج وطرائق التدريس والوسائل التعليمية في كاليفورنيا. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (16) مدرسة للتعليم الأساسي في كاليفورنيا، و(70) معلماً في مرحلة التعليم الأساسي، واستخدمت قائمة ملاحظة في الميدان طبقت على عدد من مدارس التعليم الأساسي في ولاية كاليفورنيا،

واستبانة موجهة إلى المعلمين، وكلاهما في مجالات المناهج، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، أدوات للدراسة.

وقد بينت نتائج الدراسة أن العولمة تتطلب من مؤسسات التعليم الأساسي في ولاية كاليفورنيا الأمريكية إجراء الإصلاحات التربوية والتعليمية على نحو مستمر لمواجهة تحديات العولمة، كما بينت قائمة الملاحظة للواقع الميداني في المدارس، والاستبيان الموجه إلى المعلمين أن مناهج التعليم الأساسي في ولاية كاليفورنيا تحتاج إلى مزيد من التطوير، وذلك بأن تكون مبسطة وأكثر ملاءمة لتدفق المعلومات من جهة ولقدرات الطلبة من جهة أخرى، كما بينت الدراسة حاجة مؤسسات التعليم الأساسي إلى تطوير طرائق تدريسية ووسائل تعليمية تساعد على التعليم الاستكشافي والإبداعي وحل المشكلات.

9- العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية. (Globalization, Education and Technology Revolution), (Calvin, 2001).

بحث، لندن، بريطانيا.

هدفت الدراسة إلى توضيح التحديات التي تفرضها العولمة والثورة التكنولوجية على التعليم وما هي المتطلبات الجديدة المنتظرة منه.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى النتائج التالية:

- لم تعد المعرفة بطيئة ومحددة وثابتة، بل آخذة في التوسع والتجدد على نحو مستمر.
 - لم تعد كلمة المعلم المنطوقة أو المكتوبة الوسيط الوحيد لأداء التعليم وإيصاله، وهذا يتطلب التكيف مع التغيير التكنولوجي.
 - تتم العملية التعليمية بتجاوز حدود المدرسة والحدود القومية، ليصبح التعليم أكثر لا مركزياً يسمح باشتراك القطاع الخاص في نشاطاته وإدارته وتمويله على نحو أكثر.
- وخلصت الدراسة إلى عدة توصيات منها:

- تعزيز الابتكار وتشجيعه وعدم الخوف من التجريب.
- تنشيط البحوث وتعزيزها والتطوير في المجال التعليمي، وخاصة البحوث التربوية التطبيقية.
- إشراك الكثير من الأكاديميين وممثلي الصناعة وقطاع خدمة المعلومات والاتصالات والفنيين والمجتمع في مناقشة سياسات التعليم لمعرفة الأفكار الابتكارية النافعة وتبادلها.

10- سياسات التعليم وتحدياته في سياق العولمة. (Education Policies And Challenges In The Context Of Globalization), (Benitez,2000).

بحث، واشنطن، الولايات المتحدة الأمريكية.

هدفت الدراسة إلى معرفة الآثار الإيجابية والسلبية للعولمة في سياسات التعليم، ومعرفة غاية التعليم في عصر العولمة وهدفه، وما المعايير التي ستستخدم لتحديد نوعي التعليم الملائم لعصر العولمة.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى عدة نتائج، منها:

- في سياق العولمة، حتى ولو حدث تحقيق التعليم الابتدائي للجميع في الموعد المحدد. وهو سنة 2015م الذي اختارته لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية فلن يكون ذلك كافياً لحاجات المرحلة الجديدة، لأن التعليم الابتدائي لم يعد كافياً للحصول على عمل كريم ومحقق للاحتياجات.
- ينبغي للدول أن تسعى لتحقيق التعليم الثانوي والتعليم العالي على نحو أكبر، وإتاحة فرصة أكبر في الحصول عليه، لأن هذه المستويات من التعليم أصبحت ضرورية في المرحلة العالمية الجديدة للمعرفة والتسابق العلمي والانفجار التكنولوجي.
- يرمي الاتجاه الاقتصادي الحر الجديد إلى الحصول على مساهمة مالية مباشرة من المستفيدين من خدمات التعليم على جميع المستويات.
- من الممكن أن تزيد نفقات التعليم من دون أن تؤدي إلى انخفاض معدلات الالتحاق، إذا حدث في الوقت نفسه تحسن ملموس في نوع التعليم.

ثالثاً- التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ على الدراسات السابقة ما يلي:

1. تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تأكيد أن العولمة تفرض تحديات على التربية والتعليم، حيث إن أكثر الدراسات السابقة تؤكد ضرورة اتباع سياسات تربوية جديدة لمواجهة التحديات التي تفرضها العولمة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية.
2. تشير بعض الدراسات مثل دراسة (العولقي، 2004)، ودراسة (الحميد، 2004) إلى أن ظاهرة العولمة لها إيجابيات، تتجلى في الاهتمام بتجويد التعليم وتجويد مخرجاته، حيث إنها تفرض وضع سياسات تعليمية للنهوض بجودة التعليم، والوفاء بما تتطلبه العولمة من تعليم يتلاءم وعصر سرعة إنتاج المعرفة وتبادلها.
3. تؤكد بعض الدراسات مثل دراسة (البكر، 2004)، ودراسة (نصر، 2002) أنه لا بد من إعداد المعلم وتدريبه على نحو يتوافق مع سمات التعليم المطلوب في عصر العولمة.
4. تؤكد معظم الدراسات أن سرعة انتشار المعرفة وترابطها سيؤديان إلى ظهور توجهات جديدة في التدريس وتدريب المعلم واستخدام التكنولوجيا في التعليم وفق أحدث الأساليب.

5. استخدمت معظم الدراسات العربية المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الموضوع، كما استخدم بعضها أسلوب سوات للتشخيص وأسلوب ديلفاي للتنبؤ، كما في دراسة كحيل، واستخدم بعضها منهج تحليل المضمون، كما في دراسة العامر، والسميحات، واستخدم بعضها المنهج المقارن، كما في دراسة الصرايرة، وبغدادى، في حين استخدمت دراسة السميحات المنهج التاريخي، وقد استخدمت معظم الدراسات الأجنبية السابقة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم بعضها أيضاً منهج تحليل المضمون كما في دراسة (Malhotra, Donald, Holm).

6. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الحدود المكانية ومحاور الدراسة، حيث تمحورت حول التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ظل ظاهرة العولمة في الجمهورية العربية السورية.

7. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عينتها، حيث اعتمدت عينة من صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة من أجل تحديد التحديات، التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في رأيهم.

8. تؤكد هذه الدراسات أهمية الدراسة الحالية وضرورة معرفة ظاهرة العولمة بأبعادها المختلفة، وتأثيراتها في السياسات التربوية للتعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

9. لقد أغنت الدراسات السابقة العربية والأجنبية معلومات الباحثة من حيث تقديم الإطار النظري، والاستفادة منها في تصميم أداة الدراسة، وربط نتائج هذه الدراسات بنتائج الدراسة الحالية.

10. يمكن عدّ هذه الدراسة إضافة تربوية جديدة، نظراً إلى تناولها التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ظل ظاهرة العولمة في رأي صناع القرار التربوي في الجمهورية العربية السورية على نحو لم يسبق دراسته من قبل وفق علم الباحثة.

الخلاصة

بعد أن تم وصف الإطار العام للدراسة من حيث تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، وأهميتها، وأهدافها، وفرضياتها، والمنهج المستخدم فيها وأداتها، ومجتمعها وعينتها، وحدودها، وعرض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة، ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية، بعد ذلك تناولت الدراسة الإطار النظري للدراسة.

**الفصل الثالث: الإطار النظري المعياري
التحديات التي تواجه
السياسة التربوية للتعليم الأساسي
في ظل العولمة**

تمهيد

أولاً: العولة:

- 1- مفهوم العولة
- 2- نشأة العولة ومراحل تطورها.
- 3- العوامل التي ساهمت في نشوء العولة.
- 4- أبعاد العولة.
- 5- الآثار الناجمة من العولة.

ثانياً: السياسة التربوية:

- 1- خصائص السياسة التربوية.
- 2- العوامل المؤثرة في تكوين السياسة التربوية.
- 3- معايير صنع السياسة التربوية.
- 4- مراحل بناء السياسة التربوية.

ثالثاً: السياسة التربوية للتعليم الأساسي:

- 1- مفهوم التعليم الأساسي.
- 2- المبادئ التي يقوم عليها نظام عمل مؤسسة التعليم الأساسي.
- 3- أهداف التعليم الأساسي.

رابعاً: التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي

- 1- تحديات التقدم العلمي والتكنولوجي..
 - 2- تحديات اقتصادية واجتماعية.
 - 3- تحديات تطبيق مبادئ التعليم الأساسي.
- خامساً: تجارب بعض الدول المتقدمة فيما يتعلق بالتدابير المتخذة لمواجهة تحديات العولة على السياسة التربوية للتعليم الأساسي فيها.**

الخلاصة.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل:

أولاً- العولمة وفق المحاور التالية: مفهوم العولمة، ونشأتها ومراحل تطورها، والعوامل التي ساهمت في نشوئها والتمثلة في العوامل الاقتصادية، والعوامل المرتبطة بثورة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والعوامل الاجتماعية والسياسية، كما سيتم تناول الأبعاد الرئيسية للعولمة المتمثلة بالبعد السياسي، والبعد الثقافي، والبعد الاقتصادي، والبعد الإعلامي، ثم توضيح الآثار الناجمة من العولمة وأهم آثارها في التربية.

ثانياً- السياسة التربوية من حيث خصائصها، والعوامل التي تسهم في تكوينها والتي تتمثل في العوامل الدينية، والفلسفية والأيدولوجية، والجغرافية والاقتصادية، والسياسية، وبيان معايير وضعها ومراحلها.

ثالثاً- السياسة التربوية للتعليم الأساسي من حيث مفهوم التعليم الأساسي، ومبادئه، وأهدافه.

رابعاً- التحديات التي فرضتها العولمة على السياسة التربوية للتعليم الأساسي

خامساً- تجارب بعض الدول المتقدمة فيما يتعلق بالتدابير المتخذة لمواجهة تحديات العولمة على السياسة التربوية للتعليم الأساسي فيها.

أولاً - العولمة

1- مفهوم العولمة:

حاول لفيف من الباحثين من اختصاصات متعددة وتوجهات فكرية متنوعة دراسة ظاهرة العولمة وتحديد معناها، حيث طرحت سلسلة من الأسئلة والآراء المتباينة حيناً، والمتفقة حيناً آخر، فقد شملت آثار العولمة كل مجالات الحياة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والتربوية، لأنها ظاهرة محمولة على أسس ومرتكزات في قلب عملية التغيير الاجتماعي، ومنسجمة في الوقت نفسه مع التطور العلمي والتقني، فهي ظاهرة معقدة في بنيتها وتركيبها، لها حجم كبير من المعطيات والمتغيرات، لا يمكن حصرها أو التنبؤ بنتائجها أو آثارها، لكن تحديد المعنى وبناء تعريف عام ومتكامل لا يزال أمراً صعباً جداً، فبعضهم نظر إليها ظاهرة اجتماعية، وبعضهم الآخر ميزها ظاهرة سياسية، والآخر اقتصادية، كل وفق مبادئه ورؤيته الفكرية، وفق توجهاته العلمية وكيفية فهمه لها.

1-1 مفهوم العولمة في رأي علم الاجتماع :

العولمة في رأي علم الاجتماع من أهم الظواهر الاجتماعية الفاعلة والمؤثرة في مجتمع العلاقات الدولية وفي مسيرة تطور المجتمعات، فالثقافة العالمية الجديدة، أو ما يعرف بمفهوم العولمة كان سببها مجموعة متنوعة من التطورات الاجتماعية والثقافية، وإن هذه التطورات لم

يكن لها وجود لولا الحراك المستمر للمؤسسات الاجتماعية الفرعية داخل المجتمع الكبير، والتي قبلت بالانفتاح على نطاق واسع (Khondker, 2004, p3)، وهذا يشير إلى أن تغير العلاقات الاجتماعية سببه تطور وسائل الاتصال والتقانة، الذي أدى إلى انفتاح المجتمع داخلياً وخارجياً، وتحول التوقع الداخلي للمجتمع إلى انفتاح تخطى حدود الدولة.

والعولمة "مرحلة من مراحل تطور المجتمع البشري، تتسم باللامركزية وقدرة رأس المال على التحرك السريع من موقع إلى آخر وتشكيل جماعات ومؤسسات اجتماعية ودولية، تقسم اهتمامات مشتركة" (Fridman, 2005, p33)، حيث تعد مرحلة عاشتها المجتمعات البشرية وتعيشها نحو مزيد من التعقيد الاجتماعي المادي والمعنوي.

ومن رؤية ثانية يظهر "أنها ظاهرة ولدت تحولات وتغيرات في النسيج الاجتماعي، أدت إلى عدم خضوعه للضوابط المعيارية والقيمية التي لازمته عبر الزمن، فهذا النسيج لم يبق على حاله، بل تطور تدريجياً خلال الأجيال المتعاقبة و خلال ما يتأثر به من مؤثرات خارجية وداخلية" (العمر، 2001، ص32)، حيث إنها تشير إلى "تحول القيم والمعايير وتطورها ضمن المجتمعات والبلدان المختلفة" (Cheng, 2000, p175)، وهي بهذا تعني تغير القيم والمعتقدات الاجتماعية للمجتمعات نتيجة تغير في العلاقات داخل المجتمع وخارجه.

والعولمة "عملية اجتماعية تتوارى فيها القيود، والحوازر الجغرافية، والأوضاع الاجتماعية والثقافية، كلما أخذت صفة العالمية" (Weidenbaum, 2003, p56)، فهي تشير إلى أحوال اجتماعية تشبه أي حال اجتماعي، آخر عبر التاريخ، هدفها السماح بظهور تجمعات جديدة ونوعية متميزة (محسن، 2008، ص 11).

يترتب على ما سبق القول إن العولمة في رأي علم الاجتماع تشير إلى نوع من الحراك الاجتماعي والتحول الذي لا يقتصر على صعيد الدولة، بل يحاول أن يشمل في حراكه وتحوله العالم كله، ويؤدي إلى تغيرات في القيم الاجتماعية والعلاقات الإنسانية نحو مزيد من الانفتاح وتخطي القيود.

1-2 مفهوم العولمة في رأي علم الاقتصاد:

أمّا علم الاقتصاد فله رؤية ثانية في تحديد مفهوم العولمة، حيث إنها تشتمل على إعادة تنظيم الإنتاج وتداخل الصناعة عبر الحدود، وانتشار أسواق التمويل، وتمائل السلع المستهلكة للدول، فالنشاطات التي تنتشر عبر الحدود وتحمل في إطارها العولمة يمكن تقسيمها إلى فئات، هي بضائع، وخدمات، وأفراد، وأفكار، ومعلومات، ونقود، ومؤسسات، وأشكال من السلوك والتطبيقات الاقتصادية (روزناو، 1997، ص15، 16).

وفي ظلّ العولمة يرى أصحاب الاتجاه الاقتصادي أن "النشاط الاقتصادي يتعولم، يتكامل وظيفياً عبر الحدود الوطنية، بطرق غيرت خطوط الدّول والمناطق الاقتصادية، وإن ظاهرة التغيير هذه ليست دولية فقط، لأنّ الدّولي يعني الانتشار الجغرافي فقط، بينما العولمة معقدة أكثر، وتعني تكاملاً وظيفياً بين النشاطات المنتشرة جغرافياً، وهي عملية مستمرة لا حالة ثابتة، ولم تمس كلّ الدّول بالقوة نفسها" (Dichen, 1998, p12).

ويمكن القول إن العولمة في رأي علم الاقتصاد تعتمد بدرجة كبيرة على الظروف السياسية والتقنيات التكنولوجية فهي "اندماج النشاطات الاقتصادية بالأسواق، حيث إن القوى المحركة للاندماج هي التغيرات التكنولوجية والسياسية وهبوط تكاليف النقل والاتصالات واعتماد قوى السوق على نحو كبير" (Wolf, 2004, p3)، حيث إن تكنولوجيا الاتصالات وسيلتها الأولى للوصول إلى الأسواق العالمية، فالعولمة "نظام يتجسد فيه نشوء شبكات اتصال عالمية، تربط جميع الاقتصادات والبلدان والمجتمعات ليخضعها لحركة واحدة" (غليون، 1998، ص 16، 17).

ومن جانب آخر "العولمة في مجملها دعوة إلى مزيد من الانفتاح والتحرر الاقتصادي داخلياً، أي بناء نظام للسوق داخل الدّولة وخارجها في تعاملاتها الاقتصادية مع الدّول الأخرى، إنّها نتاج للفكر الرأسمالي، الذي حقق انتصارات عدة على مستوى العالم" (أحمد، 1998، ص 72).

ويمكن القول إن العولمة في علم الاقتصاد تعني حرية حركة رأس المال، واندماج الأسواق المحلية للدّول، وتبادل سريع للسلع والخدمات المادية، ومرونة أكبر في التعاملات الاقتصادية.

1-3 مفهوم العولمة في رأي علم السياسة:

وفي رأي علم السياسة هنالك عدة طروح لعدد من المفكرين أمثال هاوشكر Hawshkr 1997م، الذي يرى أن العولمة كمفهوم يعني "ربط جميع أجزاء العالم في مصير واحد، وهذه العملية لها دلالات متعددة مادية وفكرية ومعيارية، يتحد بعضها ببعض تجاه أولوية العامل السياسي مع الاقتصادي، و ترتبط برؤية فكرية، هي امتداد للفلسفة البراغمية النفعية، التي تبنتها الولايات المتحدة أساساً مرجعي لسياساتها العامة الداخلية والخارجية" (هاوشكر، 1997، ص 59).

أمّا رايس Rakic 2006م فيرى أن "العولمة في رؤية سياسية تتوجه نحو تقويض سيادة الدّول مع المزايا المادية والمعنوية التي ستجلبها، فالسيادة الوطنية والسياسات المحلية ستستبدل بها سيادة القوة العالمية وسياسة عالمية شبه موحدة، فمنذ بداية القرن الحادي والعشرين أصبحت سيادة الدّول القومية تواجه معارضة سياسة عالمية خارجية، تتخطى الحدود القومية،

وهكذا فإن الدّول المعاصرة تتحول بازدياد إلى العالمية وتدرجياً تفقد سيادتها الوطنية" (Rakic, 2006, p17).

حيث إن العولمة هي "تحول تاريخي يوسع التفاعلات عبر الزمان والمكان ويسرعها مع نتائج عميقة فيما يتعلق بعلاقات القوة المتغيرة، وكذلك قدرة مجتمع ما على تقرير مصيره الخاص به" (Mittelman, 1999, p7).

وعليه إن العولمة تعني أربعة أمور، أولها تفكيك الدّولة القومية كياناً سياسياً، وثانيها تمييع المعاني الوظيفية الاجتماعية للدّولة وتذويبها، وثالثها إعادة صياغة العلاقة بين رأس المال والدّولة، ورابعها إحداث تغيير شامل في معاني الليبرالية الجديدة، والغرض الأساسي للعولمة أن تفقد الدّولة سيادتها وهويتها، وتدمجها فيما يسمى القرية العالمية أو الكوكبية (البهوش، 2000، ص90).

ويعني ذلك سيطرة قوة عالمية على الشعوب، وتحكمها بقراراتها السياسية، وظهور منظمات وقوى سياسية عالمية ومحلية كالنقابات والجمعيات والاتحادات، فرضت مصالحها وإرادتها على حكوماتها المحلية، ومنها اتحادات العمال، والمنظمات النسائية، وجمعيات حقوق الإنسان، والمنظمات السياسية الدّولية.

1-4 مفهوم العولمة في رأي علم التربية:

أمّا الباحثون في علم التربية فأكدوا أنّه لا بد أن تشتق غايات العمل التّربوي من الرّؤى الكونية لتربية القرن الحادي والعشرين، فيجب أن ترتبط التّربية بالعصر الذي تعيش فيه، وهو عصر محكوم بمبادئ علمية، وأن يمتلك الإنسان زمام نفسه، ويتعلّم كيف يتقدم، لا نظرياً وحسب، بل أخلاقياً وعملياً أيضاً، وفي شؤون الحياة كلّها، وستكون مهمة التّربية في عصر العولمة تهيئة الناشئة لتحقيق طاقاتهم الداخلية، والسعي من أجل دور نافع لهم في المجتمع، ومساعدتهم في اكتساب المرونة لمواجهة المستقبل، ما يوجب اكتسابهم للعدد التّربويّة التالية: حيابة اللغة المنظمة، نمو القدرات العقلية، وتوسعة فهم الفرد للعالم المحيط به (www.almishkat.org)، حيث إن " قدرة التّربية ومناهجها على التأثير في مسيرة المجتمع مرهونة بما يوفر لها من بيئة مساندة، وما تتميز بها من جودة وكفاية، فكما تكون الجودة يكون التأثير قوة أو ضعفاً، سلباً أو إيجاباً" (السنبل، 2002، ص20).

ومن الناحية التّربويّة جلبت العولمة معها عبر ممارسات المنظمات العالمية نوعاً من التّقاليد التّربويّة العالمية التي تفرض نفسها كمعايير للتقويم، حيث برزت اليونسكو أقوى مؤسسة تربويّة عالمية لتحقيق مستوى تعلّمي مقبول على مستوى العالم، ما أجبر الدّول على ضرورة تعديل معاييرها على نحو يتفق مع هذه المعايير العالمية، ودعا هذا إلى الضغط على الأجهزة

المحلية، خاصة في دول العالم الثالث وتخفيف سيطرة الدولة على مؤسسات التعليم والبدء بتطبيق أساليب إدارية جديدة في المؤسسات التربوية (Burbules & Torres, 2000, p15). وقد حددت العولمة في رؤية تربوية " بالإنسان، الذي هو القيمة الحقيقية لدى كثير من الدول التي لا تمتلك موارد طبيعية، فهو المفتاح الفعلي للمنافسة في عالم اليوم، وسيكون الخريجون في حالة تنافس مع نظرائهم في العالم، ويجب أن يكونوا معدين لهذا التحدي الخطير" (Diana & Oblinger, 2002, p56). <http://www.edugate.org/vision.html>.

وتجدر الإشارة إلى إن "العولمة غيرت على نحو كبير الوظائف التقليدية للمؤسسات التربوية، أي الإعداد للعمل، حيث أُجبرت هذه المؤسسات على إعادة النظر في وظائفها وسبل تحقيقها لأهدافها مقابل ما يحدث من تغير في طبيعة سوق العمل وتغير الطلب على الوظيفة والمتطلبات المهنية والشخصية لكل متعلم" (Burbules & Torres, 2000, p76)، وهذا أدى إلى "التغير في دور المعلم الأساسي في ظل العولمة، كيف يجري تدريبه؟، ما هي مهامه؟، كيف سيتم إعداده في كليات المعلمين" (Hallak & Jacques, 1998, pp55-57).

وخلال عولمة الأنظمة التربوية على مستوى العالم يمكن ملاحظة أن هناك نوعاً من التلاقي الملحوظ بين أنظمة التعليم في كثير من الأمور والأهداف مثل:

- كل المواثيق الوطنية في مختلف دول العالم وبغض النظر عن طبيعة النظام السياسي أصبحت تنص على أن التعليم حق للمواطن وواجب عليه، وهو مسؤولية الدولة للتأكد من حصول الجميع على حق التعليم .

- تشابه كبير بين معظم دول العالم فيما يخص نوع المواضيع المدرسة والوقت المخصص لكل موضوع.

- هناك توجه واضح لتدريس اللغات الأجنبية الحديثة، وكذلك إدخال مواد الدراسات الاجتماعية بمعناها العالمي، وتقليص مواد أخرى مثل التاريخ والجغرافيا.

- ظهور ما يسمى بمفهوم التربية العالمية منهجاً (Global Education)، الذي صمم في الكثير من الأنظمة التربوية لمساعدة التلاميذ على رؤية القضايا التي تهم العالم في مجال أوسع من المحلية، وكذلك إدراك مدى التشابك والترابط في المصالح والقضايا والمشكلات الاقتصادية والبيئية والصحية والاجتماعية بين كل شعوب العالم .

- الانتشار الواسع لمفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، التي تشمل كل الطوائف، ومنها الأقليات العرقية والدينية والمرأة والطفل، والنمو المتواصل في المؤسسات العالمية والمحلية التي تراقب تطبيقات حقوق الإنسان في العالم (البكر، 2004، ص11).

ومن عرض آراء الباحثين والدارسين يمكن استخلاص المضامين الآتية للعولمة :

• العولمة عملية معقدة تشمل تغيراً اجتماعياً، يؤدي إلى تحول القيم والمعايير وتطورها.

- في ظلّ العولمة لم يعد للحدود بين الدّول أثر، حيث إنّها تعمل على اختراق الحدود القومية، وتعميم الشيء إلى أوسع نطاق.
 - أزالّت العولمة القيود والمعوقات التي كانت الدّول تضعها على الأنشطة المتعددة نتيجةً للتغيرات التكنولوجيّة والسياسية والاقتصاديّة.
 - إنّ العولمة تعني الانحسار الكبير لسيادة الدّولة وفرض إرادة القوة العظمى على الدّول وجعلها تتبع نموذجها.
- حيث تبرز الأفكار السابقة التي تتناول فيها ظاهرة العولمة التنوع الكبير في النظرة إليها والتعامل معها من حيث المفهوم والبنية والوظيفة والنتائج والآثار، فكل باحث يتعامل معها وفق الرؤية الفكرية التي يركز عليها ومرجعيتها التي ينطلق منها.

2- نشأة العولمة ومراحل تطورها:

ثمة آراء متنوعة في تحديد المراحل التاريخية لنشأة العولمة، فمعظم الباحثين والكتاب الذين تصدوا لبحثها ومناقشتها قد ربطوا بينها وبين نشأة الرأسمالية العالمية وتطورها من جهة، والتطورات العلمية والتكنولوجيّة من جهة أخرى، في المجتمع الدولي الذي شكّل الحامل الرئيس لها.

وفيما يلي ستعرض الباحثة رأيين رئيسيين في تحديد نشأة العولمة:

2-1 نشأة العولمة في رأي روبرتسون 1991 م Robertson :

لقد صاغ روبرتسون نمودجه لمراحل نشوء العولمة خلال متابعة التطور التاريخي للمجتمع الدولي، الذي يتصف بكثافة العلاقات والمشاركات على نحو كبير، إذ يرى أن المجتمع الدولي مر في تطوره حتّى وصل إلى العولمة بالمراحل الرئيسة التالية:

المرحلة الأولى- أطلق عليها المرحلة الجراثومية أو المرحلة الجنينية، بحسب اختلاف الترجمات، وتمتد من بداية القرن الخامس عشر حتّى منتصف القرن الثامن عشر في أوروبا، حيث شهدت هذه المرحلة ظهور وتشكل الدّول القومية، وحملت معها مفاهيم وأفكاراً جديدة عن الإنسان ومفهوم العالم وظهور علم الفلسفة وعلم الجغرافية الحديثة.

المرحلة الثانية- وهي مرحلة النشوء الأولي أو المرحلة الأولى، وبدأت في منتصف القرن الثامن عشر وحتّى سبعينيات القرن التاسع عشر في أوروبا أيضاً، وشهدت تحولات على صعيد الدّولة القومية وظهور الدّولة المتجانسة الموحدة، وبروز مفاهيم خاصة للعلاقات الدولية وتوسيعها، ووضع القوانين والاتفاقيات النازمة لها، ونشوء المنظمات الدولية التي بدأت بها أوروبا، وانضمام دول من خارج القارة الأوروبية إلى المجتمع الدولي الجديد، وأخذ المفهوم المكاني للعالم يتسع، وبدأ الاهتمام بالعالمية مع الظاهرة القومية.

المرحلة الثالثة- وهي مرحلة الانطلاق التي بدأت منذ سبعينيات القرن التاسع عشر وحتى عشرينيات القرن العشرين، تحقق فيها التوسع في العلاقات الدولية وعملياته في أوروبا، واندماج عدد كبير من المجتمعات والدول من خارج القارة الأوروبية إلى المجتمع الدولي، كما شهد العالم في هذه المرحلة الحرب العالمية الأولى وظهور عصبة الأمم المسماة اليوم هيئة الأمم المتحدة.

المرحلة الرابعة- مرحلة الصراع من أجل الهيمنة، وامتدت من عشرينيات وحتى أواخر ستينيات القرن العشرين، وشهدت تحولات جوهرية في المجتمع الدولي، وفي نوع العلاقات الدولية وصيغها بمظاهرها السياسية والعسكرية والثقافات الفكرية، كما شهدت هذه المرحلة الحرب العالمية الثانية وظهور ما يسمى السلاح النووي واستخدامه من الولايات المتحدة الأمريكية في هيروشيما وناكازاكي، وتوسع عصبة الأمم التي تحولت إلى هيئة الأمم المتحدة، وتنشيط عمل الدول الصغيرة، ونشوء صراعات ذات طابع فكري وسياسي واقتصادي عن صورة العالم ومفهوم الحياة وأنماطها، وفي هذه المرحلة وفي رأي روبرتسون ظهرت **الانطلاقة الفعلية للعولمة.**

المرحلة الخامسة- أطلق عليها روبرتسون **مرحلة الشك أو عدم اليقين**، وبدأت منذ أواخر ستينيات القرن العشرين وحتى التسعينيات، وأدت إلى توجهات متعددة وأزمات دولية، ومن سمات هذه المرحلة اندماج العالم الثالث في المجتمع الدولي، وتصاعد الوعي الفكري على المستوى العالمي، وظهور مستجدات مهمة من الناحية العلمية والتقنية مثل الصعود إلى الفضاء، والمشي على سطح القمر، وتطور أسلحة الدمار الشامل، وبروز مؤسسات ومنظمات وحركات ذات طابع دولي وعالمي، كما شهدت هذه المرحلة انتهاء الحرب الباردة وسقوط الاتحاد السوفييتي، والتوسع الجغرافي للعلاقات الدولية، لتشمل جميع مظاهر المجتمع المحلي والإقليمي (Robertson, 1991, pp31-49)، ولابد من الإشارة إلى أن روبرتسون أكد في نهاية تحديده لمراحل نشوء العولمة أنها في تطور مستمر، والمراحل الخمس السابقة الذكر قابلة للزيادة وظهور مراحل جديدة، حيث إنه ربط بين العولمة وتطور العلاقات الدولية و فكرة ارتباط عالمي قائم على صيغ من المصالح والصراعات، وظهور منظمات وتحالفات واتفاقيات ذات طابع عالمي.

2-2 نشأة العولمة في رأي فريدمان 1999م Friedman :

ذكر فريدمان مرحلتين أساسيتين لنشوء العولمة على نحو تفصيلي، وما تم خلاهما من متغيرات سياسية واقتصادية وتكنولوجية، حيث يرى أن **المرحلة الأولى** للعولمة تمتد منذ بدايات القرن التاسع عشر وحتى عشرينيات القرن العشرين، وقد كانت بريطانيا العظمى القوة المسيطرة عالمياً، وتميزت تلك الفترة بالحاجة الملحة إلى إدراك المعايير الدولية وتوحيدها،

ووعي المنافسة بين الدول سياسياً واقتصادياً وثقافياً، وظهور عدد من الاختراعات، غيّرت تقريباً شكل العالم كالبخار والتلغراف والسكك الحديدية والهاتف، وفي رأي فريدمان فإن المرحلة الأولى لنشوء العولمة قد **قلصت العالم من حجم كبير إلى حجم وسط**، إلا أن هذه المرحلة قد انهارت بسبب الحرب العالمية الأولى والثورة الروسية والركود الاقتصادي الكبير، أمّا العالم الذي برز بعد الحرب العالمية الثانية فقد جمد في مكانه بسبب الحرب الباردة، التي تحكمّت بالنظام الدولي وشكّلت القطبين السوفييتي والأمريكي، والتي استمرت منذ عام 1945م وحتى عام 1989م، ومع انهيار جدار برلين استبدل بهذا النظام نظام جديد، وهو المرحلة الجديدة للعولمة، والتي سمّاها فريدمان **الدورة الثانية للعولمة**، وقد عدّ فريدمان الفترة الواقعة منذ بداية الحرب العالمية الأولى وحتى نهاية الحرب الباردة، فترة انتقالية لا أكثر بين مرحلة وأخرى من مراحل نشوء العولمة.

وبدأت **المرحلة الثانية** بعد نهاية الحرب الباردة وحتى اليوم، مع وجود بعض أوجه الشبه بين المرحلة الأولى والثانية، إلا أن الجديد في المرحلة الثانية هو شدة ارتباط العالم، حيث تحول إلى ما يشبه قرية كونية صغيرة وسوق معولم واحد، وظهور عدد كبير من الأفراد والجمعيّات والدول الذين قبلوا فكرة العولمة، وشعروا بقدراتهم على الاشتراك في الاقتصاد المعولم وشبكات المعلوماتية والتأثير والتأثر بهما، وبرزت في هذه المرحلة أنماط مختلفة للتبادل التجاري الأجنبي، وازدياد تدفق رأس المال الخاص والعام بين البلدان المتقدمة والنامية، ومن معالم المرحلة الثانية هبوط تكاليف الاتصالات نتيجة تطور الرقاقات الالكترونية والأقمار الصناعية والانترنت، والتي ربطت العالم على نحو أكثر إحكاماً، واستخدم الحاسوب للتبادل التجاري للسلع والخدمات بالتوافق مع الانترنت، وعلى نحو عام فإن المرحلة الأولى تختلف عن المرحلة الثانية من ناحية السياسة، ففي المرحلة الأولى كانت بريطانيا هي القوة المسيطرة بأسطولها البحري والعملة والذهب، في حين أن أمريكا وثقافتها والدولار وأسطولها البحري هي القوة المسيطرة في المرحلة الثانية، وما يميز المرحلة الثانية **الثورة المعلوماتية** في أواخر ثمانينيات القرن العشرين، التي مكنت الكثير من الأشخاص من التواصل والسفر والمتاجرة والقيام بالكثير من النشاطات الأخرى عالمياً، إن المرحلة الثانية للعولمة في رأي فريدمان قلصت العالم من **حجم وسط إلى حجم صغير** (Friedman, 1999, pp11-15).

يلاحظ وفق رأي فريدمان أن التغيرات السياسية والعلاقات الاقتصادية والتطورات التكنولوجية جعلت العالم أكثر ارتباطاً وتقارباً، ومن ثم أكثر تنافساً للسيطرة وفرض الهيمنة، والتحكم بالسوق الاقتصادي العالمي، ومع أن الرأيين السابقين لنشوء العولمة يختلفان من حيث البدايات الأولى لفكرة ما هو عالمي غير قومي، فوفق رأي روبرتسون كانت الانطلاقة الفعلية

للعولمة في عشرينيات القرن العشرين، حيث شهد العالم الحرب العالمية الثانية، والصراعات ذات الطابع السياسي والاقتصادي، بينما رأى فريدمان أن البدايات الأولى للعولمة كانت منذ بدايات القرن التاسع عشر، أي قبل حدوث الحرب العالمية الأولى، إلا أنهما يؤكدان أن العولمة تطورت مع تطور المستجدات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية، وأن ما يحدث في العالم على مختلف الأصعدة يجعله أكثر ارتباطاً وتنافساً.

مما تقدم نجد أن العولمة ظاهرة لها جذورها التاريخية، تبلورت معالمها وتحددت في صميم عملية التطور الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي والتكنولوجي، وهي نتاج لكل ما أوجده المجتمع الإنساني، وهي مرحلة تحول جوهريّة نحو تخطي المحلية والإقليمية والدولية نحو انعدام القومية وبناء نظام عالمي جديد، يحمل بين طياته تغييراً في أساليب العمل والقيم وأنماط السلوك.

3- العوامل التي ساهمت في نشوء العولمة:

هناك مجموعة من العوامل الدافعة إلى نشوء العولمة، ولو حاولنا التعمق في ظاهرة العولمة لوجدنا أنها لا تقف عند عامل واحد، والسؤال الذي يطرح نفسه بقوة هو: ما العوامل التي ساهمت في نشوء العولمة؟، ويمكن الإجابة عن هذا السؤال بالقول إن للعولمة عوامل عدة ساهمت في نشوئها هي:

- العامل الاقتصادي.
- العوامل المرتبطة بثورة تكنولوجيا الاتصالات و المعلومات.
- العوامل الاجتماعية و السياسية.

و فيما يلي توضيح لهذه العوامل بالتفصيل:

3-1 العامل الاقتصادي:

ويشمل العامل الاقتصادي المجالات التالية:

3-1-1 تطور حرية حركة رأس المال:

تعد حرية حركة رأس المال من أهم أسباب نشوء العولمة، فبعد انتهاء الاستعمار وانهيار الكثير من المفاهيم الاشتراكية في الكثير من الدول، اتضح خطأ تطبيق بعض الأفكار والنظريات والممارسات الاقتصادية الفاشلة، ما جعل بعض الدول الأوروبية والولايات المتحدة تتجه نحو سياسات تتبنى تحرير رؤوس المال، وانتقلت العدوى إلى عدد من الدول النامية، ما جعل النقود تتدفق من تلك الدول وإليها بسرعة وصلت إلى عدم استعمال النقود، بل الاستعاضة منها بالأوراق المالية والحسابات الالكترونية في عدد من البنوك الحكومية والخاصة، وتأثر عدد من الدول النامية بهذه الحركة، ولم يبق لديها خيار سوى المنافسة والاندماج، وقد أدت الحكومة الفدرالية الأمريكية دوراً رئيساً في تشجيع حرية حركة رأس

المال، حين ساهمت في نشوء عدد من المنظمات المالية الدولية كالبنك الدولي، التي تهتم بحرية حركة رأس المال وإنشاء الحسابات الافتراضية عبر الانترنت (محسن، 2008، ص 25-30)، ومن المعروف أن فترة إعادة تركيب الاقتصاد العالمي بعد الحرب العالمية الثانية شملت تحريراً ناجحاً للتجارة العالمية والصناعات المتطورة، ونهوضاً في حرية حركة رأس المال، مع بداية سبعينيات القرن العشرين (Graft & Venables, 2001, p26). وقد أدى " لجوء كل من الدول المتطورة والنامية إلى فتح أسواقها المالية للمشاركة الأجنبية وحدودها وأراضيها للاستثمارات الأجنبية لتجسيد فكرة المنافع المتبادلة، إلى صياغة نظريات اقتصادية، أبرزت أهمية التجارة في الأصول المالية وفوائدها لكل دولة على حدة بالطرق والأساليب ذاتها التي تتحقق بها الفائدة الناتجة من تجارة السلع" (غليون، 1998، ص 11)، وتجدر الإشارة إلى أن هناك مؤشرين أساسيين للاستدلال على العولمة المالية، الأول تطور حجم المعاملات عبر الحدود في الأسهم والسندات في الدول الصناعية المتقدمة، أما الثاني فيتعلق بتطور تداول النقد الأجنبي على الصعيد العالمي (زكي، 1999، ص 80، 81).

3-1-2 تطور الإنتاج الصناعي:

حدثت الثورة الصناعية الحقيقية في الفترة التي ما قبل الحرب العالمية الأولى وخلالها حتى أربعينيات القرن الماضي، وأثرت في مسار العلم والصناعة والتقانة، ومرت بعدة مراحل، وبقيت تتطور وتنشط خلال سنوات قليلة، ففي المرحلة الأولى ظهر ما يسمى الطاقة الكهربائية، والسكك الحديدية، والآليات البخارية، والكثير من الصناعات الصلبة، واكتشاف النفط، ونشوء الصناعات الحربية، أما المرحلة الثانية فبدأت في فترة الحرب العالمية الثانية وما بعدها، وظهور الولايات المتحدة قوة صناعية عظمى، حيث ازدهرت صناعة السيارات، وتطور استخدام الطاقة الكهربائية، وظهرت الصناعات النووية والحرارية، وظهور الراديو والتلفاز والأقمار الصناعية، وصناعات الفضاء، وظهور مقبول لتقنية الحاسوب، وفي المرحلة الثالثة التي بدأت منذ عام 1990م وحتى اليوم، والتي شهد العالم فيها تطورات كبيرة على كل الصعد العلمية والمعرفية والتقنية شملت الإنتاج الصناعي، من ذلك تطور الصناعات النفطية والكهربائية، والصناعات الثقيلة، وخطوط الإنتاج المتطورة، وظهور الذكاء الصناعي، وتطور إنتاج الآلات والألياف الزجاجية، وساعد على ذلك تحول الكثير من الصناعات العسكرية إلى الاستخدام المدني كالهواتف النقالة والأقمار الصناعية وتطور الإعلان الصناعي والتجاري عبر الفضائيات والانترنت وتطور صناعة الحواسيب، وغير ذلك من الصناعات الحديثة التي يعيشها القارئ اليوم (النقري، 2003-أ، ص 11، 93).

3-1-3 تحرير التجارة الخارجية:

يشير مفهوم تحرير التجارة الخارجية إلى "عدم وجود قيود عبر الحدود أو تعريفات جمركية للسلع والخدمات، في القوانين أو الإجراءات التي تضعها كل دولة، وهذه القيود هي التي سعت الاتفاقيات الدولية لإزالتها وتخفيضها، حيث أمكن التوصل في النهاية إلى نظام للتبادل الحر الخارجي للسلع والخدمات". (Broadman, 1994, p7,8)، ففي منتصف عقد الستينيات بدأت جهود دولية لتحرير التجارة، وتخفيض الرسوم الجمركية، وتوسيع المجال الجغرافي للأسواق، لتنتقل من المجال المحلي إلى المجال الإقليمي، ثم التوجه عالمياً وتحويل العالم إلى سوق واحدة، "فعولمة التجارة تركز على تحرير التجارة، وتوجيه التصدير، وهذا يعد مفتاح النمو الاقتصادي" (Bhagwati, 2004, p10)، وقد عملت الدول المنتصرة بعد الحرب العالمية الثانية على إعادة بناء العلاقات الدولية الاقتصادية والتجارية، وللهدف نفسه سعت الدول الصناعية منذ أواخر السبعينيات تقريباً من أجل إعادة الهيكلة للمؤسسات الصناعية الكبرى التابعة لها، ودمج عدد من الشركات ببعضها، وتعديل القوانين للعمل بحرية أكبر وبكفاءة وفاعلية، ولا بد من الإشارة إلى أن ظاهرة تحرير التجارة الخارجية قد برزت في خطين متوازيين، ولكنهما متكاملان، الخط الأول هو تحرير التجارة الخارجية للسلع والخدمات جماعياً خلال الاتفاقيات العامة، ومن أبرزها اتفاقية الغات GATS، والتي أشرفت على سبع دورات متعاقبة من المفاوضات الدولية، والتي بدأت منذ نشوئها عام 1947م، أما الخط الثاني فقد تم على المستوى الإقليمي أو الثنائي بين دولتين أو أكثر من الدول المتطورة والنامية كمجموعة دول شرق إفريقيا، ومجموعة الكاريبي، والسوق الأوروبية المشتركة، ولها عملة موحدة هي اليورو (محسن، 2008، ص ص 13-31).

3-1-4 الشركات المتعددة الجنسيات:

"يعد الازدياد الكبير والدور الموسع للشركات العالمية المتعددة الجنسيات في الاقتصاد العالمي أحد أهم الخصائص المميزة لتطور العولمة في الربع الأخير من القرن العشرين، حيث أخذت هذه الشركات العالمية تمارس دوراً واسعاً في ميادين الاقتصاد والسياسة والعلاقات الاجتماعية في الدول الرأسمالية نفسها، وأخذ نفوذها يمتد إلى الدول النامية في مجال العلاقات الاقتصادية الدولية" (بارتلت، 1994، ص 11).

حيث أصبحت هذه الشركات تنظر إلى العالم على أنه وحدة متكاملة، فهي تنتج السلعة ذاتها وتبيعها في أي مكان من العالم، ومن الركائز الأساسية التي تعتمد عليها هذه الشركات توافر العمالة على أساس الكفاءة والأداء بغض النظر عن الجنسية، وتعتمد التكنولوجيا والمواد الأولية والقدرة المالية والانتشار الجغرافي المحلي، ونشر الابتكارات على مستوى العالم، وتحاول الاستفادة من أي ميزة نسبية في أي دولة، وتحصل على تمويل كلي من كل بلد هي

فيه، وتقوم ببيع اسمها لمواطنيها، وتقترض من بنوكه أو من الجمهور على شكل سندات (عبد الله، 1997، ص 13، 14).

3-2 العوامل المرتبطة بثورة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات:

تعد الثورة العلمية والمعرفية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات من أهم معالم العصر الراهن، وقوة دفع لتيار العولمة منذ العقدين الأخيرين من القرن الماضي، والتي أتاحت استخدام الكمبيوتر وشبكة الاتصالات العالمية الانترنت، وسهلت حرية حركة انتقال السلع والخدمات والأفراد والمعلومات ورؤوس الأموال، فمن أهم معالم العولمة هبوط تكاليف الاتصالات نتيجة لظهور الرقاقات الإلكترونية الصغيرة والأقمار الصناعية والانترنت، حيث مكنت هذه التقنيات من ربط العالم على نحو أكثر إحكاماً، فالانترنت أصبحت في متناول الجميع، ما سمح لأكثر عدد ممكن من الناس في العالم أن يتعلموا ويتعاونوا معاً لإنجاز مشاريع كثيرة باستخدام وسيلة مشتركة للتواصل عبر القارات، ومثالاً لذلك شبكة الاتصالات العالمية Google محرك البحث، وغيرها من محركات البحث الأخرى (Fridman, 2005, p5,6)، وتجدر الإشارة إلى أن جذور الانترنت تعود إلى "مبادرة سعت إليها وزارة الدفاع الأمريكية عام 1969م لإنشاء شبكة تربط بين الجامعات ومراكز البحوث لتوفير التنسيق بين الخبراء وصناع القرار السياسي والعسكري في أعقاب قيام حرب نووية ممكنة، وقد تحولت هذه الشبكة إلى الاستخدام المدني، وامتد انتشارها إلى مختلف دول العالم" (ولد أباه، 2001، ص 9)، ومن مزايا شبكة الانترنت "أنها تقدم خدمات كثيرة وميسرة، لأنها تحافظ على استمرار الاتصال بأسلوب غير تزامني، أي أن طرفي الاتصال فيها ليسا في حاجة إلى أن يكونا على اتصال مباشر ببعضهما في الزمان والمكان معاً، وتشير الدراسات إلى أن الاشتراكات عبر شبكة الانترنت تجاوزت في عام 2010م مليار مشترك، ثلثهم من العالم النامي" (يلورك، 1996، ص 102، 103).

ومن جهة أخرى فإن اقتصاد المعلومات حالياً عمل على تغيير كل مبادئ علم الاقتصاد وفتح آفاقاً للتطور، لم تكن من قبل، وهو يعمل على تغيير نوع الأعمال وأسلوب إدارة العالم، لقد أوجد تدفق المعلومات معياراً نقدياً عالمياً جديداً أساسه المعلومات لا الذهب، فالبنية التحتية الإلكترونية أصبحت اليوم تربط العالم ببعضه، وهناك من يعطي لعامل تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الدور الأكبر والرئيس أمام العامل الاقتصادي في تطور العولمة وبروزها على المستوى الدولي، إذ يعد التطور الرئيس والأكثر حيوية قد حدث في مجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ICT بعد ذلك في المجال الاقتصادي فيما يتعلق بتطور العولمة ونشئها (Svatos, 2007, p66).

والجدير بالذكر أن ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هي التي دعت مارشال ماكلوهان Marchel Macluhan إلى إطلاق مقولته المشهورة عام 1964م: "إن العالم قرية كونية، أصبح الإنسان فيها يشارك وهو في غرفة جلوسه، في الأحداث العالمية بالصوت والصورة وكأنه حاضراً" (ولتر، 1992، ص 60).

3-3 العوامل الاجتماعية والسياسية:

إن الثقافة العالمية الجديدة سببتها مجموعة متنوعة من التطورات الاجتماعية، فالعولمة مع أنها تعني أموراً كثيرة لمختلف الأشخاص، إلا أنها واحدة من العمليات الرئيسة في عصرنا، إنها وريث التطور والاهتمامات الاجتماعية الكبرى (Khondker, 2004, p2)، فالتطورات الاقتصادية والتكنولوجية التي كانت تقف وراء نشوء العولمة سببت حراكاً اجتماعياً لاستيعاب هذه التطورات وتنظيم التوجهات الاجتماعية إليها، والتي كانت تقوم بها جماعات فرعية داخل المجتمع الكبير للدولة سعياً وراء الاندماج بالمجتمع الدولي وخصوصاً في ستينيات وسبعينيات القرن الماضي (النقري، 2003-ب، ص 11، 12).

ويمكن القول إن انهيار تسلط الحزب الواحد في عدد من دول أوروبا الشرقية أدى إلى إعطاء العولمة طابعاً سياسياً، وخصوصاً مع ظهور الحكومات الرأسمالية والليبرالية الجديدة والاشتراكية والشيوعية، وغير ذلك من تطور في قوة حركة العمل وعدم سيطرة الحكومات المحلية ذات القطبية الواحدة على موجة قوية من حرية حركة رأس المال، وتحرر التجارة العالمية، والشركات المتعددة الجنسيات، ونشوء صندوق النقد الدولي، وهي جملة من العوامل الاقتصادية ذات طابع سياسي في بعض الأحيان، أدت إلى زعزعة الاستقرار السياسي المحلي للدولة، وظهور الأحزاب والنقابات والمجموعات الضاغطة، يضاف إليها عوامل ذات طابع اجتماعي سياسي، تتمثل في انتشار أفكار الديمقراطية، وتحرر الإنسان، ومحاربة الأمية والفقر وتحرر المرأة، حيث أخذت بعض الدول ذات النفوذ السياسي والاقتصادي باستغلال مفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان وتحرر المرأة ومحاربة الفقر والأمية لبسط السيطرة، حيث بدأت فعلاً سلطة عدد كبير من الحكومات والأحزاب التسلطية والنظم الملكية بالتآكل والعجز الواضح عن الإيفاء بمتطلبات حكم الشعب وإحداث التغييرات المطلوبة لتحقيق العدالة الاجتماعية، فانتشار الفقر أو الأمراض أو الأمية أو حتى تقويض الحريات السياسية لبعض الأقليات في دول معينة يجعل مواطني الدول الأخرى وحكوماتها في الطرف المقابل من العالم ينظرون ويقدمون الدعم العسكري واللوجستي لتحرير تلك الدول من معاناتها (بيترمان وشومان، 1998، ص 19-35).

وتجدر الإشارة إلى "إن العولمة تدخلت في الثقافة الاجتماعية بالتعليم بالانترنت وشبكة الاتصال" (Holmes, 1999, p10)، حيث تعدّ اللغة أحد أهم العوامل الاجتماعية الدافعة

لانتشار العولمة، وإن "ارتباط العامل اللغوي بعامل تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، يعد السبب في طغيان اللغتين الإنكليزية والفرنسية على ساحة المعلوماتية، إذ تجري عملية منظمة بوعي مقصود وهادف من بريطانيا والمنظمات الفرانكفونية إلى إزاحة اللغات الأخرى تدريجياً من مكانها في الحياة اليومية لمصلحة اللغات الأجنبية" (Horst, 2005, p1)، "لذلك نلاحظ انتشار الثقافة الإنكليزية والفرنسية في معظم دول العالم، ولأن اللغة هي وسيلة للتواصل ونقل الرسائل الفلسفية والفكرية والأخلاقية فإن اللغة الإنكليزية والفرنسية تحديداً امتد أثرهما إلى التأثير في ثقافات الأمم الأخرى وعاداتها وتقاليدها من ملبس ومأكل ومشرب، ونقل كثير من الرموز الثقافية التي لم تكن من قبل إلى مناطق أخرى، واخترقت الحدود" (ناصر، 1995، ص 22-26)، فهناك تيارات وتوجهات عامة تعمل باتجاه تجانس العالم وذلك بإنتاج لغة وأفكار يجري نقلها في الكثير من الابتكارات التكنولوجية للاتصالات والمعلومات والإعلام المتزايدة، والتي يجري نشرها بواسطة صناعة المعرفة التي تعمل على المستوى العالمي (Bakhtiari, 2006, p3).

حيث إن انتشار ثقافة ما ، يؤدي إلي انتشار لغتها ونتيجة لذلك " تفاقمت ظاهرة الانقراض اللغوي كوباء ثقافي يجتاح العالم بأسره ، وذلك بسبب طغيان اللغة الإنجليزية علي ساحة المعلوماتية ، وتشير إحصائيات اليونسكو عن الوضع العالمي للغات البشرية إلى أن نصف لغات العالم (٦٠٠٠) لغة مهددة بالانقراض ، ومعدل انقراضها في تسارع متزايد ، حتى وصل هذا المعدل إلى انقراض لغة إنسانية كل أسبوعين (علي ، ٢٠٠٣ ، ص ٥٧)، وأن اللغة العربية في الوطن العربي تجري إزاحتها تدريجياً من مكانها في الحياة اليومية لحساب اللغات الأجنبية، سواء في الخطاب الشفوي ، أو المرسلات أو وسائل الإعلام ، بل حتى بوصفها لغة للتعليم في المدارس والجامعات (أمين، ١٩٩٩ ، ص ١١٦) مما سوف يكون له تأثيره السلبي علي الثقافة العربية والتعليم العربي.

وتعد الأمية من المظاهر الاجتماعية والسياسية السلبية التي أفرزتها العولمة من جهة، وساهمت بحال أو بآخر في انتشار ثقافة الدول الرأسمالية الكبرى من جهة أخرى، لذلك يمكن عدها سبباً ونتيجة للعولمة في الوقت نفسه، فقد قامت كل من الأمية والفقر في بعض بلدان العالم الثالث، ومنها الدول العربية، دوراً كبيراً في قبول تلك الدول للمساعدات المادية والثقافية المشروطة أحياناً على نحو مباشر أو غير مباشر وعلى أقل تقدير نشر ثقافة تلك الدول، وخير مثال لذلك المساعدات الأمريكية والبريطانية لبعض بلدان العالم الثالث، التي أدت إلى نشر اللغة الإنكليزية، حيث يقول الرئيس الأمريكي ريتشارد نيكسون Reachard Necson في هذا الصدد في كتابه (انتصار بدون حرب): "يجب نشر القيم الأمريكية إذا ما أرادت أمريكا أن تصبح زعيمة العالم" (عماري، 2001، ص52)، كذلك الأمر بشأن المساعدات المقدمة من

المنظمات الفرانكفونية، والتي تنزعها فرنسا حالياً، والتي أدت إلى نقل اللغة الفرنسية مع عاداتها وتقاليدها، والمساعدات الروسية زمن الاتحاد السوفيتي السابق، والتي أدت على أقل تقدير إلى نقل الفكر الاشتراكي والفلسفة الشيوعية (عبد الرحمن، 1984، ص44).

كما يعد تحرير المرأة من العوامل الاجتماعية والسياسية التي ساهمت في نشوء العولمة، وانتشار أفكار تحرير المرأة وإشراكها مع الرجل في الأعمال الفكرية والإنتاجية بعدها قوة معطلة يمكنها أن تساهم في إعادة خلق قوة العمل، ففي عصر العولمة والشركات المتعددة الجنسيات نشهد حركة جذب ملحوظة لعمل المرأة جزءاً من التراكم المضاعف الذي تسعى إليه هذه الشركات، ففي رأيها إن المرأة أفضل كثيراً من الرجل في بعض الأعمال، فقد عدت المرأة ركناً أساسياً من التركيب الطبقي للمجتمع الرأسمالي العالمي (الدجاني، 1998، ص178).

إن بين المحاور السابقة الاقتصادية والتكنولوجية والسياسية والاجتماعية تداخلاً وتشابكاً، حيث يمكننا القول بأنه ليس هناك عامل واحد من العوامل السابقة هو الأساسي في نشوء العولمة، فجميعها ساهمت على نحو مؤثر في نشوئها على المستوى الدولي والعالمي، حيث إن العولمة ليست نتاجاً لتحولات اقتصادية بحتة أو تكنولوجية أو سياسية أو اقتصادية، كل على حدة، ولكن هذه العوامل متداخلة ومتراصة في صيرورة واحدة جعلت كلاً منها ضرورة ملحة للآخر.

4- أبعاد العولمة:

تتمثل أبعاد العولمة فيما يلي:

1-4 البعد السياسي.

2-4 البعد الثقافي.

3-4 البعد الاقتصادي.

4-4 البعد الإعلامي.

و فيما يلي توضيح هذه الأبعاد:

1-4 البعد السياسي:

يكتسب هذا البعد أهمية خاصة، حيث إن السياسة لها تأثير في العولمة في أمور متعددة على المستويين الداخلي والخارجي، فالدولة القومية عرفت عدة أنماط من الأنظمة السياسية كالمملكة والفاشية والاشتراكية والديمقراطية، وهذه كلها في صراع دائم من الهيمنة، حيث انهارت الفاشية والنازية بعد الحرب العالمية الثانية، لبقى الصراع بين الاشتراكية الشيوعية والليبرالية الرأسمالية، ولهاتين المنظومتين الفكريتين نفوذهما وحلفاؤهما في العالم، وقد بدأت الاشتراكية الشيوعية تتراجع لمصلحة الليبرالية الرأسمالية، وبرزت أحادية القطب الأمريكية،

وبدأ الترويج للنظام العالمي الجديد وتبني الديمقراطية نظاماً سياسياً يسود جميع دول العالم، وأمام هذه المعطيات بدت قيم الليبرالية أكثر بروزاً ووضوحاً في عدد من دول العالم الثالث التي اتجهت نحوها نزولاً عند رغبة أمريكا القطب الوحيد المنفرد بالهيمنة على العلاقات الدولية، ولعل التصريحات التي تقدم بها الوزير الأمريكي رامسفيلد أمام مجلس الشيوخ سنة 1993م بمثابة إشهار معلن للسياسة الأمريكية، حين أشاد بعمل أمريكا لنشر الديمقراطية واقتصاد السوق، إلا أن أمريكا تعمل جاهدة لأن يكون اقتصادها هدفاً أولياً في السياسة الخارجية، كما تعمل للحفاظ على قوتها العسكرية، لتكون ملائمة للتعامل مع التحديات الأمنية الجديدة، والأخطر من ذلك هو تهميش المهمة الإقليمية للقوى الرئيسة في المنطقة وإعاقتها عن إحداث تغييرات سياسية أو ممارسة نفوذها لتوجيه السوق النفطية من حيث الإنتاج والتسعين، كما سعت الولايات المتحدة للضغط بقوة على الأطراف العربية للهرولة نحو السلام، والاحتفاظ بالتفوق العسكري الإقليمي لمصلحة إسرائيل، مع تشديد الرقابة على أطراف الشرق الأوسط مثل العراق وإيران (بوبيو، 2007، ص115، 116).

إن العولمة السياسية تشير إلى تكثيف العلاقات السياسية وتوسيعها عبر العالم نتيجة لنتامي ظاهرة الاعتماد الدولي المتبادل، فلم تعد الحدود الإقليمية حاجزاً أو عائقاً أمان التبادلات الدولية، ما أدى إلى ظهور فكرة عرفت بسياسات الترابط، وقد نشأ من ذلك عدة قضايا سياسية كسيادة الدولة، والتأثير المتنامي للمنظمات غير الحكومية، ومستقبل إدارة الحكم الإقليمي والعالمي، وهذه الأفكار تستجيب لتطور الترتيبات السياسية إلى ما وراء الدولة القومية، وبذلك تفتح مبادئ فكرية جديدة، وإن المعطيات المعاصرة للعولمة أدت إلى نفاذ جزئي داخل الحدود الإقليمية القديمة، ورأى المنتمون إلى معسكر (متشددى العولمة) أن فترة ستينيات القرن الماضي تميزت بإعادة هيكلة جذرية للسياسة والقوانين ووسائل الحكم (محسن، 2008، ص57، 58).

ويمكن القول إن من أبرز نتائج العولمة السياسية المفترضة سقوط الأنظمة الشمولية والسلطوية، والنزوح إلى الديمقراطية والتعددية السياسية، واحترام حقوق الإنسان، وتنامي دور المجتمع المدني، واتساع مجالات عمل الأمم المتحدة، كذلك فإن هناك مشكلات إنسانية مشتركة، لا يمكن حلها إلا بالتعاون الدولي، وتجسيد مفهوم العولمة السياسية في الواقع (سهر والعبد الله، 2009، ص80).

4-2 البعد الثقافي:

تمثل الثقافة روح الأمة لما تحتويه من عادات وتقاليد وأعراف وفنون ودين، غير أن هذه المكونات بدأت تتغير مع الانفتاح الكبير بين الشعوب، وتطور وسائل الإعلام، وسرعة انتقال المعلومة، والتوسع الكبير للشركات في أنحاء العالم، التي تروج للأفكار ذات المحتوى

الأحادي المعنى بما يتلاءم مع الرؤية الغربية عامة والأمريكية خاصة، حيث إن " الثقافة مهمة للعلومة من حيث المعنى الواضح، لأنها سمة جوهرية لكل عملية معقدة، وكذلك فإن العولمة مهمة بالنسبة للثقافة حيث إن العولمة تربك الطريقة التي ندرك بها الثقافة، لأن فكرة الثقافة ترتبط ضمناً ببناء المعنى، والخصوصية والموقع" (توملينسون، 2008، ص 36-43)، فسياسات العولمة الثقافية تستهدف تحطيم الهويات الثقافية المحلية، ثم السيطرة على الإدراك بوسائله وأساليه تمهيداً لغرس المحتوى الثقافي، الذي يستهدف الداعون بثه أو ترويجه، وهذا يحمل الشباب على الخضوع لثقافة واحدة، ثقافة الاستهلاك التي حولت مظاهر الثقافة لسلعة تجارية، لا تستند إلى قيم ومعتقدات الشعوب، وتشكل المادة الإعلامية الوسيط الرئيس، إذ تسيطر على الصحافة العالمية والسينما، وعالم الكمبيوتر، وشركات البث الفضائي التلفزيوني، إن هذه الأوضاع تدل بوضوح على "أن العولمة تحاول بسط سيطرتها على الرموز الثقافية، وأدوات ووسائل التواصل والمعرفة بنوع من الهيمنة الثقافية الغربية القهرية على العالم، فهي نوع من الاختراق الثقافي المسلح بتكنولوجيا متطورة للاتصال، تستهدف إنكار ثقافة الآخر أو إقصائه " (بوبيو، 2007، ص 116-118).

ولا بد من التأكيد أن المنابع الأساسية للثقافة القومية للأمم والشعوب تركز على عاملين أساسيين، هما عامل عام عالمي كوني، وعامل خاص قومي، والثقافة القومية لأي شعب أو أي أمة تغتني وتتطور خلال عملية التمازج بين هذين العاملين، وإذا كانت العولمة الآن تستهدف فك الارتباط والتمازج في المجال الثقافي بينهما، فهي تحاول أن تنهي تعدد منابع الثقافة من خلال إقصاء المنابع القومية المحلية للثقافة، وتغيبها لمصلحة المنابع والمصادر العالمية فوق قومية، أي جعل الثقافة القومية للأمم والشعوب تنهل أسباب وجودها وملاح شخصيتها من مصدر واحد عالمي فوق قومي فقط، وهذه المحاولات تقوم على فرضية تفوق ثقافة الدول الرأسمالية المتطورة وقدرتها على الاختراق الثقافي للثقافات القومية، وتشكيل ثقافة جديدة في بنيتها ومضمونها، وظيبتها عولمة الثقافة، فالولايات المتحدة الأمريكية خصصت مبالغ طائلة لتأسيس الشبكة الكونية للشبكات، التي سمّتها إدارة كلينتون البنية الأساسية الكونية للمعلومات (يسين، 2001، ص 282-286)، وهذا يشير إلى أن العولمة "حركة امبريالية حضارية، تسعى لنشر حضارة الغرب وتحديداً الأمريكية لكل جزء من العالم، ثم تهديد هوية الحضارات غير الغربية" (Tomlison, 1997, p125)، حيث "اكتسحت العولمة كالفيضانات الثقافات العالمية المتعددة محطة المحليات المستقرة، ومستبدلة حضارات الشعوب، ومهيأة تجانساً جديداً للخبرة الثقافية يقوده السوق، ثم طمس الفروق بين الثقافات المعروفة محلياً، والتي كانت في الماضي قد شكلت الهويات، وقد اشتملت العولمة على عملية عامة من فقدان التنوع الثقافي" (Tomlison, 2003, p962)، وهكذا يبدو أن العالم اليوم يعيش أزمة فكرية حقيقية

نتيجة ظاهرة العولمة، التي تسعى إلى زيادة علاقات الترابط المشتركة عبر العالم وزيادة عمقها (waterman, 1998, p53).

إن العولمة، كما جرت ملاحظتها على نحو واسع، مصحوبة بتجزئ الهويات وإعادة تركيبها، وهي إن لم تكن مصحوبة بصياغة هويات جديدة، فهي على الأقل مصحوبة بإعادة ترتيب بنية الثقافة المحلية وشكلها، وفي العالم الثالث تحديداً فإن القرن الماضي انتهى بصيغ ثقافية أقل مما ابتدأ به، فهو يسجل الآن وجود هويات متعددة متشابهة، ويعد الوطن العربي إحدى هذه المناطق، التي تم تصوير الهويات القومية فيها سابقاً كأنها موحدة، إلا أنه تجري رؤيتها الآن كأنها تتحول إلى هويات متعددة أكثر قرباً من الهوية الغربية في بعض الدول كلبان ومصر، وفي قمة نجاح الدولة القومية فإن الهويات التي دمجتها تبدو أنها تتفكك وتعود لتتشكل بهويات أخرى مشابهة للعالمية الجديدة وبعيدة عن العرقية" (Anderson, 2000, p1). ويصور بعضهم العولمة الثقافية عملية تلاحق فكري وثقافي بين الحضارات والثقافات المتعددة في عالم تبلغ فيه البشرية مرحلة الحرية الكاملة لانتقال الأفكار والمعلومات والبيانات والتوجهات والقيم على الصعيد العلمي وبأقل قدر من القيود والضوابط، ثم إن اهتمام الإنسان ينتقل من الصعيد المحلي إلى المجال العالمي، الذي يزداد الوعي فيه بعالمية العالم ووحدة البشرية، إن العولمة الثقافية وفق هذا التصور تسعى من أجل تقارب الحضارات، وربط الثقافات، وتعزيز الهوية العالمية، وربما خلق عالم بلا حدود ثقافية أيضاً، وتعني أيضاً بروز الثقافة سلطة عالمية تُسوّق كأى سلعة تجارية أخرى، ما يؤدي إلى ظهور وعي وإدراك ومفاهيم وقناعات ووسائل ثقافية عالمية، هذه الثقافة العالمية لا تتكون بطريقة عفوية، وإنما تتطلب الإعداد والتدريب، ومن هنا تكمن أهمية البعدين الإعلامي والاتصالي للعولمة كونهما مكملين للبعد الثقافي بزيادة عمليات التدفق الإعلامي عبر الحدود الوطنية للدول (سهر والعبد الله، 2009، ص 80).

3-4 البعد الاقتصادي:

يمكن تتبع تاريخ العولمة الاقتصادية منذ بدايتها الأولى عند ظهور نظام اقتصادي عالمي جديد، حين عقدت اتفاقية برتن بعد الحرب العالمية الثانية تحت قيادة أمريكا وبريطانيا ودول الشمال التي دعت لاعتماد سياسات مغايرة، والالتزام بتوسيع التجارة العالمية، وتأسيس قواعد ملزمة للدول فيها، وقرروا خلق نظام صرف ثابت، تكون فيه قيمة عملة كل بلد ثابتة أمام قيمة الدولار بالذهب، وبموجب هذه التشريعات أصبحت الدول حرة في السيطرة على حدودها، وتقدير برامجها السياسية والاقتصادية (محسن، 2008، ص 39، 40)، حيث إن هناك ارتباطاً بين العولمة الاقتصادية وقضية حرية التجارة، فالقيمة الكلية للتجارة العالمية ارتفعت في أواخر التسعينيات، وفي السنوات الأخيرة اشتد الجدل في فوائد التجارة الحرة وسلباتها، ما

دفع دول الشمال الغنية إلى الضغط من أجل تأسيس سوق عالمي موحد عبر اتفاقيات تحرير التجارة الإقليمية والدولية مثل اتفاقية الغات و النافتا.

والمؤيدون لحرية التجارة يحاولون إقناع الجمهور بأن خفض العوائق التجارية أو إزالتها بين الدول يعزز خيارات المستهلك، ويزيد الثروة العالمية ويضمن إقامة علاقات دولية سليمة، وينشر التكنولوجيا الجديدة حول العالم، غير أن الشكوك كانت فيما إذا كانت حرية التجارة قادت إلى منافع ذات توزيع عادل بين الدول، ومعظم الدراسات تبين أن الفجوة بين الدول الغنية والفقيرة تزداد اتساعاً، ومناصرو حرية التجارة واجهوا أيضاً انتقادات شديدة من اتحادات العمال وجماعات البيئة الذين يدعون أن إزالة آليات التوجيه الاجتماعي أدت إلى خفض مستويات العمل العالمية وأشكال قاسية من الأضرار بالبيئة وزيادة في الديون التي تتحملها دول الشمال (محسن، 2008، ص 41-43)، وإن تحكم الدول الصناعية الكبرى بالميدان الاقتصادي أدى إلى خلق أنماط من الشراكة الدولية في أواخر القرن العشرين، أثرت في أنماط التبادلات الاقتصادية الدولية، سواء من حيث شكلها أم مضمونها أم توجهاتها، وهذا الاقتصاد الجديد يعمل من أعلى إلى أسفل على نحو مستقل عن الاقتصادات القومية، أي إن العلاقات والتبادلات الاقتصادية لم تعد نابعة من أساس قومي، وإنما الاقتصاد الكوني هو الذي يحدد الممكن وغير الممكن ويفرضه، سواء من المؤسسات الحكومية أم الكيانات غير الحكومية، فثمة تنمية اقتصادية عالمية تهيمن على التبادلات الاقتصادية العالمية، وهناك عدم تكافؤ بين الأطراف المؤثرة في النسق الاقتصادي العالمي، كذلك فالنزعة الاستهلاكية طغت على أنماط السلوك الاقتصادي، وفي ظل سيادة ثقافة الاستهلاك أصبح ذلك المفهوم في حد ذاته أسلوباً من أساليب التعبير عن الذات ومصدراً رئيساً من مصادر الهوية، أي إن القدرة على الاستهلاك باتت تمثل عنصراً من عناصر الإشباع لدى المستهلك، فقد أصبح كل من الذوق أو الحداثة أو أسلوب المعيشة معياراً للتمايز الاجتماعي، تفوق أهمية أحياناً المعايير التقليدية كالانتماء الطبقي (بوبيو، 2007، ص 118-120).

"وتتجلى العولمة الاقتصادية في زيادة معدلات التجارة العالمية، ونمو الاعتماد المتبادل بين الدول والاقتصادات القومية وتعميقها، واتساع آفاق الثورة المالية العالمية، والتدفقات المالية عبر الحدود، ووحدة الأسواق المالية، وتنامي دور مؤسسات التمويل الدولي والتكتلات الاقتصادية الكبرى، وتسارع عمليات تحرير التجارة الخارجية، وتتجسد أيضاً في زيادة عدد الشركات المتعددة الجنسيات، وتنامي أثرها الاقتصادي العالمي، وإنشاء منظمة التجارة العالمية، وباختصار شديد إن العولمة الاقتصادية تعني توسع الاقتصاد الرأسمالي الغربي، وتمدده إلى السيطرة على أسواق الدول والمجتمعات الأخرى واقتصاداتها، بحيث تصبح مفاتيح

القوة والنفوذ ملكاً للتكتلات الاقتصادية الكبرى العالمية والإقليمية" (سهر و العبد الله، 2009، ص79، 80)

4-4 البعد الإعلامي:

إن عولمة الإعلام تعني توسع أنماط الاتصال المطبوعة والمسموعة والمرئية التي تنقل الأنباء والأفكار بين الأمم والشعوب عبر الحدود الإقليمية والدولية وتسريعها، فهي تعتمد إعلاماً يتميز بتقدم وسائله التقنية ومؤهلاً لكل التطورات المستقبلية، فهناك ما يزيد على خمسمئة قمر صناعي، تدور حول الأرض مرسلات إشارات لاسلكية للحدث التي صارت تنعم بها بعض الشعوب، لتفرض سلطانها على إرادة الدولة القومية، وتثبت أفكاراً جديدة في كل المجالات لفرض الهيمنة، حيث إن الخرق الثقافي ما كان ليفعل فعله لولا وسائل الإعلام المتطورة التي تملكها الدول الغربية والولايات المتحدة، حيث تهيمن هذه الدول هيمنة مطلقة على وسائل الإعلام وصناعتها وتسويقها، والأمر الأكثر قسوة هو أنها تسيطر على قنوات الاتصال في عالم الجنوب بالبرامج والرسائل الإعلامية والثقافية، التي لا تتلاءم مع معتقدات الشعوب النامية وقيمها وعاداتها، محاولة تجريد دول العالم من ذاتيتها والانفتاح على عالم جديد (بيترمان وشومان ، 1998، ص37-41).

والملاحظ أن العولمة لا تعتمد نظاماً إعلامياً يحقق التوازن في تدفق الأنباء والمعلومات لفرض الهيمنة، إذ نجد أربع وكالات أنباء عالمية غربية مثلاً تحتكر وحدها الخبر، وتصوغه بكل حرية هي:

- الوكالة المشتركة للصحافة "أسوشاتيدبرس" الأمريكية، وهي أعظم وكالة أنباء عالمية.
- الوكالة المتحدة للصحافة "يوناتيدبرس" الأمريكية.
- رويترز الانكليزية.
- فرانس برس الفرنسية (الشهري، 2008، ص38) .

وقد لعبت وسائل الإعلام المتنوعة دوراً بارزاً في الترويج للنزعة الاستهلاكية، كذلك الترويج لعادات وتقاليد وقيم غربية لجعلها ضمن الهويات الثقافية للأمم (منصور، 1996، ص79-82)، فالتقدم في مجال البث قد أحدث ثورة في حياة الناس، مكنهم من خلال عشرات النوافذ التي يطلون منها على العالم التواصل مع الآخرين، والتعرف على ثقافتهم، فالمحطات الفضائية تبث على مدار الساعة صوراً ورموزاً ودلالات للحياة العصرية تثير شهية الناس، وتحرك خيالهم اتجاه أنماط العيش في الغرب (بكار، 2007، ص71).

ويمكن القول بأن هيمنة الدول الغربية والولايات المتحدة لم تقتصر على احتكار صناعة وسائل الاتصال والإعلام فقط، بل هيمنت على الإنتاج الإعلامي والثقافي، وأغرقت الأسواق

بالبرامج الجاهزة، وخلال هذا الاحتكار لوسائل الاتصال والإعلام تمكنت من بث رسائل متنوعة على مدار الساعة معتمدة أسلوب التكرار غير الممل، والتنويع الذي ينسجم وحرية الاختيار، والبث السريع والمتواصل، وتجزئة الرسائل الإعلامية بفواصل إعلامية مشوقة، ولذلك ظل تأثيرها سريعاً وقوياً، ولاسيما تلك الرسائل التي تتضمنها الأفلام والمسلسلات المشبعة بالحاجات والمستفزة للمشاعر والعواطف، وهذا يفرض على مؤسسات الإعلام في البلدان التي تسعى للحفاظ على هويتها الثقافية، التحرك السريع نحو الاستفادة من التقنيات المتطورة للاتصال وتوظيفها لنشر ثقافتها، بدلاً من الوقوف موقف المستمتع بما يبث، ولا يشعر بخطرهِ.

5- الآثار الناجمة من العولمة

تسعى العولمة وهي عملية توسعية إلى فرض واقع جديد على كل صعد المجتمع، ما يعني أنها تمثل تحدياً في ذاته، لذلك يجب على العالم مجابهته لتجاوز آثاره، والتخفيف من أضراره، وللاستفادة من ثماره وما يرافقه من إيجابيات.

5-1 الآثار الإيجابية:

من الآثار الإيجابية للعولمة ما يلي:

- فتح الحدود، وإصلاح قوانين الاستثمار المحلية أمام تدفق الاستثمارات والشركات الأجنبية والشركات العابرة للحدود لتشكيل عالم بلا حدود اقتصادية، ودمج نظم العالم الاقتصادية في نظام عالمي واحد، تحكمه أسس عالمية مشتركة.
- اختصار الوقت أمام الدول النامية، حيث أصبح اللحاق بركب الدول المتقدمة متاحاً أمام الجميع في مدى زمني قصير، وكذلك تبادل الخبرات بين الاقتصاديين في العالم بإقامة بنية معلوماتية، جيدة وإصلاح هيكل وقانوني يشجع على التنافس (الجوهري، 2001، ص52).
- فتح قنوات اتصال قوية بين دول العالم، بحيث تسهل تبادل المعارف والمعلومات.
- تحرير المواطن الفرد من قيود الإعلام الرسمي المحدودة، وانفتاحه على موجات التأثير العالمية وتدفقات الإعلام العالمي.
- التنامي الكمي في عدد المعلومات المتاحة وتنوعها، ما أدى إلى زيادة الطاقات المعرفية للأفراد وتعاضم الفرص في زيادة الأرصدة المعلوماتية (العلي، 2001، ص94).
- النمو والنشاط الملحوظ للمنظمات التي تركز اهتمامها على قضايا ذات طابع عالمي مثل حقوق الإنسان وتحقيق السلام، ونشر قيم الديمقراطية والعدالة الاجتماعية.
- انفتاح دول العالم على بعضها في المجال الثقافي والاجتماعي، ومعرفة الحضارات والثقافات المختلفة للدول (عبد الوارث، 2002، ص58، 61).

- ازدياد الارتباط بين التكنولوجيا والفرد، وتسخيرها لخدمته ورفاهيته، على النحو الذي يؤدي إلى تقليل عنصرَي الوقت والجهد العقلي والذهني الذي يبذله للحصول على ما يحتاج إليه (الخضري، 2001، ص206).

- خروج المرأة من العزلة التاريخية نحو الحرية، ونمو الحركات النسوية وما ارتبطت به من نمو الهيئات والجمعيات المدنية الخاصة بالمرأة، وقد أحدث هذا طفرة حقيقية، جعلت الحركة النسوية نموذجاً ناجحاً للمجتمع المدني (غليون، 2005، ص17).

- إجراء الإصلاحات الضرورية كإصلاحات الإدارية والسياسية والتعليمية، ورفع مستوى التأهيل والتدريب لرفع كفاءة الأيدي العاملة لمواجهة تحديات العولمة، وتعميق الديمقراطية والعدالة الاجتماعية وترسيخ سيادة القانون.

- استخدام التكنولوجيا لتنشيط عاملي الوقت والمكان في صياغة السياسات التربوية، وتدريب القائمين على صنع القرار وتوجيههم نحو مزيد من التبادل الثقافي، ما يجعل السياسات التربوية أكثر انفتاحاً من حيث الأهداف والغايات (Taylor, 1997, p73).

- ظهور تيار تحديثي قائم على التبادل والتعاون بين الدول والمنظمات الدولية والأهلية، وتحديث المجالات الفكرية والمنهجية والتجهيزية المنظمة للنظم التعليمية، وظهور المدارس والجامعات الخاصة وانتشارها بسرعة كبيرة تحت تمويل شركات خاصة وبإشراف بسيط من الحكومات.

- تنظيم برامج التعاون الثقافي والتربوي والعلمي، ووجود طابع عالمي للبحوث ونظريات التعلم وممارسات التعليم وتبادلها بين مختلف دول العالم (السيد، 2002، ص91).

- وعي الشعوب المتقدمة عامة والنامية خاصة، بأهمية مجارة التقدم التكنولوجي، وخاصة في مجال الإعلام، من أجل حماية أوطانها من التضليل الإعلامي العالمي.

5-2 الآثار السلبية:

حيث إن للعولمة إيجابيات كذلك لها سلبيات، منها ما يلي:

- السيطرة على العالم بقولته في قالب الدول الكبرى، وتحويله إلى عالم تسوده نظرة أحادية، وهي سيادة النظرة الأمريكية (العلي، 2001، ص97).

- ظهور تيارات تحديثية قائمة على التبادل والتعاون، والتوجه نحو الشراكة مع الدول والمنظمات الدولية، واعتماد الدعم المالي، ما يقلص حرية الحكومات في وضع سياساتها التنموية وصياغتها بما تقدمه من قروض لا تستطيع الدول الفقيرة تسديدها وأيضاً لا تستطيع رفضها، وتقليل دور الدولة في مجال الخدمات كالصحة والتعليم والإسكان والبنى التحتية الأخرى (السيد، 2002، ص91).

- للعولمة دور في الإضرار بالبيئة، حيث عملت إلى حد كبير على نقل عدد من المصانع والصناعات التي تترك أثراً مباشراً في البيئة من الدول الصناعية المتطورة إلى الدول النامية، واستنزاف الثروات والموارد الطبيعية من الجنوب إلى الشمال (شودود، 1998، ص206).
- العولمة تعمل على محو الثقافات القومية والهويات الفردية للأمم، لأنها تعرض الثقافات المحلية للخطر (Thoenig&Olivier, 2004, p1).
- التوجه نحو خصخصة التعليم استجابة لعدم وفاء الحكومات بمتطلبات توفير نوعي جيد من التعليم، وهذا يؤثر سلباً في التعليم الحكومي ونوعية الخرجين.
- تطبيق المعايير الاقتصادية على الأنظمة التربوية، والمتمثلة في المنافسة والعائد وتأكيد الربح، ما يؤدي إلى تحجيم الرؤى التربوية وتقليصها بما تتضمنه من قيم إنسانية وثقافية واجتماعية (السيد، 2002، ص90).
- التأثير في عمليات التنشئة الاجتماعية للأفراد في المجتمعات المختلفة، بفرض قيم وتوجهات تتعارض مع قيم تلك المجتمعات وتوجهاتها وفقاً لثقافتها، ما أدى إلى شيوع ثقافة العنف، والجريمة المنظمة، والتفكك الأسري، والإدمان، والتهرب من المسؤولية، وزيادة معدلات الانتحار (بهاء الدين، 2003، ص77).
- فرض السيطرة السياسية الغربية على الأنظمة الحاكمة والشعوب التابعة لها، والتحكم في مركز القرار السياسي وصناعته في دول العالم لخدمة المصالح الأمريكية والقوى الصهيونية، على حساب مصالح الشعوب وثرواتها الوطنية والقومية و ثقافتها ومعتقداتها الدينية (أبو زعرور، 1998، ص36)
- عولمة اللغة الإنجليزية وهي اللغة التي تتسلح بها أمريكا في شن هجوم العولمة على العالم، وهيمنتها على سائر اللغات، وعولمة ثقافة هذه اللغة وسيادتها على ثقافات العالم كلها (بشر، 2002، ص2).
- ازدياد معدلات البطالة العالمية، حيث إن 20% من السكان العاملين ستكفي في القرن الحادي والعشرين للحفاظ على النشاط الاقتصادي في العالم، ومن ثم فإن مقدار البطالة سيصل إلى 80% من قوة البشر القادرين على العمل في العالم، وسيتركز معظم هؤلاء العاطلين في دول العالم الثالث، ما يؤدي إلى انخفاض الأجور، وتدهور مستوى المعيشة، واتساع الهوة بين الفقراء والأغنياء (بوقرة، 2001، ص109).
- ظهور الحروب الافتراضية عبر الانترنت، وما يرافقه من تضليل إعلامي، يعبث بعقول الأفراد وأمن البلاد، على نحو يخدم المصالح الفئوية العالمية والإقليمية.
- وفي السياق ذاته ، ينبغي تبني سياسات حكيمة، تساعد على التحسين والتطوير و التكيف للاستفادة من نتائج العولمة في المجال التربوي والتعليمي، حتى تواكب المدرسة التطور

الحاصل في المؤسسات الاقتصادية، وتكون في تجدد مستمر، وتأخذ في الحسبان مطالب المجتمع، حيث إن للعلومة في مجال التربية مظاهرها السلبية، كما أن لها مظاهرها الإيجابية، التي يجب عدها تحديات يجب أخذها في الحسبان، لأنها تساعد على تحديد وتوضيح متطلبات الإصلاح التربوي، وإن التغيرات المصاحبة للعلومة تعمل على الحث على توفير المزيد من الحريات السياسية والاجتماعية والثقافية، ما يعني وجوب الالتزام بنشر القيم الديمقراطية في المجال السياسي والتربوي وغيره، وعدّ المدرسة أداة مؤثرة في المساهمة في هذا التحول الديمقراطي، لأنها مجتمع مصغر يمارس فيه التلميذ حريته، وتنمو فيه خصائصه الاجتماعية (زمام، 2007، ص4).

ويمكن القول إنه يجب على الأنظمة التعليمية والتربوية المعاصرة أن تستنفر طاقاتها، لتواجه تحديات معقدة تتعلق بوضع إنساني جديد، لذلك ينبغي تبني رؤية تربوية تنموية شاملة لتنمية قطاع التعليم ككل، لمواجهة التحديات العلمية والتقنية الراهنة، وتطوير القدرات والمهارات والكفاءات على النحو المطلوب، ودعم ثقافة الاختلاف انطلاقاً من المدرسة، فالعلومة بأبعادها المختلفة تفرض على العالم أن يعمل على اغتنام آثارها الإيجابية وتوظيفها من أجل التنمية البشرية الشاملة، واعتبار آثارها السلبية تحديات تفرض التعامل معها بذكاء لتذليلها وتجاوزها وتحقيق التقدم، وحجز موقع هام على خارطة العالم المتقدم.

ثانياً- السياسة التربوية

1- خصائص السياسة التربوية:

تمثل السياسة التربوية أحد أهم أركان السياسة العامة في جميع الدول، وتعدّ عملية وضع السياسات التربوية من أهم متطلبات عملية التخطيط التربوي لأنها المرشد لوضع الأهداف والوسائل والإجراءات، ومصدر رئيس للإعداد والتنمية والتدريب للمخرجات البشرية المؤهلة التي يحتاج إليها المجتمع لتحقيق الرخاء وتدعيم النمو في مختلف المجالات (Swanson, 1997, p165)، وتتميز السياسة التربوية في أي دولة بمجموعة من الخصائص، ومن مراجعة ما كتب في هذا المجال تورد الباحثة الخصائص التالية للسياسة التربوية:

- السياسة التربوية ذات طبيعة عامة، وليست تفصيلية، وفي مداها شمولية، توضع حيث تسمح بحرية صنع القرارات الملائمة للمواقف والمشكلات التربوية والتعليمية، وفي الوقت ذاته تشكل المجال الذي يوجه القرارات الملائمة لتحقيق الأهداف المنشودة للعمل التربوي ككل.
- السياسة التربوية مستمرة ومتطورة، تستجيب لما يحدث في المجتمع من تغير، وما يطرأ عليه من تحول في أنظمتها السياسية، أو الاجتماعية، أو الفكرية، أو الاقتصادية، وهي

تتأثر بما يتأثر به المجتمع من توجهات عالمية في مجال التربية والتعليم (Guleck, 1980, p34).

- السياسة التربوية مرنة وقابلة للتطبيق، ولها وظيفة توجيهية، يجري بناؤها وفق أهداف متفق عليها (بكر، 2002، ص203).
- السياسة التربوية مؤسسية أي أنها تختص بمؤسسة تربوية معينة سواء أكانت تخص مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي أو مؤسسات التعليم الجامعي، وفي مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي قد تكون سياسات تربوية تخص التعليم الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي (كمال، 2001، ص186).
- السياسة التربوية مرتبطة بالسلطة، فهي جزء من السياسة العامة للدولة، وتترجم بقوانين وأنظمة وبرامج وتعليمات (لوگران، 1990، ص9).
- السياسة التربوية ذات بعد اجتماعي لأن التعليم نظام اجتماعي، يؤثر في المجتمع، ويتأثر به وبظروفه وتطلعاته.
- السياسة التربوية ذات بعد تعليمي تربوي، لأنها تطبق في مجال التربية والتعليم بطاقاته البشرية والمادية ومدخلاته المتعددة، وتسعى إلى إصلاح عملياته وتجويد مخرجاته.
- السياسة التربوية ذات بعد علمي، فهي ليست ارتجالاً، بل نتاج البحث العلمي، وهناك بحوث علمية كثيرة في مجالها (فتحي أحمد، 1999، ص113).
- السياسة التربوية ذات بعد زمني وبعد مكاني، لأنها قابلة للتطوير، وصفتها المرونة، فيجب أن تكون متلائمة مع معطيات عصرها الاقتصادية والاجتماعية والتنموية والسياسية في المكان الذي تكون فيه (Baker, 1993, p376).
- السياسة التربوية تكاملية أي إنها تسعى إلى تنسيق الجهود بين مختلف قطاعات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والدينية والفكرية، بالتخطيط التربوي السليم والسياسة الواضحة داخل التخطيط القومي الوطني (Harwell, 2001, p56).
- السياسة التربوية ذات تفكير منظم، يوجه الأنشطة والمشاريع في ميدان التربية والتعليم، والتي تكون كفيلة بتحقيق الطموحات التي يتطلع المجتمع والأفراد إلى تحقيقها وفق الظروف والإمكانيات المتاحة (Harpert, 2000, p99).
- السياسة التربوية تظهر الدستور العام للتعليم، وتبين الأسس العامة التي تقوم عليها مبادئه، سواء أكانت هذه المواد مكتوبة ومعلنة بقرارات ومراسيم، أم غير مكتوبة ولا معلنة، إلا أنها مدركة ذهنياً لدى المشرفين على مؤسسات التعليم والمنشئين لها والموجهين لمسيرتها.
- السياسة التربوية تمثل الإطار العام للنظام التعليمي ومؤسساته المختلفة، وتوضح العلاقة بين ما تحتاج إليه البلاد وما ينبغي أن تقوم به المؤسسات التعليمية، بواسطة إدارات

مختصة وبمشاركة بعض أفراد المجتمع، فتعبر عن خيارات المجتمع وقيمه وعاداته وتصوراته في الحاضر والمستقبل.

- السياسة التربوية تمثل المفاهيم العامة لمختلف التنظيمات والقواعد وأساليب العمل التربوي، سواء في المجالات التخطيطية أم في المجالات التنفيذية (Brown, 1998, p56).

بناء على ما سبق يجب الأخذ بخصائص السياسة التربوية عند تحديد السياسة التربوية للنظام التعليمي، في إطار خصوصية المجتمع الذي تسعى إلى تحقيق الطموحات التي يتطلع إلى تحقيقها بناء على الظروف والإمكانات المتاحة.

2- العوامل المؤثرة في تكوين السياسة التربوية:

السياسات التربوية والتعليمية في أي بلد تتحدد بالعوامل الخاصة به، كالعوامل الدينية، والفلسفية والأيدولوجية، والجغرافية والاقتصادية، والسياسية بمفهومها الواسع، حيث تساهم هذه العوامل في تكوين الإطار العام والنهائي للسياسة التربوية، وقد تختلف من حيث مهمتها وتأثيرها في السياسة التربوية وفق تطور المجتمع وطريقة هذا التطور، وصيرورة التحولات الداخلة فيه والمحيطه به، ومهما كان نوع تلك العوامل أو نمطها فهي ناتجة من متغيرات العولمة أو الكوكبية، ومن أهم هذه العوامل:

2-1 العوامل الدينية: وهي أحد أهم ملامح الشخصية القومية لأي مجتمع، وبخاصة تلك المجتمعات التي يعتنق أكثر أفرادها ديناً معيناً، كالأديان السماوية، الإسلام، والمسيحية، واليهودية، أو الأديان غير السماوية أو الوضعية، الكونفوشيوسية، والزرذشتية، وعقيدة أسقف ساقوا، وأدت المؤسسات الدينية ولا تزال دوراً في حياة المجتمعات سياسياً واقتصادياً وثقافياً وتربوياً، فلا يزال للكنيسة أهميتها في توجيه أهداف التعليم ورسم سياساته في البرتغال وإسبانيا، وللهيئات الدينية في انكلترا نشاطها الكبير في التعليم، لذلك إن واضعي السياسات التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي يضعون في حسابهم مساهمة الكنيسة في التمويل وتقديم التسهيلات الضرورية للعملية التعليمية (Banghart, 1995, p185) ولا يزال لمكة المكرمة والأزهر الشريف دورهما في توجيه التعليم وربطه بمعتقدات المجتمع الإسلامي في السعودية ومصر، حيث تعمل السياسة التربوية على تحقيق أهدافها في متابعة تحقيق الولاء لله وحده، وجعل الأعمال خالصة لوجهه، ومستقيمة على شرعه في كل مجالاتها، ودعم العقيدة الإسلامية، وتزويد التلميذ بالبادئ الأساسية والثقافة الإسلامية التي تجعله معتزاً بالإسلام، قادراً على الدعوة إليه، والدفاع عنه، وتعزيز الانتماء إلى أمة الإسلام (القرني، 2009، ص151)، ويمكن القول إن الدين يعد أحد العوامل الموجهة لفلسفة السياسة التربوية وأهدافها وخططها وبرامجها بدرجات متفاوتة في مجتمع وآخر في ظل العولمة.

2-2 العوامل الفلسفية والأيدولوجية: تعد الفلسفة العامة للمجتمع الإطار المرجعي لفلسفة التربية (النقب، 1997، ص16)، حيث إن الفلسفة مجموعة من النظريات والمبادئ والمثل العليا التي تكون مجالاً فكرياً أو رؤية مستقبلية لواقع اجتماعي، وسياسي، وثقافي، ومعيشي في أحوال محددة، وظاهرة العولمة أنتجت تحدياً في هذا المجال، وهو وجود عدد كبير من الفلسفات كالمثالية والواقعية والمادية والبرغماتية الأمريكية والاشتراكية والشيوعية إضافة إلى الفلسفة العربية والإسلامية، وهذه الفلسفات لها آثارها السلبية والإيجابية في العملية التربوية في الدول التي تبنت فلسفات فكرية معينة (بدران، 1993، ص175)، وعليه يمكن عدّ السياسة التربوية نتيجة لتأثير الأيدولوجية السائدة في المجتمع الذي قام فيه النظام التربوي، ويمكن أخذ الكثير من الدروس عن دور الفلسفات والأيدولوجية السائدة في مجتمع ما في تحديد سياساته التربوية للاسترشاد بمقدماتها ونتائجها، ففي الدول الرأسمالية التي تؤمن بأهمية الرخاء الاقتصادي تؤكد ضرورة اللامركزية في الإدارة التربوية، وتتيح للهيئات غير الحكومية والسلطات المحلية فرص المشاركة في رسم السياسات التربوية، وتراعي المناهج التربوية فيها مبدأ التنوع لمقابلة حاجات الأفراد والبيئات المتنوعة (جوهر، 2000، ص8).

ومن جانب آخر فقد ألقت التوجهات الأيدولوجية للفلسفة البرغماتية النفعية بآثارها على مسار العمل التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية، فالمدرسة الفعالة في رأي الفلسفة البرغماتية هي التي تبلور الصورة المتكاملة بين المنهج والمعلم والمتعلم والإدارة والمشاركة المجتمعية (Lieberman, 2000, p132).

أمّا في البلاد ذات التوجهات الأيدولوجية للفلسفة الشيوعية الاشتراكية فإن السياسة التربوية تتحدد بتشكيل نمط للإشراف والتمويل والإدارة التربوية، التي تسيطر عليها الدولة أو الحكومة تجنباً لأي مؤثرات، تؤدي إلى اعتماد على جهات خارجية، ولاسيما من الدول ذات التوجهات الأيدولوجية الرأسمالية، كي لا تتدخل في قراراتها السياسية، ففي روسيا الاتحادية يعد فهم قيمة العمل المنتج، واكتساب مهارات الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية وترسيخ عادة القراءة وربط المدرسة بالحياة والعمل المنتج، وتعميق البحث في الأساليب والشروط الكفيلة بتحسين عملية التعليم والتربية، وتهيئة الدارسين للعمل إلى غير ذلك، مكوناً أساسياً للسياسات التربوية المطبقة في نظام التعليم الإلزامي القائم على التوجهات الشيوعية أو الاشتراكية (كونراكوف، 1987، ص43).

2-3 العوامل الجغرافية والاقتصادية: تعد الصلة وثيقة بين العوامل الجغرافية، المناخ والتضاريس والثروات الطبيعية، والعوامل الاقتصادية، فالسياسات التربوية للنظم التعليمية تتوافق مع العوامل الجغرافية والبيئية، ويدخل النشاط الاقتصادي السائد في البيئة في مجال هذه الأحوال، زراعية أو صناعية أو تجارية، لذا فإن السياسة التعليمية تعطي أهمية لتنوع

البرامج والمناهج بتنوع البيئات (بدران، 1993، ص98)، ففي الولايات المتحدة الأمريكية لا يمكن قيام نظام مركزي لإدارة التعليم الأساسي، نتيجة التوزيع الجغرافي الواسع ووجود 51 ولاية، لذلك أصبح النظام لا مركزياً أفرز 51 نظاماً تعليمياً بعدد ما فيها من ولايات (Bowen, 2004, p57)، وقد أنيطت مسؤولية التعليم بالمناطق التعليمية المحلية (المقاطعات)، فهي التي تقرر سياساتها التربوية وتنفذها (المفرج وآخرون، 1999، ص85)، ويتضح إيمان المجتمع الأمريكي بأهمية المدرسة بجعل الأمة الأمريكية قائدة للعالم، عندما نعلم بأن أمريكا تتفق على التعليم أكثر مما تتفق على الدفاع المدني (العولقي، 1998، ص59). وفي روسيا الاتحادية يقع التعليم الأساسي بإشراف وزارة التربية، وقد بلغ مقدار نفقات الدولة على التعليم 3,6% من الناتج المحلي الإجمالي، أو ما يعادل 13% من الميزانية الحكومية في عام 2004م، وتعادل مشاركة المؤسسات التعليمية الخاصة 0,5% من المدارس الإلزامية، والتعليم في روسيا مجاني (Wikipedia, 2009, [Http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Russia](http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Russia)).

وفي أستراليا يتضح أثر العوامل الجغرافية، فهذه القارة تساوي مساحة أوروبا، وفيها ثاني أكبر صحراء في العالم، لذلك كان على السكان أن يتجمعوا في مراكز حضرية قليلة، مما اضطر الحكومة الأسترالية إلى الأخذ بنظامين تعليميين مختلفين تماماً، أولهما للمدن الكبيرة، حيث المدارس المجهزة والمتنوعة المناهج، ومدارس للمقاطعات الريفية، حيث المدارس الصغيرة ذات الفصل الواحد (زكي، 2003، ص109).

وفي جمهورية ألمانيا الاتحادية بسبب موقعها الجغرافي في أوروبا، يعد التعليم الأساسي أساسياً للتطبيع مع الاتحاد الأوروبي، والتعليم فيها مجاني وإلزامي، تشرف عليه وزارة التربية الاتحادية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، ص33).

وفي فرنسا يندرج توفير التعليم المجاني والإلزامي تحت سياسات الحكومة والوزارة المسؤولة، حيث تعادل ميزانية التعليم الوطني في فرنسا 65,69 مليون يورو، أي 23,31% من الميزانية الوطنية الإجمالية، و 85% من نفقات التعليم تأتي من مصادر حكومية (Ministere des Affaires Etrangere, 2007, p2)، وهناك مساندة من المدارس الخاصة الأهلية، وتقسّم فرنسا جغرافياً إلى ثلاثين منطقة تعليمية موزعة، وقد عهد لسلطات المناطق المحلية مسؤولية التعليم الأساسي (EURYDICE, 2009, p9).

وللعامل الجغرافي والاقتصادي آثاره في السياسة التربوية في الدول النامية، وخاصة في الوطن العربي، فهناك الدول النفطية وهناك الدول التي تعتمد الزراعة، وهناك من يعتمد الصناعات التقليدية والصيد والسياحة، وقد أثرت هذه العوامل في السياسات التربوية فيها على نحو أو بآخر، ففي مصر يقع عبء توفير التعليم على عاتق الدولة أولاً، كما اهتم الحزب

الحاكم برفع مخصصات التعليم الأساسي من الميزانية العامة للدولة، والتي تجاوزت 18% من الميزانية العامة للدولة و42% من ميزانية وزارة التربية والمعارف المصرية، هذا وتعد عملية التوسع في نشر التعليم الأساسي ليشمل كل المحافظات الشمالية والجنوبية والريف والمدن شاقّة جداً بسبب التوزع الجغرافي الكبير وضخامة عدد السكان (حسان، 2004، ص 121-159).

وفي السعودية وتبعاً لموقعها الديني والجغرافي تسعى لنشر التعليم الأساسي العام بكل مراحلها في أرجاء المملكة الموحدة، مع عناصر نجاحه من البناء المدرسي والتجهيزات والتقنيات التعليمية وإعداد المدرسين الأكفاء، إضافة إلى تطبيق التعليم المجاني والإلزامي وتوفير الرعاية الصحية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة للذكور والإناث، وقد بلغ عدد المنشآت التعليمية الحكومية لمرحلة التعليم الأساسي عام 2005م (26247) منشأة تعليمية، بمعدل نمو سنوي 14,9% سنوياً (الصرايرة، 2007، ص 94، 102).

2-4 العوامل السياسية: تتطلب هذه العوامل من مخططي السياسات التربوية وواضعيها ترجمة مؤثرات الوسط السياسي مع ما فيها من أحزاب وقوى سياسية داخلية، والمناخ السياسي المحيط بالبلاد، والجهات الخارجية المانحة للهبات والمعونات، وتأثير المنظمات الدولية، والحروب والصراعات، وجماعات الضغط السياسية الداخلية والخارجية، والوعي بها في أثناء وضع السياسات التربوية، بقبولها أو تجاهلها أو العمل على تحييدها، فالولايات المتحدة الأمريكية تعد نفسها أكبر قوة سياسية في العالم، والقطب الذي تصدر منه القرارات، وعلى العالم أن ينصاع لها، ويؤكد هذا الاهتمام ما ذهب إليه الرئيس الأمريكي جورج بوش الأب عام 1991م عند إعلان إستراتيجية التربية لأمريكا عام 2000م، عندما قال: إذا أردنا لأمريكا أن تبقى قائدة للعالم فلا بد أن نقود الطريق في مجال التحديث والتجديد التربوي (محمود، 2000، ص 4)، والانفتاح على الثقافات الأخرى والاستفادة من نتائجها دون تدخل سياسي، وتأكيد أهمية اللغة القومية والعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية والحاسوب، وإلزامية التعليم ومجانيته من دون حسابات دينية عرقية أو جنسية، إنه نمط التعليم الذي تحكمه القرارات السياسية الداخلية، وحاجات المجتمع المحلي لخضوعه لتمويل جهات أهلية ومنظمات خاصة وقروض بنكية محلية والأموال الحكومية الفدرالية، ولا يخضع للمعونات الأجنبية (العولقي، 1998، ص 60).

أما بريطانيا بسبب تركيبتها وتاريخها السياسي الذي يقوم على فصل الملكية عن الحكم، فالملكة تملك ولا تحكم، حيث أمر الحكم يترك للأحزاب السياسية، التي تتشغل كثيراً بمسألة التعليم، وكثيراً ما تستخدم المشاريع التربوية ورقة سياسية لتعزيز موقف هذا الحزب أو ذاك وفي الحملات الانتخابية، وعلى رأسها مشروعات حزب العمل الذي تبني المشروع التربوي،

كي يخدم الطبقات العاملة، ويوفر لها فرص التعليم مدى الحياة، كذلك تبني اللامركزية خلال قانون الإصلاح التربوي الصادر عام 1988م، والذي وضعته القوى اليمينية في حزب المحافظين برئاسة مارغريت تاتشر، حيث جعلت التعليم بنداً رئيساً من بنود سياستها الراديكالية، حيث أعيدت هيكلة التعليم وأحدثت تغييرات مالية وإدارية على صيغة السياسة التربوية ذات الطابع القومي ومضمونها، وتم تفويض دور السلطات المحلية بجعل المدارس تحت حكم سلطات تربوية حكومية قوية ممثلة بوزارة التربية والتعليم (وزارة المعارف، 1998، ص 72-75).

ومن جانب آخر كان لتوحيد جزأي ألمانيا تأثير في السياسات التربوية في مرحلة التعليم الأساسي، حيث أن هنالك اتفاقاً ضمناً بين الأحزاب السياسية الألمانية والقطاعات الاقتصادية الخاصة والقطاعات وجماعات الضغط غير الحكومية الأخرى على ضرورة المشاركة في تمويل التعليم الإلزامي، ولذلك تم العمل على تمثيل تلك الجهات في مجالس التمويل الخاص بالتعليم الإلزامي (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1987، ص 25).

وفي مصر كان للصراع العربي الإسرائيلي والمساعدات الدولية والسلام والقضية الفلسطينية أثر في تحديد السياسة التربوية للتعليم الأساسي، ويقع عبء توفير التعليم الأساسي أو الابتدائي على عاتق الدولة أولاً، ومن ذلك ما جاء في الدستور وفي القانون رقم 139 عام 1981م وتعديلاته، من ضرورة توفير تعليم إلزامي ومجاني لكل مواطن مصري، كما اهتم الحزب الحاكم بالوعي الوطني والقومي في أثناء وضع السياسات التربوية، والمساواة في التعليم بين المرأة والرجل (مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي، 1993، ص 6).

وبناء عليه أدت العوامل السابقة الذكر الدينية، والفلسفية الأيديولوجية، والجغرافية والاقتصادية، والسياسية، دوراً مهماً في تحديد معالم السياسة التربوية في الدولة والمجتمع الذي هي فيه، وبغض النظر عن إيجابيات هذه العوامل وسلبياتها، فقد فعلت فعلها في توجيه سياسات النظم التربوية للدول التي تبنتها في كل المجالات، لذلك فإن عدم الأخذ بمبدأ خصوصية النظام التربوي لكل مجتمع لدى صناع القرار التربوي يجعل السياسة التربوية غير محيطة بالواقع الاجتماعي ونتائجه المختلفة، وما يجعلها بعيدة عن التطبيق الواقعي، وكل من هذه العوامل يوجه ويحدد السياسة التربوية وخططها وبرامجها بدرجات متفاوتة بين مجتمع وآخر، ولا يمكن الفصل بينها فجميعها تؤثر مجتمعة في صياغة السياسة التربوية وبدرجات متفاوتة، حيث إن هذه العوامل هي المكونات الأساسية لبنية المجتمع وأن السياسة التربوية تستمد من فلسفة التربية التي تجسد فلسفة المجتمع وواقعه وتطلعاته.

3- معايير صنع السياسة التربوية:

عادةً ما يجري وضع السياسة التربوية وفق عدد من المعايير، التي تحرص الدولة على وضعها موضع التنفيذ في أثناء عملية صنعها، وأهم هذه المعايير:

- ضرورة وضع السياسة التربوية في إطار أيديولوجية الدولة وفلسفتها.
- تقرير السياسة التربوية وبرامجها على نحو يتوافق وأهداف الدولة، أي وضع السياسة التربوية في ضوء تطلعات الدولة في الداخل والخارج.
- وضع السياسة التربوية في ضوء ظروف المجتمع وإمكانياته.
- ضرورة أن تعمل السياسة التربوية المقررة على تلبية حاجات الأفراد وطموحاتهم، وفق ما تمثله من تخصيص للقيم والموارد في المجتمع لكل أفراد.
- توافر المشاركة الشعبية في صنع السياسة التربوية، وذلك في إطار تعدد المشاركات، وضرورة تداخل العناصر المختلفة وتمازجها.
- مراعاة الجمع بين المجالات العامة التي ترتبط بالمعارف العلمية والإنسانية على نحو عام، والمجالات الكيفية التي ترتبط بفلسفة التربية والتعليم.
- أن تكون السياسة التربوية قابلة لأن تترجم في خطوات إجرائية من خلال الاستراتيجيات والخطط، وغير ذلك من خطوات التنفيذ، أي مراعاة أن تكون مبادئها وأهدافها قابلة للتنفيذ (أندراوس، 2000، ص37).

4- مراحل بناء السياسة التربوية:

تمر عملية بناء السياسة التربوية بمجموعة من المراحل، التي قد تختلف في تسلسلها من دولة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر، ولكنها تشترك في المراحل الرئيسية التالية:

المرحلة الأولى- تتضمن مراعاة أخذ السياسة العامة للبلاد في الحسبان، لأن السياسة التربوية تتحدد عادة وفق المبادئ العامة، وفلسفة المجتمع، وتوجهاته الأيديولوجية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، التي يحددها نظام الدولة ومنهجها، وتحقيق التناسق معها ضرورة حتمية لضمان سير الجهود كلها في اتجاه واحد، على نحو يحقق مصلحة المجتمع، ويعزز التكامل والانسجام بين السياسة التربوية وأهداف القطاعات الأخرى الاقتصادية والاجتماعية والزراعية والصناعية والعمرانية والثقافية ونشاطاتها على نحو معها (Brown, 1998, p130).

المرحلة الثانية- صياغة السياسة من الساسة والمخططين التربويين وأصحاب القرار فيها، وفي هذه المرحلة يجري مناقشة الأهداف التربوية وبرامجها وصياغتها، أو اقتراح سياسات وخطط وبرامج بديلة، كما يجري في هذه المرحلة جمع المعلومات والبيانات عن الواقع

التعليمي، وأخذ العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفرص والتهديدات المحيطة بواقع العمل التربوي في الحسبان.

المرحلة الثالثة- يجري فيها إعلان السياسة التربوية وتبنيها من أعلى قمة الهرم الإداري التربوي حتى أدنى موظف فيه، ويترافق معها شرح مفصل لكل مجال من مجالاتها وأهدافها العامة والخاصة، وطرق تنفيذها، والوسائل المستخدمة لتحقيق تلك السياسة، والمهام والمسؤوليات المحددة لكل قطاع، ويجري في هذه المرحلة الانتقال من المستوى النظري لوضع السياسة إلى المستوى العملي للقطاعات التنفيذية المسؤولة عن تنفيذ السياسة التربوية على أرض الواقع (فتحي أحمد، 1999، ص ص 226-228).

المرحلة الرابعة- ويجري فيها تطبيق السياسة التربوية في الواقع بتحويل التصورات النظرية والمشاريع التربوية المخطط لها إلى حيز التنفيذ الفعلي بمساهمة الإداريين والمعلمين بمختلف المستويات في تحقيق أهداف السياسة التربوية وتطلعاتها، وفي هذه المرحلة تقوم القيادات الإدارية العليا والمتوسطة بمراقبة تنفيذ السياسة التربوية في الميدان، ومتابعة مؤشرات النمو في مختلف القطاعات التربوية وعلى مختلف المستويات من الناحية الكمية والكيفية على نحو يحقق جودة التعليم (أندرواس، 2004، ص 41).

المرحلة الخامسة- تتضمن تقويم السياسة التربوية للتحقق من صلاحها ومدى التطابق بين الرؤى والتصورات النظرية والأهداف الموضوعية من جهة، والتطبيق الميداني لها ومدى التقدم المحقق من جهة أخرى (القالا ومحمد، 1995، ص 31).

والجدير ذكره أنه مع أن بناء السياسة التربوية يمثل الركيزة الأساسية للمراحل التالية لها من حيث الأهمية، وتنتهي عادة بإعلان أهداف أو مبادئ السياسة، إلا أن الأكثر أهمية هو مرحلة التنفيذ والتطبيق، حيث إن السياسة ليست شيئاً نظرياً، يختلف عن التطبيق، وإنما يمثل تكاملاً وتجسيدا لها في الواقع الفعلي، وإن ما يضمن الارتقاء التربوي والتطور المستمر وتجاوز الصعاب يجري بالتقويم المستمر للسياسة التربوية وما حققته من أهداف.

ثالثاً- السياسة التربوية للتعليم الأساسي:

1- مفهوم التعليم الأساسي:

يمثل التعليم الأساسي صيغة تعليمية ذات فكر تربوي معاصر، بما يتضمنه من مقومات ومفاهيم ومبادئ بدأت تأخذ طريقها إلى معظم نظم التعليم العالمية والعربية، ويتميز بسعيه لتوفير النمو المتكامل للمتعلّمين وإكسابهم المهارات الأساسية للتعلم، وتزويدهم بالقدر الضروري من المعارف والمهارات الأساسية الملائمة لخصائص نموهم، وإعدادهم للحياة والمواطنة في مجتمعهم (ديب، 2005، ص 40).

وفي مفهوم التعليم الأساسي آراء كثيرة، تؤكد أهميته في تنمية الفرد في مرحلة الطفولة وبداية المراهقة، لأنها مرحلة ممتدة من عمر 6 سنوات حتى 14 سنة في معظم دول العالم، حيث يساهم في تطوير عقلية الطفل، ويرفع مستوى استعداده الدراسي لتلقي مزيد من التعليم في المراحل التعليمية اللاحقة، وهناك أدلة كثيرة تؤيد هذا الاتجاه، لأن التعليم الأساسي من تشريح المصطلح لغوياً، يقدم البنية العلمية والمعرفية والثقافية والاجتماعية الأساسية للفرد، فهو على أقل تقدير يمكن الفرد من تجاوز الأمية المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب (Quality Education For all, 1993, p4)، وفي رؤية تربوية يعد تعليم شامل إلزامي، ينبغي توفيره لكل فرد من أفراد المجتمع، ليتمكن من تطوير قدراته وإمكاناته إلى أقصى ما يمكن، ويهيئ له الفرص لتفتح مواهبه، وممارسة اهتماماته، وتلبية حاجاته، وتكوين شخصيته المتكاملة الفاعلة ويكسبه المعارف والمهارات التي تمكنه من القيام بأدواره المنتظرة منه في تنمية مجتمعه وتطويره (عمار، 2003، ص220).

ومن جانب آخر يمكن التعليم الأساسي المتعلم من اكتساب الحد الأدنى من متطلبات المواطنة والمشاركة السياسية والاجتماعية، والوعي بالحقوق والواجبات ومهارات التعاون والاتصال والحوار والرغبة في خلق مجتمع ديمقراطي تقدمي، واكتساب مهارات القدرة على القراءة والكتابة والحساب، هذا إضافة إلى اكتساب مهارات استخدام التكنولوجيا والقدرة على حل المشكلات (King, 1999, p12).

ويمثل التعليم الأساسي فكراً تربوياً مميزاً في إعداد التلاميذ للمواطنة الواعية المنتجة، وإشباع حاجاتهم الأساسية، وإتاحة فرص تعليمية متعددة لمقابلة الفروق الفردية بينهم، كما يسعى إلى ربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية من أجل إعداد المواطن المنتج في مجتمعه، ويتميز بقدر من المرونة ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالبيئات المحلية، ويتلاءم معها، ويواجه متطلباتها، ويعمل على تنميتها، كما يسعى إلى تنمية الميل نحو التعلم الذاتي والمستمر (كحيل، 2007، ص162).

وقد حددت الاجتماعات الاستشارية لبرنامج التجديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية (ايبداس) مفهوم التعليم الأساسي وتوجهاته في المنطقة العربية، بأنه صيغة تعليمية، ورؤية جديدة للتعليم، ترمي إلى تزويد كل طفل قبل دخوله معترك الحياة، بصرف النظر عن أحواله الاجتماعية والثقافية بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والتوجهات والقيم الضرورية له، ولسد حاجاته الأساسية على مدى معين من السنوات (ديب، 2005، ص40).

وقد غدا التعليم الأساسي عنصراً مهماً من عناصر التنمية لانطلاق أي مجتمع، فهو استثمار في الرأسمال البشري، ومرحلة مهمة من تصنيع العقول لإحراز مكانة متميزة بين الأمم، فبلدان العالم المتقدم تضع ضمن أهدافها الإستراتيجية تطوير التعليم الأساسي، وتعزيز

مؤسساته، والارتقاء بجودته، وملاءمته مع متطلبات العصر، فالّتعليم الأساسي مؤسسة تربيّية، تتضمن مجموعة واسعة من العناصر، التي تؤثر في السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع الذي هي فيه، حيث تغيرت وظيفتها واتسع مجالها، وأصبح محور اهتمامها التلميذ، وتوفير كلّ الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والجسدي والروحي وإعداده لتولي مسؤولياته في حياته الحاضرة والمستقبلية، والارتقاء بمستوى أداء المعلمين لتنفيذ المناهج الموضوعّة من أجله، ولتحسين العملية التربيّية وتحقيق الأهداف الموضوعّة، والعناية بالمجتمع المحلي والمساهمة في حل مشكلاته وتحقيق أهدافه (المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، 1986، ص ص52-71).

ومما سبق يمكن تحديد الملامح الأساسية للتعليم الأساسي بالتالي:

- تعليم شامل وإلزامي، ينبغي توفيره لكلّ فرد من أفراد المجتمع.
- يسعى إلى تزويد المتعلّم بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والتوجهات والقيم الضرورية.
- يعمل على تطوير استعدادات المتعلّم، وتمكينه من مواصلة التّعليم في مراحل تعليمية أعلى.
- يمكن الفرد من أن يواجه الحياة، وأن يساهم في تطوير المجتمع.
- يزود المتعلّم بمهارات التعاون والاتصال والحوار والقدرة على حل المشكلات.
- يقابل الفروق الفردية للتلاميذ، ويتميز بقدر من المرونة.

2- المبادئ التي يقوم عليها نظام عمل مؤسسة التعليم الأساسي:

يستند نظام عمل مؤسسة التعليم الأساسي في أي مجتمع إلى جملة من المبادئ الرئيسة، التي تحدد مجال العمل فيه، وتوجهاته في نشر التّعليم بين الناشئين من أفراد المجتمع، وتلك المبادئ مستمدة من الدساتير والقوانين والتشريعات الوضعية والنظم السياسية، أو من الخلفية الدينية والتوجهات الفلسفية والأيدولوجية، أو من الوضع الاقتصادي والاجتماعي للدولة والمجتمع، ولكن في مجملها مبادئ تداولتها الأمم والشعوب في ظلّ عولمة النظم التربيّية، فتلك المبادئ فرضت نفسها بقوة حقوق الإنسان، أو لأن المجتمعات تبنتها، وعملت بها بقناعة، ومن أهم تلك المبادئ:

2-1 ديمقراطية التعليم الأساسي: وهذا يشير إلى حق كلّ فرد في الحصول على التّعليم الأساسي بما يتناسب مع قدراته وميوله واهتماماته بغض النظر عن عرقه وجنسه واثنيته الديني ولون بشرته (Ackers, Migoli, and Nzomo, 2001, p6)، وهذا المبدأ التزمته أكثر بلدان العالم مع بداية تشكل الأمم المتحدة ومنظمات حقوق الإنسان، وقد أشار تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم عام 2009م إلى أن 100% من الدول الأعضاء

وافقت على هذا المبدأ لتحقيق ديمقراطية التعليم للجميع مع حلول عام 2015م، كما بين التقرير أنه مع وجود تحديات في إمكان التطبيق إلا أن التزام الشعوب والحكومات هذا المبدأ أصبح من المسلمات، ويساهم البنك الدولي والدول الدائمة العضوية في تحقيقه في عدد من بلدان العالم الثالث (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 2009، ص5).

2-2 مجانية التعليم الأساسي: يعني حق كل فرد داخل مجتمعه ودولته في الحصول على تعليم أساسي، لا تقل مدته عن ست سنوات (تعليم ابتدائي) من عمر الخامسة أو السادسة وفق النظم المحلية لكل دولة، حتى نهاية الصف السادس، لتنمية معارفه الأساسية في مواد القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم والتاريخ والجغرافية المحلية على أقل تقدير، ويجب على السلطات المحلية والحكومات والشعوب توفيره وتخصيص أجزاء من ميزانية الدخل القومي لتحقيق هذا المبدأ (Migoli, Ackers and Nzomo, 2001, p8)، ويلاحظ من مراجعة مفهوم التعليم الأساسي أنه تضمن على نحو صريح مجانية التعليم الأساسي، ولا بد من الإشارة إلى أن هذا المبدأ مساند لمبدأ ديمقراطية التعليم، فإذا أتاحت السلطات والحكومات الفرصة لديمقراطية التعليم فلا بد لها من أن تعمل على توفيره على نحو مجاني.

2-3 إلزامية التعليم الأساسي: وهو إلزام ذو توجهين، أمّا الأول فيؤكد التزام الحكومات والسلطات المحلية توفير التعليم الأساسي مدة ست سنوات على أقل تقدير للأطفال ممن هم في سن التعليم، وأمّا الثاني فيؤكد إلزام الطفل وولي أمره التعليم الأساسي واكتسابه (Tsang, 2002, p16)، وقد بين تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم عام 2009م أن 88% من دول العالم النامي لديها قوانين تنص صراحة على إلزامية التعليم الابتدائي على نحو لا يقل عن 5 سنوات، و 33% من دول العالم المتحضر تلزم السلطات التربوية المحلية سنة دراسية واحدة قبل التعليم الأساسي (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 2009، ص50)، وفي عدد من الدول المتطورة، ولاسيما في الولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا وبعض دول أمريكا اللاتينية، تعد المرحلة الثانوية جزءاً من التعليم الإلزامي، التي حققت مقدار قيد إجمالية تجاوزت 90% (UIS, 2006, p89).

2-4 جودة التعليم الأساسي: تقتضي توفير تعليم يحقق للمتعلّم مكاسب معرفية متقدمة من حيث الكم والنوع، فتتحقق الفائدة له ولمجتمعه، ويشمل مفهوم الجودة من هذا المنطلق جميع مدخلات العملية التربوية المتعلّم، والمعلّم، والأهداف، والبناء المدرسي، والوسائل التعليمية، والمنهاج، والبيئة الفيزيائية، والعلاقات، والتفاعلات بين جميع عناصر المدخلات، والمخرجات وهي المتعلّم (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 2005، ص40)، ولا بد من الإشارة إلى أن جودة التعليم الأساسي تعد عاملاً مهماً في تلبية متطلبات المراحل التعليمية

اللاحقة، الثانوية والتعليم العالي، والتعليم الأساسي عملية اجتماعية، ومن ثم فإن أي تحسين على نوعه سيؤثر في المجتمع إيجابياً (عليقات، 2004، ص 109).

2-5 توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم الأساسي: وهذا المبدأ أفرزته التطورات الحديثة في مجال تقنيات التعليم والتدريس، والتي أصبحت من المتطلبات الضرورية في مدرسة المستقبل، والتي جعلت التعليم عملية تبادلية من المعلم إلى المتعلم وبالعكس، ومن أهم تلك التطبيقات الحديثة لتكنولوجيا التعليم الدروس الالكترونية، والسبورة الذكية لعرض المعلومات، والفصول الالكترونية، والتعليم الافتراضي، والكتاب الالكتروني، والتلفاز التعليمي، وشبكات الانترنت (كحيل، 2007، ص ص 91-94)، ولابد من الإشارة إلى أن هذا المبدأ من أهم التحديات التي فرضتها العولمة على نظم التعليم الأساسي، ولا سيما في المجتمعات النامية.

2-6 تطوير قدرات معلم التعليم الأساسي وتعزيز تدريبه: يعد مبدأ أساسياً إذا ما أردنا لعمل مؤسسة التعليم الأساسي أن يتطور، فمع تطور علوم العصر والتكنولوجيا التربوية، ومجانية التعليم وإلزاميته، كان لابد من تطوير التأهيل التربوي للمعلم للقيام بمسؤولياته في عصر العولمة، الذي تطورت فيه العلوم، فالمعلم في العصر الحالي يقوم بوظيفة التخطيط والتنفيذ والتقييم، فهو الذي يخطط للأهداف السلوكية داخل حجرة الصف، وينفذ باستخدام وسائل التعليم والطرائق التدريسية تلك الأهداف، وينمي المعرفة لدى الطلبة، ويقوم بتقويم نتائج العمل التربوي ومخرجاته (الطلبة)، لذلك كان لابد للمعلم من امتلاك مستوى من المهارات التربوية، تمكنه من تحقيق وظائف العملية التربوية (عبيدات، 2007، ص ص 39-41).

بناءً على ما سبق يمكن القول إن تحقيق هذه المبادئ في التعليم الأساسي يعد شرطاً رئيساً من أجل تحقيق تعلم نوعي ومتميز للجميع، فالعصر الحالي يتطلب الارتقاء بمستوى التعليم وتحقيق جودته باضافة إلى تطبيق ديمقراطية التعليم وإلزاميته مما يجعل هذه المبادئ شرطاً وضرورة لتحقيق تعليم يتلاءم ومتطلبات العصر ومعارفه ويدعم تحقيق التنمية الشاملة، ما يفرض على السياسات التربوية الأخذ بهذه المبادئ لمواجهة تحديات العولمة.

3- أهداف التعليم الأساسي:

إن مرحلة التعليم الأساسي تعد بداية السلم التعليمي، وهي مرحلة عامة، لا تهدف إلى التخصص العلمي، وإنما تركز على مواضيع القراءة والحساب والرياضيات، والمواضيع القومية والاجتماعية والصحية والترويحوية الوثيقة الصلة بحياة التلميذ، والمتوافقة مع ميوله وقدراته، وتؤهله لمجابهة المواقف والمشكلات التي تصادفه في حياته اليومية أو المستقبلية، وعليه فإن مدرسة التعليم الأساسي في معظم دول العالم المتقدم والنامي تسعى لتحقيق الأهداف التالية:

- تعزيز القدرات الذاتية والمهارية والإبداعية، وتنمية المواهب والهوايات وإشباع الرغبات النفسية لدى التلاميذ.
- تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ، وتعميق روح البحث و التجريب والتتبع المنهجي، وتعود طرق الدراسة السليمة.
- تحقيق النمو المتكامل للطفل من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية وصحته النفسية وتوافقه الاجتماعي.
- تنمية الروح القومية لدى الفرد الناشئ، وتعميق الروابط والمفاهيم الوطنية والاجتماعية، فتحبيه بوطنه وأمتة، فيعتز بها، ويعتق التفكير القومي الذي ينتمي إليه مجتمعه.
- المساهمة في بناء مجتمع المعرفة بالقضاء على الأمية الأبجدية والرقمية (Berry,2003,p61).
- نقل التراث الفكري والثقافي وتاريخ الأمة أو الدولة إلى الجيل الناشئ كي يتمثله، ويطلع على تراث أجداده.
- تزويد التلميذ بمجموعة من الخبرات الاجتماعية، التي تمكنه من القيام بمسؤولياته المدنية والاجتماعية.
- مساعدة التلميذ على تحقيق النمو الفكري بإكسابه بعض الخبرات الفكرية، وتعليمه طرق حل المشكلات التي تواجهه في الحياة اليومية، وتعويد أساليب التفكير الصحيح.
- تنمية السلوك الخلقى بتعويد التلميذ احترام حقوق الآخرين وتقديم مصلحة وطنه على المصلحة الخاصة، والقيام بالواجبات والعمل وفق ما تقتضيه مبادئ الأخلاق والمثل العليا (ناصر، 1996، ص109).
- تعويد التلميذ خدمة البيئة التي يعيش فيها من حيث سلامتها ونظافتها والعناية بها، لكي تكون البيئة الملائمة لاستمرار تقدم وطنه ومجتمعه.
- تدريب التلميذ على التفكير العلمي في مواجهة ظواهر الطبيعة، و الربط بين المجالات النظرية والعملية للخبرات المقدمة، وتمكينه من مهارات الحاسوب والبرمجيات الملائمة لعمره الزمني والعقلي (عبد الناصر، 2009، ص56).
- تنمية الاحترام لحقوق الإنسان وحياته الأساسية واحترام البيئة الطبيعية.
- إعداد التلميذ لحياة تتسم بتحمل المسؤولية في ظلّ مجتمع حر، تسوده روح التفاهم، والسلام، والتسامح، والمساواة بين الجنسين، والصداقة بين الشعوب.
- تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى حدّ تتيح له إمكانياته(منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 2005، ص31).

ويمكن القول، إن تحقيق هذه الأهداف في التعليم الأساسي يؤدي إلى إعداد جيل متوازن بقدرات متكاملة، تمكنه من التكيف مع الأحوال المختلفة، واقتحام المستقبل والتأثير فيه. رابعاً- التحديات التي تفرضها العولمة على السياسة التربوية للتعليم الأساسي:

بدأت ملامح العالم تتغير من النواحي العلمية والتقنية بنهاية القرن الماضي ومطلع القرن الحادي والعشرين، حيث التطورات العلمية والتقنية والثقافية والاجتماعية والصحية والاقتصادية والسياسية، ما زاد الفجوة بين الدول المتقدمة والدول النامية، وقد كانت هذه التطورات ذات طبيعة اقتصادية، وتتطلب تطوراً مطرداً في القدرات البشرية، لذا كان على المجتمعات التكيف مع الوضع الجديد الذي فرضته العولمة للحفاظ على بقائها واستمرارها، ولم يكن لها وسيلة لتحقيق هذا الهدف سوى تطوير النظم التربوية والتعليمية لديها، وخاصة مرحلة التعليم الأساسي، لأهميته الكبيرة في بناء القدرات البشرية، وذلك بإجراء مراجعة جذرية وشاملة لسياساتها وإستراتيجياتها التربوية، ليس لأنها خاطئة، بل لأنها لم تعد ملائمة للمرحلة الراهنة، وعلى تلك المؤسسات الانتقال إلى إستراتيجية التجديد والإبداع.

ومن استقراء ما يحدث من تحولات وتغيرات بدأت تظهر وتبلور ودراسته، فإنه يمكن القول بأن عدداً من التحديات التي فرضتها العولمة كان لها تأثير في مجتمع القرن الحادي والعشرين ونظمه ومؤسساته الأساسية والفرعية، ومنها المؤسسات التربوية والتعليمية، التي تتمثل بثورة العلم والمعرفة، والنمو والتركيب السكاني، والعلاقات السياسية والاقتصادية، والتطورات التكنولوجية، والقيم الأخلاقية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000، ص8).

ولا بد من الإشارة إلى أنواضعي السياسات التربوية للتعليم الأساسي في الكثير من الدول العربية لم تكتشفوا إلا في وقت متأخر كيف جعلت العولمة والتفجر المعرفي الذي رافقها هذه الدول في الصفوف المتأخرة، إذا ما قورنت بالدول المتقدمة، وخصوصاً بشأن البرامج والمشاريع التربوية وما تتطلبه من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة وتقويم، وعمليات حفز وإبداع وتجديد وابتكار، والقدرة على حل المشكلات ومواجهتها (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2006، ص ص88-91).

وفيما يلي عرض لأهم التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ظل العولمة:

1- تحديات التقدم العلمي والتكنولوجي:

حيث إن التقدم العلمي والتكنولوجي، الذي تحقق في النصف الثاني من القرن العشرين، ربما فاق كل ما حققته البشرية في القرون السابقة، فقد أفرزت الحضارة الجديدة ثورة تكنولوجية تعتمد المعرفة العلمية المتقدمة، واستخدام المعلومات المتدفقة بأكثر قدر من الفائدة وسرعة انتقال المعلومات (القذافي، 1999، ص2)، وأصبح حجم المعرفة يتضاعف بمتواليه هندسية،

يصعب الإلمام بها في جميع التخصصات مع توافر الحواسيب وقواعد البيانات ووسائل الاتصال المباشرة وغير المباشرة، وأصبح لزماً على المعلمين والقادة التربويين الحصول على نوع جديد من المهارات العلمية والتربوية، تؤهلهم للقيام بالمهام الموكلة إليهم وفق متطلبات العصر ومعارفه وتقنياته، وظهرت أمامهم مشكلة تحديد المعارف والمهارات العلمية في الرياضيات والفيزياء والكيمياء والحاسوب واللغات التي يجب أن يتضمنها منهاج التربية والتعليم في مرحلة التعليم الأساسي (الكثيري، 2008، ص35)، حيث إن التطور الحاصل في تقنيات التعليم ووسائله وملحقاته الالكترونية، ولاسيما الحاسوب والانترنت ووسائل الاتصال عن بعد، والتي أصبحت في الكثير من دول العالم المتقدم خياراً مهماً، أثر في طبيعة التربية وتقنياتها، وفرض نفسه بقوة، فلم تعد وسائل التعليم التقليدية تفي بحاجة أبنائه إلى العلم والمعرفة، التي تتدفق عبر الانترنت بطريقة الضخ العنيف والمنظم (ويب وستيفا، 2005، ص66).

2- تحديات اقتصادية واجتماعية:

كما أدت التطورات الاقتصادية والاجتماعية إلى ارتفاع مستوى المعيشة، وخفض معدلات الوفيات وزيادة النمو السكاني، وبرزت في كثير من المجتمعات، خاصة النامية، ظاهرة الفئة العمرية الفتية، حيث تشكل الفئة العمرية دون سن الثامنة عشرة مقدراً مرتفعاً من مجموع عدد السكان، وتشكل هذه الظاهرة إذا لم يجر ضبطها، إشكالية تواجه الأنظمة والحكومات خاصة في مجال توفير التعليم في كل مراحله، وزيادة في جودته ونوعيته، وتوفيره لهذه الأعداد الضخمة تلبية لحاجة المجتمع المطردة على التعليم، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي، ما أدى إلى تقليص دور الدول، وبخاصة النامية عن توفير البنى والتجهيزات الضرورية للتعليم الأساسي، وازدحام الفصول الدراسية، وإعاقة دور المعلمين عن تأدية واجباتهم، كما هو واجب عليهم في عصر التقدم العلمي والمعرفي والتربوي، وعدم مقدرة الدول على تدريب معلميه، وإجراء البحوث التطويرية للارتقاء بالواقع التربوي فيها (youtube.com/watch?v=ijbi-363A2Q).

3- تحديات تطبيق مبادئ التعليم الأساسي:

وقد كان لمبدأ ديمقراطية التعليم الأساسي دور في تفاقم المشكلة، والذي تبنته معظم دول العالم، حيث زاد العبء على الحكومات المحلية، ولاسيما في الدول النامية في تحقيق حق كل فرد في الحصول على التعليم الأساسي على نحو يتلاءم مع قدراته وميوله واهتماماته (Ackers, Migoli, and Nzomo, 2001, p18)، وهذا ما دعت الأمم إلى تطبيقه مع حلول عام 2015م، فماذا ستفعل الدول النامية التي لم تنجز تلك المهمة (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 2009، ص5).

كما تطرح مجانية التعليم الأساسي تحدياً آخر أمام الدول والمجتمعات في توفير تعليم أساسي، لا تقل مدته عن ست سنوات، وخصوصاً أن بعض الدول النامية التي لا تزال في حالة فقر، ولا تملك سوى تخصيص 0.04% من ميزانيتها العامة لتوفير تعليم أساسي مجاني (Ackers, Migoli, and Nzomo, 2001, p2)، ومع تحدي مجانية التعليم هناك تحدي إلزامية التعليم الأساسي، فبعض الدول بسبب أحوالها الاقتصادية والاجتماعية استطاعت تطبيق إلزامية التعليم مدة خمس سنوات أو ست ، وبعض الدول استطاعت مد التعليم الإلزامي إلى مرحلة التعليم قبل الجامعي، ما أوجد فجوة علمية ومعرفية بين تلك المجتمعات (UIS, 2006, p344)، كما تضيف جودة التعليم الأساسي تحدياً جديداً على السياسات التربوية في مرحلة التعليم الأساسي، فالتطورات التكنولوجية وزيادة المعرفة باطراد تطلب من أصحاب القرار في رسم السياسات التربوية وتنفيذها توفير تعليم بمستوى الجودة في الكفاءة والفاعلية لتحقيق الأهداف المرجوة منه (عليما، 2004، ص77)، حيث تتطلب الموجبات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية المعاصرة أن يكون كل أفراد المجتمع حاصلين على مستوى أدنى من التعليم الأساسي، والتحدي الكبير هو إيصال التعليم إلى الجماعات التي لم يصلها سابقاً مثل أبناء المناطق النائية والفتيات، ومن يواجه صعاباً مادية واجتماعية في الوصول إلى مراكز التعليم، وأيضاً السكان الموزعون في المناطق الريفية بكثافة خفيفة، حيث لا يمكنهم ملء صفوف المدارس العادية، وهذا يستدعي تخطي مجموعة الخدمات التربوية نمط التعليم وجهاً لوجه، لتشمل التعليم عن بعد، ووسائل الإعلام، والتعليم غير النظامي (حداد، 2004، ص3، www.knowledgeEnterprise.org).

والجدير بالذكر أن تلك التطورات فرضتها العولمة كتحدٍ أمام المعلمين وصناع القرار في التخطيط للسياسات التربوية، والتي تمثلت في نظريات التعلم وطرائق التدريس، وبروز أسس لعلم النفس وعلم النفس المعرفي، وتعدد النظريات فيه، وتركزت الآراء فيها على أن تعلم الإنسان ليس عملية فوضوية، ولا يمكن أن يجري على أساس الحفظ والتلقين، فالمعرفة عندما نريدها أن تترسخ لدى المتعلم، يجب مراعاة عدة أمور كالطريقة والأداة والعمر العقلي والتعزيز والمثيرات الحيوية لنشاط المتعلم، فالمتعلم وفق النظريات الحديثة محور العملية التربوية (بوز، 2005، ص36، 48).

وأخيراً لابد من الإشارة إلى أن هذه التطورات في المجال التربوي أدت إلى فرض عائق جديد أمام صناع السياسات التربوية، وهو تحديد الأهداف والغايات التربوية والتعليمية، فمع التفجر المعرفي الكبير وتعدد وسائل نقلها، والمدة الضرورية لترسيخها، والأساليب النفسية والتربوية التي يجب أن يمتلكها المعلم لتحقيقها لدى التلاميذ، فالتربية في البلدان النامية تقتصر في أهدافها على المجال المعرفي من حفظ وتلقين، ولا يزال أمامها تنمية المتعلم من المجالات

الاجتماعية والنفسية والثقافية والإنسانية العالمية، فالتغير المعرفي المتسارع الفاقد للضوابط أحد أهم التحديات التي فرضتها العولمة على العملية التربوية وسياساتها في مرحلة التعليم الأساسي، فما كان صحيحاً قبل عشر سنوات مثلاً لم يعد كذلك الآن في بعض مجالات العلوم والمعرفة، فالمعارف تتقدم وتموت، ومعارف جديدة تتولد وتظهر على ساحة العلم والمعرفة (بشارة وإلياس، 2005، ص 15-20)، ونتيجة للاعتبارات السابقة كان لابد من تطوير مهارات المعلم للتعامل مع تلك التحديات في المجال التربوي وتكييفها لحل المشكلات الناتجة منها، فكان تعميق خبراته التربوية الحل في ذلك (عبيدات، 2007، ص 35)، وأمام أهمية تحقيق النمو المهني للمعلم يصبح من ضرورياً تنظيم برامج وأنشطة التنمية المهنية باستمرار لجميع المعلمين باختلاف مستوياتهم المهنية وتخصصاتهم العلمية، وهنا تصبح مراكز التدريب عاجزة عن استقبال آلاف المعلمين في برامج مستمرة ذات كفاءة عالية، لذا يصبح التدريب عن بعد فرصة كبيرة لتقديم برامج تدريب متنوعة ومتجددة وبتكاليف اقتصادية، من دون التضحية بجودة التدريب، حيث يمثل التدريب عبر الانترنت "Online" نافذة متجددة لتقديم برامج التنمية المهنية ذات الكفاءة العالية، مع تحقيق التبادل بين المدرب والمتدرب مع تطوير محتوى التدريب باستمرار (حسين، 2007، ص 4 www.kotobarabia.com)، ما يجعل المعلم قادراً على تحويل المعلومات إلى معرفة، وهذا يتطلب تدريبه على مهارات بناء المعرفة، والتعامل مع التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها لتطوير الأنظمة التربوية، واستخدام المناهج البحثية المختلفة في مواجهة المشكلات التي تواجهه (السعيد، 2009، ص 90) وبناءً على ذلك فإن الأمر يتطلب إعادة النظر في برامج تدريب المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي على نحو يمكنهم من التعايش مع مجتمع المعلومات، ويتوافق مع متطلبات المستقبل، فالمعلم الناجح هو الذي يستطيع القيام بأدواره الجديدة مستفيداً من الإمكانيات الكبيرة التي تتيحها تقنيات المعلومات والاتصال الحديثة (ديب، 2005، ص 76).

خامساً- تجارب بعض الدول المتقدمة فيما يتعلق بالتدابير المتخذة لمواجهة تحديات العولمة على السياسة التربوية للتعليم الأساسي فيها.

وفي سياق الحديث عن التحديات، التي فرضتها العولمة على السياسة التربوية للتعليم الأساسي، يمكن استقراء الكثير من الدروس من تجارب بعض الدول المتقدمة فيما يتعلق بالتدابير المتخذة لمواجهة تحديات العولمة على السياسة التربوية للتعليم الأساسي فيها، وكيف سعت هذه الدول لأن يكون هذا التعليم مفتاحاً للولوج إلى عالم متقدم وقيادته والتأثير فيه :
ففي الولايات المتحدة الأمريكية، التي تعد القوة السياسية والاقتصادية والتكنولوجية الأولى في العالم، ويقدر مجموع الناتج القومي فيها بنحو 12 تريليون دولار، وحيث إن التعليم الحديث

والمطور مصدر قوتها الأبرز، فقد كانت باستمرار نموذجاً للدول الأخرى في العالم (عبد الله، 1997، ص45).

وهناك اهتمام واضح بالتعليم الأساسي في أمريكا لأنه الأداة الفعالة لتربية جيل النشء وإعداده لقيادة المجتمع، ويتضح ذلك من تعزيز دور المدرسة وربطها بالمجتمع والاهتمام بالتكنولوجيا وعلم الحاسوب والمعلوماتية، وحرص الحكومة في كل ولاية على نشر التعليم الأساسي في كل الولايات والمقاطعات، ومكافحة الأمية، وتشجيع المدارس التجريبية لتطوير العمل التربوي فيها وتعميمه على كل المدارس في جميع الولايات، كما تسعى كل ولاية إلى تأكيد دور المعرفة العملية النفعية ذات الجدوى في الحياة (Lieberman, 2000, pp 160-167)، وأما نظام التعليم الأساسي فإنه يختلف من ولاية إلى أخرى ما يجعل القول بنظام تعليمي موحد صعباً، نظراً إلى الاختلافات الواضحة بين ولاية وأخرى، ومنطقة تعليمية وأخرى، لكن هناك بعض العناصر المشتركة في جميع الولايات الأمريكية، تتعلق بالنظام التعليمي لديها، فالمدارس الابتدائية كلها تقريباً تستقبل الأطفال في سن (6-12) سنة أو في سن (6-14) سنة (كنغ، 1989، ص314).

ومن التجارب المهمة فيها أن المدارس تشترط خبرة الطفل بحياة المدرسة، فالأطفال الذين لم يلتحقوا بدور الحضانة ورياض الأطفال ولم تكن لهم أي خبرة بالمدرسة من قبل يطلب إليهم زيارة الصف الأول من المدرسة الابتدائية (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 2009، ص51).

أمّا عن مجانية التعليم وإلزاميته فهي قوانين صارمة في الولايات المتحدة الأمريكية مع أنها تعاني أعلى معدل للتسرب بين الدول المتقدمة، فقد اتخذت الولايات المتحدة سلسلة من القرارات والدساتير التي تعاون فيها القضاء وشرطة الولايات المحلية ومنظمات حقوق الإنسان والمنظمات الأهلية لتطبيق قانون الإلزام، ودفع التكاليف الضرورية لتطبيقه منذ عام 1934م وحتى عام 1998م، حين التزمت جميع الولايات بتطبيق التشريعات الخاصة بالإلزامية للتعليم (Lieberman, 2000, pp123-127).

ونظراً إلى أهمية مشاركة مجالس أولياء الأمور في رسم السياسة التربوية للتعليم الأساسي وتنفيذها، وإلى أهمية ربط المدرسة بالمجتمع المحلي، سعت السلطات التربوية المحلية في حكومات الولايات إلى إصدار قانون سمي قانون تدعيم برامج المشاركة الفعالة لمجالس أولياء الأمور في إدارة المدرسة (Supporting Effective Engagement Law of Parents Council in School Administration) (Mandel, 2000, p77)، وتشير الدراسات إلى أن مفهوم التربية في خدمة المجتمع قد بدأ في مدينة (فلنت Flint) في ولاية (ميتشيجان Michigan)، ثم انتشرت في مختلف أنحاء الولايات المتحدة، فهناك حتى

عام 1986م نحو 1,0000 منطقة تعليمية تطبق مفهوم التربية في خدمة المجتمع، وجرت تسمية هذه المدارس بالمدارس المجتمعية (Community School) وذلك لتغيير الدور الذي تقوم به ولتوسيع الخدمات المقدمة للمجتمع المحلي بإشراك مجموعة القيادات التربوية، حيث يعملون معاً ضمن فريق واحد، تكون مهمتهم جمع المعلومات المتعلقة بالمجتمع المحلي وتحليلها، ثم وضع الخطط والاستراتيجيات المتعلقة بالبرامج الملائمة لهذا المجتمع، وإيجاد الطريقة المثلى لاستخدام الأبنية المدرسية، وتركز هذه البرامج على إشراك الآباء (Involvement Parent)، وسكان الأحياء والتزامهم تحسين أداء المدارس وتطوير أدوارها، حيث يمكن أن يساعدوا في تطوير مناهج المدرسة وتقديم الخدمات التطوعية لمساعدة المعلمين، كما يجري تعزيز التعليم الأساسي بربط المدرسة بالحياة الواقعية في المجتمع، حيث يقوم التلاميذ باستخدام الموارد والمصادر المتوافرة في المجتمع المحلي، ويشتركون مع أفراد المجتمع بالبرامج التطوعية لخدمة مجتمعهم ما يعطيهم فرصة اكتشاف ذواتهم ومجتمعهم والعالم المحيط بهم (الخطيب والخطيب، 2006، ص ص 121-123)، حيث تعتمد معظم مدارس التعليم الأساسي في الولايات نوعاً جديداً من المشاركة والعلاقة بين الإدارة والمعلمين والتلاميذ، تدعو إلى المشاركة في قيادة المدرسة، والعمل معاً لتحقيق هدف واحد، ألا وهو مدرسة أفضل، حيث يتناقش المعلمون مع بعضهم ومع الإدارة عن العملية التعليمية، ويتحاورون معاً عن الطرائق التدريسية، وأسلوب عمل كل منهم، ما يمكنهم من إبداع روابط وعلاقات تربطهم فريقاً متميزاً، وتوليد أفكار جديدة ومعلومات تخص المشكلات التي تواجههم في عملهم، ويساهمون في تحديد رؤية المدرسة ورسالتها، كما يشارك كل من التلاميذ وأولياءهم في مناقشة أمور المدرسة وخطة العمل فيها (Hord, 1997, pp17-20)، وتشير الدراسات إلى أن هذا يؤدي إلى تخفيض عزلة المعلمين عن بعضهم ورفع الرضا والمعنويات ما يقلل معدلات الغياب، ويزيد التزام أهداف المدرسة والعمل بحماسة لتشارك المسؤولية من أجل تطوير تحصيل التلاميذ بجعل طريقة عملهم متكيفة مع حاجات تلاميذهم وقدراتهم، ما يخفض معدلات الرسوب والتسرب، والغياب عن المدرسة، ويقلل الفجوة بين التلاميذ من خلفيات مختلفة نتيجة التواصل المستمر بين التلاميذ ومعلميهم، ويحسن التحصيل الأكاديمي للتلاميذ مقارنة بالمدارس التقليدية التي لا تعتمد المشاركة في عمل المدرسة (Hord, 1997, p33,34).

وبناءً على أن توجه المدرسة الفعالة هو الصورة الكلية للتفاعلات بين مكونات النظام التعليمي المدرسي، المنهج، والمعلم، والإدارة، والمشاركة المجتمعية، أدى هذا التوجه إلى الاهتمام بتدريب المعلمين في أثناء الخدمة داخل المدارس لرفع الكفاءة المهنية للمعلمين بعدها جزءاً لا يتجزأ من التطور المهني للمدارس، وأصبح ينظر إلى برامج التدريب في أثناء الخدمة في المدارس أداة هامة لإحداث التغيير بالمدرسة وجعلها أكثر تأثيراً (نصر، ٢٠٠٤، ص

(122)، وبدأ هذا التوجه في منتصف السبعينيات في الولايات المتحدة وكإستراتيجية لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وقد طبق على نطاق واسع منذ منتصف الثمانينيات، وتحقيق ذلك يتطلب حفز القادرين من أبناء المجتمع ومؤسسات القطاع العام والخاص على المساهمة في تمويل برامج تدريب المعلمين وتميئهم مهنيًا في المدارس، وإتاحة الفرصة لأصحاب الخبرات التربوية من المتطوعين لتقديمها مع إتاحة الوقت للتنمية المهنية للمعلم خلال ساعات العمل (Department of Education-State of New Jersey, 2007, p 78)

ويمكن القول أن التدريب في أثناء الخدمة للمعلمين يعد مطلباً أساسياً في سبيل تعيينهم، أو الاستمرار في تجديد العقود لهم، وهناك ولايات تشترط الحصول على الماجستير ودبلوم الدراسات العليا (علي، 1999، ص355)، ذلك لأن المعلم الحقيقي هو متعلم طوال حياته، ويؤمن بصدق وإخلاص أنه تعلم ليُعلم ويتعلم، وهذا يعني ازدياد حاجته إلى التدريب، حيث تشترط معظم الولايات انخراط المعلم في نشاطات تدريبية، لتجدد له الترخيص الخاص بمزاولة المهنة، كما دعت أجهزة الحكم في الولايات إلى إعداد برامج لتدريب المعلمين بالتعاون مع الكليات والجامعات، وتم استخدام تقنيات المعلومات الحديثة لهذه الغاية، وإنشاء مراكز في كل ولاية تمكن المعلمين من الحصول على الخدمات والأنشطة والمعلومات الحاسوبية، وأكدت اللجنة الوطنية للتعليم من أجل مستقبل أمريكا ضرورة تقديم الدعم من المرشد المختص للمعلمين خلال السنة الأولى من التحاقهم بالتعليم، كما ينبغي أن تتاح بعد ذلك الفرص للمعلمين لتحسين مهاراتهم، وفسح المجال أمامهم لتخطيط العمل وحل المشكلات التي تواجههم في عملهم (الأحمد، 2002، ص39)، ولعل التدريب الموجه نحو العمل من أبرز الاتجاهات التجديدية في التنمية المهنية للمعلم، ومن تطبيقات هذه التوجهات برامج تدريب المعلمين على الكفاية والأداء (Nonisham, 1997, p87)، وتعد كليات المعلمين من أهم مؤسسات التنمية المهنية تأثيراً في الولايات المتحدة، حيث تقدم برامج تدريبية، تستغرق بين ستة أسابيع وثمانية، كما تقوم نقابات المعلمين بدور كبير في هذا المجال، حيث تقدم دراسات في التنمية المهنية للمعلمين، كما تعقد هذه النقابات ورش عمل صيفية مدة أسبوع على الأقل، والبرامج التدريبية التي تقدمها النقابات تجري بطريقة ديمقراطية، أي إنه ليس هناك مسافة اجتماعية بين مقدمي التدريب ومتلقيه، وللمعلم الحرية في اختيار نوع النشاط الذي يرغب به، والمعلم بذلك يشعر أنه شريك في تنظيم التدريب، ولهذا السبب يُقبل المعلمون على برامج التنمية المهنية التي تقدمها نقابات المعلمين أكثر من نظيرتها التي تقدمها الكليات والجامعات (Pieters, 1995, p91) والمعلم الذي يحضر برامج التنمية المهنية يحصل على امتيازات كثيرة مثل التمتع بمكانة كبيرة في المدرسة، ويكون له حق ترشيح نفسه لرئاسة أي منظمة مهنية تعليمية،

والحصول علي منحة لحضور المؤتمرات والاجتماعات التَّعليميَّة في الأماكن القريبة والبعيدة، بل يزداد أجره (Rao, 2003, p164).

وقد قطعت الولايات المتحدة الأمريكية شوطاً كبيراً في استخدام الحاسوب وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في عمليتي التَّعليم والتَّعلُّم في مختلف المراحل التَّعليميَّة، لاسيما مرحلة التَّعليم الأساسي بفضل تطور هذا النمط من التكنولوجيا، وتطور انتشار الحاسوب وصناعاته، ومساهمة الشركات الخاصة فيه على نحو ملحوظ، نتيجة للتَّقدم الصناعي لهذا القطاع الذي كانت الولايات المتحدة من السباقين إليه (Bell, 2007, p3)، وتركزت التجربة الأولى للحاسوب التَّعليمي عام 1965م، معززة بالحاسوب الشخصي CAI حيث تم تجهيز 34% من مدارس التَّعليم الأساسي بتلك الحواسيب، وتم تصميم أول برنامج تعليمي يتعامل مع الحواسيب، وأنفقت الحكومات 650 مليون دولار منذ عام 1965م حتى عام 1974م لشراء برمجيات تعليمية وتطويرها وإنتاجها، للاستفادة منها في تدريس مقررات التَّعليم الأساسي، ولاسيما العلوم والرياضيات واللغة، وشجعت الأبحاث العلمية التَّربويَّة في ذلك، وقد تلا ذلك التطور مشروع بلاتو **PLATO**، وهو الأكثر شهرة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث بدأ العمل به عام 1976م، وقادته جامعة أليوني، ودعت إلى نشره بمدارس التَّعليم الأساسي، وكان من أهدافه تدريب المعلِّمين قبل الخدمة في الجامعات، وتدريبهم في أثناء الخدمة في أماكن العمل في المدارس، ودعمهم بخبراء الحاسوب، وإنشاء مجموعة تربويَّة مرتبطة بآلاف المحطات الطرفية، ولا يزال هذا المشروع قائماً حتى اليوم، وقد شهد تطوراً في عمله وسرعة في أدائه وصل إلى تفعيل الأقمار الصناعية في التَّربية والتَّعليم لأبناء الولايات الأمريكية، حتى إن مهمته تعدت حدود الولايات الأمريكية إلى بعض الدُّول النامية (Backer, 2009, pp11-14)، وهناك مشاريع أخرى قامت بها مؤسسات التَّعليم الأساسي بالتعاون مع عدد من الجامعات والشركات الخاصة المصنعة للبرامج والحواسيب، لا تزال قائمة إلى يومنا هذا كمشروع شبكة **MECC** عام 1978م، باسم اتحاد منيسوتا للحواسيب التَّعليميَّة، وكان من أهم منجزاته تعليم تقنيات الحاسوب التَّربوي لـ 800000 تلميذ خلال أول عام دراسي له (Bell, 2007, p16)، ومشروع الشبكة المدرسية في فيلاديفيا عام 1978م، الذي اهتم أيضاً بتدريب المعلِّمين قبل الخدمة وفي أثناءها، وإتاحة الفرصة للتلاميذ بالتدريب والتَّعليم المجاني للتكنولوجيا الحديثة (Alloway&Mills, 2007, p9)، ومشروع شبكة **CONDUIT** عام 1990م، الذي اشتركت فيه 12 جامعة أمريكية، ويهدف إلى تطوير البرمجيات التَّربويَّة وتوفيرها مجاناً للمعلِّمين والطلبة والتدريب عليها، ومشروع **PCDP** عام 2000م، الذي هدف إلى إشراك المعلِّمين في إنتاج البرمجيات التَّربويَّة والتَّعليميَّة وتطويرها، وتبنته اليوم جميع السلطات التَّربويَّة المحلية على المستوى القومي، ومشروع تطوير لغات البرمجيات

المعقدة، الذي جاء بعد ثلاث سنوات من ظهور مشروع PCDP (Atkinson, 2006, p110-113)، وتبعاً لتقرير الكونغرس الأمريكي عام 2000م إن 54% من مدارس التعليم الأساسي الأمريكية في كل الولايات طبقت فعلياً استخدام الحاسوب في التعليم الأساسي (Alloway & Mills, 2007, p211)، وقد كانت تلك أهم التطبيقات التربوية لتكنولوجيا المعلوماتية التي شهدتها الولايات المتحدة الأمريكية، والتي جاءت استجابة لتحديات العولمة في قطاع التعليم الأساسي.

أمّا المملكة المتحدة (بريطانيا) فقد شهدت خلال القرن التاسع عشر تطورات علمية وصناعية وتجارية كبيرة، فاستقرت الحياة الاقتصادية والسياسية، وتكون نظام طبقي وحكم كنسي محافظ (أبيض، 1992، ص70)، ومن أهم الإصلاحات التربوية في بريطانيا قانون فيشر عام 1919م، الذي ألغى أفساط المدارس الابتدائية، ومد التعليم الإلزامي حتى سن الرابعة عشرة، وأوكل للسلطات المحلية مهمة توفير تعليم عملي مهني للتلاميذ الكبار، ثم جاء قانون بتلر عام 1944م، فحول مجلس التربية إلى وزارة تابعة لمجلس الوزراء، وأعطى الطابع النهائي لنظام قومي للتعليم، استمر حتى الوقت الراهن، ومن أهم منجزات هذا القانون إنشاء نظام المدارس العامة، وتدعيم المدارس البوليتكنيكية، ثم جاء قانون الإصلاح التربوي عام 1988م، وكان الهدف منه رفع مستويات تحصيل التلاميذ بالإدارة الذاتية المتطورة للمدارس، وتأکید النزعة المركزية في الإدارة التربوية، وقومية المناهج والامتحانات، وإلغاء التمييز العنصري بإعطاء الأقليات حقها في التعليم، واستحداث أجهزة جديدة لتمويل التعليم (مجلس تمويل الجامعة، ومجلس تمويل المعاهد البوليتكنيكية والكليات)، واستقلال التمويل والإدارة، ومن معالم السياسة التربوية في بريطانيا تنمية المعرفة بتوسيع مجالات التنوع في النظام التعليمي وتعدد الخيارات المتاحة أمام التلاميذ، وتطبيق المعرفة على مشكلات معاصرة، وتحسين جودة النظام التعليمي، ورفع مستوى معايير الإنجاز، وإعداد قوى بشرية عالية المهارة، وإعطاء المؤسسات المحلية حرية أكبر في تسيير شؤونها، وجعلها أكثر مسؤولية أمام التلاميذ وأولياء أمورهم وأصحاب العمل ودافعي الضرائب، وتعزيز دور التعليم الأساسي وتجديد سياساته التربوية كل خمس سنوات، وتعزيز دور المعلم بالإعداد الجيد في كليات التربية والتعليم، وإعطاء حوافز مادية ومعنوية للأكفاء من المعلمين، وزيادة للإنفاق الحكومي على التعليم الأساسي، ونشره في كل المقاطعات التابعة لها، وعبر شبكات الانترنت للمناطق التعليمية المطللة على البحر المتوسط والبعيدة عن مركز المدينة، وجعل المدرسة مرتبطة بالمجتمع المحلي (وزارة المعارف، 1998، ص ص56-59).

والتعليم الأساسي العام في بريطانيا مجاني وإلزامي من سن الخامسة حتى السادسة عشرة، (أبيض، 1992، ص142)، وهو تعليم عام للذين لا يستطيعون دفع تكاليف التعليم الخاص،

ومن أهم أهداف التعليم الأساسي في بريطانيا، التي تعمل على تدعيم التلاميذ وتسليح بالمعرفة لمواجهة تحديات العولمة وعالم سريع التغيير وتعزيز المشاركة في تحقيق الغايات الوطنية والتعليم والتدريب، وتهيئة نظام التعليم ومكوناته لمساعدة التلاميذ في تحصيل أرقى المهارات والمؤهلات العلمية، وتشجيعهم على البحث بالسؤال والمناقشة المنطقية، وإعدادهم لتحمل المسؤولية في المستقبل، وفهم أحداث الحياة في العالم وطبيعة العلاقات بين الأمم، واحترام القيم الاجتماعية والوطنية والأخلاقية، وتعويدهم التسامح مع الأجناس والديانات الأخرى، واستخدام اللغة بكفاءة، وتشجيع التعليم المستمر، حيث يمكنهم من استخدام مهاراتهم ومعارفهم للتنافس بفاعلية في عالم متغير، وخصوصاً في ميادين العلوم الرياضية والعلمية والتقنية، وتشجيع أصحاب العمل على الاستثمار في المهارات التي يتطلبها سوق العمل التنافسي، ويجري تمويل التعليم الأساسي العام في بريطانيا من المساعدات المالية، التي تقدمها وزارة التربية للسلطات التربوية المحلية من الموازنة العامة للدولة، ومن الضرائب المحلية التي تقوم السلطات التربوية المحلية بتحصيلها من المواطنين، أمّا المدارس الخاصة فتتلقى مساعدات من الحكومة المركزية ومن أفساط التلاميذ ومن التبرعات والهيئات التي يقدمها المواطنون أو المؤسسات الصناعية أو التجارية أو الدينية في المجتمع (علي، 2006-أ، ص ص119-122).

ويحظى تدريب المعلم في بريطانيا باهتمام خاص لأنه الدعامية الأساسية في تطوير التعليم، حيث إن وكالة تدريب المعلمين هي هيئة أهلية تعاونية تستهدف رفع مستويات التلاميذ بتدريب معلمهم، وتتضمن مهماتها أيضاً تحسين نوع التعليم وتطويره (علي، 2006-أ، ص128)، وقد جاء تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في بريطانيا استجابة للتحديات التي فرضتها العولمة على النظم التربوية، وحظي باهتمام خاص، ولاسيما حين شعرت المدارس منذ سبعينيات القرن الماضي بضرورة ربط تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بحاجاتهم التدريبية، وحاجة المدارس، ولذلك تم الاهتمام باستثمار الموارد المتاحة لتحقيق ذلك الهدف، وقد قامت السلطات التربوية المحلية ووزارة التربية منذ عام 1977م بإصدار سلسلة من القرارات والتقارير، وعقدت المؤتمرات لبحث واقع المعلمين، وتحديد سبل تنمية مهاراتهم وكفاياتهم المهنية للتعليم، وبين عامي 1980م و1995م تم تحديد الملامح الأولى لعملية الإصلاح التربوي لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، حيث القوانين والتشريعات النازمة، والتمويل العالي المستوى، ولاسيما قانون التعليم الصادر عام 1980م، والذي عمل على تنظيم عملية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بتحديد الاحتياجات التدريبية، ومشاركة المعلمين المعنيين بالدورات، وتحديد محتوى تلك الدورات، والإعلان عن البرامج التدريبية، كما ساهم قانون عام 1985م، الذي أصدرته الحكومة، والذي سمي قانون مدارس أفضل، والذي أكد ضرورة تفعيل دور

المدارس ودور المعلم وتنظيم أكثر للدورات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة، كما أصبح تدريب المعلمين منذ عام 1994م يتضمن تقنيات الحاسوب التربوي، وذلك بالتعاون مع السلطات التربوية المحلية لإعلام المعلمين بالأنشطة والتطورات الجارية في الميدان الحاسوبي باستمرار، وتدريبهم على استخدام الحاسوب لتدريس المواد المختلفة داخل الصف، كما تم تجميع السلطات التربوية المحلية لتدريب المعلمين على الحاسوب ضمن 14 منطقة تعليمية مركزية تقدم خدمات التدريب للمعلمين (Alloway & Mills, 2007, pp12-16)، ومنذ عام 1995م قامت وكالة تدريب المعلمين بتقديم المنح التدريبية للمعلمين، وفي عام 1997م قام مكتب المعايير التربوية بمراقبة تنفيذ البرامج التدريبية، وأساليب التقويم لمراقبة تحسن المعلمين، وتشجيع المعلمين على اتباع الدورات التدريبية، وجعل تكنولوجيا المعلومات على رأس أولويات برامج التدريب، وما يتطلبه من تجهيزات، كما قامت الحكومة عام 1998م بإصدار الورقة الخضراء بعنوان (المعلمون يواجهون تحدي التغيير)، تعهدت خلالها بتوفير الدعم للمعلمين ليصبح أداؤهم جيداً، ولتقدموا في مهنتهم مقابل التزامهم والتزام مدارسهم تطوير مهاراتهم ومعارفهم داخل صفوفهم، وتعهدت الحكومة بتعيين المدرسين الجدد الجديدين، وبمتابعة تقدمهم على نحو مستمر، ومن جانب آخر طالبت المدارس بتقديم فعاليات التدريب ضمن إطار عمل يتكون من ثلاثة عناصر أساسية، هي أولويات قومية للتدريب، وضرورات مدرسية، والاحتياجات التدريبية الخاصة بالمعلمين، كما قامت وزارة التربية عام 1998م بإيجاد درجات علمية للمعلمين المتميزين في العمل، وارتبط الأجر برأي المدرسة في المعلم ودرجة تحصيل التلاميذ (منصور، 2003، ص 226)، وقد شهدت خطة إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) تطوراً، حيث تتعدى المنهج والوسائل التعليمية إلى برامج تدريب المعلم، حيث قامت الحكومة البريطانية بالتعهد بالتزامها رسمياً التمويل من النصيب القومي لتمويل تدريب المعلمين وتأسيس منهج قومي لتدريبهم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وللنهوض ببرامج الحاسب الآلي وتمكين المدارس من الاتصال بالشبكة القومية للتعليم والإفادة منها، وفي عام 1998م تم عرض المنهج القومي لتدريب المعلمين الحديثي التأهيل على استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، ويهدف هذا المنهج إلى تمكين المعلمين من تنشيط تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في إنجاز الأهداف التعليمية و المعرفية، والبحث عن معلومات من مصادر متعددة، والمقارنة بينها، وتقديمها بصيغ مختلفة وسيلة فعالة في تحقيق أهداف المادة بالشكل الذي يساعد التلاميذ على تعلم أكثر جودة، وتعليم التلاميذ كيفية تحسين البحث على شبكة الانترنت والإفادة منها في تعزيز تعلمهم، وقد بلغ مقدار المعلمين الذين خضعوا للتدريب 61% من عدد المعلمين الكلي، وتجدر الإشارة هنا إلى أن خطة إدخال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات قد تضمنت أنه مع بداية عام 1999م سيتم

خضوع جميع المعلمين الحديثي التأهيل إلزامياً للتدريب على هذه التكنولوجيا (منصور، 2000، ص ص74-79)، وفي عام 2000م تم تعيين 5000 معلم ومعلمة من ذوي المهارات المتقدمة، كما تم وضع خطة لتدريب المعلمين الجدد تمتد من عام 2000م حتى عام 2003م، وتهدف إلى زيادة عدد المعلمين المعيّنين حديثاً في التعليم، ورفع مستوى كفاءتهم، وتقديم التبرعات والإسهامات المتعددة لتحسين المعارف والمهارات ومستوى الفهم الضروري للمعلمين، والعمل من أجل الوصول إلى التعليم الآمن، حيث أصبح مهنة التعليم قائمة على البحث والتقني (منصور، 2003، ص ص220-229).

أما عن نشر المعلوماتية وتكنولوجيا الحاسوب التربوي بين المعلمين والتلاميذ في مدارس التعليم الأساسي في بريطانيا، فهو سمة بارزة للتجديد التربوي فيها، ففي عام 1993م خصصت وزارة التربية والعلوم في المملكة مليوني جنيه استرليني لاختبار استخدام الحاسوب وتطويره في عملية التعليم والتعلم في مرحلة التعليم الأساسي، كما قامت إدارة البرنامج الوطني NDPCMI بتمويل سبعة عشر مشروعاً في مجال التعليم والتعلم المعزز والمدار بالحاسوب، سبعة منها للتعليم الأساسي، هي:

- مشروع التعليم المدار بالحاسوب .
 - مشروع تدريس العلوم المدار بالحاسوب.
 - مشروع تدريس الفيزياء المدار بالحاسوب.
 - مشروع اتخاذ القرارات التعليمية بالحاسوب.
 - مشروع تدريس الكيمياء المعزز بالحاسوب.
 - مشروع تدريس الرياضيات المعزز بالحاسوب.
 - مشروع التشاور وتبادل الخبرة مع الجامعة (Bell, 2007, p16).
- إن معظم تلك المشاريع تم العمل بها تجريبياً في مدارس لندن، ثم عمت على كل أرجاء المملكة، كما ساعدت وزارة التربية والتعليم على نجاح تلك المشاريع بالدعم المادي والخبرة، وتقديم المشورة والعون للمناطق التعليمية البعيدة عن العاصمة في مجالات الولوج إلى الشبكة، والتسجيل والتصنيف والإحصائيات (Backer, 2009, p19)، كما عملت وزارة التربية على تأهيل المعلمين على هذا النمط من التعليم بالحاسوب، وكان ذلك بالتشجيع المادي والتطويع لمن يرغب، وبالإلزام القانوني بعد عام 1997م، كما كان لشركة ICL لصناعة الحاسوب دور بارز في تصميم البرامج التربوية الحاسوبية، ومساعدة وزارة التربية على تجربتها والتحقق من فاعليتها، وفي مجال تجسيد إدخال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات على أرض الواقع قامت الوكالة الاسكتلندية لتكنولوجيا التعليم البريطاني (British Education Technology Agency Scottish For Education Technology) بتقويم وتوجيه استخداماتها في كل

مجالات التّعليم والتّدريب، وتوفير المواد الضرورية لتكنولوجيا المعلومات في المنهج، هذا إلى جانب تطوير أنواع مختلفة لشبكات عمل المدارس وفقاً لأهداف خاصة، حيث تتنوع الشبكات بتنوع الأهداف والأغراض، وإنّ ذلك ساعد على انتشار أجهزة الكمبيوتر في معظم المدارس البريطانية وعلى ربط تلك المدارس بشبكة المعلومات القومية، وقد قامت الحكومة بإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات مادة دراسية ووسيلة تعليمية في المنهج القومي، حيث يجري تدريسها في المراحل بدءاً من عمر 5-16 سنة (منصور، 2000، ص ص 72-74).

أما اليابان فإن أهم ما يميز التّعليم الأساسي فيها وجود سياسة تربويّة واضحة، حيث بدأت تهدف إلى نشر التّعليم والقضاء على الأمية، إلى أن وصلت للتعامل مع المتغيرات الحديثة، مروراً بديمقراطية التّعليم وتكافؤ الفرص، بل إن التطور في السياسة التّربويّة في اليابان جعلها تركز على الاهتمام المبكر بنوعية التّعليم، ومشاركة المجتمع في صنع السياسة التّربويّة وتنفيذها وتقييمها، ثم كان دور المجتمع حافزاً ومؤثراً، حتى إنّ عدّ مسألة التّعليم مسألة قومية.

وقد وضع صانعو السياسة التّربويّة للتّعليم الأساسي نصب أعينهم مبدأ التّعليم للجميع، فالإلزامية التّعليم ومجانيته من متطلبات الأمن القومي في اليابان، خيار قومي لا تحيد عنه السلطات والأحزاب السياسية، حيث إن المجتمع الياباني مجتمع قائم على اقتصاد المعرفة، وأما مجانية التّعليم فلها قانون ضمن بنود الدستور العام، للبلاد يوجب على الحكومات المتعاقبة ضرورة تنفيذه (Dore & Sako, 2009, p67)، وتعدّ نسب المسجلين في المدارس اليابانية من أعلى النسب في العالم، حيث تبلغ نسب المسجلين في مرحلة التّعليم الأساسي الإلزامي في معظم الأحيان 100%، وهذا يدل على أن التمدرس جزء مهم جداً من حياة اليابانيين، وله جذور عميقة في المجتمع، ووفق إحصاءات 2006م فإن معظم المدارس الابتدائية تتبع القطاع العام، وهناك 0.9% يذهبون إلى القطاع الخاص فقط (Plomp, 2003, p335).

وتعدّ المسؤوليات المالية للتّعليم الحكومي في اليابان مشتركة بين السلطات المركزية القومية والإقليمية والمحلية، حيث تقدم كلّ سلطة الدعم المالي الضروري، وتتفق الحكومة اليابانية على التّعليم ما مقداره 3,6% من الناتج القومي الإجمالي أو 9,9% من الإنفاق الحكومي، وتشير التقارير المقدمة عن الإنفاق الحكومي أنّه أخذ بالتقلص، ويعود السبب في ذلك إلى ازدياد النمو الاقتصادي، وارتفاع مستوى الناتج القومي الإجمالي، وإلى ثبات البنية التحتية للمؤسسات التّعليميّة اليابانية، وازدياد الإنفاق على التّعليم من قبل السلطات المحلية، ومساهمة الشركات الكبرى بتخصيص مبالغ كبيرة لدعم بعض المؤسسات التّعليميّة البحثية والتجريبية، وفي عام 1998م وصلت ميزانية التّعليم الأساسي إلى 15.123.000 ين ياباني،

وتجدر الإشارة إلى أن التلاميذ وآباءهم يقدمون 6.9% من الدخل القومي على التعليم، كما يساهم القطاع الخاص في الإنفاق على التعليم (علي، 2006-أ، ص202).

وقد صاحب إصلاح النظام التعليمي في اليابان الارتقاء بمستوى كفاءة المعلم وتحسين قدراته، ذلك لأن المعلم يعد عصب النظام التعليمي، وعنصراً حيوياً في مسيرة النجاح التربوي، فهو على مستوى علمي متميز، وملتزم مهنيًا وأخلاقياً بمهنته التزاماً مطلقاً، ولهذا يحترم المجتمع الياباني المعلم احتراماً عالياً، ويكافئه بإعطائه قيمة اجتماعية عليا، ويعين المعلمون الجدد في اليابان مؤقتاً ويعدون في فترة تدريب بإشراف معلمين ذوي خبرة، كما يُلزمون في السنة الأولى من التحاقهم التعليم على حضور تدريب في أثناء الخدمة مدة عشرين يوماً بإشراف وزارة التربية والإدارات التربوية المحلية والبلدية، وذلك للتأكد من أنهم قد حصلوا على خصائص شخصية وقدرات ملائمة للتعليم، وابتداءً من عام 1983م ألزم المعلمون الذين قضوا في التعليم ثلاث سنوات أن يلتحقوا بالتدريب مدة ثلاثة أيام وذلك لتحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم التربوية، وتزويدهم بالخبرات التدريسية المتطورة (الأحمد، 2002، ص38)، وقد تم إصدار قانون يتعلق بالتدريب مدة عام بالمدرسة في عام 1988م، وأصبح إجبارياً في كل المدارس الأساسية والمدارس الخاصة في عام 1992م، ويستغرق برنامج التدريب يومين أسبوعياً وعلى الأقل ستين يوماً سنوياً، ويقوم بتنفيذه المعلمون مع معلمين ذوي خبرة، ويغطي محتواه كل ما يقوم به المعلم في المدرسة، وتتضمن هذه البرامج اجتماعات يجري فيها مناقشة أساليب التدريس، ومخططات الدروس بين المعلمين ذوي الخبرة وزملائهم الحديثي التعيين (Japan Ministry of Education, 1995, p34)، ومنذ مطلع عام 2005م دعت السلطات التربوية إلى منح 70% من الأجر لمن يحصل على درجة الماجستير في التعليم والتربية من الجامعات الحكومية، وإلى 100% من قيمة الأجر لمن يحصل على الدكتوراه في العلوم النفسية والتربوية، وقد بلغ عدد الحاصلين على شهادات الدراسات العليا، ماجستير ودكتوراه، ويعملون في قطاع التربية والتعليم في اليابان 89% مع بداية عام 2008م (Dore & Sako, 2009, p188).

والجدير ذكره أن المعلمين في المدرسة اليابانية يعتمدون الطرق التشاركية في عملهم، حيث يعملون ساعات أقل في الصفوف الدراسية، ويستخدمون الجزء الأكبر من وقتهم في التخطيط والتشاور مع زملائهم والإدارة فيما يتعلق بالعمل المدرسي، ويعملون مع التلاميذ ويشاركونهم اهتماماتهم ويعززون الصلة والروابط بينهم، ويقومون بزيارة صفوف زملائهم، كما ينشغلون في نشاطات تطويرية تزيد خبرتهم المهنية (Hord, 1997, p25).

هذا وتعد جودة التعليم الأساسي قضية مهمة في اليابان منذ تأسيس نظام التعليم الحديث أواخر القرن التاسع عشر، فقد عملت اليابان على اللحاق السريع بالدول الصناعية الغربية،

وأحد المفاهيم الجديدة التي تعمل اليابان على تحقيقها هي ضمان الجودة، ومن أبرز سياسات جودة التعليم في اليابان نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مدارس التعليم الأساسي، حيث بدأت وزارة التعليم منذ أواخر الثمانينيات نقود نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT في المدارس، فقدمت التمويل الضروري من أجل تسهيلات الكمبيوتر والانترنت، ويمكن ملاحظة أن عدد أجهزة الكمبيوتر ازداد كثيراً خلال التسعينيات من القرن العشرين، وفي عام 1994 م بدأت اليابان بمشروع شبكة تلفزيونية تبث المواد الدراسية التعليمية بوساطة أشربة فيديو للمدارس، وفي عام 1995 م بدأ مشروع اليابان المعروف باسم مشروع المئة مدرسة، حيث تم تجهيز المدارس بالانترنت لتجريب الأنشطة الدراسية والبرمجيات التعليمية وتطويرها خلال تلك الشبكة، وفي العام ذاته أعدت لجنة العمل الخاص بالسياسة التربوية في اليابان تقريراً لوزارة التربية والتعليم تقترح فيه أن تقوم الوزارة بتوفير نظام معلومات إقليمي لخدمة لتعليم في كل مقاطعة يابانية، وكذلك توفير مركز للبرمجيات التعليمية، إضافة إلى إنشاء مركز وطني للمعلومات ولضمان أن المعلمين يملكون المهارات الأساسية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في غرفة الصف، فقد وضعت الوزارة خطاً لتقديم التدريب المستمر للمعلمين في أثناء الخدمة، وذلك لرفع أعداد المعلمين المتخصصين في مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وذلك بتدريب 8000 معلم كل سنة، وهذا ما دعمته ميزانية الحكومة اليابانية، حيث أقر إعداد مركز برمجيات لمكتبات تعليمية في كل مقاطعة، ودعم البحث والتطوير في مجال البرمجيات التعليمية، ودعم البحث العلمي الخاص بتقنيات التعليم الجديدة، وكذلك دعم توظيف شبكات الانترنت في المعاهد والكليات التربوية، وتشير إحصاءات عام 2001م إلى أن 79.7% من المعلمين اليابانيين يستطيعون استخدام الحاسوب في الأهداف العامة، و 40.9% في الأهداف التربوية، علماً أن المجلس المركزي للتعليم يقوم منذ عام 1996م بالعمل على التطبيق المنظومي لتعليم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كل مدارس التعليم الأساسي، والتوجه نحو التحسين النوعي للتعليم فيها باستخدام شبكة المعلومات، وإنشاء المدارس الجديدة المعدة لتلبية حاجات مجتمع المعلومات والاتصالات، وتقديم الاتصال مع الانترنت لكل مدارس التعليم الأساسي بحلول عام 2003م، لتبدأ بعد ذلك مرحلة جديدة من التعليم الحديث، وتعد اليابان الآن من الدول التي تطبق أساليب التعليم الإلكتروني الحديث على نحو رسمي في معظم المدارس، وتشير الإحصاءات الأخيرة إلى أن تزويد المدارس بالأجهزة مستمر، وأن المدارس لديها مدى واسع من البرمجيات من أجل استخدام الحواسيب اليابانية (Plomp, 2003, p340-341).

أمّا فرنسا التي أعطت للعالم الحديث نموذجاً يقتدى به في الفكر والفن والأدب والقانون، وشعارات حقوق الإنسان، التي نادى بها الثورة الفرنسية عام 1789م، الحرية، والمساواة، والأخوة، فلا تزال شعلة تستثير بها شعوب العالم حتى اليوم (علي، 2006-أ، ص131).

ويقوم نظام التعليم الأساسي في فرنسا على مجموعة من المبادئ أهمها: إلزاميته، ومجانيته مدة عشر سنوات من عمر 6 سنوات حتى 16 سنة، وتحتكر الدولة منح الشهادات العامة (بدران، 1993، ص254).

أمّا عن إلزامية التعليم الأساسي فقد كان حتى عام 1959م إلى سن الرابعة عشرة، وامتد إلى سن السادسة عشرة في عام 1972م، وأصبحت الحلقة الأولى للتعليم الابتدائي سنتين بدلاً من سنة واحدة بعد إصلاح عام 1975م، وقد كان ذلك نتيجة للتطورات الإصلاحية التي شهدتها نظام التعليم الأساسي الفرنسي، حيث ألغي عام 1977م نظام الرسوب وإعادة السنة، إلا بناءً على طلب ولي الأمر، لأسباب صحية نفسية وتربوية، ونظراً إلى أن 23% من الأطفال الفرنسيين لم يصلوا إلى المعيار المطلوب للنجاح في ذلك الوقت، كما أصبح الرسوب حالة تراكمية في حالات كثيرة، وفي التاريخ ذاته ألغيت الوظيفة المنزلية، لأن الفلسفة التربوية في تلك الفترة عدت أن هذا العمل يركز ذهن التلميذ على معايير الحفظ الصم والكتابة (عبد الوكيل، 2008، ص340).

ويجري تمويل التعليم الأساسي في فرنسا من الحكومة حصراً بطريقة مركزية من الميزانية العامة للدولة، وتخصص الحكومة الفرنسية 65,96 مليون يورو سنوياً، أي ما يعادل 23,31% من ميزانية التعليم الوطني الإجمالية، وبزيادة تعادل 0,09% على ذلك الرقم كل سنة تالية، وبذلك يخصص لكل تلميذ 6970 يورو سنوياً، ويجري تمويل 85% من نفقات التعليم من المصادر العامة، ويخصص الإنفاق على أجور المعلمين، والمناهج والوسائل التعليمية، والبناء المدرسي، والدعم التكنولوجي، وشراء أراض، وتوفير الأثاث، ولا يسمح للقطاع الخاص إلا بمساهمة 10% من إجمالي الدعم الحكومي، ويعّد التمويل الحكومي للتعليم وإلزاميته أحد أهم عطاءات الثورة الفرنسية، التي اقتدت به معظم دول العالم بعد ذلك، وتبنته الجمعية العامة لحقوق الإنسان في ميثاقها العام (Ministere des Affaires Etrangeres, 2007, p1).

ومع أن نظام التعليم الأساسي في فرنسا مركزي، فإن مزاياه تظهر عند اتخاذ القرارات وإحداث التغييرات، كما حدث عند إدخال تكنولوجيا المعلومات والحاسوب التربوي إلى نظام التعليم الأساسي الفرنسي، والذي بدأ بالمشروع المعهد الوطني للتعليم بالحاسوب IRNP في الفترة بين عام 1970م وعام 1976م، والذي عمد إلى تدريب 530 معلماً كل عام، وانتظم أكثر من 30000 معلم في دورات تدريبية محلية في المدارس لتطبيق أنماط استخدام

الحاسوب في مادة تخصصه، وساعدت وزارة الكهرباء والاتصالات على تنفيذ هذا البرنامج في ذلك الوقت، إضافة إلى تمكين 45000 تلميذ في المرحلة الأساسية من الحاسوب في عملية التعليم والتعلم، واستخدام الحاسوب بمعدل 32 ساعة أسبوعياً بمعدل 800 ساعة في السنة، وتوزيع البرامج التربوية الحاسوبية على المعلمين والتلاميذ (Mandel, 2000, p120-121). كما تم اتخاذ القرار من وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع وزارة الصناعة بتطبيق مشروع عشرة آلاف حاسوب عام 1979م لتركيب 10000 حاسوب في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، ليتمكن التلاميذ من تقنية الحاسوب، وتم دعمهم بخبراء للحاسوب في كل مدرسة، كما ألحق ببنك خاص للمعلومات التربوية، يمكن المعلمين وأولياء الأمورولوج إليه والاستفادة منه، وإتاحة الفرصة للمتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة لإتمام تعلمهم بالمراسلة، واعتمدت في تلك البرمجيات لغة أفنور **AFNOR** المطورة من المكتب الوطني الفرنسي للمقاييس في بناء البرامج التعليمية وتصميمها وإنتاجها (Backer, 2009, pp36-39).

وفي عام 1990م تم إقرار مشروع المئة ألف حاسوب، والذي هدف إلى تركيب 100000 حاسوب في المدارس الابتدائية والثانوية، وتم بالتعاون مع جامعة باريس الأولى إنشاء مركز معلوماتي عبر الانترنت في جميع المدارس الفرنسية وتم ربطه بالمجتمع المحلي لنشر المعلوماتية، وحتى الوقت الحالي تم تطوير هذا المشروع وتزويد المدارس سنوياً بعدد من الحواسيب الشخصية والبرمجيات، وتحديث النظم المعلوماتية فيها لمواكبة التطورات الحديثة في هذا المجال، ومؤخراً تم استحداث الهاتف التعليمي، وتنشيط الأقمار الصناعية، والكتب الإلكترونية ضمن برنامج وطني للتعليم الأساسي عن بعد، تبنته وزارة التربية والتعليم الفرنسية منذ عام 2001م (Backer, 2009, pp41-43).

أمّا معلمو التعليم الأساسي في فرنسا فإنهم يخضعون لامتحانات قبول صارمة، ثم يوجهون للعمل مدة سنة دراسية في الروضة، تعدّ بمنزلة تأهيل ميداني قبل التعيين في وزارة التربية والتعليم، حيث يخضعون لتدريب مكثف قبل الخدمة على المناهج وطرائق التدريس والوسائل التعليمية الحديثة، ويجري تدريب المعلمين في أثناء الخدمة من خلال مشروع التدريب المستمر، وإعادة تنمية الأطر التربوية والتعليمية للمراحل قبل الجامعية كلها، والذي تبنته وزارة التربية منذ عام 2000م، ولا يزال هذا البرنامج ساري الاستخدام إلى الآن، وقد أدخلت مقررات تكنولوجيا الحاسوب التربوي إلى مناهج إعداد المعلمين (عبد الوكيل، 2008، ص 345، 346)، كما تهتم فرنسا بمشاركة جهات من داخل المدرسة وخارجها كالمعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور في وضع خطط برامج تدريب المعلم، حيث أصبحت هذه الجهات، وخاصة أولياء الأمور، عنصراً حيوياً في بناء برامج تدريب المعلم وتصميمها، ويرجع التوجه

المطالب بضرورة تبني مبدأ المشاركة في برامج تدريب المعلم إلى أهمية هذه الجهات وإدراكهم لاحتياجات الطلبة والمجتمع الخارجي (شرف وحسن، ٢٠٠٣، ص 37).

وبعد هذا العرض لبعض تجارب الدول المتقدمة فيما يتعلق بتطوير سياساتها التربوية في التعليم الأساسي يمكن تحديد بعض الأفكار المهمة التي يمكن الاستفادة منها للارتقاء بمستوى التعليم الأساسي، وهي:

- تطبيق التشريعات الخاصة بإلزامية التعليم الأساسي، والتعاون مع القضاء والشرطة ومنظمات حقوق الإنسان والمنظمات الأهلية لتطبيق قانون الإلزام، ودفع التكاليف الضرورية لتطبيقه.
- إلغاء نظام الرسوب وإعادة السنة لأسباب صحية نفسية وتربوية توافقا مع الفلسفات التربوية المعاصرة.
- تدعيم برامج المشاركة الفعالة لمجالس أولياء الأمور في إدارة المدرسة، وتعزيز المدرسة المجتمعية بربط المدرسة بالحياة الواقعية في المجتمع.
- العمل على نشر التعليم الأساسي عبر شبكات الانترنت للمناطق التعليمية البعيدة عن مراكز المدن والمحافظات.
- مشاركة المسؤوليات المالية للتعليم الحكومي بين السلطات المركزية القومية والإقليمية والمحلية، حيث تقدم كل سلطة الدعم المالي الضروري، ومشاركة القطاع الخاص أيضاً.
- تشجيع أصحاب العمل على الاستثمار في المهارات التي يتطلبها سوق العمل التنافسي.
- مساعدة التلاميذ على تعلم أكثر فاعلية، وتعليم التلاميذ كيفية تحسين البحث على شبكة الانترنت والاستفادة منها في تعزيز تعلمهم.
- تشجيع المعلم على التزام برامج التنمية المهنية بحصوله على مزايا كثيرة مثل التمتع بمكانة كبيرة في المدرسة، ويكون له أحقية ترشيح نفسه لرئاسة أي منظمة مهنية تعليمية، زيادة أجره، وغير ذلك.
- زيادة الإنفاق لشراء برمجيات تعليمية وتطويرها وإنتاجها، للاستفادة منها في تدريس مقررات التعليم الأساسي، وتشجيع الأبحاث العلمية التربوية في ذلك.
- تخصيص الميزانيات الملائمة لتطوير استخدام الحاسوب في عملية التعليم والتعلم في مرحلة التعليم الأساسي، وتمويل المشاريع في مجال التعليم والتعلم المعزز والمدار بالحاسوب.

- ربط مدارس التّعليم الأساسي بشبكات الاتصال والمعلومات لتمكين المعلّمين من تبادل الخبرات والآراء والمعلومات، حيث يمكن تحقيق التجديد المستمر في العمل التربوي.
- إعلام المعلّمين بالأنشطة والتّطورات الجارية في الميدان الحاسوبي باستمرار، وتدريبهم على استخدام الحاسوب لتدريس المواد المختلفة داخل الصف.
- ربط تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة باحتياجاتهم التدريبية، وحاجة المدارس، والاهتمام باستثمار الموارد المتاحة لتحقيق ذلك الهدف.
- تمكين المعلّمين من تنشيط تكنولوجيا الاتّصالات والمعلومات في انجاز الأهداف التّعليميّة والمعرفية، والبحث عن معلومات من مصادر متعددة والمقارنة بينها، وتقديمها بصيغ مختلفة.
- إخضاع جميع المعلّمين الحديثي التّأهيل وبشكل إلزامي للتدريب على تكنولوجيا الاتّصالات والمعلومات، وإشراكهم في إنتاج البرمجيات التّربويّة والتّعليميّة وتطويرها.
- دعم وزارة التّربية للمشاريع التّربويّة بالدعم المادي والخبرة، وتقديم المشورة والعون للمناطق التّعليميّة البعيدة ، في مجالات الولوج إلى الشبكة و الاستفادة منها.
- مساهمة الشركات الخاصة لصناعة الحاسوب في تصميم البرامج التّربويّة الحاسوبية، ومساعدة وزارة التّربية على تجربتها والتحقق من جودتها، في مجال تجسيد إدخال تكنولوجيا الاتّصالات والمعلومات على أرض الواقع.
- نشر أجهزة الكمبيوتر في مدارس التّعليم الأساسي، وربط تلك المدارس بشبكة المعلومات القومية، وإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات مادة درسيّة ووسيلة تعليمية في المنهج القومي.
- عدّ المعلمين الجدد في فترة التدريب بإشراف معلمين ذوي خبرة، وإلزامهم في السنة الأولى من التحاقهم التّعليم حضور برامج التدريب، وذلك للتأكد من أنّهم قد حصلوا على خصائص شخصية وقدرات ملائمة للتّعليم.
- إلزام المعلّمين الذين قضوا في التّعليم مدة معينة أن يلتحقوا ببرامج التدريب، وذلك لتحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم التّربويّة، وتزويدهم بالخبرات التدريسية المتطورة.
- زيادة الأجر للمعلم الذي يحصل على درجة الماجستير أو الدكتوراه في العلوم النفسية والتّربويّة، وتقديم الدعم الضروري له.
- تجهيز مدارس التّعليم الأساسي بالانترنت لتجريب وتطوير الأنشطة الدّراسية والبرمجيات التّعليميّة من خلال تلك الشبكة، وتطبيق أساليب التّعليم الإلكتروني الحديث رسمياً في معظم هذه المدارس.

- زيادة أعداد المعلمين المتخصصين بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكذلك دعم توظيف شبكات الانترنت في المعاهد والكليات التربوية.
- إعداد مراكز برمجيات لمكتبات تعليمية ودعم البحث والتطوير في مجال البرمجيات التعليمية ودعم البحث العلمي الخاص بتقنيات التعليم الجديدة.
- تنشيط استخدام الهاتف التعليمي، والأقمار الصناعية، والكتب الإلكترونية، في مدارس التعليم الأساسي.

الخلاصة

يمكن القول بأن تحديث السياسات التربوية للتعليم الأساسي لمواجهة العولمة وتحدياتها يتطلب من القائمين على السياسات التربوية حشد الموارد المادية والبشرية والتقنية وتوظيفها، والعمل بالنظريات والمبادئ والمفاهيم والمهارات التربوية الحديثة، والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة وخبراتها، فالأمم لم تعد تقاس بما تملك من ثروات زراعية واقتصادية ونفطية، وإنما بما تستثمره في مناجم العقول، ذلك لأن العقول المبدعة هي التي تواجه تحديات العولمة وآثارها بكل كفاية واقتدار، وإن تقدم الأمة إنما يكون بارتقاء نظامها التربوي.

الفصل الرابع
السياسة التربوية للتعليم الأساسي
في سورية

تمهيد.

أولاً- التعليم الأساسي في سورية.

1- مفهوم التعليم الأساسي في سورية.

2- أهداف التعليم الأساسي في سورية.

ثانياً- السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية.

1- تطبيق سياسة ديمقراطية التعليم الأساسي ومجانيته

والإزاميته والتوسع في نشره.

2- الاهتمام بالمعلوماتية وتكنولوجيا الحاسوب في التعليم

الأساسي.

3- الاهتمام بتدريب المعلم وتنميته مهنيًا.

الخلاصة.

تمهيد:

يوضح هذا الفصل مفهوم التعليم الأساسي في سورية، والأهداف التي يسعى لتحقيقها، ويبرز أهم ملامح السياسة التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية في عدد من المحاور، هي:

- تطبيق سياسة ديمقراطية التعليم الأساسي ومجانيته وإلزاميته والتوسع في نشره.
- الاهتمام بالمعلوماتية وتكنولوجيا الحاسوب في التعليم الأساسي.
- الاهتمام بتدريب المعلم وتنميته مهنيًا.

أولاً- التعليم الأساسي في سورية:

1- مفهوم التعليم الأساسي في سورية:

التعليم الأساسي في سورية، كما ورد في النظام الداخلي لوزارة التربية، مصطلح أطلق على نظم تعليمية بديلة تضم سنوات المرحلتين الابتدائية والإعدادية، فهي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى التاسع، وهي مجانية وإلزامية في مدارس القطاع العام، والحلقة الأولى للتعليم الأساسي تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع، ويقوم بالتعليم معلمون، ومدرسون مساعدون للتربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الموسيقية واللغة الانكليزية، وكذلك مدرسون مجازون في حال تحقيق حاجة الحلقة الثانية، وقد دخل حديثاً معلم الصف (كلية التربية)، والحلقة الثانية للتعليم الأساسي تبدأ من الصف الخامس وحتى الصف التاسع، يقوم بالتدريس فيها مدرسون مختصون، ومدرسون مساعدون (وزارة التربية، 2004، ص2).

2- أهداف التعليم الأساسي في سورية:

تعد مرحلة التعليم الأساسي مرحلة تعليمية مهمة في منظومة التعليم الرسمي في الجمهورية العربية السورية، وتأتي أهمية هذه المرحلة من الأهداف التي ترمي إليها، كما جاء في دستور الجمهورية العربية السورية، حيث إن التعليم الأساسي يهدف إلى تنمية قدرات التلاميذ واستعداداتهم وإشباع ميولهم، وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكات والمعارف والمهارات العلمية والمهنية، التي تتفق مع أحوال البيئات المختلفة، حيث يمكن من يتم مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى، أو أن يواجه الحياة.

وحسب ما ورد في المادة (2) من النظام الداخلي لوزارة التربية تهدف مرحلة التعليم الأساسي إلى:

- تربية التلاميذ على الاعتزاز بالأمة العربية، وتراثها، وقيمها الروحية، ولغتها القومية، والإيمان بالثورة فكراً وممارسة وبالوحدة والحرية والاشتراكية هدفاً لتحقيق المجتمع العربي الموحد.
- إعداد التلاميذ للمواطنة الصالحة، وتدعيم مشاعر الولاء والانتماء الوطني والقومي والإنساني.
- تهيئة فرص النمو الجسدي والعناية بالتربية الصحية، وإيلاء التربية البدنية المكانة الملائمة.
- المحافظة على البيئة المدرسية والاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها التلميذ، وتعويد العادات الصحية الجيدة لمواجهة التغيرات الجسدية والنفسية والعاطفية في مرحلة المراهقة.
- تنمية انفعالات الناشئين وتوجيهها على نحو يمكنهم من التصرف السليم في مختلف المواقف باتزان وحكمة، وتذليل العوائق الانفعالية التي تحول دون بناء شخصية متوازنة.
- تنمية الحس الجمالي والأخلاقي السليمين في مختلف مجالات الحياة، على نحو يلائم أهداف المجتمع وقيمه.
- تزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات الأساسية الضرورية للحياة وروح العصر مثل التواصل اللغوي باللغتين القومية والأجنبية، والمواطنة، والرياضيات، والعلوم، والمعلوماتية، والخبرات الملائمة، والعمل على تنمية قدراتهم، وتمكينهم من التواصل الإنساني بأنماطه المختلفة.
- تنمية قدرات التلاميذ على التفكير المنطقي وتعويدهم على المحاكمة، والاستقراء، والاستنتاج، والربط، والتقويم، وروح النقد، والبحث عن الحقيقة، وتنمية حب الاكتشاف والإبداع لديهم.
- الربط الوثيق بين القضايا النظرية والعملية لإحكام الصلة بين حياة الناشئة والبيئة المحيطة بهم.
- تنمية التوجهات الإيجابية لدى التلاميذ في العمل الجماعي والتعاون لتحقيق أهداف مشتركة، وغرس روح المبادرة والإيجابية، وتعلم السلوك المنتج والبعد عن السلبية وعدم المبالاة.
- تدريب التلاميذ على مواجهة مشكلات حياتهم البيئية والسكانية بالأسلوب العلمي، وتشجيعهم على الانتفاع من خبراتهم في اتخاذ مواقف إيجابية سليمة، لمساهمة في الحياة العملية بكفاية.

- تعزيز التلاميذ احترام الوقت، واستخدام أوقات الفراغ استخداماً مفيداً.
- مساعدة التلاميذ على اختيار المهن الملائمة لهم وفق حاجات التنمية الوطنية، ومبادئ التوجيه التربوي والمهني.
- إكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتي.
- إكساب التلاميذ مهارات استخدام الحاسوب مواكبةً لروح العصر، عصر العلم والتقانة.
- تعزيز مفاهيم التربية البيئية والسكانية والمعلوماتية والصحية والمهنية لدى التلاميذ، ومساعدتهم على اتخاذ قرارات مسؤولة تجاهها.
- تهيئة التلاميذ للاندماج في الحياة الاجتماعية، وتجاوز الروح الفردية، والتزام القيم الاجتماعية من تعاون وإيثار ومبادرة ونضحية وتغليب للمصلحة العامة على المصلحة الفردية (وزارة التربية، 2008، ص 35).

وعليه إن سورية تولى اهتماماً وعناية ورعاية بالتعليم الأساسي، وذلك من منطلق أن التعليم هو أساس تقدم الأمم ومعيار تفوقها، وتطويره له أهمية بالغة أمام تحديات العصر ومتطلباته وتطلعات المستقبل، فلا يمكن لأي عملية إصلاحية أن تجري إذا لم نبدأ من رأس المال البشري، فهو الاستثمار الأهم لصناعة مستقبل أفضل، ولا شك في أن تركيز الاهتمام على التعليم الأساسي لا يرجع إلى قضية الكلفة والمردود الاقتصادي فقط، بل لأنه القاعدة الأساسية لكل نظم التربية والتعليم في المراحل اللاحقة، الثانوية والجامعية، فإذا ضعفت القاعدة يتعذر إقامة بناء متين عليها وربما يصعب.

ثانياً- السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية:

إن هذا الجزء من الفصل الحالي يسعى إلى توضيح أهم ملامح السياسة التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية من أجل الارتقاء بمستوى هذا التعليم، ليكون قادراً على التنافس في عصر العولمة ومواجهة تحدياتها، والتي يمكن تحديدها بالمحاور التالية:

- تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم الأساسي ومجانيته وإلزاميته والتوسع في نشره.
 - الاهتمام بالمعلوماتية وتكنولوجيا الحاسوب في التعليم الأساسي.
 - الاهتمام بتدريب المعلم وتنميته مهنيّاً.
- وستتناول الباحثة هذه المحاور بالتفصيل مستندة إلى البيانات والإحصائيات الموثقة من وزارة التربية في سورية وما ورد فيها من بيانات وزارية:
- 1- تطبيق سياسة ديمقراطية التعليم الأساسي ومجانيته وإلزاميته والتوسع في نشره.**
- وفيما يلي ستأتي الباحثة على تناول هذا المحور بالتفصيل:

1-1 سياسة ديمقراطية التعليم الأساسي:

إنّ ما نصّ عليه الدستور في الجمهورية العربية السورية يؤكد مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص أمام جميع المواطنين، دون استثناء لمتابعة تعليمهم وفق إمكانياتهم وقدراتهم وميولهم، حيث ورد في المادة (22) من هذا الدستور: **يضمن نظام التعليم التقدم المستمر للشعب ويساير التطور الدائم لحاجاته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، أمّا المادة (25) من الدستور فتتص على أن الدولة تكفل مبدأ تكافؤ الفرص بين المواطنين، أمّا المادة (37) فتتص على أن التعليم حق تكفله الدولة، وهو مجاني في جميع مراحله، وإلزامي في مرحلة التعليم الأساسي، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مرحلة أخرى، وتشرف على التعليم، وتوجهه على نحو يحقق الربط بينه وبين حاجات المجتمع والإنتاج (وزارة التربية، 2008، ص39).**

يلاحظ من العرض السابق لبعض مواد الدستور أن ديمقراطية التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية نابعة من الفلسفة الاشتراكية، التي يتبنّاها النظام الحاكم والمجتمع السوري منذ أكثر من أربعة عقود، ويتجلى ذلك في إعطاء هذا الحق لكل مواطن، مهما كان انتماءه الديني أو الطائفي أو المذهبي، وليس هذا فقط بل إن التعليم الأساسي حق للمرأة، حيث منح المشرع السوري الفرص التعليمية المتساوية على نحو جلي للذكور والإناث على السواء، حيث برز الاهتمام بتعليم الإناث في الخطط التربوية والتنموية، ولاسيما في العقود الأخيرة، نظراً إلى أهمية دور المرأة في العملية التنموية، في عصر يتميز بالعطاء المعرفي والتقني المطرد، وليكون لكل فرد في المجتمع دوره في تنمية المجتمع في عصر العولمة، عصر يكون فيه لمشاركة المرأة الدور الفاعل والموازي والمكمل لدور الرجل، وهذا ما أكدّه الرئيس بشار الأسد في خطاب القسم 2000/7/17م عن موقع المرأة الحقيقي في بناء المجتمع، فهي التي تنشئ وتربي الرجال والنساء وتهيئهم للمشاركة في بناء وطنهم، وهي التي تساهم في مختلف مواقع العمل في التنمية والتقدم (وزارة التربية، 2008، ص39)، فقد بلغ مقدار الإناث من مجموع التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي بين عامي 1990م/1998م 46,5% في المرحلة الابتدائية، و 40,8% للإعدادية، أي مرحلة التعليم الأساسي حالياً، وقد وصل مقدار الإناث من مجموع التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي بين عامي 2007م/2008م إلى 48%، وارتفع هذه المقدار يعود إلى مد سن الإلزام، كما نص عليه قانون التعليم الأساسي ذي رقم (32) تاريخ 2002/4/7م المتضمن دمج مرحلتَي التعليم الابتدائي والإعدادي في مرحلة واحدة تسمى مرحلة التعليم الأساسي، ومد سن الإلزام حتّى الصف التاسع، والجدول ذي رقم (1) يوضح تطور مقدار المئوي للإناث من مجموع التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي منذ العام الدراسي 1990م/1998م حتّى العام الدراسي 2007م/2008م :

الجدول رقم (1)

تطور المقدار المئوي للإناث من مجموع التلاميذ منذ العام الدراسي 1995/1996م حتى العام الدراسي 2007/2008م

السنة	مقدار الإناث في جميع مراحل التعليم	مقدار الإناث في مرحلة التعليم الأساسي	
		الابتدائية	الإعدادية العامة
1996/1995	%45.1	%46.5	%40.8
1998/1997	%46.0	%46.7	%43.9
2000/1999	%46.9	%47.00	%45.85
2001/2000	%47.1	%47.20	%45.55
2002/2001	%47.1	%47.24	%45.92
2003/2002	%47.5	%47.26	
2004/2003	%47.5	%47.33	
2005/2004	%47.6	%47.47	
2008/2007	%49	%48	

(أرشيف وزارة التربية، مديرية التخطيط والإحصاء، 1994 و 2008م)

يلاحظ من الجدول السابق ارتفاع في معدلات التحاق الإناث في مدارس التعليم الأساسي خلال الأعوام السابقة من عام 1995م حتى 2008م، ومع أنه طفيف، إلا أنه يعد ذا أهمية كبيرة للقضاء على ظاهرة الأمية بين صفوف الإناث من الجيل الجديد، وممن هنّ في عمر مرحلة التعليم الأساسي، وخصوصاً بعد مد مرحلة التعليم الإلزامي إلى الصف التاسع، ونشر التعليم بين صفوف الإناث، و يعد هذا من أهم السياسات التربوية التي تنتهجها وزارة التربية في سورية في عصر العولمة، وقد ورد بين أهداف الخطة الخمسية العاشرة فيما يتعلق بتعليم الإناث، الاهتمام بأوضاع تعليم الفتيات في المناطق الريفية والنائية وتشجيعهن على التعلم وتقديم الدعم اللازم لهن، ومشاركتهن المؤثرة يجب أن تكون القضايا التربوية التي تحتويها المناهج الدراسية و الممارسات وأنماط التفاعل الدراسي (هيئة تخطيط الدولة، 2005، ص713).

ويتفق هذا مع التوجهات العالمية المعاصرة والسياسات التي انتهجتها معظم الدول المتقدمة كما مرّ في فصل سابق من هذه الدراسة، لتحقيق ديمقراطية التعليم وتعزيز تكافؤ فرص التعليم وتعزيز تعليم الفتيات للقضاء على الأمية، وليمكن من القيام بالأدوار المطلوبة منهن في عصر العولمة.

وقد نفذت وزارة التربية بالتعاون والتنسيق مع منظمة اليونيسيف مشروع تعليم الفتيات بدءاً من العام الدراسي 2001م/2002م ولا يزال مستمراً إلى الآن في المحافظات الشمالية والشرقية، دير الزور، والرقة، والحسكة، وإدلب، وحلب، للقضاء على التسرب، وإعادة

الفتيات إلى المدرسة، واستيعاب اللواتي لم يلتحقن بالمدارس لإكسابهن المهارات الحياتية الأساسية، وذلك بافتتاح شعب صفية خاصة بهن، تتراوح أعدادها بين 10-25 تلميذة في أثناء أوقات الدوام الرسمي وخارجه (تعليم غير نظامي)، وقد بلغ عدد الشعب المفتحة وأعداد الفتيات الملتحقات في نهاية العام الدراسي 2005م/2006م وفق الآتي:

الجدول رقم (2)

عدد الشعب المفتحة وأعداد الفتيات في المحافظات المعنية بالمشروع

المحافظة	عدد الشعب	عدد الفتيات
الحسكة	93	1213
الرقّة	19	406
حلب	80	1862
إدلب	22	683
دير الزور	151	1994
المجموع	365	6158

الملاحظ في الجدول السابق أنّ أعلى عدد للفتيات كان في محافظة دير الزور وترافق مع أكبر عدد للشعب فيها أيضاً، وكان العدد الأقل من الفتيات والشعب في محافظة الرقة، ولعلّ من أبرز معوقات التي تواجه تطبيق المشروع المواسم الزراعية التي تمنع الفتيات عن متابعة الدوام، ووجود عدة مستويات في الشعبة الواحدة، والفقر، وقلة الحوافز للفتيات والمعلّمات، والزواج المبكر وبعض العادات والتقاليد (وزارة التربية، 2008، ص50).

ويمكن القول أنّ رغم من قلة عدد الفتيات إلا أنّ هذا المشروع يعد خطوة جيدة لتعميق تعليم الفتيات والقضاء على الأمية في صفوفهن وتزويدهن بالقدر المناسب من أساسيات التعليم ليتمكن من تجاوز الصعاب والتكيف مع متطلبات العصر وتجنب المشكلات التي تنجم من الأمية وعدم القدرة على التعامل مع الظروف المتجددة وتسارع العلم والمعرفة.

1-2 سياسة إلزامية التعليم الأساسي و مجانيته و التوسع في نشره:

ويتجسد ذلك فيما نص عليه الدستور في الجمهورية العربية السورية، الذي يؤكد أنّ التعليم حق لكل طفل، وهو مجاني وإلزامي في مرحلة التعليم الأساسي، حيث ورد في المادة (37) أنّ التعليم حق تكفله الدولة، وهو مجاني في جميع مراحله وإلزامي في المرحلة الابتدائية، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مرحلة أخرى، وتشرف الدولة على التعليم، وتوجهه على نحو يحقق الربط بينه وبين حاجات المجتمع والإنتاج، كما ورد في قانون التعليم الإلزامي (35) لعام 1981م إلزام جميع التلاميذ السوريين ومن في حكمهم (الفلسطينيين المقيمين

في سورية) ممن هم في سن التعليم الإلزامي، وإلزام أولياء الأمور بإرسال أبنائهم إلى مدارس التعليم الابتدائي تحت طائلة المسؤولية الجزائية والقانونية، التي قد تصل إلى السجن في بعض الحالات، بالإضافة إلى قانون التعليم الأساسي ذي الرقم (32) تاريخ 2002/4/7م المتضمن دمج مرحلتَي التعليم الابتدائي والإعدادي بمرحلة واحدة هي مرحلة التعليم الأساسي، وجعل الإلزام شاملاً لكل مراحل التعليم الأساسي (وزارة التربية، 2008، ص44).

وفيما يخص مجانية التعليم فإن الإنفاق على التعليم الأساسي من واجبات الدولة، ولها ميزانيتها الخاصة من الدخل للقومي، ولما كان التعليم على نحو عام والتعليم الأساسي على نحو خاص استثماراً بشرياً للنهوض بالتنمية الشاملة الاجتماعية والاقتصادية، لمواجهة الطروح الجديدة التي فرضتها العولمة في مجال التقدم العلمي والانفجار المعرفي، كان لا بد من رصد الطاقات المادية والبشرية على نحو يحقق أعلى عائد في الكم والكيف، لكي يساهم النظام التعليمي بمختلف عناصره في تنمية الإنسان على نحو مؤثر وبكفاءة عالية، ولا شك في أن الانخفاض والضعف في الإنفاق على التعليم الأساسي سيؤدي إلى نتائج عدة كتدني مستويات أجور المعلمين ما يدفعهم إلى ممارسة أعمال أخرى إضافية تستنفد جهودهم من عطائهم لتلاميذهم، وسوء جودة الأبنية المدرسية، وزيادة الكثافة الصفية على الحدود الممكنة، وانتشار ظاهرة الدوام النصفى، وتقلص حجم وجود الأنشطة التربوية (وزارة التربية، 2008، ص42).

والجدول ذو الرقم (3) يوضح كلفة التلميذ الواحد في مرحلة التعليم الأساسي، وذلك بتقسيم حصة التعليم الأساسي من الإنفاق الفعلي في سنة ما على عدد تلاميذها في التعليم الأساسي الرسمي، كما هو موضح في الجدول:

الجدول رقم (3)

تطور كلفة التلميذ في مرحلة التعليم الأساسي بين عامي 1994-2005

العام	البيان	1994	1995	1996	1997	1998	1999
مجموع التلاميذ (رسمي)	إجمالي	3,421,945	3,449,948	3,476,533	3,518,934	3,547,820	3,707,126
	تعليم أساسي	2,533,769	2,557,708	2,569,534	2,588,103	2,586,649	2,661,859
المقدار المنوي إلى مجموع التلاميذ		74.0	74.1	73.9	73.5	72.9	71.8
الإنفاق	إجمالي	18,098,332	18,307,531	20,079,815	20,571,864	22,979,455	23,595,621
	نصيب الأساسي	12,000,113	10,831,087	11,932,423	12,423,219	14,048,991	14,707,199
كلفة التلميذ الواحد ل س		4.736	4.235	4.644	4.800	5.431	5.525
العام	البيان	2000	2001	2002	2003	2004	2005
مجموع	إجمالي	3,862,993	3,937,530	832,4068	4,266,752	4,598,284	4,628,810

3,187,753	3,209,668	2,996,817	2,902,461	2,833,644	2,774,539	تعليم أساسي	التلاميذ (رسمي)
68.9	69.8	70.2	71.3	72.0	71.8	المقدار المنوي إلى مجموع التلاميذ	
58,566,365	53,828,139	53,149,784	41,681,070	34,654,424	27,860,247	إجمالي	الإتفاق
34,581,603	33,118,582	29,428,418	23,773,001	20,195,919	16,649,043	نصيب الأساسي	
10.848	10.318	9.820	8.191	7.127	6.001	كفّة التلميذ الواحد ل س	

(أرشيف وزارة التربية، مديرية التخطيط والإحصاء، 1994 و 2005م)

يلاحظ في الجدول السابق أن كلفة التلميذ الواحد في مرحلة التعليم الأساسي قد بلغت 10,848 ل.س عام 2005م، بزيادة تبلغ 6,112 ل.س على عام 1994م، حيث كانت 4,736 ل.س.

مما يدل على الاهتمام الواضح للدولة بنشر التعليم الأساسي وتخصيص قدر أكبر من الميزانية المالية للإتفاق عليه وذلك لنشره وتوفيره للجميع، مع دعم متطلبات تحقيق جودته وتعزيز تطبيق المعايير التربوية المعاصرة وما تستوجبه من ارتفاع كلفة التلميذ في العام الدراسي.

ومع سن القوانين والتشريعات للحد من التسرب وإلزام الطلبة ممن هم في سن التعليم الأساسي الالتحاق بالتعليم، إلا أن هنالك نسب مرتفعة للرسوب والتسرب، تؤدي إلى الهدر في التعليم الأساسي، وخاصة في المناطق الشرقية، مع الجهود التي تبذلها وزارة التربية والمنظمات الشعبية كالاتحاد النسائي واتحاد شببية الثورة، وقبل الخوض في هذه المسألة التي تعوق عملية النمو والتقدم في عصر العولمة، لا بد من تحديد آثار الهدر في التعليم الأساسي، فهو ضعف في نتائج العملية التربوية، وتنشأ منه مشكلات تربوية واجتماعية واقتصادية، تتمثل في عجز النظام التعليمي عن الاحتفاظ بالملتحقين به كافة في هذه المرحلة لإتمام دراستهم، حيث يحدث التسرب، وعجزه أيضاً عن إيصال عدد كبير منهم إلى المستويات المرجوة ضمن المدة المحددة، حيث يحدث الرسوب، وعلى هذا فإن الهدر التعليمي ينتج أثرين، هما: الرسوب والتسرب، ثم يمكن تعريف الهدر التعليمي بأنه حجم الفاقد من التعليم الأساسي نتيجة الرسوب والتسرب في أي صف من صفوف هذه المرحلة ولأي سبب من الأسباب، تربوية، واجتماعية، واقتصادية، وشخصية متداخلة، وعليه فإن مشكلة الهدر تؤدي إلى تبديد الكثير من الجهد، وضياح كثير من الطاقات، وتآكل رأس المال البشري وهدره، والذي يعد من أهم التحديات التي تواجه صناع القرار ومخططي السياسات التربوية في سورية، إذ إن هناك علاقة عكسية دائمة بين معدلات الرسوب والتسرب وتدني مستوى الكفاءة الداخلية للعملية التعليمية (بلان، 1988، ص 12)،

وقد عملت معظم الدول المتقدمة ومنها فرنسا كما مرّ في فصل سابق من هذه الدراسة على إلغاء نظام الرسوب وإعادة السنة الدراسية لأسباب صحية وتربوية لأنه حالة تراكمية تؤثر في نفسية التلميذ، كما يمكن عده سبباً غير مباشر للتسرب، كما أنه يرهق الميزانية المالية المخصصة للتعليم لذلك من الأفضل معالجة أسباب الرسوب وعدم قدرة التلميذ على النجاح في صفه، وتبني سياسات تربوية تعمل على جعل التعليم المقدم للتلاميذ مناسباً لمستوياتهم العمرية وقدراتهم العقلية واستعداداتهم ومتناسب مع معارف العصر وتطوراتها ومتكيف مع التطورات العالمية المعاصرة.

وبالتالي إن الفاقد من التعليم أو الهدر التعليمي يرجع إلى عدة أسباب أهمها:

أ- **الرسوب:** يقصد به تكرار بقاء التلميذ في أي صف من صفوف المرحلة أكثر من سنة دراسية، فهو تكرار للجهد، ومضاعفة للكلفة التي يمكن تثقيفها بكلفة المتعلم الواحد، وتأخير في الحصيصة النهائية عن الالتحاق بسوق العمل، وأحد أهم العوامل في ظاهرة التسرب والعزوف عن الدراسة، ويمثل أحد أهم المؤشرات التي يمكن الاستدلال بها على انخفاض مستوى التحصيل، ومن ثم فإن الرسوب يؤدي إلى هدر مادي تتحمله الدولة، إضافة إلى الأضرار النفسية والاجتماعية، التي يتحملها الطفل وأسرته (بلان، 1988، ص13)، وإن الرسوب مع آثاره الضارة في تعميم التعليم الأساسي، يُعد مصدراً لعدم الكفاءة وعدم الإنصاف، فالمتطلبات المالية لتوفير أماكن إضافية في المدارس للراسبين يمكن أن تكون كبيرة، ويفرض الرسوب أيضاً عبئاً إضافياً على الأسر من حيث التكاليف المالية المباشرة، ويعني الدخول المتأخر إلى المدارس والرسوب أن نسبة صغيرة فقط من الأطفال يدرسون في الصفوف الملائمة لأعمارهم في الكثير من البلدان (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2009، ص68)، وينظر إلى نسبة الراسبين إلى المستجدين في الصف الأول أنها أحد مقاييس مدى الكفاءة الداخلية للتعليم. كما هو موضح في الجدول ذي الرقم (4):

الجدول رقم (4)

نسب الرسوب في التعليم الأساسي بين عامي 1994م-2008م

المحافظة	1994/1995			2008/2007		
	مستجد	راسب	راسب / مستجد	مستجد	راسب	راسب / مستجد
دمشق	36569	3222	8.8%	37626	2551	6.8%
ريف دمشق	46226	7430	16.1%	57298	8013	14.0%
حلب	101230	11663	11.5%	146136	10744	7.4%
حمص	38187	6120	16.0%	45276	6354	14.0%
حماة	35841	5759	16.1%	43240	7067	16.3%
اللاذقية	18469	1840	10.0%	19138	1366	7.1%

دير الزور	26326	4527	%17.2	38748	7896	%20.4
إدلب	31106	6167	%19.8	45078	7098	%15.7
الحسكة	35280	6528	%18.5	40626	7957	%19.6
الرفقة	20441	3004	%14.7	28719	3885	%13.5
السويداء	6672	818	%12.3	6354	713	%11.2
درعا	21848	3558	%16.3	26640	4618	%17.3
طرطوس	13836	1297	%9.4	14419	990	%6.9
القنيطرة	8930	1480	%16.6	11477	1923	%16.8
المجموع	440961	63413	%14.4	560775	71175	%12.7

(أرشيف وزارة التربية، مديرية التخطيط والإحصاء، 1994م و2008م)

ويتبين من البيانات:

- أن النسب قد انخفضت من (14,4%) عام 1994م إلى (12,7%) عام 2008م، ولكنها تباينت من محافظة إلى أخرى، وبلغت النسبة أدنى قيمها في محافظات دمشق وطرطوس وأعلى قيمها في محافظات دير الزور والحسكة، أي في المحافظات الشمالية الشرقية التي تنتمي إلى الإقليم الأكثر فقراً في سورية.

ويعد السبب في هذا إلى التطورات التربوية التي تبنتها السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية، حيث إنها تعمل على جعل بيئة التعليم العمل المدرسي مستوفية المعايير التربوية المعاصرة وتعتمد على استخدام أساليب التدريس المتطورة والأساليب التي تجعل عملية التعلم مشوقة وممتعة، مما يخفض معدلات الرسوب.

ويمكن ملاحظة عدد الراسبين في كل محافظة ونسبة الرسوب والهدر المادي (الخسارة الاقتصادية) والتي تم حسابها من خلال ضرب عدد الراسبين بكلفة التلميذ الواحد، والتي بلغت 4736 ل.س و 10318 ل.س عامي 1994 و2008م على التوالي، كما هو موضح في الجدول ذي الرقم (5):

الجدول رقم (5)

نسب الرسوب في التعليم الأساسي بين عامين 1994م-2008م مضافاً إليه الهدر المادي الناتج عنه

1995/1994				2008/2007				المحافظة
الهدر المادي	نسبة الرسوب	عدد التلاميذ	عدد الراسيين	الهدر المادي	نسبة الرسوب	عدد التلاميذ	عدد الراسيين	
97,324,800	%6.7	308,979	20,550	175,756,812	%5.4	316,446	17,034	دمشق
121,393,152	%7.2	353,649	25,632	329,433,104	%6.9	460,474	31,928	ريف دمشق
199,920,768	%6.2	684,376	42,213	733,207,398	%7.5	945,785	71,061	حلب
96,164,480	%6.5	310,911	20,305	311,211,516	%8.5	355,204	30,162	حمص
96,931,712	%7.1	287,408	20,467	312,274,270	%8.8	343,071	30,265	حماة
38,972,544	%4.6	180,601	8,229	114,932,202	%6.5	170,949	11,139	اللاذقية
66,517,120	%8.5	164,937	14,045	273,540,498	%9.7	274,340	26,511	دير الزور
90,467,072	%8.4	227,149	19,102	293,330,422	%8.9	319,058	28,429	إدلب
95,927,680	%8.7	233,500	20,255	277,554,200	%8.3	323,381	26,900	الحسكة
49,273,344	%8.2	127,045	10,404	126,436,772	%6.4	192,664	12,254	الرققة
24,769,280	%7.5	69,390	5,230	51,940,812	%8.2	61,059	5,034	السويداء
76,619,008	%9.5	169,876	16,178	172,547,914	%7.8	214,844	16,723	درعا
38,901,504	%5.8	140,509	8,214	81,243,932	%6.0	130,735	7,874	طرطوس
54,127,744	%16.6	68,739	11,429	98,567,854	%9.6	99,030	9,553	القيطية
1,147,310,208	%7.3	3,327,069	242,253	3,351,977,706	%7.7	4,207,040	324,867	المجموع

(أرشيف وزارة التربية، مديرية التخطيط والإحصاء، 1994م-2008م)

وقد وصلت نسبة الرسوب العامة للتعليم الأساسي في عام 2008م إلى حوالي 7,7% بعد أن كانت 7,3% عام 1994م، وبلغت أدها في محافظة دمشق 5,4%، بينما وصلت إلى أعلاها في محافظة دير الزور 9,7%، وبلغت أعلى مستوى في المحافظات الشرقية الأكثر فقراً حيث وصلت إلى حوالي 8%، وهي نسبة قريبة من النسبة العامة من الرسوب في سورية، وهذا يعد فاقداً مثيراً للقلق، حيث بلغت الخسارة الاقتصادية نتيجة الرسوب أكثر من 3 مليارات ل.س في عام 2008م مرتفعة على ما كانت عليه عام 1994م، حيث كانت أكثر قليلاً من 1 مليار ل.س.

ب- التسرب:

يقصد به ترك التلميذ المرحلة التعليمية في أي صف من الصفوف من دون نيل الشهادة، حيث يعد إهداراً تربوياً يؤثر تأثيراً سلبياً في العائد الاقتصادي والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي، حيث يزيد عدد الأميين، ومن السهل على التلميذ في هذه المرحلة أن يرتد إلى

الأمية، ومن ثم يضعف البنية الاقتصادية والإنتاجية للمجتمع والفرد، ويزيد حجم المشكلات الاجتماعية كالانحراف والجروح، كما يؤدي استمرار التسرب إلى الجهل والتخلف (بلان، 1988، ص13)، وهو من أهم العوائق التي تحول دون مضاهاة المجتمع السوري للدول المتقدمة، التي تسعى للقضاء على الأمية والجهل في مجتمعاتها، ويمكن تتبع مشكلة التسرب بتتبع أعداد التلاميذ المستجدين في الصف الأول حتى وصولهم إلى الصف الأخير من مرحلة التعليم الأساسي لمعرفة حجم التسرب، وبالنظر إلى معدلات التسرب بين عامي 1994م و2008م، كما في الملحق رقم (4) في الصفحة رقم (219-220) الذي يحتوي جداول تبين نسب التسرب من التعليم الأساسي وفق الجنس، حيث يمكن ملاحظة انخفاض نسبة التسرب في مرحلة التعليم الأساسي من 13,6% عام 1994م إلى 4% تقريباً عام 2008م، والانخفاض الأكبر تركّز في الصفوف (7-9)، حيث انخفضت النسبة من 39% عام 1994م إلى 8% عام 2008م، وينتشر التسرب في المحافظات الشمالية الشرقية الفقيرة أكثر منه عن مثيلتها في المحافظات الأخرى، حيث بلغت نسب التسرب عام 2008م في كل من دير الزور والحسكة والرققة 4,4% و 4,9% و 4,8% على التوالي.

علماً أن الأهداف الكمية للحكومة هي تخفيض معدلات التسرب في مرحلة التعليم الأساسي من الصف الأول حتى الصف التاسع من 4% إلى 1% مع نهاية تطبيق الخطة الخمسية العاشرة 2006-2010م، وذلك بإيجاد أساليب توعوية، تمكن من معالجة وضع التسرب بين أبناء المجتمع السوري وتحفيزهم للعودة إلى المدرسة، وعدم الاقتصار على القرارات القانونية الإلزامية، فالتسرب يزداد في الصفوف الأعلى من مرحلة التعليم الأساسي (هيئة تخطيط الدولة، 2005، ص710)، ويمكن القول إن انخفاض نسبة التسرب في مرحلة التعليم الأساسي هو نتيجة الاهتمام بتطبيق قانون مد الإلزامية التعليم حتى الصف التاسع، والعمل بالمرسوم ذي الرقم (35) عام 1981م الذي صدر عن رئيس الجمهورية، والذي جعل التعليم إلزامياً للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6-12 عاماً، وصدر قانون العمل (91) عام 1989م وتعديلاته عام 2009م، الذي يمنع تشغيل الأحداث قبل سن الخامسة عشرة في بعض الصناعات، كما يمنع تشغيل الأطفال تحت سن السادسة عشرة بين الساعة السابعة مساءً والسادسة صباحاً، ويمنع إبقاءهم في العمل أكثر من سبع ساعات متصلة (وزارة التربية، 2004، ص19).

وأخيراً تجدر الإشارة إلى أن ظاهرة التسرب في مرحلة التعليم الأساسي ترجع إلى أسباب وعوامل كثيرة، وأنه في كثير من الأحيان يصعب إرجاع التسرب إلى سبب واحد فقط، بل إلى مجموعة من الأسباب تشترك مع بعضها، وتؤدي في النهاية إلى التسرب من المدرسة، منها:

- عوامل داخلية خاصة بالنظام التعليمي، تتمثل بالكثافة الطلابية العالية في الشعبة ونقص المعلمين المؤهلين وغير ذلك.

- عوامل خارجية ترتبط بالقضايا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لأسر التلاميذ المتسربين (بلان، 1988، ص18).

ج- كثافة الشعبة الصفية:

بلغ المتوسط العام لكثافة الشعبة الواحدة عام 2008م 28 تلميذاً في الشعبة، وقد بلغ في مدارس الحضر في المحافظات كلها في العام نفسه 36 تلميذاً في الشعبة، وهو أعلى في مدارس ريف المحافظات والبالغ 24 تلميذاً في الشعبة، في حين كان 22 تلميذاً في الشعبة في مدارس ريف المحافظات عام 1994م، وإن هذا الارتفاع الطفيف هو نتيجة تطبيق القانون (32) بمد إلزامية التعليم حتى الصف التاسع، في حين لم يرافقه في الوقت ذاته توسع في بناء الشعب الصفية. (انظر الملحق رقم (5) في الصفحة رقم (222-223))، الذي يبين متوسط أعداد التلاميذ لكل شعبة في التعليم الأساسي بين عامي 1994م و2008م، حيث إن قراءة هذه البيانات الإحصائية تعني أن معدل كثافة الصف في الريف قريب جداً من المعيار العالمي، الذي وضعته اليونيسكو لهذا المعدل، وهو (25) تلميذاً، في مرحلة التعليم الأساسي، بل إن أرياف بعض المحافظات عام 2008م تتمتع بهوامش أفضل مثل: ريف اللاذقية (16) تلميذاً، والحسكة (17) تلميذاً، والرقّة وحلب (18) تلميذاً، غير إن مسألة استيفاء كثافة الشعبة الصفية في مدارس الريف للمعدل العالمي لا تعني حكماً الارتفاع بجودة التعليم، فتحديد كثافة الشعبة الصفية يجب أن يأخذ في الحسبان التمييز بين الشعب الصفية النظرية والشعب الصفية الفعلية، ويعني ذلك أن كثافة الصف الفعلية في مدارس التعليم الأساسي في سورية مكتظة خلافاً لما توحى به البيانات الإحصائية، ويتنافى هذا الاكتظاظ مع الهدف الذي يقوم عليه التعليم الأساسي وهو ما يمكن ملامسته على مستوى المؤشر الآخر المتعلق بنسبة المعلمين إلى التلاميذ في هذه المرحلة، هذا وقد بلغ مجموع الشعب النظرية لعام 2008م (144990) شعبة بزيادة (42942) شعبة عن عام 1994م، وبلغ مجموع الشعب الفعلية (132607) شعبة (أرشفيف وزارة التربية، مديرية التخطيط والإحصاء، 1994 و2008م)، وتجدر الإشارة إلى أن وجود الاختلاف بين عدد الشعب النظرية والشعب الفعلية ينحصر فقط في مدارس المعلم الوحيد والصفوف المجمعّة، حيث يدرس في غرفة صف واحدة مجموعة من التلاميذ من مستويات تعليمية متعددة، يشكل مجموعهم شعبة فعلية واحدة، بينما ينظر إلى كل مستوى تعليمي فيها بأنه شعبة نظرية، وتعد الشعبة في المدارس النمطية شعبة فعلية ونظرية بأن واحد، ونظراً إلى متوسط عدد التلاميذ في الشعبة الواحدة وفق المرحلة نلاحظ ارتفاع الكثافة

يدرسون في الكثير من المدارس التي تتبع لمحافظة القنيطرة، والتي مقرها في محافظة دمشق وريفها.

هذا وقد تم التوسع في استيعاب جميع الأطفال في سن التعليم الإلزامي تقريباً، حيث بلغت نسب الالتحاق للصف الأول الأساسي عام 2008م 96% (97,5% للذكور و 95% للإناث)، وارتفعت نسبة الذين يصلون إلى الصف السادس الأساسي عام 2008م إلى 88,7% (للذكور 89,1% وللإناث 88,2%)، (هيئة تخطيط الدولة، 2005، ص710).

ب- الأبنية المدرسية:

في إطار سياسة التوسع بنشر التعليم الأساسي ضاعفت الحكومة جهودها واهتمامها بمدارس التعليم الأساسي، حيث راعت معايير الخريطة المدرسية في إطار ديمقراطية التعليم وعموميته ومجانيته من حيث بناء مدرسة نموذجية في كل دائرة يكون نصف قطرها 2 كم، ويتوافر فيها 10 تلاميذ على الأقل (أرشيف وزارة التربية، مديرية البناء المدرسي، 1981)، وهي من المعايير التربوية للبيئة المادية الضرورية لتحقيق أهداف السياسة التربوية في عصر العولمة، وبالرجوع إلى أرشيف وزارة التربية في مديرية التخطيط والإحصاء (انظر الملحق رقم 7) في الصفحة رقم (226-227)) الذي يبين توزيع المدارس والتلاميذ حسب الدوام والمحافظات في مرحلة التعليم الأساسي، حيث تبين الإحصاءات ما يلي: بلغ مجموع مدارس التعليم الأساسي في عام 2008م (15640) مدرسة بزيادة (2694) مدرسة على عام 1994م منها (15270) مدرسة رسمية بنسبة 97,6% من مجموع المدارس، و (258) مدرسة خاصة بنسبة 1,6% من مجموع المدارس، و (112) مدرسة تابعة لوكالة الغوث بنسبة 0,7% من مجموع المدارس، ومع أن نسبة الدوام النصفى قد تراجعت تدريجياً لدى التلاميذ من 58% في عام 1994م إلى 44% في عام 2008م، وبالنسبة إلى المدارس من (5113) مدرسة تداوم دواماً نصفياً بنسبة 39% في عام 1994م إلى (4647) مدرسة بنسبة 30% في عام 2008م بسبب بناء مدارس جديدة، فإن هذه النسبة المتباينة وفق المحافظات مازالت كبيرة ومؤذية لكفاءات العملية التعليمية، وتتطلب الإسراع بالتخلص منها، فالدوام النصفى يتناقض ببساطة مع مفهوم العملية التعليمية التعلمية، وينقص زمن الحصة في فصل الشتاء فعلياً إلى ما يعادل 35 دقيقة (بلان، 1988، ص33).

وتعمل وزارة التربية على بناء مدارس مستوفية المعايير التربوية المعاصرة ألا أنها تواجه تحدي الطلب المتزايد على التعليم وضرورة توفيره للجميع. وحرصاً من القيادات التربوية على توفير أساسيات العلم والمعرفة للمناطق التعليمية النائية، ورفع المستوى التعليمي فيها لمواجهة تحديات العولمة، أحدثت المدارس المتنقلة لأبناء البادية المتنقلين مع مواشيهم، وقد لجأت الحكومة إلى هذا النوع من المدارس حلاً مؤقتاً لحين توافر

الإمكانات التي تسمح بإحداث مدارس داخلية لأبناء البادية حصراً، وحتى الآن تم افتتاح (5) مدارس داخلية في محافظات حمص، وريف دمشق، ودير الزور، وحماة، والرقعة، حيث تقدم هذه المدارس الكتب المدرسية والقرطاسية والمبيت والطعام والرعاية الصحية مجاناً إضافة إلى توفير مستلزمات العملية التربوية (هيئة تخطيط الدولة، 2005، ص35)، والجدول ذو رقم (6) يوضح عدد المدارس المتنقلة والخيام والمدارس الطينية في عامي 2004م و 2005م:

الجدول رقم (6)

عدد المدارس المتنقلة والخيام والمدارس الطينية في عامي 2004 و 2005م

المحافظة	2004			2005		
	طيني	خيمة	كرافان	طيني	خيمة	كرافان
دمشق	13	0	3	13	0	2
ريف دمشق	2	7	0	11	9	1
حلب	—	—	—	116	2	38
حمص	10	19	2	8	19	2
حماة	3	6	8	9	6	12
اللاذقية	1	0	0	1	0	0
دير الزور	63	2	4	58	1	4
إدلب	0	0	0	0	0	0
الحسكة	583	95	67	640	1	1
الرقعة	39	11	20	40	7	22
السويداء	0	0	0	0	0	0
درعا	0	0	0	0	0	0
طرطوس	0	0	0	0	0	3
القنيطرة	0	0	0	0	0	0
المجموع	714	140	104	896	45	85

(أرشيف وزارة التربية، مديرية التخطيط والإحصاء، 2004م و 2005م)

يلاحظ من الجدول السابق أنّ عدد المدارس الطينية في مرحلة التعليم الأساسي عام 2004م قد بلغ (714) مدرسة طينية، وارتفع هذا العدد إلى (896) مدرسة عام 2005م، كما تم الاهتمام الخاص بزيادة أعداد هذا النوع من المدارس في محافظة الحسكة فقد بلغ العدد (583) مدرسة طينية عام 2004م، وارتفع هذا العدد إلى (640) مدرسة عام 2005م.

وقد يعود السبب في ارتفاع أعداد هذا النوع من المدارس إلى زيادة الطلب على التعليم الأساسي بسبب زيادة الكثافة السكانية وزيادة الوعي الاجتماعي بأهمية التعليم لمواجهة تحديات العولمة إضافة إلى التطورات الاقتصادية والاجتماعية التي تشهدها البلاد، وتعذر بناء

مدارس نظامية بالمعايير التربوية المعاصرة بالأعداد المطلوبة لاستيعاب جميع من هم في سن التعليم الأساسي، حيث يمكن عد هذا النوع من المدارس حلاً مؤقتاً أو بديلاً عن حرمانهم من حقهم في التعليم.

2- الاهتمام بالمعلوماتية وتكنولوجيا الحاسوب في التعليم الأساسي:

قامت وزارة التربية بالتعاون مع منظمة اليونسكو بإعداد الإستراتيجية الوطنية لإدخال المعلوماتية في التعليم مادة دراسية ووسيلة تعليمية تواكب تحديات العصر ومستجداته، وبتوجيه من القيادة السورية تعمل وزارة التربية على تصميم دروس تعليمية (الكتاب الإلكتروني)، وذلك على أقراص مدمجة ليزرية وتوزيعها على محافظات القطر العربي السوري، كما يجري عرض دروس تعليمية حاسوبية على شبكة الانترنت، وأحدثت مكتبة الكترونية في الإدارة المركزية والإدارات الفرعية، بحيث يمكن الاطلاع على المواضيع والموسوعات الالكترونية من المهتمين من مدرسين وموجهين (وزارة التربية، 2002، ص21).

وقد عملت وزارة التربية على التوسع بإنجاز الكتب الالكترونية التعليمية، واستثمار شبكة التربية للمعلومات في التعليم، وتحديث الإدارة التربوية، وتأهيل الأطر الفنية التي يتطلبها استخدام هذه التقانات، حيث تم البدء باستثمار شبكة التربية للمعلومات بدءاً من عام 2004م (أرشيف وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، 2008).

ويمكن القول إنّ التقدم التكنولوجي الذي فرضته العولمة من أهم الأسباب التي دعت مخططي السياسات التربوية لمرحلة التعليم الأساسي لإعادة تأهيل الأطر التربوية والتعليمية، وخاصة المعلمين، كي يتمكنوا من التعامل مع التوجهات التربوية الحديثة من تقانات تعليمية، وخاصة الحاسوب والحاسوب التربوي، بدمج تقنية المعلومات والاتصال في التعليم لتحسين نوعية التعليم ومخرجاته وتهيئة جيل قادر على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ليساهم بدور فعال في التنمية الوطنية والاقتصادية والبشرية، فعملت وزارة التربية على توفير التدريب الملائم والمتطور للمعلمين في برنامج التنمية المهنية لمشروع دمج التكنولوجيا في التعليم، وذلك ضمن رؤية لتنمية قدرات التلاميذ وتحسين مهاراتهم وتوسيع معارفهم وآفاقهم لتمكينهم من المساهمة المؤثرة في التنمية الشاملة لبلدهم في عصر العولمة والتقدم العلمي والمعرفي، وذلك بربطهم بشبكة تعلم عربية وعالمية، تحفزهم على مشاركة نظرائهم في الدول العربية والعالمية، وتعزيز العمل التعاوني بينهم، وتوفير الفرص الملائمة لتنمية مهاراتهم وتطويرها (أرشيف وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، 2008).

ولقد أطلقت وزارة التربية السورية مشروع دمج التكنولوجيا في التعليم عام 2005م تجريبياً لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وذلك بالتنسيق مع الأمانة السورية للتنمية لتدريب (58) مدرباً و(500) مدرس في (100) مدرسة في (14) محافظة، وقد تم

ذلك فعلياً خلال سنة ونصف السنة من بدء المشروع، ليصبح المعلمون قادرين على نقل الأثر إلى الغرفة الصفية وتوظيف التكنولوجيا لأغراض التعلم والتعليم، ومن ثم نقل أثر التدريب إلى التلاميذ، الذين يشكلون الهدف الأساسي للمشروع، ونتيجة لما لمستته وزارة التربية من أثر واضح للمشروع في إكساب المعلمين مهارات تفعيل التكنولوجيا في التعليم وتنشيط كبير للتلميذ لأنه محور العملية التعليمية قررت وزارة التربية زيادة عدد المعلمين المنتسبين إلى المشروع خلال مشروع التوسع في عامي 2007م-2008م، حيث هيأت (1500) مدرس ضمن (300) مدرسة في (14) محافظة، ليكونوا قادرين على توظيف التكنولوجيا في التعليم واستخدام التقنيات الحديثة في تنفيذ إستراتيجيات التعلم المتمحورة حول التلميذ، ووصلت إلى نحو (150,000) طالب لإكسابهم المهارات والخبرات الضرورية للمساهمة الفاعلة في التنمية البشرية، ويكون قد نتج من ذلك فريق وطني متمكن من الخبرات والأطر، يدعم خطط وزارة التربية نحو التطوير التربوي الشامل، وبناء مجتمع المعلمين، واستخدام الأساليب الحديثة في التنمية المهنية (أرشيف وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، 2008).

ويسعى مشروع دمج التكنولوجيا في التعليم إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تنبثق من مراجعة تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال، تتمثل في:

- توفير التدريب المتخصص لما يقارب (1500) معلم بالتدريب على برنامج التنمية المهنية (دمج التكنولوجيا في التعليم) لإكسابهم المهارات الضرورية والملائمة لتوظيف التكنولوجيا في تطوير أساليب التعليم والتعلم.
- تعزيز قدرات التلاميذ وإعدادهم لدخول عصر التكنولوجيا مزودين بالعلم والمعرفة والمهارة الضرورية للمساهمة الفعالة في التنمية الاقتصادية والبشرية.
- تمكين مديري المدارس من اكتساب فهم أفضل لتقنيات المعلومات والاتصالات وتطبيقها في التعليم والتعلم بتنفيذ الورش التدريبية الخاصة بمديري المدارس.
- تعزيز مشاريع المشاركة عن بعد، التي تقوم على أساس المنهاج، والتي ستوجه المعلمين والتلاميذ للوصول بفاعلية إلى المعلومات ذات الجودة العالية، واستخدام الشبكة العالمية للتشارك والتعاون مع نظرائهم وتطوير المهارات، ليصبحوا منتجين للمعلومات أيضاً.
- إنشاء محتوى تعليمي على شبكة المعلومات، وربط الشباب السوري بشبكة تعلم وطنية وعربية وعالمية، وتيسير تبادل الخبرات بينهم.
- تنفيذ الدراسات التقييمية المتخصصة لبرامج التنمية المهنية للمعلمين وأثرها في تحسين نوعية التعليم ومخرجاته.

• تطوير تدريب متخصص لموجهي المواد المختلفة لمساعدتهم على الفهم الأفضل للتكنولوجيا وأساليب توظيفها في خدمة التعليم والتعلم (أرشيف وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، 2008).

إلا أن هذا المشروع واجه مجموعة من الصعاب التي لا تتلاءم وعصر التطور العلمي والتقني وتحديات العولمة ومنها:

- الصعاب في شبكة الانترنت.
- عدم توافر أجهزة حاسوب كافية على نحو يتلاءم مع عدد التلاميذ في كل مدرسة.
- تسرب بعض المدرسين من بعض الدورات التدريبية.
- عدم وجود حوافز مادية مشجعة لجعل المعلمين يلتزمون بالدورات التدريبية (أرشيف وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، 2010).

كما قامت الوزارة بتأهيل مدرسي المسابقات الجديدة قبل تعيينهم ضمن مشروع دمج التكنولوجيا بالتعليم في كل المحافظات، وفق برنامج زمني مدروس ضمن مراكز التدريب التابعة لوزارة التربية، حيث بدأ التدريب منذ عام 2007م، حيث تم تدريب (17000) مدرس ومدرسة حتى نهاية عام 2009م (أرشيف وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، 2010). وفي إطار التوسع في استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم تم صدور القرار ذي الرقم 169/هـ في 2006/6/5 م المتضمن إحداث قناة تعليمية فضائية، وتشكيل لجنة إدارية برئاسة ممثل لوزارة التربية وعضوية ممثل لكل من وزارات الإعلام والتعليم العالي والمغربين والثقافة والصحة، ويهدف هذا المشروع إلى :

- رفد العملية التربوية بإنتاج برامج تربوية وثقافية مميزة لمراحل التعليم كلها.
- عرض برامج إثرائية وطرائق فعالة في التعليم تساهم في تدريب المعلمين وتأهيلهم على استخدام التقانات الحديثة في التعليم وفق المستجدات العلمية والتربوية.
- الاهتمام باللغة العربية والثقافة العربية، وتقديم برامج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- توثيق التعاون مع الجهات المعنية بالتعليم على نحو ينسجم مع أهدافها.
- نشر الوعي التربوي لدى المجتمع وإطلاعه على المستجدات والمشاريع التربوية، وتحقيق المشاركة النشطة لمختلف شرائحه والمساهمة في إغناء هذه المشاريع بمقترحات ومبادرات بناءة.

- تقليص الفروق بين المدارس التي في بيئات اجتماعية وتربوية متفاوتة، والمساهمة في تخفيف العبء عن كاهل الأسرة بما تقدمه من دروس منهجية (وزارة التربية، 2008، ص25).

وقد صدر المرسوم التشريعي ذو الرقم (40) في 20/7/2008م، الذي ينص على منح كل من العاملين في وزارة التربية الحائزين الشهادة الدولية لقيادة الحاسوب أو ما يعادلها من شهادات دمج النقانة في التعليم، يعتمدها مجلس الوزراء بناءً على اقتراح وزير التربية تعويضاً شهرياً مقداره (500) ل.س، ممن يتطلب عملهم حيازة هذه الشهادة.

وتم استكمال إحداث المراكز التدريبية في جميع المحافظات وتجهيزها بتقانات التدريب الملائمة وتوفير إقامة المشاركين في الدورات، إضافة إلى مراكز التدريب التربوي على الحاسوب، التي أحدثت في جميع المحافظات وتقام فيها الدورات الطويلة (9 أشهر) لتأهيل مدرسي المعلوماتية، إضافة إلى دورات قصيرة مدتها من 15 يوماً وحتى شهرين (أرشيف وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، 2010).

3- الاهتمام بتدريب المعلم وتنميته مهنيًا:

يشهد عصرنا الحاضر تطوراً سريعاً وتفجراً علمياً وتكنولوجياً، حيث لم يعد يكفي أن يتقن المعلم المادة العلمية التي يُدرّسها ليقوم بعمله بنشاط ونجاح، فلم يعد ملقناً للمعرفة فقط، بل أصبح موجهاً و منسقاً و محفزاً لتعلم المتعلمين، وقادراً على تيسير مشاركتهم الفعالة، وتعلمهم الذاتي وتنمية ميولهم وقدراتهم، وإعدادهم لمواجهة مطالب عصر سريع التغير.

ويستمد نظام تدريب المعلمين في سورية تشريعاته من المنطلقات الأساسية، التي يقوم عليها حزب البعث العربي الاشتراكي، ومن التوصيات الصادرة عن مؤتمرات تطوير التعليم المتعددة، التي تدعو إلى ضرورة الارتقاء بكفاءة أداء المعلم، وتحسين مستوى التعليم، بالتأكيد على القضايا التالية:

- إن التعليم المقدم للتلاميذ يتوقف أثره واستجابته لحاجات التنمية على نحو أساسي على كفاءة أداء المعلمين.

- تعميق التفاعل بين المدارس والمجتمع المحلي، وتوجيه التلاميذ نحو خدمة المجتمع.
- تأكيد التدريب المستمر للمعلمين لمواكبة المستجدات العلمية والتقنية.
- ربط التعليم بمتطلبات التنمية الشاملة، وجعله أعلى إنتاجاً ومتوافقاً مع التقدم العلمي والمعرفي (منصور، 2003 ص 111).

ويقوم نظام تدريب المعلمين في سورية على مجموعة من المبادئ الأساسية، التي تجعله أكثر فاعلية وخدمة للارتقاء بمستوى المعلم، وتعزيز قدراته وتطوير خبراته على نحو مستمر وهي كما في الآتي:

- إتاحة فرص التدريب لكل معلم يحتاج إليه من دون تمييز.

• الاستمرار في إبقاء المعلم على وعي دائم بالتطورات الجديدة في نظام التعليم، وتوسيع معارفه ومهاراته في نطاق المواد التي يقوم بتدريسها، وفسح المجال أمامه نحو مستويات علمية أرقى.

• التركيز على احتياجات المتدربين واهتماماتهم وقدراتهم، وتوفير ما يحتاجون إليه من مواد نظرية تعينهم على معرفة حاجات المتعلمين النمائية، وتنمي فيهم العادات والمواقف المتصلة بالتجريب والتعلم الذاتي والتقويم الذاتي.

• التدريب من خلال العمل والمشاركة الفعالة النشطة من قبل المتدربين، بدلاً من

المحاضرات العابرة والحضور الاسمي من قبل المشاركين.

• تنوع أساليب التدريب، ونقل التدريب من الرتق والترميم فقط إلى الصقل والتشديد ومسايرة أحدث التطورات العلمية والتربوية، واعتماد الاتجاهات الحديثة في أساليب التدريب.

• التقويم المستمر والمنظم لعمليات التدريب ونتائجه مع مراعاة عدم الانتقال من مرحلة أو مهارة إلى أخرى إلا بعد تحصيل المتدربين للأهداف التدريبية الوظيفية على نحو كامل، وفق المعايير الموضوعية لذلك (سنقر، 1982، ص202).

يلاحظ أن هذه المبادئ تتفق مع الاتجاهات التربوية المعاصرة لبرامج تدريب المعلم وتنميته مهنيًا التي تؤكد أهمية التدريب المستمر للمعلمين لمواكبة المستجدات العلمية والتقنية، وضرورة إبقاء المعلم على وعي دائم بالتطورات الجديدة في نظام التعليم، وتوسيع معارفه ومهاراته في نطاق المواد التي يقوم بتدريسها، وفسح المجال أمامه نحو مستويات علمية أرقى.

3-1 وسائل التدريب المستمر للمعلم في سورية:

فيما يلي الوسائل المستخدمة في تدريب المعلم في أثناء الخدمة وفق المنحى التكاملي المتعدد الوسائط:

3-1-1 الدورة التمهيدية القصيرة:

مدة الدورة التمهيدية (4-6) أيام، تهدف إلى تعريف المتدربين بالتدريب المستمر، وفكرته، والحاجة إليه، والأساليب التي تستخدم فيه بإجراء عدد من اللقاءات والمناقشات الزميرية التي يشارك فيها المدربون الميدانيون والمشرف المحلي ومن تدعوه إدارة التدريب المستمر.

3-1-2 التعيين الدراسي:

يتضمن منهاج الدورة مواضيع ثقافية ومهنية، تعد على شكل تعيينات دراسية، يتراوح عددها بين 25-30 تعييناً، ويتناول كل تعيين موضوعاً للدراسة، يحتوي على قسم نظري وعلى مجموعة من الأنشطة الفكرية والعلمية، يكلف المتدرب القيام بها، ويوزع التعيين على

المتدربين بالمراسلة، ليقوموا بدراسته وإنجاز النشاطات المطلوبة بالاعتماد على أنفسهم، ثم يجتمع المعلمون ويناقشوا مع المدرب ما جاء في هذا التعيين ويحللوا أجزاءه، وهذه التعيينات في تطوير مستمر لمواكبة التطور الحضاري والاستحداث التربوي، وتعمل على تلبية حاجات المتدربين في واقعهم المهني، وتشجيعهم على التعلم الذاتي المستمر، وتوفير الفرص لهم لاكتساب كفايات ومفاهيم وقيم تعليمية وتحقيق التكامل بين الأفكار النظرية والتطبيقات العملية (ناصر، 1996، ص215).

3-1-3 الحلقات الأسبوعية:

وهي الاجتماع الأسبوعي الذي ينظمه المدرب التربوي لمجموعة من المتدربين لتدارس موضوع محدد في برنامجهم التدريبي، وتهدف إلى تطوير بعض المهارات المبنية على النشاطات العلمية، ومناقشة التطبيقات العملية المتصلة بموضوع الحلقة، وتوفير الفرص للتخطيط التعاوني المشترك، وتوفير الدافع للمتدربين لقراءات أوسع عن الموضوع المعين، وتمكين المدربين التربويين من توفير تغذية راجعة عن آثار الحلقات (ديب، 2005، ص62).

3-1-4 الزيارات الصفية:

تشكل الزيارات الصفية التي يقوم بها المدربون التربويون للمعلمين المتدربين في أثناء تدريبهم جزءاً هاماً جداً من النشاطات المختلفة، التي يوظفها برنامج التدريب المستمر، وتهدف إلى مساعدة المتدربين على تحسين ممارساتهم التعليمية، ورفع مستواها في إطار مسؤولياتهم، لأنهم منظمون للتعلم وميسرون له، إضافة إلى الهدف التقويمي الذي يسعى للكشف عن مدى التقدم الذي يحققه المتدرب في إطار البرنامج التدريبي، وتستغرق الزيارة الصفية عادةً حصة كاملة، تسمح بملاحظة الموقف التعليمي التعلمي كاملاً، ويعقبها اجتماع يقوم المدرب التربوي والمعلم متعاونين، بدراسة الموقف الصفّي ومحاكاته وفق معايير متفق عليها، والتوصل إلى مقترحات تساهم في تحسين الأداء الصفّي للمتدرب (ناصر، 1995، ص226).

3-1-5 الدروس التوضيحية:

تشكل الدروس التوضيحية نشاطاً تدريبياً أساسياً في برنامج التدريب المستمر للمعلمين، يتكامل مع بقية النشاطات التدريبية الأخرى، وهي تستهدف حفز التقدم المهني للمتدرب وتطوير كفاياته الصفية بتوضيح بعض المهارات أو الطرائق التربوية، التي تستخدم في التعليم الصفّي، وهي تشكل الجسر الذي يغطي الفجوة بين النظرية والتطبيق، وتتيح الفرصة أمام المتدربين لمقارنة طرقهم وتطبيقاتهم بطرق منفذ الدرس التوضيحي، ما يساعدهم على تقويم أنفسهم وينمي ثقتهم بأنفسهم.

وتجدر الإشارة إلى أن الإدارة المركزية وبعض الإدارات الفرعية تقوم بين وقت وآخر بتسجيل بعض الدروس التوضيحية المختارة على شريط فيديو، وتوزع على المحافظات جميعها لتوظيفها في برامج تدريب المعلمين (الأحمد، 2002، ص360).

3-1-6 البحوث الإجرائية:

يتم البحث الإجرائي بإشراف المدرب التربوي، ويقوم به المتدرب وحده أو يتعاون مع عدد من المعلمين المتدربين على بحث إجرائي واحد، وفي النهاية يستخدم المتدرب استمارة التقويم الذاتي لممارساته المتصلة ببحثه الإجرائي، ويجري اختيار مشكلة البحث من مجالات متعددة، أهمها المواد الدراسية، والوسائل التعليمية، وطرائق التدريس، ومشكلات التلاميذ، وغيرها.

3-1-7 الدورة الصيفية المكثفة:

تعقد الدورات الصيفية في نهاية السنة التدريبية وبعد نهاية العام الدراسي مباشرة مدة أسبوع واحد، وهي دورة مكثفة تتطلب الدوام اليومي، لتحقيق الترابط الوظيفي بين مواضيعها والمواضيع التي سبق للمتدربين دراستها خلال العام التدريبي السابق، وتوفير المزيد من فرص التعلم والتعلم المباشرين والتفاعل بين المتدربين من جهة وبينهم وبين المدربين التربويين من جهة أخرى، وإقامة المزيد من فرص التدريب العملي و التطبيق (ناصر، 1995، ص231 ص232).

3-1-8 تقويم المتدربين:

يعمل تقويم المتدربين في برنامج التدريب المستمر على قياس مدى تحقيق أهداف البرنامج في تطوير معارف الدارسين ومهاراتهم، والوقوف على التزامهم بنشاطات البرنامج المختلفة، وذلك من أجل تحليل الصعاب الدراسية والفنية، التي يواجهها المتدرب وتخطيط الإجراءات العلاجية الضرورية، وأيضاً توفير تغذية راجعة عن محتوى الوحدات الدراسية، وتطوير الأنشطة التدريبية وتحسينها، وينظم على فترات كما يلي:

- الاختبار الأول بنهاية الأسبوع الرابع من بدء الدورة.
 - الاختبار الثاني بنهاية الفصل الدراسي الأول.
 - التقويم النهائي في اليوم الأخير من المرحلة التطبيقية العملية (ديب، 2005، ص64).
- ويمنح المتدرب الناجح في البرنامج وثيقة النجاح في برنامج التدريب المستمر موقعة من مدير التربية.

والجدير بالذكر أن هذا البرنامج يحتوي على مختلف أساليب التدريب الحديثة من التعليم المصغر، والدورات الصغيرة إلى التعليم التوضيحي، والبحوث الإجرائية، والحلقات الدراسية، ويستخدم التدريب بالمراسلة لقراءة التعيينات واستيعابها، كما تتم إجراء الإصلاحات الدورية لأساليب التدريب وتعزيزها بالمستجدات التربوية وإغنائها بكل ما يحقق الغاية المطلوبة من

البرنامج كما يتم تقويمها دورياً للوقوف على الإيجابيات التي حققها البرنامج وتعزيزها وتجاوز السلبيات من أجل الارتقاء بمستواها وتحقيق الغاية منها.

3-2 السياسة التربوية لتطوير قدرات المعلم وتعميق تدريبيه:

توافقاً مع التطورات التي فرضتها العولمة، وخاصة ما يتعلق بتطوير قدرات المعلمين وتعميق تدريبهم شرعت وزارة التربية باتباع سياسات مهمة في هذا المجال، تتبلور في التوجهات الرئيسية الآتية:

3-2-1 إيفاد المعلمين من حملة الإجازة الجامعية لبرنامج دبلوم التأهيل التربوي:

بدأ برنامج إيفاد المدرسين للحصول على شهادة دبلوم تأهيل تربوي من خلال التعليم المفتوح منذ عام 1997م-1998م في كليات التربية بجامعات القطر العربي السوري، بمعدل (1000) مدرس سنوياً.

كما بدأ برنامج دبلوم التأهيل التربوي للمدرسين عبر التعليم الشبكي بالتعاون مع الجامعة الافتراضية منذ عام 2006م، وبلغ عدد المسجلين فيه (1600)، وتم قبول دفعة جديدة من الدارسين للعام الدراسي 2007م-2008م، وعددهم (1587) مدرساً، علماً أنه بلغ عدد المدرسين المؤهلين (5035) مدرساً حتى نهاية عام 2009م (أرشيف وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، 2010). والشكل التالي يوضح عدد الدارسين منذ عام 2006م إلى عام 2010م:



علماً أن العدد المطلوب تأهيله من المدرسين في التعليم الشبكي مرتبط بقدرة الجامعة الافتراضية على توفير مراكز النفاذ، حيث تستخدم الجامعة الافتراضية حالياً 18 مركز نفاذ تابعاً لوزارة التربية (وزارة التربية، 2008، ص22).

ودبلوم التأهيل التربوي عبر التعليم الشبكي حقق هدفين رئيسيين هما:

- حصول المدرس على شهادة دبلوم تأهيل تربوي.
- رفع مستوى الدارس في موضوع استثمار التكنولوجيا الحديثة (أرشيف وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، 2010).

ويمكن القول أن هذا التوجه يغني ثقافة المعلم ويمكنه من حيابة الجديد والمهم فيما يتعلق بالعمل التربوي لمواكبة التطورات التربوية للقيام بالدور المطلوب منه بكفاءة، مما يزيد ثقته بنفسه ويحفزه على تقديم الأفضل ويحقق الغايات التربوية، وهذا ما قامت به معظم الدول المتقدمة من أجل رفع المستوى الأكاديمي والمهني للمعلم إلى أقصى ما يمكن حتى يقدم أفضل ما يستطيع.

3-2-2 انتقاء معلمي صف لا يزالون من طلاب كليات التربية:

قامت وزارة التربية بمتابعة تنفيذ مشروع مسابقات انتقاء معلمي الصف من طلاب كلية التربية بالالتزام لصالح وزارة التربية، والذي بدأ عام 2000م بعد صدور المرسوم ذي الرقم (49) في 9/9/2000م، وبموجب القرار الوزاري ذي الرقم 443/15065 في 2/10/2000م تحدد التعويض الشهري للطلاب الدارس بمبلغ (500) ل.س شهرياً، وكانت القبولات كما في الجدول ذي الرقم (7):

الجدول رقم (7)

قبولات المعلمين لبرنامج معلم الصف

السنة الدراسية	2005-2004	2006-2005	2007-2006	2008-2007	2009-2008	2010-2009
أعداد الطلاب	2512	2970	3968	3899	4195	6214

(أرشيف وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، 2010).

يلاحظ من الجدول السابق أن القبولات بلغت (6214) عام 2009م-2010م بزيادة تبلغ (3702) على عام 2004م-2005م.

وبذلك تكون وزارة التربية قد استبدلت بخريجي دور المعلمين حملة الإجازة الجامعية في الحلقة الأولى للتعليم الأساسي لرفع نوعية الأداء التربوي وتوفير الأطر التدريسية المؤهلة وفق الحاجات المتنامية، التي يتطلبها النمو الطلابي لمرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق التحديات التي تفرضها العولمة على متطلبات التطور النوعي لمرحلة التعليم الأساسي.

كما عملت وزارة التربية على تأهيل المرشدين النفسيين التربويين والاجتماعيين القائمين على رأس العمل للحصول على دبلوم تخصص بالخدمات الإرشادية، وبدأ المشروع في العام الدراسي 2004م-2005م، واستمر مدة ثلاث سنوات.

وقد أجرت وزارة التربية عدة مسابقات لانتقاء مدرسين من عدة اختصاصات في عامي 2005م و2007م، وبلغ عدد المعينين في كلتا المسابقتين (10072) ناجحاً حتى 21/7/2009م.

وقد تمت التعيينات في مرحلة التعليم الأساسي من الخريجين، معلم صف فئة أولى، ومعلم صف فئة ثانية، ومدرس مساعد ملتزم، حيث بلغ العدد الكلي للمعينين (27220) خريجاً حتى نهاية عام 2009م، كما في الجدول ذي الرقم (8):

الجدول رقم (8)

التعيينات في مرحلة التعليم الأساسي من الخريجين، معلم صف فئة أولى، ومعلم صف فئة ثانية، ومدرس مساعد ملتزم

العام الدراسي	معلم صف فئة أولى	معلم صف فئة ثانية	مدرس مساعد ملتزم
2007-2006	1883	2882	240
2008-2007	1250	3092	267
2009-2008	2606	3453	389
2010-2009	2751	4553	233
المجموع	9916	13917	1129

(أرشيف وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، 2010)

يتبين من الجدول السابق أن مجموع التعيينات من خريجي معلم صف فئة أولى بلغ حتى عام 2009م (9916)، وأن مجموع التعيينات من خريجي معلم صف فئة ثانية بلغ حتى عام 2009م (13917)، وأن مجموع التعيينات من مدرّس مساعد ملتزم بلغ حتى عام 2009م (1129)، ما يشير إلى اهتمام وزارة التربية برفع كفاءة معلمي مرحلة التعليم الأساسي.

مما يشير إلى الإهتمام المتزايد بتطوير العمل التربوي والإرتقاء بالمستوى التعليمي وتحقيق جودة التعليم والإستفادة من تجارب الدول المتقدمة التي تسعى دوماً إلى تعزيز ثقافة المعلم، حيث إن نجاح جهود الإصلاح التربوي تعتمد بدرجة كبيرة على كفاءة المعلم وقدرته على القيام بدوره بنجاح.

كما قامت الوزارة بتأهيل مدرّسي المسابقات الجديدة قبل تعيينهم ضمن مشروع دمج التكنولوجيا بالتعليم في كل المحافظات، وفق برنامج زمني مدروس ضمن مراكز التدريب التابعة لوزارة التربية، حيث بدأ التدريب منذ عام 2007 حيث تم تدريب (17000) مدرّس ومدرسة حتى نهاية عام 2009م (أرشيف وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، 2010).

3-2-3 تعميق التأهيل التربوي لخريجي دور المعلمين والمعلمّات في أثناء الخدمة:

تم إعادة تأهيل الأطر التربويّة في مرحلة التعليم الأساسي من معلمي ومدرّسين مساعدين قائمين على رأس العمل لرفع كفاءاتهم العلمية والتربويّة إلى مستوى الإجازة في التربية (معلم صف) في برامج محددة واستثمار التقانات الحديثة بالتعاون مع وزارة التعليم العالي ضمن التعليم المفتوح، لتحسين نوعية التعليم وجودته توفير المستلزمات الفنية والمادية لذلك، وتعميق

التأهيل التربوي، ليصبحوا من حملة الإجازة الجامعية لزيادة نوعية الأداء التربوي، وتوفير الأطر التدريسية المؤهلة وفق الحاجات المتنامية التي يتطلبها النمو الطلابي ومد الإلزام للصف التاسع، وكان البدء بالإجراءات في عام 2004م، كما صدر البلاغ الوزاري ذو الرقم (3683) في 8/9/2009م المتضمن الإعلان عن ترشيح معلمين لمتابعة دراستهم في برنامج تعميق التأهيل التربوي عبر التعليم المفتوح للعام الدراسي 2009م-2010م، حيث بلغ عدد المؤهلين في هذا البرنامج (32356) معلماً.

وتم إيقاف القبول في دور المعلمين وفي معاهد إعداد المدرسين لأقسام اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، واللغة والفرنسية، واللغة والانكليزية، في مطلع العام الدراسي 2004م-2005م (أرشف وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، 2010).

وتتوافق عملية التوسع بالمعلوماتية بإقامة دورات تدريبية متخصصة لإعداد الأطر المؤهلة لاستخدام الحاسوب في المجالات الإدارية والتعليمية بالتعاون مع الجمعية العلمية السورية للمعلوماتية ومراكز الدراسات والبحوث العلمية، حيث أحدثت الوزارة لهذا الغرض قاعات تدريب متخصصة في مديرية المعلوماتية في الإدارة المركزية، وفي بعض مديريات التربية، وفي مراكز التدريب التربوي، ويجري وضع المناهج الوظيفية لهذه الدورات ومستوياتها بالتعاون بين وزارة التربية والجهات المذكورة وفق الأهداف المتعلقة بها، ويتم التدريب على مبادئ التقانات الحديثة للحاسوب، وبعد ذلك التخصص وفق المهام بدورات المستوى المتوسط والمتقدم، كما تم إنشاء مركز الشهيد باسل الأسد وتجهيزه لتدريب الأطر القيادية على المعلوماتية في عام 1996م.

ويجري التنسيق مع مديريات التربية لإقامة الدورات التدريبية في مجال المعلوماتية لجميع العاملين فيها على غرار الدورات التي تقام في الإدارة المركزية.

ويجري تنفيذ دورات المعلوماتية وفق خطة التدريب السنوية، التي تقرر من خلال مجلس التدريب، وتتضمن خطة التدريب دورات في التقانات الحديثة للحاسوب، ودورات في البرمجة، ودورات لتعزيز خبرة مدرسي المعلوماتية.

وقد تم تدريب المدرسين للقيام بتدريس المناهج الجديدة و خاصة في مجال المعلوماتية، وذلك تنفيذاً لتوصيات ندوة "واقع المعلوماتية في سورية"، التي جرت في دمشق في شهر آذار عام 1996م (وزارة التربية، 2001، ص29).

الجدير بالذكر أن التنسيق الوطني لمشروع دمج التكنولوجيا في التعليم قد قام بتدريب كل المدرسين المعيّنين حديثاً في وزارة التربية لإكسابهم المهارات والأدوات الضرورية لممارسة التدريس ضمن بيئة تعلم حديثة، ويعد هذا التدريب أضخم تدريب تقوم به وزارة التربية وفق عدد المشاركين فيه والبالغ نحو (15000) مدرس ومدرسة من كل الاختصاصات في جميع

المحافظات السورية، وقد قام التنسيق الوطني للمشروع في وزارة التربية بتجهيز المادة التدريبية الضرورية وتأهيل المدربين، وكذلك قام بتجهيز القاعات الضرورية للتدريب.

و قام مدربو الفريق الوطني للمشروع والبالغ عددهم (280) مدرباً بتدريب المدرسين منذ تاريخ 2008/7/5م وحتى 2008/9/4م، وذلك ضمن ثلاث مجموعات، حيث استمرت ورشة عمل كل مجموعة ثلاثة أسابيع، يتناول فيها المدرسون مجموعة من المواضيع ضمن أنشطة تدريبية، تكتسبهم مهارات وأدوات تمكنهم من النفاذ إلى الشبكة العالمية والاطلاع على تطورات العصر ومتغيراته في النظام التعليمي، وكذلك تطور لديهم مهاراتهم التكنولوجية، وتعرفهم المفاهيم التربوية والتعليمية التي تتلاءم وبيئات التعلم الحديثة (أرشيف وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، 2010).

وبلغ عدد المتدربين في صيف 2008م (6600) مدرس ومدرسة من كل محافظات القطر، وفي صيف 2009م قام مدربو الفريق أيضاً بتدريب (8160) مدرساً ومدرسة من كل محافظات القطر منذ تاريخ 2009/7/11م وحتى 2009/8/22م، وذلك أيضاً ضمن ثلاث مجموعات، حيث استمرت ورشة عمل كل مجموعة مدة ثلاثة أسابيع، ومن ثم يكون عدد المدرسين المدربين على برنامج مشروع دمج التكنولوجيا في التعليم منذ عام 2005م وحتى نهاية صيف 2009م (16260) مدرساً ومدرسة (أرشيف وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، 2010).

يلاحظ مما سبق أن التوجهات التي تتبعها السياسة التربوية في سورية في مجال تدريب المعلم وتنميته مهنيّاً تتسجم مع التوجهات العالمية التربوية المعاصرة من أجل رفع مستوى المعلم الأكاديمي والمهني، وتزويده بكل ما يتطلبه العمل التربوي، والتركيز على احتياجاته واهتماماته وقدراته، وتعزيز العادات والمواقف المتصلة بالتجريب والتعلم الذاتي والتقويم الذاتي، وإكسابه مهارات وأدوات تمكنه من النفاذ إلى الشبكة العالمية والاطلاع على تطورات العصر ومتغيراته في النظام التعليمي.

الخلاصة

يتضح من الفصل الحالي الجهود التطويرية التي شهدتها السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية، غير أنها لم تسدّ الفجوة التي أحدثتها العولمة، وما فرضته من تحديات على التعليم عامة والتعليم الأساسي خاصة، ما يظهر أهمية تحديد التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظلّ العولمة، وهذا ما سيتم تناوله في القسم الميداني.

الفصل الخامس
مجتمع الدراسة وأدواتها
وإجراءاتها

تمهيد

أولاً- المجتمع الأصلي وعينة الدراسة

ثانياً- خطوات تصميم الاستبانة

ثالثاً- التوزيع الاعتدالي لأفراد العينة

رابعاً- الأساليب الإحصائية

خامساً- إجراءات التطبيق

الخلاصة

تمهيد:

تناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وكيفية سحب العينة، والدراسة السيكمترية لأداة الدراسة، والتي تضم خطوات تصميم الاستبانة، وصدق الاستبانة "صدق المحكمين، والصدق التمييزي، والصدق التحليلي، وصدق الاتساق الداخلي"، وثبات الاستبانة، والأساليب الإحصائية، وكيف تم تطبيق الأداة.

أولاً- المجتمع الأصلي وعينة الدراسة

يشمل المجتمع الأصلي للدراسة صناع القرار التربوي فيما يتعلق بالسياسة التربوية للتعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية على مستوى الإدارة التربوية العليا والمتوسطة. ومن أجل أن تكون النتائج أكثر دقة اختارت الباحثة إجراء الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي وهم السادة:

صناع القرار في الإدارة التربوية العليا "وزارة التربية" : وزير التربية، ومعاون وزير التربية، ومديرو المديريات التالية "التعليم الأساسي، والتعليم الخاص، والتخطيط والإحصاء، والإعداد والتدريب، والمناهج، والأبنية المدرسية، والأنشطة اللاصفية، والمعلوماتية، وتقنيات التعليم"، وبلغ عددهم (11 متخذ قرار).

صناع القرار في الإدارة التربوية المتوسطة "مديرية التربية" : مديرو التربية، ومعاونو مديري التربية، ورؤساء الدوائر التالية "التعليم الأساسي، والتعليم الخاص، والتخطيط والإحصاء، والإعداد والتدريب، والمناهج، والأبنية المدرسية، والأنشطة اللاصفية، والمعلوماتية، وتقنيات التعليم"، وبلغ عددهم (154 متخذ قرار)، وذلك في جميع محافظات الجمهورية العربية السورية.

والجدير بالذكر هنا أن المجتمع الأصلي لهذه الدراسة تم تحديده وفق الاسترشاد برأي متخذي القرار في مديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية بدمشق، والخبراء والأساتذة في كلية التربية في جامعة دمشق.

وفيما يلي توزع العينة وفق متغيرات الدراسة، كما هو موضح في الجدول ذي الرقم (9):

الجدول رقم (9)

توزع أفراد العينة على المتغيرات المستقلة للدراسة

المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	135
	أنثى	30
المجموع		165
مستوى الإدارة	إدارة تربوية عليا	11
		6.6%

%93.4	154	إدارة تربويّة متوسطة	
%100	165	المجموع	
%9.09	15	معهد متوسط	المؤهل العلمي والتّربوي
%57.5	95	إجازة جامعية	
%20.6	34	دبلوم تأهيل تربوي	
%2.4	4	ماجستير	
%1.8	3	دكتوراه	
%8.4	14	غير محدد	
%100	165	المجموع	
%1.2	2	أقل من خمس سنوات	الخبرة
%12.1	20	بين خمس وعشر سنوات	
%79.3	131	أكثر من عشر سنوات	
%7.2	12	غير محدد	
%100	165	المجموع	
%13,2	22	دمشق	المحافظة
%6.6	11	ريف دمشق	
%6.6	11	حلب	
%6.6	11	حمص	
%6.6	11	حماة	
%6.6	11	اللاذقية	
%6.6	11	دير الزور	
%6.6	11	إدلب	
%6.6	11	الحسكة	
%6.6	11	الرقّة	
%6.6	11	السويداء	
%6.6	11	درعا	
%6.6	11	طرطوس	
%6.6	11	القنيطرة	
%100	165	المجموع	

ثانياً- خطوات تصميم الاستبانة

تم تصميم الاستبانة وفق الخطوات التالية:

1- صياغة الاستبانة في صورتها الأولية:

من أجل بناء عبارات الاستبانة بصورتها الأولية (انظر الملحق رقم (2) في الصفحة (200-201))، فقد قامت الباحثة بتصميم الاستبانة في ضوء الدراسات السابقة مثل [دراسة الصرايرة (2007)، ودراسة زمام (2007)، ودراسة كحيل (2007)، ودراسة Flangan (2006)، ودراسة Holm (2006)]، والإطار النظري للدراسة الحالية.

وقد تألفت الاستبانة من قسمين :

القسم الأول- مقدمة الاستبانة، وتوضح هدف الاستبانة، ومتغيرات الدراسة المعتمدة من الجنس، ومستوى الإدارة، والمؤهل العلمي والتربوي، والخبرة، والمحافظة.

القسم الثاني- يضم بنود الاستبانة البالغ عددها (124) بند موزعة على أربعة محاور، هي (سياسة ديمقراطية التعليم الأساسي، وسياسة مجانية وإلزامية التعليم الأساسي، وسياسة الاهتمام بالمعلوماتية، وتدريب المعلم).

2- إجراء صدق المحكمين للاستبانة:

لقد اعتمدت الباحثة صدق المحكمين، أو ما يسمى الصدق الظاهري، الذي عُرِف بأنه "رفع استئثار المفحوصين إلى الحد الأقصى لتقبل المقياس، ولضمان تعاون المفحوصين في الموقف الاختباري" (علام، 2006، ص257).

ومن أجل ذلك تم عرض الاستبانة على عدد من السادة المحكمين من أساتذة جامعة دمشق ومدرسيها في كلية التربية في جامعة دمشق البالغ عددهم (9)، (انظر الملحق رقم (1) في الصفحة رقم (199-200))، للتأكد من صلاحية الاستبانة علمياً وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم ومقترحاتهم في تعديل بعض الفقرات الموجودة في الاستبانة، إذ اتفق السادة المحكمون والخبراء على تعديل بعض البنود وحذف بعض البنود، لذلك قامت الباحثة بتعديل بعض الفقرات والبدائل الموجودة في الاستبانة.

3- الاستبانة في صورتها النهائية:

أعدت الاستبانة في صورتها النهائية وفق ملاحظات السادة المحكمين. (انظر الملحق رقم (3) في الصفحة (214))، و تألفت الاستبانة من قسمين :

القسم الأول- مقدمة الاستبانة، وتوضح هدف الاستبانة، ومتغيرات الدراسة المعتمدة من الجنس، ومستوى الإدارة، والمؤهل العلمي والتربوي، والخبرة، والمحافظة.

القسم الثاني: يضم بنود الاستبانة البالغ عددها (63) بند موزعة على ثلاثة محاور: الأول: التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره، وتضمن (21) بنداً. والمحور الثاني: التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي وتضمن (19) بنداً، والمحور الثالث: التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي، وتضمن (23) بنداً. وتتم الإجابة عن كل بند من بنود الاستبانة من خلال مقياس (ليكرت) الخماسي، وهو مكون من خمسة احتمالات: مهم جداً، ومهم، ومتوسط الأهمية، ومهم بدرجة منخفضة، ومهم بدرجة منخفضة جداً، ويقابل هذه البنود درجات (5،4،3،2،1) على الترتيب لكل بند يعبر عن اتجاه إيجابي، ودرجات (1،2،3،4،5) على الترتيب لكل بند يعبر عن اتجاه سلبي، كما هو موضح في الجدول رقم (10)، وتراوحت درجات الاستجابة من (21 ، 105) درجة لمحور: التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره، وتراوحت درجات الاستجابة من (19 ، 95) درجة لمحور التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي. وتراوحت درجات الاستجابة من (23 ، 115) درجة لمحور التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي.

الجدول رقم (10)

دلالات الاستبانة

دلالات الأداة	درجة الرأي	النتيجة	النسبة المئوية لدرجة الرأي
مهم بدرجة منخفضة جداً	1	تحديات منخفضة الأهمية جداً	1-20 %
مهم بدرجة منخفضة	2	تحديات منخفضة الأهمية	21-40 %
متوسط الأهمية	3	تحديات متوسطة الأهمية	41-60 %
مهم	4	تحديات مهمة	61-80 %
مهم جداً	5	تحديات مهمة جداً	81-100 %

4- دراسة الصدق البنوي للاستبانة:

وينقسم إلى عدة أشكال للصدق وهي:

4-1 الصدق التمييزي:

من أجل التأكد من صدق المقياس تم إجراء الصدق التمييزي، والذي يعرف بأنه: "مفهوم كمي وإحصائي، يعبر بلغة العدد عن درجة تلك الحساسية ومدى قدرة البند على التمييز أو

التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب أو المظهر من السمة التي يتصدى لقياسها، ولا شك في أن القدرة التمييزية للبنود تتصل مباشرة بصدق تلك البنود ونجاحها في قياس ما وضعت لقياسه، وذلك من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه" (ميخائيل، 2006، ص86)، حيث قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على (17) متخذ قرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة للتأكد من صدق المقياس وتم اختبار الصدق التمييزي على المحاور الثلاثة للمقياس (التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره، والتحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي، والتحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي)، وتم إجراء الصدق التمييزي على المقياس بين التلث الأدنى، وهم (6) أفراد من أفراد الدراسة الاستطلاعية، والتلث الأعلى وهم (6) أفراد من أفراد الدراسة الاستطلاعية لاستجابات المفحوصين وفق درجاتهم الكلية على الاستبانة والبنود الكلية لكل محور، وإهمال خمسة مفحوصين التي كانت درجاتهم في الوسط، حيث رتبت البنود تصاعدياً وعولجت النتائج إحصائياً باستخدام معامل (مان - وتني) اللابرامتري لدلالة الفروق بين التلثين الأعلى والأدنى، وكانت النتائج كما يظهر في الجدول ذي الرقم (11).

الجدول رقم (11)

الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لاستبانة الدراسة ومحاورها.

الصدق التمييزي	المجموع	المتوسط	مجموع المتوسطات	مان وتني U	مستوى الدلالة
التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره	1.00	3.50	21.00	.000	.000
	3.00	10.00	70.00		
	المجموع 12				
التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا	1.00	3.58	21.50	.000	.000
	3.00	9.93	69.50		

				12	المجموع	بالتعليم الأساسي
.000	.000	21.00	3.50	6	1.00	التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي
		70.00	10.00	6	3.00	
				12	المجموع	
.000	.000	21.50	3.58	6	1.00	المجموع الكلي
		69.50	9.93	6	3.00	
		21.00		12	المجموع	

يُلاحظ من الجدول أن معامل مان وتتي للمقياس الرئيس والمجموع الكلي ($U = 0.00$) وليس هناك مشاهدات مشتركة بين الفئة العليا والفئة الدنيا ومستوى الدلالة ($P = 0.00$)، وهناك فروق بين الفئتين، وإذا فالصدق التمييزي للمقياس مرتفع، ويمكن اعتماد الأداة لإنجاز أهداف الدراسة.

4-2 الصدق التحليلي:

يعرف الصدق التحليلي بأنه: "مدى قياس الاختبار النفسي لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي معين من خلال الجوانب المتباينة لهذا المفهوم" (ربيع، 2009، ص 118). لذلك قامت الباحثة بإجراء الصدق التحليلي لمحاول الاستبانة وفق ما يلي:

- إجراء الصدق التحليلي لمحور التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي ومجانيته وإلزاميته والتوسع في نشره، والجدول رقم (12) يبين ارتباطات محور التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره بأسئلته.

الجدول رقم (12)

يبين ارتباطات محور التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي ومجانيته وإلزاميته والتوسع في نشره بأسئلته

السؤال	س1	س2	س3	س4	س5	س6	س7	س8
معامل بيرسون	.292**	.817**	.748**	.068	.519* *	.695**	.69	.354**
مستوى الدلالة	.001	.000	.000	.781	.019	.001	.780	.000
السؤال	س9	س10	س11	س12	س13	س14	س15	س16
معامل بيرسون	.425**	.721**	.576**	.690**	.806* *	.748**	.766**	.343**
مستوى الدلالة	.002	.000	.010	.001	.000	.000	.000	.000
السؤال	س17	س18	س19	س20	س21			
معامل بيرسون	.873**	.515*	.407**	.624**	.558* *			
مستوى الدلالة	.000	.024	.000	.000	.000			
العدد	19	19	19	19	19			
**الارتباط دال عند مستوى الدلالة(0,01).								
* الارتباط دال عند مستوى الدلالة(0,05).								

محور التّحديّات
الّتي تواجه
السّيّاسة
التّربويّة المتعلّقة
بديمقراطية
التّعليم الأساسي
وإلزاميته
ومجانيّته
ومجانيّته
والتّوسع في
نشره

محور التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته ومجانيته والتوسع في نشره

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط لمحور التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي ومجانيته وإلزاميته والتوسع في نشره مع أسئلته. تتراوح بين (0.29 للسؤال رقم (1) و0.87 للسؤال رقم (17))، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) عدا السؤال رقم (18) الدال عند مستوى الدلالة (0.05) والذي بلغ معامل ارتباطه (0.51).

- إجراء الصدق التحليلي لمحور التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا في التعليم الأساسي، حيث يبين الجدول رقم (13) ارتباطات محور التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا في التعليم الأساسي بأسئلته.

الجدول رقم (13)

يبين ارتباطات محور التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا في التعليم الأساسي بأسئلته

السؤال	س1	س2	س3	س4	س5	س6	س7	س8	
معامل بيرسون	.266	.391	.554*	.258**	.681**	.488*	.760**	.665**	
مستوى الدلالة	.271	.098	.014	.004	.000	.0.03 4	.000	.002	
السؤال	س9	س10	س11	س12	س13	س14	س15	س16	
معامل بيرسون	.611**	.873**	.600**	.724**	.667**	.773**	.587**	.531**	
مستوى الدلالة	.005	.000	.007	.000	.000	.000	.000	.000	
السؤال	س17	س18	س19						
	معامل بيرسون	.731**	.636**						.594**
	مستوى الدلالة	.001	.007						.003
	العدد	19	19						19
**الارتباط دال عند مستوى الدلالة(0,01).									
* الارتباط دال عند مستوى الدلالة(0,05).									

محور
التّحديات التي
تواجه سياسة
دمج
التكنولوجيا
في التعليم
الأساسي

محور
التحديات التي
تواجه سياسة
دمج
التكنولوجيا
في التعليم
الأساسي

- يلاحظ من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط تتراوح بين (0.25 للسؤال رقم(4) و 0.87 للسؤال رقم(10))، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) عدا السؤال رقم (6) الدال عند مستوى الدلالة (0.05) والذي بلغ معامل ارتباطه (0.48).
- إجراء الصّدق التحليلي لمحور التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي، كما هو موضح في الجدول رقم (14):

الجدول رقم (14)

يبين ارتباطات محور التّحديات التي تواجه السّياسة التّربويّة للتنمية المهنية بأسئلته

السؤال	1س	2س	3س	4س	5س	6س
معامل بيرسون	.670**	.276**	.523*	.530**	.469**	.620**
مستوى الدلالة	.002	.002	.020	.000	.000	.005
السؤال	7س	8س	9س	10س	11س	12س
معامل بيرسون	.722*	.721**	.293**	.749**	.501**	.235**
مستوى الدلالة	.000	.000	.001	.000	.000	.008
السؤال	13س	14س	15س	16س	17س	18س
معامل بيرسون	.548**	.717**	.444**	.266**	.510**	.616**
مستوى الدلالة	.000	.003	.000	.003	.000	.000
السؤال	19س	20س	21س	22س	23س	
معامل بيرسون	.782**	.891**	.644**	.595**	.393**	
مستوى الدلالة	.000	.003	.000	.003	.000	
العدد	19	19	19	19	19	
**الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,01).						
* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,05).						

محور
التّحديات
التي تواجه
السّياسة
التّربويّة
للتّربية
المهنية
لمعلمي
التّعليم
الأساسي

يُلاحظ أن معاملات الارتباط تتراوح بين (0.26 للسؤال رقم (16) و 0.89 للسؤال رقم (20))، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) عدا السؤال رقم (3 و 7) الدال عند مستوى الدلالة (0.05) حيث بلغ ارتباطهما على التوالي (0.52 و 0.72).
ومما سبق تبين ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بأسئلته وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتميز بأنها تحقق الصدق التحليلي عند مستوى الدلالة (0.05).

3-4 صدق الاتساق الداخلي:

وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلّي والمجالات الفرعية، "فالارتباطات العالية بين مجموع الدرجات الكلّي للاختبار، والمجالات الفرعية التي تقيس السمة نفسها، تدعم الصدق وتؤكد، حين يتم إثبات صدق الاختبار بطرق أخرى، ويفترض هذا الصدق، كون الاختبار

منطقياً ومتجانساً في قياس السمة المقيسة" (Gronuld,1971,p.12)، حيث قامت الباحثة بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالمحاور الفرعية كما يظهر في الجدول رقم (15):

الجدول رقم (15)

الارتباطات بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية.

التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي	التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا في التعليم الأساسي	التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره	الارتباط	
.785**	.896**	.895**	ارتباط بيرسون	التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ظل العولمة
.000	.000	.000	مستوى الدلالة	
19	19	19	العدد	
**الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,01).				

يلاحظ من الجدول (15) أن ارتباط المجموع الكلي مع المحاور الفرعية تراوح بين (.785**،.896**)، وهو ارتباط مرتفع ما يدل على أن المقياس متجانس في قياس السمة المقيسة.

5- ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة اعتمدت الباحثة إجراء ثبات الأدوات بطريقة التجزئة التنصيفية، وطريقة الاتساق الداخلي، حيث يعني الثبات "أن تكرار تطبيق أداة البحث على وحدة التحليل نفسها يؤدي إلى التوصل إلى النتيجة نفسها، بغض النظر عن الباحث الذي يقوم بتطبيق تلك الأداة، فالمقصود بالثبات قياس مقدار استقلالية المعلومات عن أدوات القياس ذاتها، أي مع توافر الظروف نفسها، والفئات والوحدات التحليلية والعينة الزمنية، ذلك بأنه من الضروري الحصول على النتائج نفسها، مهما اختلف القائمون بالتحليل ووقت التحليل" (العبد، 2003، 61)، فقد استخدمت الباحثة طريقة التجزئة التنصيفية للأدوات (Spilt-Half Method)، والتي يمكن خلالها تحديد الحد الأعلى لمعامل ثبات المقياس، كما استخدمت الباحثة طريقة ألفا

كرونباخ (Cronbach Alpha)، التي يمكن خلالها حساب القيمة الأدنى لمعامل ثبات المقياس، كما هو مبين في الجدول رقم (16):

الجدول رقم (16)
معاملات الثبات للمقياس ومحاوره

المقياس	معامل جتمان للتصنيف	معامل كرونباخ ألفا
التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره	0.84	0.77
التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا في التعليم الأساسي	0.75	0.71
التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي	0.84	0.82
المجموع الكلي	0.96	0.94

يلاحظ من الجدول أنه:

- فيما يتعلق بالمقياس الكلي بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.94)، وبلغ معامل الثبات للتصنيف، معامل جتمان للتصنيف، بلغ (0.96)، لذا يمكن اعتماد الأداة في إتمام إجراءات الدراسة.
- أما لمحور التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره، فقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.77)، وبلغ معامل الثبات للتصنيف، معامل جتمان للتصنيف، (0.84)، لذا يمكن اعتماد الأداة في إتمام إجراءات الدراسة.
- أما لمحور التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا في التعليم الأساسي، فقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.71)، وبلغ معامل الثبات للتصنيف، معامل جتمان للتصنيف (0.75)، لذا يمكن اعتماد الأداة في إتمام إجراءات الدراسة.
- أما لمحور التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي، فقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.82)، وبلغ معامل الثبات للتصنيف، معامل جتمان

للتنصيف (0.84). إذاً يمكن اعتماد الأداة في إتمام إجراءات الدّراسة حيث تم التأكد من أن الثبات مرتفع.

ثالثاً- التوزيع الاعتدالي لأفراد العينة

تمّ إجراء اختبار كالمغروف (Kolmogorov) وويلكي (Shapiro-Wilk) لمعرفة التوزيع الطبيعي لأفراد العينة من أجل معرفة إن كانت العينة موزعة اعتدالياً أم لا، كما هو موضح في الجدول ذي الرقم (17):

الجدول رقم (17)

التوزيع الطبيعي لأفراد عينة الدراسة

معامل شابيرو ولكي-Shapiro-Wilk			معامل كالمغروف-Kolmogorov			
مستوى الدلالة	درجات الحرية	الاحصاء الوصفي	مستوى الدلالة	درجات الحرية	الاحصاء الوصفي	
0,092	165	0,948	0,98	165	0,2	الدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول السابق أنّ كلا المعاملين أكبر من 0,05، ومن ثم تعدّ العينة موزعة طبيعياً.

رابعاً- الأساليب الإحصائية

تم استخدام مجموعة من القوانين والمعادلات الإحصائية في الدّراسة، التي تم خلالها التحقق من فرضيات الدّراسة وربط متغيراتها مع بعضها، والقوانين هي:

- الانحراف المعياري (Std. Deviation) لمعرفة مقدار التشتت المطلق للقيم حول أوساطها الحسابية.

- معامل الارتباط بيرسون (Pearson's correlation coefficient between two variables) وهو: تعيين طبيعة العلاقة بين متغيرين أو عدمها، حيث يكون ارتباطاً طردياً موجباً، إذا تغير أحد المتغيرين فإن الآخر يتبعه في الاتجاه نفسه، أو ارتباطاً سالباً عكسياً، فإذا تغير أحدهما فإن الآخر يتبعه في الاتجاه المضاد، أو الارتباط الصفري أو المقترّب من الصفر، أي أن المتغيرين غير مرتبطين.

- اختبار ت ستودنت (Independent Samples Test): لعينتين مستقلتين لاختبار القوة التمييزية للأسئلة وللتأكد من صلاحيتها لقياس المتغيرات المستقلة والتابعة.

- اختبار أنوفا/ تحليل التباين (Onaway Anova Test) : لقياس الفروق في ثلاث عينات مستقلة أو أكثر من مجتمع واحد.

- اختبار t فرق المتوسط لعينة واحدة (One-Sample Test): الذي يفيد في اكتشاف إذا كان هناك اختلاف معنوي لمتوسط المجتمع، الذي سحبت منه العينة عن قيمة ثابتة، كما يفيد في إمكان معرفة الفروق بين متغيرين.
- مستوى الدلالة باتجاهين ((Sig. (2-tailed))، لمقارنة نتائج التحليل بمستوى الدلالة المفترض (0.05) عند مستوى الثقة (95%) (95% Confidence Interval of the Difference).
- اختبار شيفيه Sheffe للعينات غير المتساوية لتحديد اتجاه الفروق بين كل مجموعتين.
- ولم تجر كتابة نص هذه القوانين لأنها جميعها مبرمجة على الحاسب الآلي، حيث جرت معالجة النتائج من ضمن الرزمة الإحصائية (SPSS) علماً أن هذه القوانين مذكورة في مراجع كثيرة، منها (أبو النيل، 1987، ص ص 171-231)، و(الرفاعي، 1993، ص ص 112-118-132-140).

خامساً- إجراءات التطبيق

تمثلت بالحصول على الموافقة الخاصة بتسهيل مهمة تطبيق الاستبانة، وتعميمها على المحافظات بعد موافقة السيد وزير التربية (انظر الملحق رقم (8) في الصفحة (228-229))، ثم تم توزيع الاستبانة باليد على أفراد عينة الدراسة في وزارة التربية ومديريات التربية في محافظات الجمهورية العربية السورية، وتم التطبيق في الفترة الزمنية بين (2011/3/2م)، وحتى (2011/4/2م)، وبعد ذلك تم جمع الاستبانات، وقد بلغ عددها 165 استبانة، جميعها صالحة للمعالجة الإحصائية.

الخلاصة

تم وصف مجتمع الأصلي للدراسة وعينتها حيث تم غجراء الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي والبالغ عددهم (165) متخذ قرار تربوي على مستوى الإدارة التربوية العليا (وزارة التربية) والإدارة التربوية المتوسطة (مديريات التربية)، وكيفية توزيع أفراد العينة على المتغيرات المستقلة للدراسة (الجنس، ومستوى الإدارة، والمؤهل العلمي والتربوي، والخبرة، والمحافظات)، وخطوات تصميم الاستبانة، وإجراء الصدق والثبات للاستبانة، حيث تم التأكد من أن صدق الاستبانة وثباتها مرتفع ويمكن اعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة، وتم توضيح إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، وسيتم توضيح نتائج الدراسة في الفصل التالي.

الفصل السادس
مناقشة أسئلة الدراسة وتفسير
فرضياتها

تمهيد

أولاً - نتائج الدراسة وتفسيرها

ثانياً - مناقشة فرضيات الدراسة

ملخص نتائج الدراسة

توصيات ومقترحات الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة الميدانية ومناقشتها، وتفسير الفرضيات ومناقشتها، ومن ثم تقديم بعض المقترحات والتوصيات.

أولاً - نتائج الدراسة وتفسيرها

1- الإجابة عن السؤال الرئيس:

للإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة، الذي نصه : ما التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل محور من محاور الاستبانة، وللدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (18)

المتوسطات والرتب الخاصة باستجابات أفراد العينة لكل محور من محاور الاستبانة، وللدرجة الكلية

الرقم	المحور	متوسط العينة	الانحراف المعياري	عدد البنود	الدرجة الكلية للمحور	النسبة	النتيجة	الرتبة
3	التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي	105.1394	7.49463	23	115	91%	تحديات مهمة جداً	1
1	ديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره	94.2909	6.93965	21	105	90%	تحديات مهمة جداً	2
2	دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي	84.8303	8.06802	19	95	89%	تحديات مهمة جداً	3
	مجموع التحديات العامة	284.2242	20.32221	63	315	90%	تحديات مهمة جداً	

يُلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- إن قيمة المتوسط الحسابي الكلية لدرجة أهمية محاور الاستبانة الموضحة في الجدول بلغت 284.2242 و الانحراف المعياري بلغ 20.32221، ما يشير إلى الأهمية

الكبيرة لهذه المحاور في تحديد أهم التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة.

- إن قيمة المتوسط الحسابي للمحاور الثلاثة تراوحت بين 105.1394 و 84.8303، ما يشير إلى أن درجة الأهمية لهذه المحاور كانت عالية ومتقاربة.
- وفق الترتيب التنازلي لقيمة المتوسطات الخاصة بالمحاور الثلاثة، يلاحظ أن التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية الخاصة بالمحور الثالث وهو "التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي" جاءت في المرتبة الأولى، ثم جاء بعدها المحور الأول وهو "التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره" في المرتبة الثانية من حيث الأهمية، ثم جاء المحور الثاني وهو "التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي" بالمرتبة الثالثة، وفق رأي أفراد عينة الدراسة.

ويمكن تفسير ما سبق في ضوء وعي أفراد العينة لأهمية التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ظل العولمة، وإطلاعهم المستمر على المستجدات التربوية والسياسات التي انتهجتها الدول المتقدمة لمواكبة التطور الذي يشهده العالم في شتى المجالات، حيث سعت هذه الدول كما مر في المحور الذي تناول خبرات الدول المتقدمة في مجال تطوير سياساتها التربوية للتعليم الأساسي لمواجهة تحديات العولمة إلى نشر التعليم الأساسي وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وزيادة الميزانيات المالية المخصصة للإنفاق عليه كما عملت على تعميق دمج التكنولوجيا في التعليم وتعزيز تدريب المعلم وتنميته مهنيًا وتزويده بأحدث المهارات والخبرات التي تعينه على القيام بعمله وتحقيق الغايات التربوية، وهذا ينسجم مع الكثير من الدراسات السابقة في أن العولمة تفرض تحديات على النظام التربوي، كما في دراسة (زمام، 2007)، التي أظهرت أن الإصلاح التربوي في ظل العولمة يفرض على السياسات التربوية تحديات تتمثل في ضرورة ملاحقة المستجدات والتطورات التربوية المتسارعة في ظل العولمة، ودراسة (الصرايرة، 2007)، التي بينت أن العولمة بأبعادها المختلفة لها انعكاسات على السياسات التربوية في الوطن العربي، ودراسة (أبو عرّاد، 2004)، ودراسة (البكر، 2004)، اللتين أكدتا وجود تحديات مرتبطة بالإصلاح التربوي في ظل العولمة، وأيضاً دراسة (العولقي، 2004)، التي توصلت إلى أن العولمة تفرض تحديات إيجابية وسلبية على السياسات التربوية، ودراسة (Donald, 2004)، التي

وضحت أن العولمة تستوجب أن تكون العملية التربوية منسجمة مع عصر العولمة، ما يفرض تحديات على نظام التعليم وسياساته، ودراسة (Benitez,2000)، التي أظهرت الآثار الإيجابية والسلبية للعولمة في سياسات التعليم.

2- الإجابة عن الأسئلة الفرعية

2-1- للإجابة عن السؤال الفرعي الذي نصه : ما التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره في سورية برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة؟، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود محور التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(19)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لمحور التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي ومجانيته وإلزاميته والتوسع في نشره

الرتبة	رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
1	1	نشر التعليم الأساسي في كل مناطق القطر.	4.8121	4.0707
2	17	بناء مدارس مستوفية المعايير التربوية المعاصرة (حدائق، مساحات، ملاعب..).	4.7636	5.5095
3	3	زيادة الاهتمام بالمناطق النائية تعليمياً من حيث تأمين الأطر التربوية والتجهيزات المدرسية.	4.7273	5.1042
4	8	التوسع في مدارس الدوام الواحد.	4.6727	5.8605
5	18	زيادة عدد المعلمين في كل مدارس القطر للحد من المشكلات المدرسية.	4.6545	6.1142
6	20	تطوير المناهج التعليمية بما يلائم حاجات التلاميذ وميولهم ومتغيرات العصر.	4.6424	5.7330
7	7	توفير مدارس قريبة من التجمعات السكنية من أجل ضمان التعليم للجميع.	4.6121	6.0069
8	2	توفير حاجة المدارس من مستلزمات العملية التعليمية (أطر تربوية، تجهيزات..).	4.6061	5.4880
9	13	تنشيط التعاون بين المدرسة والأسرة لمعالجة مشكلات التلاميذ المدرسية.	4.6061	5.4880
10	12	مساعدة تلاميذ الأسر الفقيرة بتوفير مستلزمات المدرسة الضرورية.	4.5697	6.2688
11	6	التوعية بأهمية تعليم الفتيات بالتعاون مع المنظمات والجمعيات في المجتمع المحلي.	4.5273	6.5856
12	21	مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية التعلمية والتوجه إلى طرائق التدريس	4.4909	6.4030

		التفاعلية.		
13	9	تأكيد أهمية الاجتماعات الدورية بأولياء أمور التلاميذ لنشر الوعي بأهمية التعليم الأساسي.	4.4667	.66748
14	16	تعيين مرشدين نفسيين و اجتماعيين في مدارس التعليم الأساسي لمعالجة مشكلات التلاميذ المدرسية.	4.4606	.68518
15	11	نشر ثقافة حق الطفل في التعليم عبر وسائل الإعلام المرئية والمقروءة.	4.4303	.62688
16	15	استحداث مصادر جديدة للتمويل بالتعاون مع منظمات محلية و إقليمية ودولية.	4.4182	.85592
17	5	التوعية بحق المواطن في التعليم الأساسي من خلال وسائل الإعلام والندوات والمؤتمرات.	4.3515	.63251
18	14	التعاون مع المنظمات والهيئات المجتمعية من أجل تقديم خدمات لمدارس التعليم الأساسي (رحلات ترفيهية، خدمات طبية،...).	4.2545	.76233
19	19	إقامة معسكرات ومخيمات صيفية وأنشطة أخرى لتعزيز التلاميذ بالتعليم.	4.2182	.73313
20	10	إصدار مجلات وصحف ونشرات تهتم بقضايا التعليم الأساسي.	4.1333	.81550
21	4	تشجيع التعليم الخاص من أجل تحقيق التعليم للجميع.	3.8727	1.00707

يلاحظ من الجدول السابق :

- أن قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المحور التي بلغ عددها (21) بنداً كانت عالية وتراوح قيمها بين (4.8121 و 3.8727)، أي أن كل بند من بنود هذا المحور يمثل تحدياً مهماً أمام السياسة التربوية للتعليم الأساسي، وفق آراء أفراد عينة الدراسة.
- أن أهم أربعة بنود في هذا المحور، وفق آراء أفراد عينة الدراسة، تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً: نشر التعليم الأساسي في كل مناطق القطر، وبناء مدارس مستوفية المعايير التربوية المعاصرة (حدائق، مساحات، ملاعب..)، وزيادة الاهتمام بالمناطق النائية تعليمياً من حيث تأمين الأطر التربوية والتجهيزات المدرسية، والتوسع في مدارس الدوام الواحد.

وهذه النتيجة منطقية وتتفق مع التوجهات التربوية العالمية المعاصرة لمواجهة تحديات العولمة فيما يتعلق بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره، وتتفق مع الجانب النظري للدراسة الحالية، حيث ظهر خلال عرض تجارب بعض الدول المتقدمة الإجراءات التي عملت على تطبيقها من أجل تحقيق ديمقراطية التعليم الأساسي، فقد عملت على توفير التعليم الأساسي لجميع من هم في سنه وتوفير المدارس المجهزة بكل متطلبات التعليم الضرورية من ملاعب ومكتبات وغيرها ونشرها في جميع الأماكن ليتمكن الجميع من الحصول على حقهم في التعليم، وإن السياسة التربوية في سورية سعت لتحقيق ديمقراطية التعليم الأساسي، وعملت على التوسع في نشره، التوسع في بناء المدارس للتستوعب جميع

الأطفال في سن التعليم الأساسي وللتخلص من مدارس الدوام الواحد التي لا تحقق الأهداف التربوية المنشودة من التعليم لمواجهة تحديات العولمة، كما يعدّ هذا مؤشراً إلى وعي صناع القرار التربوي في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة في سورية أهمية تطوير السياسة التربوية المتعلقة بتحقيق ديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره واهتمامهم المستمر بالإطلاع على تجارب الدول المتقدمة والاستفادة من خبراتها والسياسات التي تتبعها لموكبة التقدم في مجال العمل التربوي، ما يؤثر إيجابياً في مخرجات هذا التعليم كماً وكيفاً، وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات السابقة، كما في دراسة (زمام، 2007)، التي أكدت ضرورة تحقيق تعلّم نوعي وتعليم متميّز للجميع، ودراسة (العواد، 2004)، التي أكدت ضرورة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ودراسة (Benitez, 2000)، التي دعت الدول لتسعى لتحقيق التعليم للجميع بدرجة أكبر، وإتاحة فرصة أكبر في الحصول عليه، فقد أصبح ضرورة أساسية في المرحلة العالمية الجديدة.

2-2- للإجابة عن السؤال الفرعي الذي نصه : ما التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي في سورية برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة؟، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود محور التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (20)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لمحور التحديات التي تواجه سياسة دمج

التكنولوجيا بالتعليم الأساسي

الرتبة	رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
1	30	تمكين المعلم من إيجاد حلول للمشكلات التربوية التي تواجهه بتطوير مهاراته التكنولوجية.	4.6727	.54284
2	27	تحديث محتوى الدروس الحاسوبية للتعليم الأساسي على نحو مستمر.	4.6545	.52562
3	22	إدخال المعلوماتية في التعليم الأساسي مادة دراسية.	4.6303	.56552
4	25	توفير المستلزمات المادية (الحاسوب، التجهيزات التقنية، قاعات، مخابر...) في جميع مدارس التعليم الأساسي.	4.6061	.57059
5	39	دعم البحث العلمي والتطوير في مجال البرمجيات التعليمية.	4.5879	.64381
6	28	الاستفادة من التجارب التربوية المعاصرة عبر التشاركية في المعلومات.	4.5515	.64775
7	26	زيادة الموازنة المخصصة لتكنولوجيا المعلومات ومستلزماتها.	4.5455	.58907
8	31	تطوير الوسائل التعليمية التكنولوجية (كتاب الكتروني، سبورة ضوئية، دروس على أقراص مدمجة...).	4.5030	.71247
9	29	توفير الحوافز الضرورية للحد من تسرب المعلمين من الدورات التدريبية للمعلوماتية.	4.5030	.69514

10	35	تطوير محتوى المكتبة الإلكترونية بحيث تلبى حاجات المعلمين للاطلاع على أحدث المعلومات التربوية المعاصرة.	4.4909	.76204
11	33	التعاون مع الفضائيات التربوية ووسائل الإعلام لنشر ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصال واستخداماتها التربوية.	4.4182	.64461
12	37	التوسع في تقديم دروس نموذجية لمرحلة التعليم الأساسي عبر الفضائيات التربوية.	4.4182	.80451
13	23	ربط مدارس التعليم الأساسي بالشابكة العنكبوتية.	4.3939	.73830
14	24	تشجيع التلاميذ على البحث عبر المواقع الإلكترونية.	4.3818	.72812
15	40	نشر التعليم الأساسي عبر شبكات الانترنت للمناطق التعليمية البعيدة عن مراكز المدن والمحافظات.	4.3758	.75991
16	32	التعاون مع الجهات الخاصة من أجل تطوير الاستخدام الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي عبر (دورات تدريبية، وزيارات لمعامل تصنيع التكنولوجيا، وتزويد المدارس بنشرات عن أحدث الاستخدامات والصناعات التقنية..).	4.3273	.71707
17	36	التنسيق بالتعاون مع المؤسسات والشركات المختصة (في مجال التقنية الحديثة) لتدريب التلاميذ في العطلة الصيفية على استخدامات التكنولوجيا المتطورة.	4.3212	.79624
18	24	نشر ثقافة التعليم الإلكتروني بالتعاون مع الجهات الخاصة في المجتمع.	4.2485	.77622
19	38	التعاون مع الشركات المختصة (في مجال التقنية الحديثة) على تصميم البرامج التربوية الحاسوبية.	4.2424	.78205

الملاحظ من الجدول السابق أن:

- أن قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المحور التي بلغ عددها (19) بنداً كانت عالية وتراوح قيمها بين (4.6727 و 4.2424)، أي أن جميع بنود هذا المحور تمثل تحديات مهمة بدرجة كبيرة، تفرضها العولمة على السياسة التربوية للتعليم الأساسي، وفق آراء أفراد عينة الدراسة.
- أن أهم أربعة بنود في هذا المحور، وفق آراء أفراد عينة الدراسة، "تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً: تمكين المعلم من إيجاد حلول للمشكلات التربوية التي تواجهه بتطوير مهاراته التكنولوجية، وتحديث محتوى الدروس الحاسوبية للتعليم الأساسي على نحو مستمر، وإدخال المعلوماتية في التعليم الأساسي مادة دراسية، وتوفير المستلزمات المادية (الحاسوب، التجهيزات التقنية، قاعات، مخابر...) في جميع مدارس التعليم الأساسي.
- وهذه النتيجة تشير إلى وعي أفراد العينة أهمية التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي، حيث أن ظاهرة العولمة فرضت التوجه إلى التوسع في استخدامات التكنولوجيا في التعليم وما يحتاج إليه ذلك من تطوير في السياسات التربوية وإعداد الخطط والبرامج لدمج التكنولوجيا في التعليم، كما تشير إلى أن واضعي السالسياسة التربوية في سورية على إطلاع ودراسة مستمرة للسياسات التي تنتهجها الدول المتقدمة وتجاربها في تعميق استخدام التقنية في التعليم وعدها مادة

دراسية ووسيلة تعليمية تساعد على التعلم الذاتي والمستمر والاستمرار في اكتساب المعرفة الحديثة، وكيف تعمل هذه الدول على تزويد المدارس بالتجهيزات التقنية وربطها بشبكات الاتصال لمواكبة التطور المستمر ولتكون أكثر التصاقاً بالمجريات العالمية وما يحصل من تطور للعمل التربوي، وهذا يتفق مع ما سعت إليه السياسة التربوية في سورية من أجل دمج التكنولوجيا في التعليم الأساسي من حيث تعزيز قدرة المعلم من إيجاد حلول للمشكلات التربوية التي تواجهه بتطوير مهاراته التكنولوجية، والعمل على التوسع في استخدام الكتاب الإلكتروني وتحديث محتوى الدروس الحاسوبية للتعليم الأساسي على نحو مستمر، وتوفير المستلزمات المادية (الحاسوب، التجهيزات التقنية، قاعات، مخابر...) في جميع مدارس التعليم الأساسي.

وهذا يتفق مع نتائج الكثير من الدراسات السابقة مثل دراسة (القرني، 2009)، التي توصلت إلى أن أهم التحولات التربوية في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية هو التحول نحو المدرسة الإلكترونية، ودراسة (السلطان، 2004)، التي بينت أن أولويات التجديد التربوي تركز على التجديد المعرفي، والتجديد التقني والتكنولوجي، وضرورة توفير الربط الشبكي للإنترنت لجميع المدارس لأنها مصدر المعرفة الحيوية في ظل العولمة، ودراسة (عزيز، 2000)، التي وضحت العلاقة بين الإنترنت وعولمة التعليم وتطويره، ودراسة (Plomp, 2003)، التي أكدت أهمية جعل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات جزءاً متكاملًا وواسع النطاق في التعليم الياباني، وأيضاً دراسة (Calvin, 2001)، التي وضحت أن العولمة والثورة التكنولوجية تفرض تحديات على سياسات التعليم.

2-3- للإجابة عن السؤال الفرعي الذي نصه: ما التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي في سورية برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة؟، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بند من بنود محور التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(21)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لمحور التحديات التي تواجه السياسة التربوية
للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي

الرتبة	رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
1	51	رفع دخل المعلم، و توفير حاجاته المادية (سكن، بدل، تدفئة، مواصلات...).	4.7030	.55463
2	41	تدريب معلمي التعليم الأساسي وفق أحدث النظريات التربوية المعاصرة.	4.6909	.51346
3	52	إخضاع المعلمين لدورات تدريبية للمناهج التربوية الجديدة.	4.6667	.54475
4	42	تدريب المعلمين على تقنيات التعليم والوسائل التكنولوجية على نحو مستمر.	4.6606	.51201
5	53	تشجيع المعلمين على الالتزام بالدورات التدريبية بتوفير الحوافز المادية و الترفيعات.	4.6606	.56845
6	59	توفير المراكز التدريبية المتطورة وتجهيزاتها في جميع محافظات القطر.	4.6545	.51389
7	45	تدريب المعلم على مواجهة مشكلات العصر بالربط بين الجانب النظري والتطبيقي.	4.6182	.53503
8	46	ترسيخ التعلم الذاتي المستمر، من خلال الدورات التدريبية للمعلمين.	4.6182	.56819
9	50	زيادة توجيه المعلمين من حملة الشهادة الجامعية لبرنامج التأهيل التربوي عبر الجامعة الافتراضية.	4.6121	.64001
10	54	تطوير محتوى البرامج التدريبية على نحو يتلاءم مع التطورات التربوية العالمية.	4.5758	.59624
11	43	تحديد محتوى الدورات التدريبية وفق احتياجات المعلمين التدريبية.	4.5697	.64604
12	57	تحفيز المعلمين على تبادل الخبرات التربوية مع زملائهم للتطوير المستمر لقدراتهم.	4.5576	.58801
13	44	الاستفادة من التجارب العالمية في مجال تدريب المعلم.	4.5515	.59884
14	62	إشراك المعلمين في إنتاج البرمجيات التربوية والتعليمية وتطويرها.	4.5455	.66676
15	55	ترسيخ المشاركة الفعالة النشطة من قبل المتدربين في برامج التدريب.	4.5455	.61935
16	63	التوجه إلى تدريب المعلمين في مكان عملهم.	4.5455	.64821
17	56	تعزيز استخدام المعلم للبحث عن طريق الانترنت لتطوير ذاته على نحو مستمر.	4.5394	.61977
18	49	زيادة إفاد معلمي التعليم الأساسي من خريجي المعاهد إلى برامج التعليم المفتوح.	4.5333	.62988
19	47	تعزيز التعلم عن بعد من أجل تدريب أكبر عدد من المعلمين باستخدام الانترنت.	4.5212	.64001
20	61	عرض برامج تربوية عبر الفضائيات التربوية، تساهم في تدريب المعلمين على استخدام التقانات الحديثة في التعليم.	4.4848	.66814
21	48	تحفيز المعلمين على رفع مؤهلاتهم العلمية(ماجستير، دكتوراه).	4.4545	.71954
22	60	التعاون مع أصحاب الخبرة والاختصاص التربوي بإعطاء دروس ومحاضرات للمعلمين خلال دورات التدريب.	4.4303	.73438
23	58	ربط ترفيعات المعلم بالاختبارات الدورية.	4.4000	.90930

يتبين من الجدول السابق:

- أن قيمة المتوسطات الحسابية لجميع بنود هذا المحور التي بلغ عددها(23) بنداً كانت عالية، وتراوح قيمها بين (4.7030 و 4.4000)، أي أن جميع بنود هذا المحور

تمثل تحديات مهمة بدرجة كبيرة، تفرضها العولمة على السياسة التربوية للتعليم الأساسي، وفق آراء أفراد عينة الدراسة.

- أن أهم أربعة بنود في هذا المحور، وفق آراء أفراد العينة، تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً: رفع دخل المعلم، و توفير حاجاته المادية (سكن، بدل، تدفئة، مواصلات...)، وتدريب معلمي التعليم الأساسي وفق أحدث النظريات التربوية المعاصرة، وإخضاع المعلمين لدورات تدريبية للمناهج التربوية الجديدة، وتدريب المعلمين على تقنيات التعليم والوسائل التكنولوجية على نحو مستمر.

وهذه النتيجة مؤشر واضح إلى وعي أفراد العينة أهمية التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي، وإن العولمة تفرض الاهتمام بتدريب المعلم، ليكون قادراً على التعامل مع معطياتها على نحو يضمن تحقيق أعلى مردود تربوي، كما تدل على الاهتمام بالمستجدات التربوية وما تتبناه الدول المتقدمة من استراتيجيات وخطط من أجل تعميق برامج تدريب المعلم في أثناء الخدمة وتنميته مهنيًا والاهتمام باحتياجاته وتزويده بكل ما يحتاج إليه من دعم علمي واجتماعي ومادي ليتمكن من القيام بدوره بكفاءة واقتدار ، وهذا يتفق مع ما تسعى إليه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية من أجل إتاحة فرص التدريب لكل معلم لاستمراره في إبقائه على وعي دائم بالتطورات الجديدة في نظام التعليم، وتوسيع معارفه ومهاراته في نطاق المواد التي يقوم بتدريسها، وفسح المجال أمامه نحو مستويات علمية أرقى، وتتفق أيضاً مع نتائج الكثير من الدراسات السابقة مثل دراسة (الشهري، 2009)، التي عدت الارتقاء بمستوى تدريب المعلم ضرورة لمواجهة تحديات العولمة، ودراسة (السلطان، 2004)، التي أكدت أهمية توفير البرامج التدريبية التي تساعد المعلمين على التحول من كونهم ناقلين للمعرفة إلى مشاركين ومطورين لها، وأيضاً دراسة (نصر، 2004)، التي بينت ضرورة تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة في ظل العولمة.

ثانياً - مناقشة فرضيات الدراسة

تمت مناقشة فرضيات الدراسة الحالية وفق الآتي:

- 1- الفرضية الأولى: وتتضمن "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة، تبعاً لمتغير مستوى الإدارة عند مستوى الدلالة 0.05".

ولمعرفة درجة تأثير المستوى الإداري لعينة الدراسة تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة نحو كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية عند مستوى الدلالة (0.05)، وذلك باستخدام اختبارات ستودنت (T- test)، كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (22)

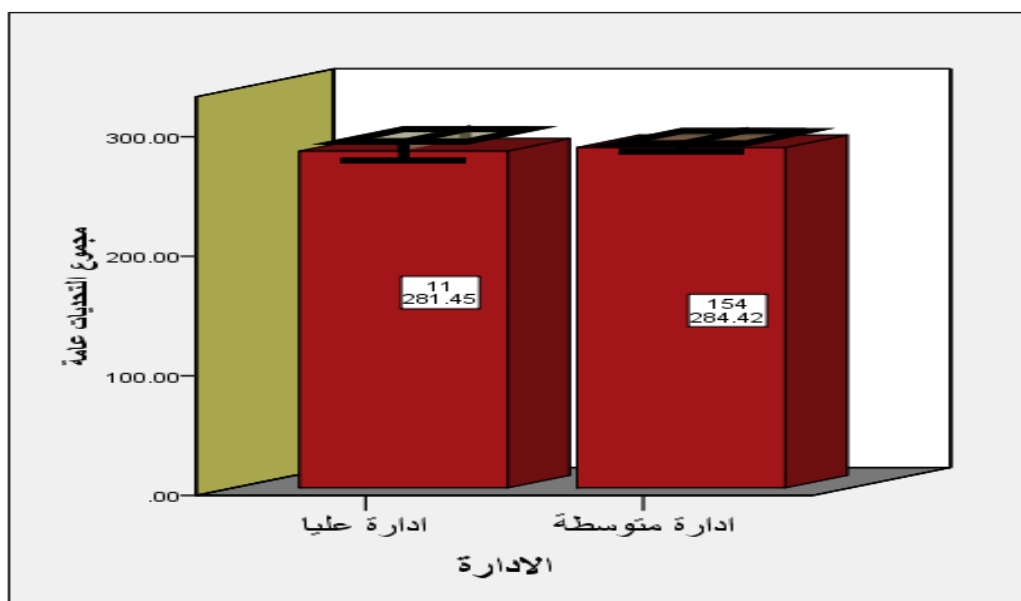
الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير مستوى الإدارة

القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المتغير	المجال
غير دالة	.153	162	.543	5.02539	95.3636	11	إدارة عليا	التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره
				7.07520	94.1830	154	إدارة متوسطة	
غير دالة	.836	162	-.923	6.98960	82.6364	11	إدارة عليا	التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي
				8.15993	84.9673	154	إدارة متوسطة	
غير دالة	.076	162	-.791	3.58786	103.4545	11	إدارة عليا	التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي
				7.69337	105.3072	154	إدارة متوسطة	
غير دالة	.162	162	-.465	13.26170	281.4545	11	إدارة عليا	مجموع التحديات عامة
				20.81896	284.4183	154	إدارة متوسطة	

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية للتحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ظل العولمة، وكذلك بالنسبة لكل محور من المحاور التي تضمنتها الاستبانة والتي تمثلت في (التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره، والتحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي، والتحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي)، كانت على التوالي (0.465، 0.543، 0.923، 0.791)، والملاحظ أن قيمة درجات الحرية وفق ما سبق سواء بالنسبة للدرجة الكلية الخاصة بالتحديات عموماً، أم بالنسبة لكل محور من المحاور كانت أكبر من (0.05)، أي أنها غير دالة، ما يشير إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة سواء للدرجة الكلية أم لكل محور من المحاور من الاستبانة تبعاً لمتغير مستوى الإدارة، وبالتالي نقبل الفرضية التي تقول "لا توجد فروق دالة

إحصائياً بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ظل العولمة برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة، تبعاً لمتغير مستوى الإدارة عند مستوى الدلالة 0.05".

كما يظهر الشكل رقم (2) عدم وجود فروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير مستوى الإدارة.



الشكل رقم (2)

الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الإدارة

تبين هذه النتيجة الاتفاق العام على أهمية هذه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي برأي صناع القرار التربوي، مما يشير إلى أنهم يتمتعون برؤية للواقع وتحدياته، وأن كل منهم سواء على مستوى الإدارة التربوية العليا أو المتوسطة على علم ودراية مستمرة بالتحديات التي تواجه السياسة التربوية وما تقوم به الدول المتقدمة لمواجهتها، حيث لا يوجد اختلاف بين آراء صناع القرار في الإدارة العليا والمتوسطة حول هذه التحديات وهذا يدل على وحدة القرار التربوي والشعور بأهميته، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الدراسات التالية (القرني، 2009)، و(المعاينة، 2006)، و(Flanagan, 2006)، التي أظهرت عدم تأثير متغير مستوى الإدارة في استجابات العينة نحو تحديد التحديات التي تواجه النظام التربوي لمواكبة متغيرات العصر، ولكن يبقى الأمر في حاجة إلى مزيد من الدراسات، وعدم تعميم النتائج فيما يتعلق بهذا الاعتقاد.

2- الفرضية الثانية: وتتضمن "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة، تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05".

ولمعرفة درجة تأثير متغير الجنس تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات صناع القرار التربوي نحو كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية، عند مستوى الدلالة (0.05)، وذلك باستخدام اختبار ت ستيودنت (T-test)، كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (23)

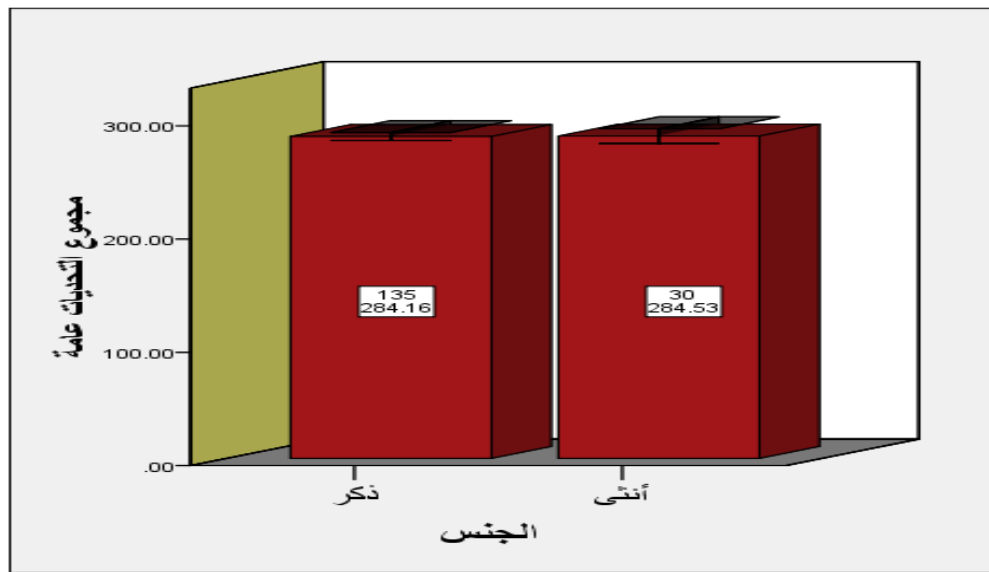
الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس

القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المتغير	المجال
غير دالة	.191	163	-.968	7.19439	94.0444	135	ذكر	التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره
				5.62384	95.4000	30	أنثى	
غير دالة	.513	163	.122	8.03890	84.8667	135	ذكر	التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي
				8.33494	84.6667	30	أنثى	
غير دالة	.528	163	.381	7.55622	105.2444	135	ذكر	التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي
				7.31712	104.6667	30	أنثى	
غير دالة	.469	163	-.092	20.85625	284.1556	135	ذكر	مجموع التحديات عامة
				18.04159	284.5333	30	أنثى	

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية للتحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ظل العولمة، وكذلك بالنسبة لكل محور من المحاور التي تضمنتها الاستبانة والتي تمثلت في (التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره، والتحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي، والتحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي)، كانت على التوالي (0.092، 0.968، 0.122، 0.381)، والملاحظ أن قيمة درجات الحرية وفق ما سبق، سواء بالنسبة للدرجة الكلية الخاصة بالتحديات عموماً، أم بالنسبة لكل محور من المحاور كانت أكبر من (0.05)، أي إنها غير دالة، ما يشير إلى عدم

وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة، سواء للدرجة الكلية أم لكل محور من المحاور من الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس، ومن ثم نقبل الفرضية التي تقول "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ظل العولمة برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة، تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05".

كما يظهر الشكل رقم (3) عدم وجود فروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.



الشكل رقم (3)

الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

وتعد هذه النتيجة متوافقة مع مفهوم العولمة، حيث إن العولمة تأثيرها عالمي وفي كل الأفراد، ولا تميز دوراً للجنس، وهذا يعني أن متخذي القرار التربوي ذكوراً وإناثاً كانوا على وعي بالتحديات التي تفرضها العولمة على السياسة التربوية للتعليم الأساسي، حيث إن العولمة لم تعد معرفتها حكراً على جنس معين في أي مجتمع في ظل الانفتاح الإعلامي الواسع بمستوياته كافة، وهذا يؤكد أن النجاح بالمهمة الإدارية واتخاذ القرار السليم لا يرتبط بالجنس وإنما بالقدرة على محاكمة الأمور وربطها بالواقع وتحدياته، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Stephen & Melican 2002)، التي أظهرت عدم تأثير متغير الجنس في استجابات العينة نحو تحديد التحديات التي تواجه النظام التربوي لمواكبة متغيرات العولمة.

3- الفرضية الثالثة: وتتضمن "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي عند مستوى الدلالة 0.05".

ولمعرفة درجة تأثير المؤهل العلمي والتربوي في استجابات أفراد العينة، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة فيما يتعلق باستجاباتهم نحو كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية، وذلك باستخدام معامل تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (24)

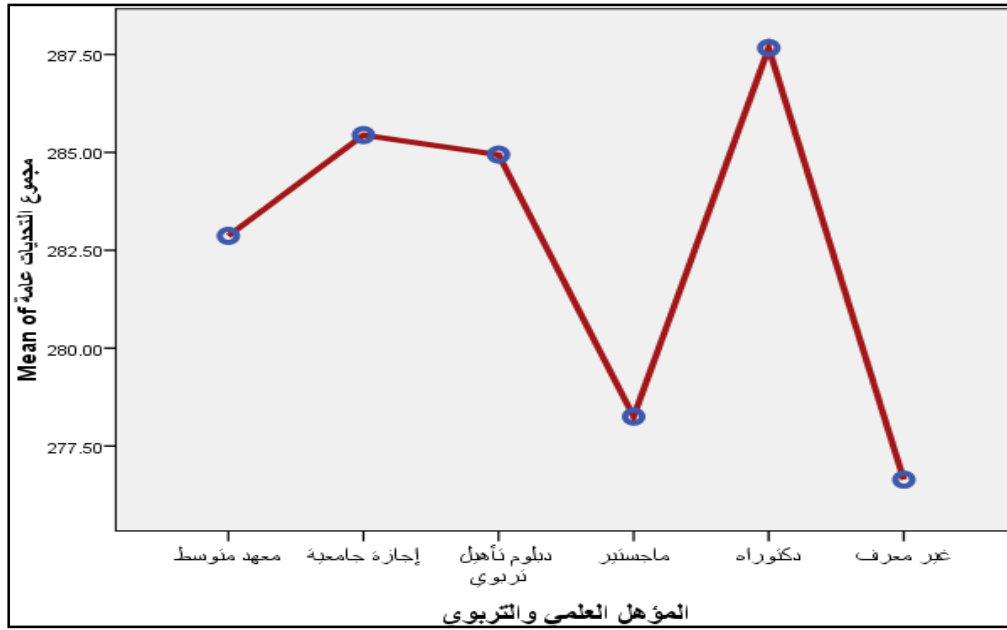
قيم ف بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي والتربوي لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية

المحور	المؤهل العلمي والتربوي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل أنوفا	مستوى الدلالة	
						Sig	القرار
التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره	معهد متوسط	15	91.3333	6.99660	1.689	.140	غير دال
	إجازة جامعية	95	95.2737	6.96563			
	دبلوم تأهيل تربوي	34	94.0882	6.56145			
	ماجستير	4	94.5000	3.69685			
	دكتوراه	3	96.0000	3.60555			
	غير محدد	14	90.8571	7.67471			
	المجموع	165	94.2909	6.93965			
التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي	معهد متوسط	15	85.1333	5.69294	.297	.914	غير دال
	إجازة جامعية	95	85.0526	8.21178			
	دبلوم تأهيل تربوي	34	85.2059	9.08472			
	ماجستير	4	83.5000	9.81495			
	دكتوراه	3	85.0000	6.24500			
	غير محدد	14	82.4286	7.30347			
	المجموع	165	84.8303	8.06802			
التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي	معهد متوسط	15	106.4000	5.09622	.633	.675	غير دال
	إجازة جامعية	95	105.1789	7.47333			
	دبلوم تأهيل تربوي	34	105.6471	9.20765			
	ماجستير	4	100.2500	6.84957			
	دكتوراه	3	106.6667	2.30940			

			6.00778	103.3571	14	غير محدد	
			7.49463	105.1394	165	المجموع	
			15.23092	282.8667	15	معهد متوسط	
			20.53006	285.4421	95	إجازة جامعية	
			23.65272	284.9412	34	دبلوم تأهيل تربوي	
			18.73277	278.2500	4	ماجستير	
			12.09683	287.6667	3	دكتوراه	
			17.29209	276.6429	14	غير محدد	
			20.32221	284.2242	165	المجموع	
غير دال	.732	.559					مجموع التحديات عامة

يلاحظ من الجدول السابق أن (قيم ف) المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية للتحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ظل العولمة، وكذلك بالنسبة لكل محور من المحاور التي تضمنتها الاستبانة والتي تمثلت في (التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره، والتحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي، والتحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي) كانت على التوالي (0.55، 1.68، 0.29، 0.63)، والملاحظ أن قيمة درجات الحرية وفق ما سبق سواء بالنسبة للدرجة الكلية الخاصة بالتحديات عموماً أم بالنسبة لكل محور من المحاور كانت أكبر من (0.05)، أي إنها غير دالة، ما يشير إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة، سواء للدرجة الكلية أم لكل محور من المحاور من الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي، ومن ثم نقبل الفرضية التي تقول "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ظل العولمة برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي عند مستوى الدلالة 0.05".

كما يظهر الشكل رقم (4) عدم وجود فروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.



الشكل رقم (4)

الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي

وتبين هذه النتيجة أنّ جميع متخذي القرار التربوي في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة في سورية على اختلاف مؤهلاتهم العلمية والتربوية كانوا على دراية ووعي بدرجة كبيرة بالتحديات التي تفرضها العولمة على السياسة التربوية للتعليم الأساسي، وهذا يؤكد أنهم يعملون بشكل مستمر على تطوير قدراتهم الإطلاع بشكل مستمر على المستجدات التربوية والإدارية، وتجدر الإشارة إلى أن نتيجة الفرضية الثالثة لا تتفق مع نتائج كل من دراسة (المعاينة، 2006)، و (كحيل، 2007)، حيث كان هناك فروق تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لدى متخذي القرار التربوي في المراكز الإدارية في تحديد التحديات التي تواجه النظام التربوي في ظل تطورات العصر ومتغيراته.

وفي رأي الباحثة من الأفضل أن يكون متخذ القرار يتمتع بمسوى علمي عالٍ (ماجستير أو دكتوراه)، مع ضرورة أن يطور مستواه العلمي والإداري على نحو مستمر، وأن يتم ذلك بالتعاون مع الجهات التي يعمل لصالحها من أجل الإرتقاء بمستواه العلمي، وتأمين التسهيلات التي يحتاجها لتطور ذاته بشكل مستمر، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية له، ودعم البحث التربوي والإداري وتشجيعه أن يقدم أبحاث علمية ودراسات تتعلق بالعمل التربوي والإداري ومستجداته عالمياً.

4- الفرضية الرابعة: وتتضمن "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة، تبعاً لمتغير الخبرة عند مستوى الدلالة 0.05".

ولمعرفة درجة تأثير متغير الخبرة في استجابات أفراد العينة تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة فيما يتعلق باستجاباتهم تجاه كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية، وذلك باستخدام معامل تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يوضحه الجدول التالي:

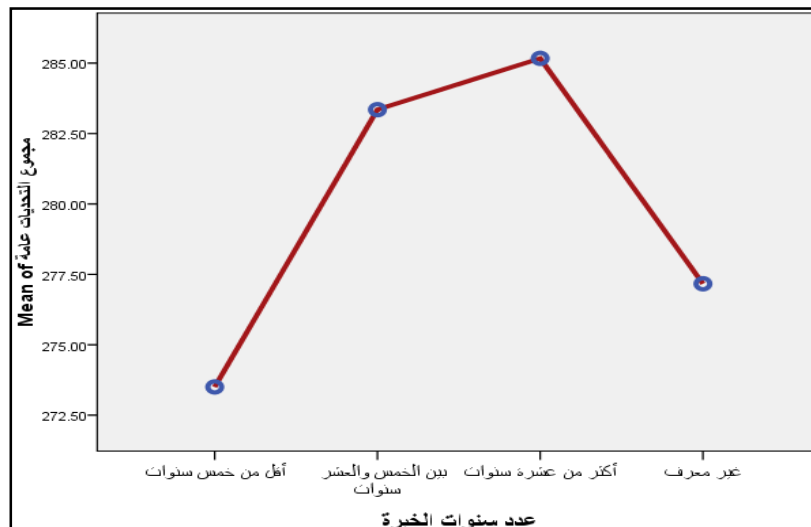
الجدول رقم (25)

قيم ف لمتغير الخبرة لكل محور من محاور الاستبانة وللدرجة الكلية

البعد	الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل أنوفا قيم ف	مستوى الدلالة	
						القرار	Sig
التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره	أقل من خمس سنوات	2	96.0000	8.48528	1.336	غير دال	.265
	بين خمس وعشر سنوات	20	93.5000	8.73288			
	أكثر من عشر سنوات	131	94.7099	6.49318			
	غير محدد	12	90.7500	8.00142			
	المجموع	165	94.2909	6.93965			
التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي	أقل من خمس سنوات	2	85.5000	12.02082	.222	غير دال	.881
	بين خمس وعشر سنوات	20	84.9000	11.04488			
	أكثر من عشر سنوات	131	84.9771	7.64648			
	غير محدد	12	83.0000	7.18584			
	المجموع	165	84.8303	8.06802			
التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي	أقل من خمس سنوات	2	92.0000	7.07107	2.444	غير دال	.066
	بين خمس وعشر سنوات	20	104.9500	9.38910			
	أكثر من عشر سنوات	131	105.5267	7.13855			
	غير محدد	12	103.4167	6.47314			
	المجموع	165	105.1394	7.49463			
مجموع التحديات عامة	أقل من خمس سنوات	2	273.5000	13.43503	.771	غير دال	.512
	بين خمس وعشر سنوات	20	283.3500	27.69624			
	أكثر من عشر سنوات	131	285.1679	19.32959			
	غير محدد	12	277.1667	17.69352			
	المجموع	165	284.2242	20.32221			

يلاحظ من الجدول السابق أن (قيم ف) المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية للتحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ظل العولمة، وكذلك بالنسبة لكل محور من المحاور التي تضمنتها الاستبانة والتي تمثلت في (التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره، والتحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي، والتحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي)، كانت على التوالي (0.77، 1.33، 0.22، 2.44)، والملاحظ أن قيمة درجات الحرية وفق ما سبق، سواء بالنسبة للدرجة الكلية الخاصة بالتحديات عموماً أم بالنسبة لكل محور من المحاور كانت أكبر من (0.05)، أي أنها غير دالة، ما يشير إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة سواء للدرجة الكلية أو لكل محور من المحاور من الاستبانة تبعاً لمتغير الخبرة، ومن ثم نقبل الفرضية التي تقول "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ظل العولمة، برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة، تبعاً لمتغير الخبرة عند مستوى الدلالة 0.05".

كما يظهر الشكل ذو الرقم (5) عدم وجود فروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة.



الشكل رقم (5)

الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تبين أن هناك إدراكاً لأهمية التحديات، التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي من قبل أغلبية متخذي القرار التربوي في سورية، ما يؤكد خطورة هذه التحديات من جهة، وأن القدم الوظيفي وحده لا يأتي بالمقام الأول لمواجهة تحديات العولمة من جهة أخرى، والأهم تميز متخذي القرار في إدارات التربية برؤية جديدة، وقدرة

على التعامل مع وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتطورة، والاطلاع المستمر على أحدث المستجدات التربوية العالمية.

5- الفرضية الخامسة: وتتضمن "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة، تبعاً لمتغير المحافظة عند مستوى الدلالة 0.05".

ولمعرفة درجة تأثير متغير المحافظة في استجابات أفراد العينة، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة فيما يتعلق باستجاباتهم تجاه كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية، وذلك باستخدام معامل تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (26)

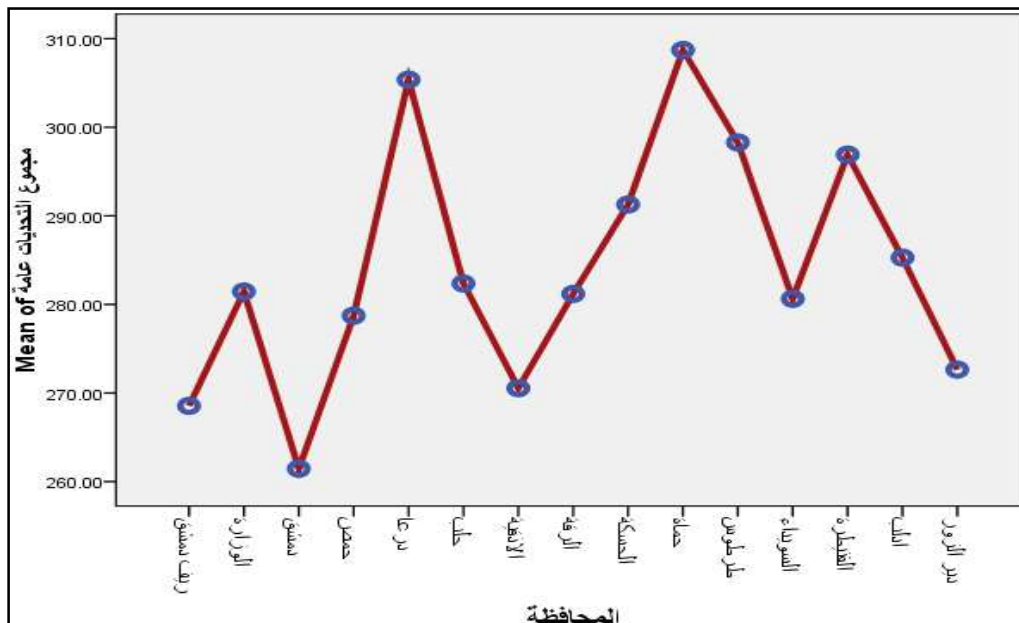
قيم ف بالنسبة لمتغير المحافظة لكل محور من محاور الاستبانة وللدرجة الكلية

مستوى الدلالة		معامل أنوفا قيم ف	الاحراف المعياري	المتوسط	العدد	المحافظة	المحور
القرار	Sig						
دال	.000	3.964	7.12413	92.0909	22	دمشق	التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي والزاميته ومجانيته والتوسع في نشره
			7.63366	89.5455	11	ريف دمشق	
			9.61533	94.3636	11	حلب	
			5.95590	93.4545	11	حمص	
			3.10718	101.6364	11	حماة	
			7.85320	90.5455	11	اللاذقية	
			6.97137	90.0000	11	دير الزور	
			6.54356	93.7273	11	إدلب	
			4.96899	94.0909	11	الحسكة	
			5.02539	93.6364	11	الرققة	
			6.66333	94.0000	11	السويداء	
			3.95888	99.4545	11	درعا	
			2.69343	97.6364	11	طرطوس	
			5.22407	98.0909	11	القنيطرة	
			6.93965	94.2909	165	المجموع	
دال	.000	7.941	7.76885	78.5455	22	دمشق	التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي
			11.45267	77.1818	11	ريف دمشق	
			9.58408	83.6364	11	حلب	
			3.31114	83.8182	11	حمص	
			2.08893	93.1818	11	حماة	
			9.14629	80.6364	11	اللاذقية	

			8.02270	81.1818	11	دير الزور	
			6.12001	85.6364	11	إدلب	
			3.23897	88.9091	11	الحسكة	
			3.01210	84.5455	11	الرقعة	
			7.62055	83.4545	11	السويداء	
			3.04512	92.5455	11	درعا	
			2.96954	90.2727	11	طرطوس	
			1.91169	90.3636	11	القنيطرة	
			8.06802	84.8303	165	المجموع	
دال	.000	6.551	6.28611	101.0909	22	دمشق	التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي
			10.20606	101.8182	11	ريف دمشق	
			6.63736	104.3636	11	حلب	
			3.53167	101.4545	11	حمص	
			1.86840	113.9091	11	حماة	
			12.09357	99.3636	11	اللاذقية	
			8.55995	101.4545	11	دير الزور	
			7.58228	105.9091	11	إدلب	
			1.95402	108.2727	11	الحسكة	
			3.28634	103.0000	11	الرقعة	
			4.97631	103.1818	11	السويداء	
			2.37793	113.3636	11	درعا	
			1.96330	110.3636	11	طرطوس	
			3.29738	108.4545	11	القنيطرة	
			7.49463	105.1394	165	المجموع	
دال	.000	7.859	18.51827	271.4545	22	دمشق	مجموع التحديات عامة
			27.84013	268.5455	11	ريف دمشق	
			23.46177	282.3636	11	حلب	
			8.53336	278.7273	11	حمص	
			6.48214	308.7273	11	حماة	
			24.09715	270.5455	11	اللاذقية	
			20.05628	272.6364	11	دير الزور	
			19.06878	285.2727	11	إدلب	
			8.43909	291.2727	11	الحسكة	
			7.19470	281.1818	11	الرقعة	
			16.93088	280.6364	11	السويداء	
			8.46490	305.3636	11	درعا	
			6.60441	298.2727	11	طرطوس	
			9.75146	296.9091	11	القنيطرة	
			20.32221	284.2242	165	المجموع	

يلاحظ من الجدول السابق أن (قيم ف) المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية للتحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ظل العولمة، وكذلك بالنسبة لكل محور من المحاور التي تضمنتها الاستبانة والتي تمثلت في (التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره، والتحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي، والتحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي)، كانت على التوالي (7.859، 3.964، 7.941، 6.551)، والملاحظ أن قيمة درجات الحرية وفق ما سبق، سواء بالنسبة للدرجة الكلية الخاصة بالتحديات عموماً، أم بالنسبة لكل محور من المحاور كانت أقل من (0.05)، أي إنها دالة، ما يشير إلى وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة، سواء للدرجة الكلية أم لكل محور من محاور الاستبانة تبعاً لمتغير المحافظة، ومن ثم نرفض الفرضية التي تقول "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في ظل العولمة، برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة، تبعاً لمتغير المحافظة عند مستوى الدلالة 0.05".

كما يظهر الشكل الرقم (6) وجود فروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المحافظة.



الشكل رقم (6)

الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المحافظة

ونظراً إلى أن (قيم ف) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، كما هو مبين في الجدول السابق ذي الرقم (27) سواءً بالنسبة للدرجة الكلية، كذلك لكل محور من محاور الاستبانة،

قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه Sheffe للعينات غير المتساوية لتحديد اتجاه الفروق بين كل مجموعتين بالنسبة لمتغير المحافظة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (27)

اتجاه الفروق بين كل مجموعتين من مجموعات متغير المحافظة

المحافظة (I)	المحافظة (JI)	الفروق بين متوسطات (I & J)	مستوى الدلالة
دمشق	ريف دمشق	2.90909	1.000
	حلب	-10.90909	.997
	حمص	-7.27273	1.000
	حماة	-37.27273*	.001
	اللاذقية	.90909	1.000
	دير الزور	-1.18182	1.000
	إدلب	-13.81818	.970
	الحسكة	-19.81818	.648
	الرققة	-9.72727	.999
	السويداء	-9.18182	.999
	درعا	-33.90909*	.006
	طرطوس	-26.81818	.129
	القنيطرة	-25.45455	.197
ريف دمشق	دمشق	-2.90909	1.000
	حلب	-13.81818	.992
	حمص	-10.18182	1.000
	حماة	-40.18182*	.004
	اللاذقية	-2.00000	1.000
	دير الزور	-4.09091	1.000
	إدلب	-16.72727	.956
	الحسكة	-22.72727	.660
	الرققة	-12.63636	.997
	السويداء	-12.09091	.998
	درعا	-36.81818*	.017
	طرطوس	-29.72727	.181
	القنيطرة	-28.36364	.253
حلب	دمشق	10.90909	.997

ريف دمشق	13.81818	.992
حمص	3.63636	1.000
حماة	-26.36364	.384
اللاذقية	11.81818	.998
دير الزور	9.72727	1.000
إدلب	-2.90909	1.000
الحسكة	-8.90909	1.000
الرققة	1.18182	1.000
السويداء	1.72727	1.000
درعا	-23.00000	.640
طرطوس	-15.90909	.971
القنيطرة	-14.54545	.987
دمشق	7.27273	1.000
ريف دمشق	10.18182	1.000
حلب	-3.63636	1.000
حماة	-30.00000	.169
اللاذقية	8.18182	1.000
دير الزور	6.09091	1.000
إدلب	-6.54545	1.000
الحسكة	-12.54545	.997
الرققة	-2.45455	1.000
درعا	-26.63636	.365
السويداء	-1.90909	1.000
طرطوس	-19.54545	.858
القنيطرة	-18.18182	.915
دمشق	37.27273*	.001
ريف دمشق	40.18182*	.004
حلب	26.36364	.384
حمص	30.00000	.169
اللاذقية	38.18182*	.010
دير الزور	36.09091*	.023
الرققة	27.54545	.303
الحسكة	17.45455	.938

.605	23.45455	إدلب	
1.000	3.36364	درعا	
.269	28.09091	السويداء	
1.000	10.45455	طرطوس	
.998	11.81818	القنيطرة	
1.000	-.90909	دمشق	اللاذقية
1.000	2.00000	ريف دمشق	
.998	-11.81818	حلب	
1.000	-8.18182	حمص	
.010	-38.18182*	حماة	
1.000	-2.09091	دير الزور	
.795	-20.72727	الحسكة	
.999	-10.63636	الرققة	
.985	-14.72727	إدلب	
.037	-34.81818*	درعا	
1.000	-10.09091	السويداء	
.292	-27.72727	طرطوس	
.384	-26.36364	القنيطرة	
1.000	1.18182	دمشق	دير الزور
1.000	4.09091	ريف دمشق	
1.000	-9.72727	حلب	
1.000	-6.09091	حمص	
.023	-36.09091*	حماة	
1.000	2.09091	اللاذقية	
.898	-18.63636	الحسكة	
1.000	-8.54545	الرققة	
.997	-12.63636	إدلب	
1.000	-8.00000	السويداء	
.076	-32.72727	درعا	
.438	-25.63636	طرطوس	
.542	-24.27273	القنيطرة	
.956	16.72727	ريف دمشق	إدلب
.970	13.81818	دمشق	

1.000	6.54545	حمص	
.831	-20.09091	درعا	
1.000	2.90909	حلب	
.985	14.72727	اللاذقية	
1.000	4.09091	الرقّة	
1.000	-6.00000	الحسكة	
.605	-23.45455	حماة	
.996	-13.00000	طرطوس	
1.000	4.63636	السويداء	
.999	-11.63636	القنيطرة	
.997	12.63636	دير الزور	
.648	19.81818	دمشق	الحسكة
.660	22.72727	ريف دمشق	
1.000	8.90909	حلب	
.997	12.54545	حمص	
.938	-17.45455	حماة	
.795	20.72727	اللاذقية	
.898	18.63636	دير الزور	
1.000	10.09091	الرقّة	
1.000	6.00000	إدلب	
.990	-14.09091	درعا	
.999	10.63636	السويداء	
1.000	-7.00000	طرطوس	
1.000	-5.63636	القنيطرة	
.999	9.72727	دمشق	الرقّة
.997	12.63636	ريف دمشق	
1.000	-1.18182	حلب	
1.000	2.45455	حمص	
.303	-27.54545	حماة	
.999	10.63636	اللاذقية	
1.000	8.54545	دير الزور	
1.000	-10.09091	الحسكة	
1.000	-4.09091	إدلب	

.549	-24.18182	درعا	
1.000	.54545	السويداء	
.947	-17.09091	طرطوس	
.974	-15.72727	القنيطرة	
.999	9.18182	دمشق	السويداء
.998	12.09091	ريف دمشق	
1.000	-1.72727	حلب	
1.000	1.90909	حمص	
.269	-28.09091	حماة	
1.000	10.09091	اللاذقية	
1.000	8.00000	دير الزور	
.999	-10.63636	الحسكة	
1.000	-.54545	الرققة	
1.000	-4.63636	إدلب	
.507	-24.72727	درعا	
.932	-17.63636	طرطوس	
.965	-16.27273	القنيطرة	
.006	33.90909*	دمشق	درعا
.017	36.81818*	ريف دمشق	
.640	23.00000	حلب	
.365	26.63636	حمص	
1.000	-3.36364	حماة	
.037	34.81818*	اللاذقية	
.076	32.72727	دير الزور	
.990	14.09091	الحسكة	
.549	24.18182	الرققة	
.831	20.09091	إدلب	
.507	24.72727	السويداء	
1.000	7.09091	طرطوس	
1.000	8.45455	القنيطرة	
.129	26.81818	دمشق	طرطوس
.181	29.72727	ريف دمشق	
.971	15.90909	حلب	

حمص	19.54545	.858
حماة	-10.45455	1.000
اللاذقية	27.72727	.292
دير الزور	25.63636	.438
الحسكة	7.00000	1.000
الرققة	17.09091	.947
إدلب	13.00000	.996
درعا	-7.09091	1.000
السويداء	17.63636	.932
القنيطرة	1.36364	1.000
دمشق	25.45455	.197
ريف دمشق	28.36364	.253
حلب	14.54545	.987
حمص	18.18182	.915
حماة	-11.81818	.998
اللاذقية	26.36364	.384
دير الزور	24.27273	.542
الحسكة	5.63636	1.000
الرققة	15.72727	.974
إدلب	11.63636	.999
درعا	-8.45455	1.000
السويداء	16.27273	.965
طرطوس	-1.36364	1.000

ملاحظة: تشير * إلى الدلالة عند مستوى دلالة (0.05).

يتبين من الجدول السابق الآتي:

- ليس هناك فروق بين محافظة دمشق وباقي المحافظات عدا محافظتي حماة ودرعا، حيث كان مستوى الدلالة على التوالي (0.001، 0.006)، والفرق لصالح محافظتي حماة ودرعا، حيث بلغ متوسط كل منهما على التوالي (308.72، 305.36)، وهو أكبر من متوسط محافظة دمشق الذي بلغ (271.45).
- ليس هناك فروق بين محافظة ريف دمشق وباقي المحافظات عدا محافظتي حماة ودرعا، حيث كان مستوى الدلالة على التوالي (0.004، 0.017)، والفرق لصالح

- محافظة حماة ودرعا، حيث بلغ متوسط كل منهما على التوالي (308.72، 305.36)، وهو أكبر من متوسط محافظة ريف دمشق الذي بلغ (268.54).
- ليس هناك فروق بين محافظة حماة وباقي المحافظات عدا كل من محافظة دمشق، وريف دمشق، واللاذقية، ودير الزور، حيث كان مستوى الدلالة على التوالي (0.001، 0.004، 0.010، 0.023)، والفرق لصالح محافظة حماة، حيث بلغ متوسط كل من المحافظات السابقة على التوالي (271.45، 268.54، 270.54، 272.63)، وهو أصغر من متوسط محافظة حماة الذي بلغ (308.72).
 - ليس هناك فروق بين محافظة اللاذقية وباقي المحافظات عدا محافظتي حماة ودرعا، حيث كان مستوى الدلالة على التوالي (0.010، 0.037)، والفرق لصالح محافظتي حماة ودرعا، حيث بلغ متوسط كل منهما على التوالي (308.72، 305.36)، وهو أكبر من متوسط محافظة اللاذقية الذي بلغ (270.54).
 - ليس هناك فروق بين محافظة دير الزور وباقي المحافظات عدا محافظة حماة، حيث كان مستوى الدلالة (0.23)، والفرق لصالح محافظة حماة، حيث بلغ متوسطها (308.72)، وهو أكبر من متوسط محافظة دير الزور الذي بلغ (272.63).
 - ليس هناك فروق بين محافظة درعا وباقي المحافظات عدا كل من محافظة دمشق، وريف دمشق، واللاذقية، حيث كان مستوى الدلالة على التوالي (0.006، 0.017، 0.037)، والفرق لصالح محافظة درعا، حيث بلغ متوسط كل من المحافظات السابقة على التوالي (271.45، 268.54، 270.54)، وهو أصغر من متوسط محافظة درعا الذي بلغ (305.36).
 - ليس هناك فروق بين كل من محافظة حلب، وحمص، وإدلب، الحسكة، الرقة، السويداء، طرطوس، والقنيطرة، وباقي المحافظات الأخرى.
- وهذا يشير إلى أن كلاً من محافظة حماة، ودرعا أكبر من يواجه هذه التحديات برأي صناع القرار التربوي، وقد يعود السبب في ذلك أن هذه المحافظات تعاني تحديات تحول دون الارتقاء بمستوى التعليم الأساسي، فهي تعاني من نسب مرتفعة للرسوب والتسرب، كما مرّ في الفصل الخاص بالسياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية، إضافةً إلى مشكلاتٍ تتعلق بالبناء المدرسي والدوام النصفى وغير ذلك. ويدل هذا أيضاً على درجة الوعي العالية التي يتميز بها صناع القرار التربوي وإطلاعهم المستمر على كل ما هو جديد في مجال إصلاح التعليم، وقناعتهم بأهمية اتخاذ خطوات سريعة لمواجهة التحديات التي تفرضها العولمة على السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية.

ملخص نتائج الدراسة:

- بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة كاملةً (284.2242)، وبانحرافٍ معياري وقدره (20.32221)، ما يشير إلى الأهمية الكبيرة لهذه المحاور في تحديد أهم التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة.
- يمكن ترتيب التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة في ظل العولمة، ترتيباً تنازلياً وفق درجة الأهمية كما يلي:
 1. التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي.
 2. التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره.
 3. التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي.
- من أهم التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره، وفق رأي أفراد عينة الدراسة ما يلي:
 1. نشر التعليم الأساسي في كل مناطق القطر.
 2. بناء مدارس مستوفية المعايير التربوية المعاصرة (حدائق، مساحات، ملاعب..).
 3. زيادة الاهتمام بالمناطق النائية تعليمياً من حيث تأمين الأطر التربوية والتجهيزات المدرسية.
 4. التوسع في مدارس الدوام الواحد.
- من أهم التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي، وفق رأي أفراد عينة الدراسة ما يلي:
 1. تمكين المعلم من إيجاد حلول للمشكلات التربوية التي تواجهه من خلال تطوير مهاراته التكنولوجية.
 2. تحديث محتوى الدروس الحاسوبية للتعليم الأساسي على نحو مستمر.
 3. إدخال المعلوماتية في التعليم الأساسي مادة دراسية.
 4. توفير المستلزمات المادية، الحاسوب، والتجهيزات التقنية، وقاعات، ومخابر، في جميع مدارس التعليم الأساسي.
- من أهم التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي، وفق رأي أفراد عينة الدراسة ما يلي:

1. رفع دخل المعلم، و توفير حاجاته المادية سكن، وبدل، وتدفئة، ومواصلات، وغيرها.

2. تدريب معلمي التعليم الأساسي وفق أحدث النظريات التربوية المعاصرة.

3. إخضاع المعلمين لدورات تدريبية للمناهج التربوية الجديدة.

4. تدريب المعلمين على تقنيات التعليم والوسائل التكنولوجية على نحو مستمر.

- لم يؤثر متغير مستوى الإدارة في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة.
- لم يؤثر متغير الجنس في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة.
- لم يؤثر متغير المؤهل العلمي والتربوي في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة.
- لم يؤثر متغير الخبرة في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة.
- كان هناك تأثير لمتغير المحافظة في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة.

توصيات ومقترحات الدراسة:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم المقترحات التالية:

- تبني وزارة التربية السياسات التربوية التي من شأنها مواجهة تحديات العولمة على التعليم الأساسي.
- استثمار وسائل الإعلام المختلفة (مرئية، مقروءة، مسموعة) من أجل التوعية بأهمية التعليم الأساسي، وعلى نحو خاص تعليم الفتيات.
- تعزيز التبادل العلمي والثقافي عبر المواقع الالكترونية التربوية كوسيلة من وسائل بناء ثقافة الحوار.
- فتح مرافق مدارس التعليم الأساسي في الإجازات وبعد الدوام الرسمي، لاستثمارها أندية صحية وثقافية لأفراد المجتمع، استمراراً لتنشيط التعاون بين المدرسة ومجتمعها المحلي.
- الاهتمام بالمناطق النائية تعليمياً من حيث تأمين الأطر التربوية والتجهيزات المدرسية، وبناء مدارس مستوفية المعايير التربوية المعاصرة (حدائق، ومساحات، وملاعب..) من أجل تحقيق ديمقراطية التعليم فيها.

- رفع الميزانية المخصصة للتعليم الأساسي.
- تدريب معلمي التعليم الأساسي وفق أحدث النظريات التربوية المعاصرة، وتمكينهم من الاستفادة من تقنيات التعليم والوسائل التكنولوجية على نحو مستمر.
- التعاون مع شركات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات لتوفير الربط الشبكي لكل مدارس التعليم الأساسي مع إدارات التعليم ووزارة التربية، لتقديم خدمة الانترنت لأنه مصدر هام من مصادر المعرفة في عصر العولمة.
- توفير مسارات للتعليم الأساسي عن بعد.
- تزويد مدارس التعليم الأساسي بمكتبات الكترونية، وتسجيل دروس نموذجية وتجارب إثرائية للمقررات الدراسية على أقراص مدمجة، ودعم برامج القناة الفضائية التربوية.
- تدريب المعلم ليكون متعدد الأدوار مرشد إلى مصادر المعرفة، ومنسق لعملية التعلم الذاتي، وقادر على استخدام التكنولوجيا، بتوفير البرامج التدريبية التي تساعد على التحول من دور الناقل للمعرفة إلى المشارك والمطور لها.
- ربط ترفيع المعلم بتميزه وحرصه على حضور دورات وبرامج التنمية المهنية، واعتماد رتب وظيفية للمعلم وفقاً لمعايير النمو المهني المستمر.
- رفع مستوى دخل معلمي مرحلة التعليم الأساسي.
- تقديم حوافز معنوية معلنه لاستقطاب المقتدرين مادياً في المجتمع المحلي للمشاركة في تمويل مدارس التعليم الأساسي.
- تأكيد أهمية الاجتماعات الدورية بأولياء أمور التلاميذ، ومشاركتهم في قرارات المدرسة، وتنشيط التعاون المشترك لمعالجة المشكلات التي تتعلق بالعمل المدرسي.
- زيادة الموازنة المخصصة لتكنولوجيا المعلومات ومستلزماتها (أجهزة الحاسوب، التجهيزات التقنية، قاعات، مخابر...) في جميع مدارس التعليم الأساسي.
- إجراء بحوث ودراسات تتناول مجالات أخرى للسياسة التربوية للتعليم الأساسي مثل المناهج المدرسية، وإعداد المعلم، وتقنيات التعليم، غير التي تناولتها الدراسة الحالية.

**ملخص الدراسة
باللغة العربية**

المُلخَص

مقدمة:

قد قطعت سورية شوطاً واسعاً في مجال تحقيق مجانية التعليم الأساسي وإلزاميته، والتوسع في نشره وازدياد عدد المدارس وارتفاع عدد الملتحقين بها، وتعزيز دمج التكنولوجيا في التعليم الأساسي، وأيضاً في مجال التنمية المهنية للمعلمين، إلا أن السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية تواجه تحديات كبيرة تفرضها العولمة، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظلّ العولمة؟.
وينفّر من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما ملامح ظاهرة العولمة؟، وما تعريفها، ونشأتها ومراحل تطورها، والعوامل التي ساهمت في نشوئها، وأبعادها، والآثار الناجمة عنها؟.
2. ما السياسة التربوية للتعليم الأساسي من حيث المفهوم والمبادئ والأهداف؟.
3. ما التحديات التي تفرضها ظاهرة العولمة على السياسات التربوية للتعليم الأساسي؟.
4. ما ملامح السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية من حيث:
 - تطبيق سياسة ديمقراطية التعليم الأساسي ومجانيته وإلزاميته والتوسع في نشره.
 - الاهتمام بالمعلوماتية وتكنولوجيا الحاسوب في التعليم الأساسي.
 - الاهتمام بتدريب المعلم وتنميته مهنيّاً.
5. ما التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته، والتوسع في نشره في سورية برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة؟.
6. ما التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي في سورية برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة؟.
7. ما التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي في سورية برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة؟.

8. ما المقترحات والتوصيات الضرورية لتطوير السياسة التربوية للتعلّم الأساسي في سورية لمواجهة تحديات العولمة؟.

وقد تألف الدراسة من خمسة فصول:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة، وتضمن مشكلة الدراسة وأسئلتها، وأهميتها، وأهدافها، وفرضياتها، ومنهج الدراسة وأداتها، مجتمع الدراسة وعينتها، وحدودها، ومصطلحاتها وتعريفاتها الإجرائية.

الفصل الثاني: الدراسات السابقة العربية والأجنبية.

الفصل الثالث: الإطار النظري المعيارى، وتضمن:

أولاً- العولمة وفق المحاور التالية: مفهوم العولمة، ونشأتها ومراحل تطورها، والعوامل التي ساهمت في نشوئها، وأبعادها، والآثار الناجمة من العولمة.

ثانياً- السياسة التربوية: خصائصها، وعوامل تكوينها، ومعايير وضعها ومراحلها.

ثالثاً- السياسة التربوية للتعليم الأساسي من حيث مفهوم التعليم الأساسي، ومبادئه، وأهدافه.

رابعاً- التحديات التي فرضتها العولمة على السياسة التربوية للتعليم الأساسي بعرض تجارب بعض الدول فيما يتعلق بسياساتها التربوية للتعليم الأساسي.

الفصل الرابع: وتضمن السياسة التربوية للتعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

الفصل الخامس: بعنوان مجتمع الدراسة وأدواتها وإجراءاتها، حيث تمّ وصف مجتمع الدراسة، وكيفية توزيع أفراد العينة على المتغيرات المستقلة للدراسة، وخطوات تصميم الاستبانة، وإجراء الصدق والثبات للاستبانة، وإجراءات التطبيق.

الفصل السادس: بعنوان مناقشة أسئلة الدراسة وتفسير فرضياتها، وفيه تم عرض لنتائج اختبار الفرضيات وتفسيرها ومناقشتها، وكانت أهم النتائج:

• تفرض العولمة تحديات مهمة على السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة.

• يمكن ترتيب التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية برأي صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة في ظل العولمة، ترتيباً تنازلياً حسب درجة الأهمية كما يلي:

- 1) التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي.
 - 2) التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره.
 - 3) التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي.
- لم يؤثر متغير مستوى الإدارة في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة.
 - لم يؤثر متغير الجنس في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة.
 - لم يؤثر متغير المؤهل العلمي والتربوي في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة.
 - لم يؤثر متغير الخبرة في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة.
 - كان هناك تأثير لمتغير المحافظة في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- 1- أبيض، ملكة (1992). التربية المقارنة، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق: سورية.
- 2- أحمد، أحمد (1998). في التربية المقارنة، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية: مصر.
- 3- أحمد، إبراهيم أحمد (2002). الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية: مصر.
- 4- الأحمد، خالد طه (2002). إعداد المعلم وتدريبه، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق: سورية.
- 5- أحمد، عبد الرحمن أحمد (1998). العولمة المفهوم الظاهر والمسببات، مجلة العلوم الاجتماعية، عدد 1، القاهرة: مصر.
- 6- أرشيف وزارة التربية، مديرية البناء المدرسي، بيانات إحصائية، 1981م.
- 7- أرشيف وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، بيانات إحصائية لعام 2008م.
- 8- أرشيف وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، بيانات إحصائية لعام 2010م.
- 9- أرشيف وزارة التربية، مديرية التخطيط والإحصاء، بيانات إحصائية للأعوام 1994 و2008م.
- 10- أرشيف وزارة التربية، مديرية التخطيط والإحصاء، بيانات إحصائية للأعوام 2004م و2005م.
- 11- أمين، جلال (1999). العولمة والتنمية العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت: لبنان.
- 12- أندراوس، آمال (2000). السياسات التعليمية في مصر بين النظرية والتطبيق، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم أصول التربية، القاهرة: مصر.
- 13- أندراوس، آمال (2004). السياسات التعليمية في مصر، دار فرحة، الطبعة الأولى، القاهرة: مصر.
- 14- إيلورك، جيل (1996). نمو النشاط التجاري على الإنترنت، ترجمة محمود الخفيف، مجلة الثقافة العالمية، عدد 77، القاهرة: مصر.
- 15- بارتلت، كريستوفر (1994). الإدارة عبر الحدود، ترجمة سعاد الطنبولي، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، ط1، القاهرة: مصر.

- 16- بدران، شبل (1993). التربية المقارنة دراسات في نظم التعليم، دار الثقافة الجماهيرية، الطبعة الأولى، الإسكندرية: مصر.
- 17- بشارة، جبرائيل وإلياس، أسما (2005). المناهج التربوية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق: سورية.
- 18- بغداددي، منار محمد إسماعيل (2005). صنع السياسة التعليمية دراسة مقارنة بين كل من مصر وإنكلترا والصين، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة: مصر.
- 19- بكار، عبد الكريم (2007). العولمة-طبيعتها-وسائلها-تحدياتها-التعامل معها، دار الإعلام، ط4، عمان: الأردن.
- 20- بكر، عبد الجواد (2002). السياسة التعليمية وصنع القرار، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الإسكندرية: مصر.
- 21- البكر، فوزية (2004). العولمة والتربية، قراءة في التحديات التي تفرضها العولمة على النظام التربوي في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.
- 22- بلان، كمال (1988). الهدر التربوي في التعليم العام في سوريا، مجلة التربية الجديدة، العدد 43، إصدار مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية.
- 23- بهاء الدين، حسين كامل (2003). الوطنية في عالم بلا هوية-تحديات العولمة، دار المعارف، القاهرة: مصر.
- 24- البهواش، السيد عبد العزيز (2000). نحو تربية عربية وقائية من مخاطر النظام العالمي في التربية والنظام العالمي الجديد، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة: مصر.
- 25- بوبعوي، حكيمة (2007). واقع العولمة وأبعادها دراسة في المتغيرات، مجلة المعرفة، العدد 524، صص 112-121، وزارة الثقافة، دمشق: سورية.
- 26- بوز، كهيلا (2005). طرائق تدريس التربية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق: سورية.
- 27- بوقرة، محمد العربي (2001). العلم ضد العالم الثالث-الشركات المتعددة الجنسيات وأوهام التطور، دار الفارابي، بيروت: لبنان.
- 28- الترك، عبد الفتاح (1996). تقدير الجودة التعليمية دليل البرنامج التربوي للمقومين، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة: مصر.

- 29- التل، سعيد (1983). **التربية والتعليم في الأردن**، منشورات مديرية المناهج، وزارة التربية والتعليم، عمان: الأردن.
- 30- توملينسون، جون (2008). **العولمة والثقافة**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، العدد 354، الكويت.
- 31- الجابري، محمد عايد (1998). **العولمة والهوية الثقافية**، المجتمع التكنولوجي الحديث، مراكز دراسات الوحدة العربي، الطبعة الثانية، بيروت: لبنان.
- 32- جوهر، صلاح الدين أحمد (2000). **أساليب وتقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصالات والمعلومات**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب التربية العربي لدول الخليج، تونس.
- 33- الجوهري، محمد (2001). **العولمة والثقافة الإسلامية**، دار الأمين، القاهرة: مصر.
- 34- حسان، محمد حسن (2004). **التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت: لبنان.
- 35- حسن، هدى حسن (1999). **التعليم وتحديات ثقافة العولمة**، مجلة كلية التربية، مكتبة زهراء الشرق، جامعة عين شمس، العدد الثالث والعشرين، (جزء 3)، مصر.
- 36- الحسين، السيد محمد علي (2004). **المصطلحات والتعابير السياسية**، دار المحجة البيضاء، الطبعة الأولى، بيروت: لبنان.
- 37- الحميد، عبد الكريم صالح (2004). **آثار العولمة وآليات تطوير المناهج وانعكاساتها على طرق وأساليب التدريس- اتجاهات حديثة في تدريس وبناء المناهج**، ندوة العولمة والتي عقدت خلال الفترة 20- 22 / 4 / 2004، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- 38- الخضري، محسن أحمد (2001). **العولمة والإحتياجية**، مجموعة النيل المصرية، القاهرة: مصر.
- 39- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (2006). **المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل**، عالم الكتاب الحديث، الطبعة الأولى، إربد: الأردن.
- 40- الدجاني، أحمد صدقي (1998). **الثقافة العربية والإسلامية وتحديات العولمة**، مجلة الكلمة، العدد (18)، السنة الخامسة، بيروت: لبنان.
- 41- ديب، أوصاف علي (2005). **فاعلية برنامج تدريبي في تقنيات التعليم لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم**، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، دمشق: سورية.
- 42- ربيع، محمد شحاته (2009). **قياس الشخصية**، دار المسيرة، عمان: الأردن.

- 43- روزناو، جيمس (1997): ديناميكية العولمة/نحو صياغة قرارات إستراتيجية، مركز الدراسات والبحوث الإستراتيجية، القاهرة: مصر.
- 44- زايد، فهد خليل (2007). أساسيات منهجية البحث في العلوم الإنسانية، دار النفائس، الطبعة الأولى، عمان: الأردن.
- 45- أبو زعرور، محمد سعيد (1998). العولمة، دار البيارق، الطبعة الأولى، عمان: الأردن.
- 46- زكي، رمزي (1999). العولمة المالية، دار المستقبل العربي، الطبعة الأولى، القاهرة: مصر.
- 47- زكي، رمزي (2003). بحوث مشتركة في اقتصاديات التعليم، منشورات جامعة اليرموك، عمان: الأردن.
- 48- زمام، نور الدين (2007). الإصلاح التربوي في ظل العولمة، مداخلة قدمت في الملتقى الوطني الأول حول واقع التعليم في الجزائر وتحديات العولمة وذلك بتاريخ 2007/4/30 بالمركز الجامعي، جامعة زيان عاشور، الجلفة: الجزائر.
- 49- السعيد، فوزية حسين (2009). تطوير برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية في الجمهورية العربية السورية في ضوء معايير الجودة والاعتماد لمعلم المستقبل، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة: مصر.
- 50- السلطان، فهد السلطان (2004). المدرسة وتحديات العولمة: التجديد المعرفي والتكنولوجي نموذجاً، دراسة مقدمة لندوة العولمة وأولويات التربية، ربيع الأول 1425هـ/ أبريل 2004م. جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- 51- السميحات، أحمد محمود عطا الله (2004). دراسة تحليلية للسياسات التربوية في ضوء التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وانعكاس ذلك على التطور التربوي في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.
- 52- السنبل، عبد العزيز (2002). التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية: مصر.
- 53- سنقر، صالحة (1982). التوجيه التربوي وتدريب المعلم، منشورات جامعة دمشق، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق: سورية.
- 54- سهر، عبد الله يوسف والعبد الله، حامد (2009). جدلية العولمة ونهاية التاريخ- دراسة تحليلية لعلاقات الاقتصاد السياسي ودور المنظمات التجارية في مرحلة النظام العالمي، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 37، العدد 1، جامعة الكويت، الكويت.

- 55- السيد، لمياء محمد أحمد (2002). **العولمة ورسالة الجامعة، رؤية مستقبلية**، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة: مصر.
- 56- شهود، ماجد (1998). **العولمة-مفهومها-مظاهرها-سبل التعامل معها**، مطبعة اليازجي، ط1، بيروت: لبنان .
- 57- شرف، رشا وحسن، نهلة (٢٠٠٣). **تطوير نظم إعداد المعلم في ضوء خبرات أجنبية معاصرة "دراسة مقارنة"**، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر-الجودة الشاملة في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديدة /21-13 آذار، جامعة حلوان، كلية التربية، مصر.
- 58- الشهري، محمد أحمد عبده آل يحيى (2009). **مدى إسهام معلم المرحلة الثانوية في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة**، دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل عسير، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.
- 59- الصرايرة، غالب صالح (2007). **الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لظاهرة العولمة وانعكاساتها على السياسات التربوية في الوطن العربي دراسة تحليلية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.
- 60- الطاهر، محمد ميري (2000). **الاختراق الثقافي العلمي على ساحة الوطن العربي**، جريدة العرب اللندنية، العدد (761)، لندن: المملكة المتحدة.
- 61- العامر، رضوان (2005). **تمويل التعليم في القطر العربي السوري في ظل العولمة**، بحث منشور في مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، المجلد 27، العدد3، جامعة تشرين، اللاذقية: سورية.
- 62- عبد الرحمن، عواطف (1984). **قضايا التبعية الإعلامية والثقافية في العالم الثالث**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 78، الكويت.
- 63- عبد القادر، أحمد محمد (1983). **إستراتيجية التربية العربية لنشر التعليم الأساسي في الدول العربية**، مكتبة النهضة، القاهرة: مصر.
- 64- عبد الله، إسماعيل صبري (1997). **الكوكبة والرأسمالية العالمية في مرحلة ما بعد الإمبريالية**، مجلة المستقبل العربي، عدد 222، الكويت.
- 65- عبد الناصر، طلال (2009). **التعليم الأساسي**، دار التوفيق للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان: الأردن.

- 66- عبد الوارث، مروة فوزي (2002). العولمة كنظام عالمي جديد وأثره على الشركات السياحية فئة (أ) على منطقة القاهرة الكبرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية السياحة والفنادق، جامعة حلوان، الجمهورية العربية المصرية.
- 67- عبد الوكيل، سلمان (2008). التعليم الأساسي في بعض دول الإتحاد الأوربي، دار العرب للكتاب، الطبعة الأولى، الفجيرة: الإمارات العربية المتحدة.
- 68- العبد، عاطف عدلي (2003). تصميم وتنفيذ استطلاعات وبحوث الإعلام والرأي العام، دار النشر للجامعات، القاهرة: مصر.
- 69- عبده، عيد خلف (1993). سياسات التربية في التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية ما بين 1946-1990، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق: سورية.
- 70- عبيدات، سهيل أحمد (2007-أ). السياسات التربوية في الوطن العربي، عالم الكتب الحديث، إربد: الأردن.
- 71- عبيدات، سهيل احمد (2007-ب). إعداد المعلمين وتنميتهم، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، إربد: الأردن.
- 72- أبو عرّاد، صالح علي (2004). النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية وتحديات العولمة، بحث مقدم لندوة العولمة وأولويات التربية المنعقدة في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الرياض خلال الفترة من 17-18 / 4 / 2005م، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- 73- عزيز، نادي كمال (2000). الانترنت وعولمة التعليم وتطويره، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 33، الدوحة: قطر.
- 74- عفيفي، محمد الهادي (1990). في أصول التربية /الأصول الفلسفية للتربية/، مكتبة النكلو المصرية، القاهرة: مصر.
- 75- علام، صلاح (2006). القياس النفسي والتربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان: الأردن.
- 76- العلي، أحمد عبد الله (2001). العولمة والتربية، دار الكتاب الحديث، القاهرة: مصر.
- 77- علي، سعيد إسماعيل (1999). مستقبل التعليم قبل الجامعي في مصر، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية، القاهرة: مصر.
- 78- علي، عيسى (2004). السياسات التربوية واستراتيجياتها، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق: سورية.

- 79- علي، عيسى (2006-أ). التربية المقارنة، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق: سورية.
- 80- علي، عيسى (2006-ب). التربية في الوطن العربي، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق: سورية.
- 81- علي، نبيل (2003). تحديات عصر المعلومات، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة: مصر.
- 82- عليمات، صالح ناصر (2004). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية تطبيقات ومقترحات التطوير، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان: الأردن.
- 83- عمار، سام (2003). تقرير عن أعمال المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق الذي عقد في يومي 28-29/نيسان، بعنوان: المستلزمات النفسية التربوية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، م19، ع1، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق: سورية.
- 84- عماري، عمار (2001). بعض انعكاسات العولمة على اقتصاديات العالم العربي، مطبعة المشرق العربي، ط1، القاهرة: مصر.
- 85- العمر، معن (2001). قضايا اجتماعية معاصرة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية.
- 86- العواد، هيا عبد العزيز (2004). استراتيجيات وسياسات تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، رؤية مستقبلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- 87- العولقي، حسن أبو بكر (2004). العولمة وآثارها على التربية والتعليم في الوطن العربي الإيجابيات والسلبيات، ندوة العولمة وأولويات التربية، والتي عقدت خلال الفترة 20-22/4/2004، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- 88- العولقي، حسن أبو بكر فريد (1998). تجارب محلية وعربية ودولية لمصادر وبدائل لتمويل التعليم، ورقة مقدمة إلى اجتماع تمويل التعليم في الدول الأعضاء بكتب التربية العربي لدول الخليج، الكويت.
- 89- غليون، برهان (1998). الوطن العربي أمام تحديات القرن الواحد والعشرين- تحديات كبيرة وهم صغير، مجلة المستقبل العربي، عدد (232)، الكويت.
- 90- غليون، برهان (2005). العولمة وأثرها على المجتمعات العربية، ورقة مقدمة إلى اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا حول "تأثير العولمة على الوضع الاجتماعي في المنطقة العربية"، بيروت: لبنان.

- 91- الفاداني، عبد القادر أحمد الشيخ (1999). التعليم والأمن وتحديات العولمة، ورقة بحث مقدم للمؤتمر العربي للتعليم والأمن، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- 92- فتحي أحمد، شاكر (1999). إدارة المنظمات التعليمية رؤية معاصرة للأصول العامة، دار المعارف، الطبعة الأولى، بيروت: لبنان.
- 93- الفقي، إسماعيل (1999). إدراك طلاب الجامعة لمفهوم العولمة وعلاقته بالهوية والانتماء "دراسة امبريقية"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بالقاهرة، القاهرة: مصر.
- 94- القبانجي، علاء الدين (2000). سيارة ليكساس وشجرة الزيتون لفهم العولمة، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة: مصر.
- 95- القذافي، رمضان محمد (1999). توظيف وسائل التعليم عن بعد في مرحلة التعليم الأساسي، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجزائر.
- 96- القرني، علي حسن يعن الله (2009): متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة، بحث تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- 97- القلا، فخر الدين، ومحمد، شرف الدين (1995). واقع التعليم الصناعي وسبل تطويره في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- 98- الكثيري، راشد حمد (2008). الاتجاهات العامة للتربية والتعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، ندوة استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربي، منشورات مكتب التربية العربي لدول الخليج، الكويت.
- 99- كحيل، أمل عثمان (2007). إستراتيجية مقترحة لتطوير إدارة مدارس مرحلة التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل، رسالة دكتوراه غير مشورة، جامعة القاهرة معهد البحوث والدراسات التربوية، القاهرة: مصر.
- 100- كمال، نادية يوسف (2001): اتجاهات حديثة في صنع السياسات التعليمية، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد 20 ، القاهرة: مصر.
- 101- كنعان، أحمد (2004): دور التربية في مواجهة العولمة وتحديات القرن الحادي والعشرين، وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة، بحث لندوة العولمة وأولويات التربية التي عقدت خلال الفترة 20-2004/4/22، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

- 102- كنغ، أدمون (1989). التربية المقارنة-منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية، ترجمة الدكتورة ملكة أبيض، منشورات وزارة الثقافة، دمشق: سورية.
- 103- كونراكوف، مايكل. أ (1987). المحاور الكبرى للإصلاح التربوي في الإتحاد السوفييتي، مجلة مستقبلات، العدد 61، دار الشروق، القاهرة: مصر.
- 104- لوگران، لويس (1990). السياسات التربوية، ترجمة تمام الساحلي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت: لبنان.
- 105- المؤتمر التربوي الأول لتطوير التعليم 11-16 نيسان (1987). رئاسة الجمهورية، الجمهورية العربية السورية.
- 106- المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم 2-5 شباط (1998). رئاسة الجمهورية، الجمهورية العربية السورية.
- 107- المؤتمر القطري التاسع 17-21/6/2000، حزب البعث العربي الاشتراكي، القيادة القطرية، الجمهورية العربية السورية.
- 108- مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي (1993). مطبوعات المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة: مصر.
- 109- محسن، حاتم حميد (2008). تناقضات العولمة، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، دمشق، سورية.
- 110- محمود، بشير حسين (2000). تصميم خارطة بحثية مستقبلية للبحث التربوي في الوطن العربي، ورشة عمل حول تطوير البحث التربوي في التعليم النظامي ومحو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- 111- مذكور، علي أحمد (2002). التعليم العالي في الوطن العربي- الطريق إلى المستقبل، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة: مصر.
- 112- المعاينة، رقية عدنان فرحان (2006). تطوير استراتيجية إدارية تربوية لزيادة كفاءة العاملين في الإدارة الوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء منهجية هندسة البشر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.
- 113- المفرح، بدرية وآخرون (1999). دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي نماذج من بعض الدول، منشورات مركز البحوث والمناهج، الكويت.
- 114- مكتب التربية العربي لدول الخليج (1987). التعليم في جمهورية ألمانيا الاتحادية، سلسلة إضاءات تربوية، العدد 25، الرياض: المملكة العربية السعودية.

- 115- منصور، أيمن(1996). الإختراق الثقافي عن طريق البث الوافد، دراسة مسحية، تحرير سعد لبيب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربي، ص ص14-15.
- 116- منصور، سمية حيدر (2003). دراسة مقارنة لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في الجمهورية العربية السورية، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة: مصر.
- 117- منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (2005). التعليم للجميع ضرورة ضمان الجودة، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، مركز معلومات قراء الشرق (ميريك)، منشورات اليونسكو.
- 118- منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (2009). أهمية الحكومة في تحقيق المساواة في التعليم، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، منشورات اليونسكو، الطبعة الأولى، اليونسكو.
- 119- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1986). إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والثانوية، من الفكر التربوي العالمي دراسة مقارنة عالمية، تونس.
- 120- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1998). تحديث برامج التعليم الثانوي العام والثانوي المهني والفني وتكاملهما وربطهما باحتياجات التنمية في الأقطار العربية، اجتماع مسؤولي التعليم الثانوي العام ومسؤولي التعليم الثانوي المهني والفني ومسؤولي تخطيط القوى العاملة، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- 121- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2000). مدرسة المستقبل، الوثيقة الرئيسية المقدمة لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي المنعقد في دمشق، دمشق: سورية.
- 122- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2006). استراتيجية تطوير التربية العربية /الاستراتيجية المحدثة/، تونس.
- 123- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2006). إستراتيجية تطوير التربية العربية، "الإستراتيجية المحدثة"، تونس.
- 124- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2008). اجتماع الخبراء الحكوميين حول "الثقافة العربية في عصر العولمة" المنعقد في بيروت تشرين الأول، تونس.
- 125- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: قرار قمة دمشق مارس (2008). بشأن (خطة تطوير التعليم في الوطن العربي).

- 126- ميخائيل، امطانيوس (2006). القياس النفسي، الجزء الأول، منشورات جامعة دمشق، دمشق: سورية.
- 127- ناصر، ابراهيم (1996). التربية الدينية المقارنة، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- 128- ناصف، مصطفى (1995). اللغة والتفسير والتواصل، مجلة عالم المعرفة، عدد 193، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- 129- نصر، نجم أحمد (2004). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 46، مصر.
- 130- النقب، عبد الرحمن (1997). أولوية الإصلاح التربوي، دار النشر للجامعات، القاهرة: مصر.
- 131- النقري، معن (2003-أ). الاتجاهات الأساسية للثورة العلمية-التقنية، منشورات دار التوحيد، ط1، دمشق: سورية.
- 132- النقري، معن (2003-ب). العولمة الاجتماعية والمنظمات الدولية، المنارة، بيروت: لبنان.
- 133- بيترمان هانس، وشومان هارلد (1998). فخ العولمة الإعتداء على الديمقراطية والرفاهية، ترجمة عدنان علي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 238، الكويت.
- 134- هاوشكر، أنفومار (1997). العولمة وسياسة التنمية، ترجمة جورج خوري، مجلة التنمية والتعاون، العدد 4، بيروت: لبنان.
- 135- هيئة تخطيط الدولة (2005). التقرير الوطني الثاني لأهداف التنمية الألفية في الجمهورية العربية السورية، رئاسة مجلس الوزراء، دمشق: سورية.
- 136- هيئة تخطيط الدولة: الخطة الخمسية العاشرة (2006-2010)، قطاع التعليم والبحث العلمي، الفصل التاسع عشر، رئاسة الجمهورية العربية السورية، دمشق: سورية.
- 137- وزارة التربية (2008). التقرير الوطني حول تطوير التربية في الجمهورية العربية السورية، المؤتمر الدولي للتربية، الدورة الثامنة والأربعين، جنيف 2008، المؤسسة العامة للطباعة، الجمهورية العربية السورية، دمشق: سورية.
- 138- وزارة التربية، (2002). النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي، دمشق: سورية.
- 139- وزارة التربية، (2003). التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2001-2002، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، دمشق: سورية.

- 140- وزارة التربية، (2004). التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2003-2004، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، دمشق: سورية.
- 141- وزارة التربية، (2004). النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي، منشورات وزارة التربية، دمشق: سورية.
- 142- وزارة المعارف (1998). الخطة الوطنية البريطانية لإصلاح التعليم دراسة مقارنة، مجلة المعرفة، العدد 38، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- 143- ولتر. ب. رستون (1992): أقول السيادة، ترجمة جورج خوري وسمير نصار، دار المنهل، عمان: الأردن.
- 144- ولد أباه، السيد (2001). اتجاهات العولمة-إشكالية الألفية الجديدة، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء: المغرب.
- 145- ويب، جيمس وستيف، اليزابيث (2005). توجيه الطفل المتفوق عقلياً، ترجمة بشره هويد، منشورات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت.
- 146- يسين، السيد (2001). المعلوماتية وحضارة العولمة رؤية نقدية عربية، نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة: مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Ackers, J. & Migoli, J. & Nzomo, J. (2001). **Identifying and addressing the causes of declining participation rates in Kenyan primary schools**. International Journal of Educational Development, Vol. 21, No. 4, pp. 361–74 ,New York, USA.
2. Alloway, B. S., & Mills, G. M. (2007). **Aspects of Educational Technology**, Volume 15th, Kogan Page, Nichols Publishing Company, New York, USA.
3. Anderson, J. W. (2000). **Symposium on Globalization and Identity in Muslim Societies. Impacts of New Media on Identity in Muslim Societies: The Arab Gulf Countries**. US Library of Congress, 12 September, pp. 1-5, USA.
4. Ansoff, H. T. (1995). **"Corporate Strategy: An Analytic Approach to Growth and expansion"**, Mc Grow Hill, new York.
5. Aponte, Eduardo (1997). **Global in higher education Threats or opportunities, The XV international council for innovation in higher education conference in Japan**, vol.22, No.3, Tokyo, Japan .
6. Baker, S. (1993). **Educational and Instructional Policies in Some Countries**, Office of Educational Development, Indiana Education Policy Center, USA.
7. Bakhtiari, Sadegh (2006). **Globalization and Education Challenges and Opportunities**, International Business & Economics Research journal, vol.5, number2, Isfahan university, Iran.
8. Banghart, Frank W. (1995). **Educational Systems Analysis**. The MacMillan Company. London. UK.
9. Bell, F. H. (2007). **Why Is Computer Related Learning so Successful?**. Educational Technology, California, USA.
10. Benitez, Marrk (2000). **Education policies and challengers in the contex of globalization Social education**, (Washington, DC), vol.58, no.3, USA.
11. Berry, John (2003). **Local Solution To Global Challengeres: Towards Effective Patnership In Basic Education UGANDA**, Opmeer, De Bink, TDS vof, OSDR0510/E, Ministry of Foreign Affairs. Netherlands.
12. Bhagwati, jagainsh, N. (2004). **Indefense of globalization**, Oxford university press, New York, USA.
13. Bowen. William. G (2004). **Economic Aspects of Education**, Princeton University, New Jersey: USA.
14. Broadman, H. G. (1994). **CATS-The Uruguay Round Accord on International Trade and Investment in Services**, World Economy. Vol. 17, No. 3. New York, USA.

15. Brown, C. G. (1998). **Educational Policies and Implementation Plans**, Educational Leadership Publishing Center, Toronto, Canada.
16. Burbules, N. & Torres, C. (2000). **Globalization and Education**, Critical Perspectives, Rutledge, New York, USA.
17. Calvin, Pool (2001). **Globalization, Education and Technology Revolution**, MA, Harvard University Press, Cambridge, London.
18. Cheng, Yin Cheong. (2000). **Fostering Local Knowledge and Wisdom in Globalized Education**, Multiple Theories, Centre for Research and International Collaboration, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, China.
19. Department of Education-State of New Jersey (2007). **Standards for Required Professional Development of Teacher**, Educational Management. 14 (4) , 156-174. USA.
20. Dichen, H. G. (1998). **Globlsheft - the internationalization of economic activity**, ED. POUL CHAPMAN PUBLISHING, LTD. London. UK.
21. Dimitrova, A. (2002). **Challenging Globalization: The Contemporary Sociological Debate about Globalization**. Centre International de Formation Europeenne Institut Europeen des Hautes Etudes Internationales.
22. Donald, M. (2004). **The Degree of Consistence between Basic Education Goals and Educational Developments of Globalization**. A research published in ERIC website, Washington, DC, USA.
23. Dore, R. & Sako, M. (2009). **How the Japanese learn to Work**, Rutledge, London, UK.
24. EURYDICE. (2009). **National Summary Sheets on Education System in Europe and Ongoing Reforms**, 2009 Edition, France January. European Commission.
25. Flanagan, R. (2006). **The Difference between the Role of Centralized Administration and Decentralized Administration of Basic Education to Perform Educational Reform to Face Globalization Challenges Tanzania Case**. A research published in the ERIC website, South Africa.
26. Fridman, T. L. (2005). **The World Is Flat**, Farrar, Straus and Giroux, The United States.
27. Friedman, T. L. (1999). **The Lexus and the Olive Tree**, Anchor Books, Random House, Farrar, Straus and Giroux, LLC, New York: USA.
28. Grafts, N. & Venables, A. J. (2001). **Globalization in History-a Geographical Perspective**. London School of Economics and CEPR, UK.
29. Gronuld, N.E (1971), **Measurement and Evaluation in teaching** (second). New York macmillian, USA.

30. Guleck, W.F. (1980). **Business and Strategic Management**, New York: USA.
31. Hallak, Jacques (1998). **Education and globalization**, paper presented at conference organized by the university of Bristol for international studies in education, USA.
32. Harpert, D. (2000). **Linkages between Educational Policy and Development**. Office for Educational Planning, Texas, USA.
33. Hart, Gordon M. (1994). **Administration of Public Education**, New York: Education Publication, No.367, Vol.43, USA.
34. Harwell, T. (2001). **Educational Policies-Definition and Characteristics**, Center of Applied Research, New York, USA.
35. Holm, C. (2005). **The Influence of Globalization Effects on Basic Education Curricula – Arizona State Case**. A doctorate dissertation, Washington, DC. USA.
36. Holmes, W. (1999). **The Transforming Power of Information Technology**, Community College Journal, 70 (2), pp10-15, UK.
37. Horst, D. (2005). **Globalization - Good or Bad**. Car Talk, Session 9 New York, USA..
38. Japan Ministry of Education (1995). **Science and Culture Japanese Government policies in Education Science and Culture Tokyo**.
39. Khondker, H. H. (2004). **Globalization as Globalization: Evolution of a Sociological Concept**. Journal of Sociology, vol.45, No.5, Bangladesh.
40. King, J. Edmond. (1999). **Other school and ours**, comparative studies for today, publisher by University of London kings college, London, UK.
41. Koul, L. (1997): **Methodology of educational research**, Vikas publishing house PVT LTD, New Delhi.
42. Levy, Frank (2003). **Prepare for Future education and The challenges of globalization**, NY, Martin Kessler books- The Free Press, New York, USA.
43. Liberman, A. (2000). **The Work of restructuring School-building from the ground up**, teachers College press, New York, USA.
44. Malhotra, S. (2007). **The Content of Mathematics Textbooks of Basic Education and the Developments of Educational Globalization**. A research published in the ERIC website, New Jersey University, USA.
45. Mandel, D. (2000). **Recognizing and Encouraging Exemplary Leadership in America Schools: A Proposal to establish a system of advanced certification for administration**, Washington: DC, USA.
46. Ministere des Affaires Etrangeres. (2007). **The Education System in France**. Info System, Republique Francaise.

47. Mittelman, J. H. (1999). **The Future of Globalization**. Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
48. Nonisham, Daniel (1997). **partnerships Advancing the Learning of Mathematics and Science “International Yearbook on Teacher Education”**, Vol . L . Muscat , Sultanate of Oman .
49. Pieters, J. (1995). **Supporting Teachers and Learners to Design powerful Learning Environment Information Technology in Transition** ,edited by collis , B, etal , Paris UNICCO Press.
50. Plomp Tjeerd. (2003). **National Policies and practices on, ICT in education-japan, in "cross national information and communication technology policy and practices in education"**, information age Inc, USA.
51. Quality Education For all. (1993). **Final Report**, paper presented at: international consultative forum on Education for all, UNESCO, New Delhi.
52. Rakic, B. (2006). **Economic Aspects of Globalization**. Economic and Organization, 3 (1), USA
53. Rao, V. K. (2003): **Contemporary Education**, A. P. H .Publishing Corboration , New Delhi.
54. Reimers, Fernando (2005). **Citizen Ship and identity and education- an anoly is of overall objectives of school in The era of globalization**. Oxford University press, Oxford UK.
55. Robertson, R. (1991). **"Mapping the Global Condition"** in R, Robertson Globalization, New York, USA.
56. Stephen, D. & Melican, S. (2002). **Globalization and Education Deducing Teachers’ Opinions to Develop Basin Education in California**. A research published in ERIC website, California, USA.
57. Svatos, M. (2007). **Specific Aspects of Globalization**, Agric, Econ – Czech, vol/53, No7 New York, USA.
58. Swanson, L. (1997). **Future Educational Policies**. McGrow Hill Book Company, New York: USA
59. Taylor, Sandra. (1997). **Education Policy and the Politics of Change**, T.J Press “Pads Roue” Ltd: London and New, York New York, USA.
60. Thoenig, M. Olivier, J. & Verdier, T. (2004). **Globalization and the Dynamics of Cultural Identity**, New Jersey University, USA..
61. Tomlinson, J. (1997). **Internationalism, Globalization and Cultural Imperialism**. In K.Thompson (ed.), **Media and Cultural Regulation**. Sage /Open University, London, pp. 117-162.
62. Tomlinson, J. (2003). **Globalization and Cultural Identity**. TGT2eC23, pp. 269-277.
63. Tomlinson, J. (2007). **Globalization and Culture**, University of Nottingham Ningbo China (UNNC), Research Seminar Series.

64. Tsang, M. (2002). **Establishing a substantial and regularized scheme of intergovernmental grants in compulsory education.** Harvard China Review, Vol. 3, No. 2, pp. 15–20 Hongkong, China.
65. UIS. (2006) **Global Education Digest**, Comparing Education Statistics across the World, Que, UNESCO Institute for Statistics. Montreal.
66. Waterman, Peter (1998). **Globalization, Social movements and the new internationalisms**, Mansell, London, UK.
67. Wheelen, T. L. & Hunger, J. D. (1995). **"Strategic Management and Business Policy"**, Addison Wesley, 5th. Ed, p.5, Punishing Company, New York, USA.
68. Wiersma, W. (2004). **Research in Education An Introduction.** University of Toledo, sixth edition, Toledo, Spain.
69. Wolf, M. (2004). **Globalization and Interdependence**, Chief Economics Commentator, Financial Times, This paper was written as a contribution to a discussion of "globalization and interdependence" at the United Nations General Assembly on.
70. Wright, P. Kroll, M. J. & Parnell, J. (1996). **"Strategic Management-Concept and Cases"**, Prentice Hall International, 3rd. ed, New York, USA.

ثالثاً- مراجع انترنت

1. بشر، كمال (2002). **اللغة العربية بين العولمة والعولمة**، مقالة مقدمة في مؤتمر مجمع اللغة في دورته الثامنة والسنتين يوم الاثنين 18 من المحرم سنة 1423 هـ الموافق 1 من أبريل (نيسان). www.arabicademy.org.eg
2. حداد، وديع (2004). **تقنيات المعلومات الاتصالات من أجل التعليم للجميع ترف أم ضرورة؟**، مؤتمر التعليم للجميع ماذا بعد إعداد الخطة الوطنية، 20-23 كانون الثاني، بيروت، لبنان. www.knowledgeEnterprise.org
3. حسين، هشام بركات بشر (2007). **التنمية المهنية عبر الانترنت أداة لتطوير الأداء التدريسي للمعلم**. www.kotobarabia.com
4. مكي، أحمد (2004). **الجدوى الاقتصادية للتعليم في عصر المعرفة**. <http://www.Mirror.Org//> Leop, Kurt; Globalization

5. Diana, G. Oblinger (2002) **Thinking Creatively**, [Http:// www.edugate.org/vision.html](http://www.edugate.org/vision.html).

6. Globalization and Education, **Characteristics**, Dynamics, Implications, leadership institute. (2009) .<http://www.youtbe.com/watch?v=ijbi-363A2Q>
7. Hord, Shirley M. (1997). Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement, Southwest Educational Development Laboratory, 211E. Seventh Street Austin, TX 78701, voice: 512/476-6861, fax: 512/476-2286, **Http://www.sdl.org**
8. **Http://Makkyeducation.Jeeran.Com/resdoct.Htm.**
9. **Http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Syrian%20AR/Syria%20MDG%20Second%20Report%20Arabic.pdf**
10. **Http://www.almishkat.org/arbdoc98/ed-vis/ed-vis01.htm**
11. Weidenbaum, Murray. (2003). **Weighing The Pros Cons of Globalization. Project on America and the global economy series on globalization**, Woodrow Wilson International Center for Scholars.WWW.wllsoncenter.org
12. Wikipedia,o. the Free Encyclopedia. (2009). **Education in Russia. Http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Russia.**

الملاحق

الملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين لاستبانة التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي

في سورية في ظل العولمة

مرتبة حسب الترتيب الهجائي

الرقم	الصفة	الاسم	القسم
1	مدرس	ابتسام ناصيف	التربية المقارنة
2	مدرس	خالد الأحمد	المناهج وأصول التدريس
3	مدرس	رانيا صاصيلا	المناهج وأصول التدريس
4	مدرس	رزان عويس	تربية الطفل
5	أستاذ	عدنان الأحمد	أصول التربية
6	أستاذ	عيسى علي	التربية المقارنة
7	أستاذ مساعد	فاضل حنا	التربية المقارنة
8	أستاذ مساعد	محمد حلاق	التربية المقارنة
9	أستاذ مساعد	نزيه الجندي	التربية المقارنة

الملحق رقم (2)

استبانة التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة
بالصورة الأولى

جامعة دمشق

كلية التربية

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية حول التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم
الأساسي في سورية في ظل ظاهرة العولمة بإشراف الدكتورة سمية منصور.

وترجو الباحثة من حضرتكم قراءة بنود الاستبيان بتمعن والإجابة عنها بوضع إشارة (✓)
أمام الدرجة المعبرة عن رأيك.

ملاحظة: إن المعلومات التي سيتم جمعها سوف تعامل بسرية تامة (لأغراض البحث العلمي
فقط) ويمكنكم عدم كتابة الاسم.

الباحثة فتون الغفير

الاسم:

المؤهل العلمي:

معهد متوسط: ☐ جامعي: ☐ ماجستير ودكتوراه: ☐

الجنس:

ذكر: ☐ أنثى: ☐

عدد سنوات الخبرة:

1 إلى 5 سنوات: ☐ 6 إلى 10 سنوات: ☐ 11 سنة فما فوق: ☐

ولكم خالص الشكر ووافر الاحترام

الرقم	العبارات	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	مهم بدرجة منخفضة	مهم بدرجة منخفضة جداً
المحور الأول: سياسة ديمقراطية التعليم الأساسي						
1	تسعى السياسة التربوية في التعليم الأساسي لإيصال التعليم إلى المناطق النائية.					
2	تسعى السياسة التربوية إلى نشر ثقافة التعليم الأساسي من خلال وسائل الإعلام.					
3	تسعى السياسة التربوية إلى توفير فرص التعليم للإناث والذكور على حد سواء.					
4	تسعى السياسة التربوية إلى توفير المستلزمات التعليمية (مدارس، كادر تربوي...) إلى جميع مناطق الجمهورية على حد سواء.					
5	تركز السياسة التربوية على نوعية التعليم في المناطق النائية بما يعادل المناطق المركزية.					
6	تركز السياسة التربوية على تحقيق حق التعليم لكل مواطن أين ما كان في الجمهورية العربية السورية.					
7	تسعى السياسة التربوية إلى نشر ثقافة وعي تعليم الأطفال من خلال المؤتمرات والندوات.					
8	تسعى السياسة التربوية إلى نشر ثقافة وأهمية التعليم الأساسي بالتعاون مع المجتمع المحلي.					
9	تسعى السياسة التربوية إلى مشاركة الجهات الخاصة في المجتمع من أجل توفير تعليم للجميع.					
10	تسعى السياسة التربوية إلى نشر وتحقيق حق التعليم بإدخال التعليم الخاص.					
11	تسعى السياسة التربوية لتوفير حق التعليم من خلال المدارس المتنقلة.					
12	تسعى السياسة التربوية لتعزيز دور المرأة التنموي من خلال التعليم.					
13	تسعى السياسة التربوية للتنوع في التعليم الأساسي بما يتناسب مع ميول وقدرات					

الرقم	العبارات	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	مهم بدرجة منخفضة	مهم بدرجة منخفضة جداً
	الطلاب.					
14	تسعى السياسة التربوية لإبعاد العامل الديني لتحقيق فرص التعليم لمختلف الطوائف.					
15	تسعى السياسة التربوية لرفع سوية ثقافة المواطن وتأكيد حقه في التعليم.					
16	تسعى السياسة التربوية من خلال أهداف التعليم الأساسي لنشر مفهوم الحرية والديمقراطية.					
17	تسعى السياسة التربوية من خلال أهداف التعليم الأساسي لزرع روح المواطنة والمشاركة في تحمل مسؤولية.					
18	تسعى السياسة التربوية إلى الاستفادة من الجهات الخاصة في المجتمع من أجل توفير تعليم للجميع.					
19	تسعى السياسة التربوية إلى التعاون مع المنظمات والجمعيات في المجتمع من أجل التوعية بأهمية تعليم الفتيات.					
20	تسعى السياسة التربوية إلى مشاركة الجهات الخاصة من أجل دعم ديمقراطية التعليم الأساسي من خلال (الندوات، الدعم المالي، تقديم مستلزمات تعليمية، خدمات طبية..).					
21	تسعى السياسة التربوية إلى تأمين عدد مناسب من المدارس القريبة من التجمعات السكنية من أجل ضمان تعليم الإناث.					
22	تسعى السياسة التربوية إلى تأمين عدد مناسب من مدارس الدوام الواحد من أجل ضمان تعليم الإناث.					
23	تسعى السياسة التربوية لتتويع الكادر التربوي (موجه، مرشد، نفسي، اجتماعي...) من أجل تعزيز الوعي بحق التعليم للجميع.					
24	تركز السياسة التربوية على فلسفة الدمج لتحقيق فرص التعليم لطلاب الإعاقات البسيطة.					

الرقم	العبارات	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	مهم بدرجة منخفضة	مهم بدرجة منخفضة جداً
25	تقبل السياسة التربوية النقد والأفكار و الآراء التي تعزز تطبيق ديمقراطية التعليم الأساسي من المجتمع المحلي.					
26	تكرس السياسة التربوية وقتاً كافياً للالتقاء بأولياء الأمور و الاستماع لأرائهم في تحسين المستوى الأكاديمي لأبنائهم.					
27	تؤكد السياسة التربوية أهمية الاجتماعات الدورية بأولياء الأمور من أجل زيادة الوعي بأهمية التعليم للفتيات.					
المحور الثاني: سياسة مجانية وإلزامية التعليم الأساسي						
28	تسعى السياسة التربوية لزيادة الإنفاق على البناء المدرسي.					
29	تساعد السياسة التربوية للتعليم الأساسي طلاب الأسر الفقيرة بمستلزمات المدرسة.					
30	تسعى السياسة التربوية للحد من التسرب بالتعاون مع الجهات الخاصة لنشر التوعية بأهمية التعليم الأساسي.					
31	تسعى السياسة التربوية للتعاون مع المنظمات والهيئات المجتمعية من أجل تقديم خدمات لمدارس التعليم الأساسي (رحلات ترفيهية، خدمات طبية،...).					
32	تسعى السياسة التربوية إلى استحداث مصادر جديدة للتمويل بالتعاون منظمات محلية ودولية.					
33	تسعى السياسة التربوية لبناء المدارس الحكومية في جميع أنحاء القطر.					
34	تسعى السياسة التربوية لرفع مستوى التعليم الأساسي ذلك بزيادة الإنفاق عليه.					
35	تسعى السياسة التربوية لرفع دخل المعلم وتحسين وضعه الاجتماعي.					
36	تسعى السياسة التربوية للتعاون مع الاتحادات					

الرقم	العبارات	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	مهم بدرجة منخفضة	مهم بدرجة منخفضة جداً
	والجمعيات التعاونية من أجل توفير فرص العمل للأسر الفقيرة.					
37	تتخذ السياسة التربوية الإجراءات القانونية بحق أولياء التلاميذ الذين يمنعون أبناءهم من حقهم في التعليم.					
38	تسعى السياسة التربوية لتوفير الحاجات المادية للمعلم (سكن، بدل، رفع الراتب،...).					
39	تسعى السياسة التربوية للحد من التسرب وإلزام الطلبة ممن هم في سن التعليم الأساسي على الالتحاق بالتعليم.					
40	تسعى السياسة التربوية لوضع مرشدين اجتماعيين ونفسيين لمعالجة التسرب المدرسي.					
41	تسعى السياسة التربوية لوضع لوائح تنقل التلميذ لصف أعلى للحد من ظاهرة الرسوب المدرسي.					
42	تهتم السياسة التربوية بالمناطق النائية من حيث الكادر والتجهيزات المدرسية للحد من ظاهرة التسرب أو عدم الالتحاق بالمدرسة.					
43	تسعى السياسة التربوية إلى مشاركة جمعيات حكومية مختصة (بلديات، مخافر) لتوفير حق التعليم لكل تلميذ.					
44	تتعاون السياسة التربوية مع الجهات المختصة في محاسبة كل من يشغل أو يستغل تلميذ في سن التعليم الإلزامي.					
45	تسعى السياسة التربوية لإعداد مناهج مناسبة لميول الطلبة للحد من التسرب المدرسي.					
46	تقوم السياسة التربوية بتوفير جميع المستلزمات المدرسية (كتب، مقاعد،...) لتوفير حق التعليم لكل تلميذ.					
47	تسعى السياسة التربوية للحد من عدد الطلاب في الصف الواحد (لتحقيق التعليم الأمثل).					

الرقم	العبارات	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	مهم بدرجة منخفضة	مهم بدرجة منخفضة جداً
48	تسعى السياسة التربوية لبناء مدارس عصرية (حدائق، مساحات، كادر تربوي) لتحسين سوية التعليم.					
49	تهتم السياسة التربوية بجودة المدارس وبنائها بما يتناسب مع العصر الحالي.					
50	تركز السياسات التربوية على المتعلم كلبنة أولى لتحقيق التطوير المستمر والتنمية الشاملة للمجتمع.					
51	اتخذت السياسات التربوية الإجراءات والتدابير الضرورية بحق كل معلم يسيء للمتعلم أو يهينه للحد من التسرب المدرسي.					
52	تهتم السياسة التربوية بأطفال صعوبات التعلم وتوفير المناخ الدراسي المناسب لهم.					
53	تسعى السياسة التربوية لزيادة عدد المعلمين للحد من ظاهرة التسرب المدرسي.					
54	تعمل السياسة التربوية على إقامة معسكرات ومخيمات صيفية وأنشطة أخرى لترغيب التلاميذ بالتعليم للحد من ظاهرة التسرب المدرسي					
55	تقوم السياسة التربوية بمراجعة دورية لإنجازاتها لتجديد وتطوير العمل التربوي بشكل مستمر بما يتناسب مع العصر.					
56	تعمل السياسة التربوية على إصدار مجلات وصحف ونشرات تهتم بقضايا التعليم الأساسي.					
57	تسعى السياسة التربوية إلى استغلال المواد الخام المحلية في صناعة الوسائل التعليمية وتدعيم المرافق المدرسية.					
58	تعمل السياسة التربوية على تطوير المناهج التعليمية بما يناسب حاجات وميول التلاميذ للحد من ظاهرة الرسوب المدرسي.					
59	تهتم السياسة التربوية بتطوير البيئة المدرسية					

الرقم	العبارات	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	مهم بدرجة منخفضة	مهم بدرجة منخفضة جداً
	وتجهيزاتها للحد من ظاهرة التسرب.					
60	تنظم السياسة التربوية زيارات بيتية لتقديم النصح والإرشاد لأولياء التلاميذ للحد من ظاهرة التسرب.					
61	تعمل السياسة التربوية على معالجة أسباب الرسوب المدرسي بالتعاون مع أولياء التلاميذ.					
62	تعمل السياسة التربوية على معالجة أسباب الرسوب المدرسي بالتعاون مع المعلمين.					
63	تأخذ السياسة التربوية بآراء(الأولياء، المعلمين، المرشدين،..) فيما يتعلق بأسباب ظاهرتي الرسوب والتسرب.					
المحور الثالث: سياسة الاهتمام بالمعلوماتية						
64	تسعى السياسة التربوية لإدخال المعلوماتية في التعليم الأساسي كمادة دراسية في جميع المستويات الدراسية.					
65	تسعى السياسة التربوية لإدخال تكنولوجيا المعلومات وتعليم الدروس للتلاميذ بشكل إلكتروني.					
66	تسعى السياسة التربوية لإدخال تقنية المعلومات والاتصال في التعليم الأساسي لتحسين نوعية التعليم ومخرجاته.					
67	تسعى السياسة التربوية لإدخال الانترنت إلى القاعات الصفية وتطوير عمليات البحث باستخدام الشبكة.					
68	تسعى السياسة التربوية لنشر ثقافة التعليم الإلكتروني بالتعاون مع الجهات الخاصة في المجتمع.					
69	تسعى السياسة التربوية إلى توفير المستلزمات المادية (الحاسوب، التجهيزات التقنية،..) إلى جميع مدارس التعليم الأساسي.					

الرقم	العبارات	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	مهم بدرجة منخفضة	مهم بدرجة منخفضة جداً
70	تسعى السياسة التربوية إلى تزويد جميع مدارس التعليم الأساسي بقاعات لتعليم برامج الحاسوب.					
71	تسعى السياسة التربوية لزيادة إنفاق على تكنولوجيا المعلومات ومستلزماتها.					
72	تسعى السياسة التربوية لتعزيز قدرات الطلاب وإعدادهم لدخول عصر التكنولوجيا.					
73	تسعى السياسة التربوية لإنشاء شبكة تعلم وطنية وعربية وعالمية تيسر تبادل الخبرات بين المعلمين.					
74	تسعى السياسة التربوية لإنشاء شبكة تعلم وطنية وعربية وعالمية تيسر تبادل الخبرات بين المتعلمين.					
75	تسعى السياسة التربوية لتوفير دورات تكنولوجيا المعلومات و الاتصال في جميع محافظات القطر.					
76	تسعى السياسة التربوية لدمج التكنولوجيا في التعليم وبشكل مستمر لتحديث محتوى الدروس الحاسوبية للتعليم الأساسي.					
77	تعمل السياسة التربوية على الاستفادة من التجارب التربوية المعاصرة عبر التشاركية في المعلومات.					
78	تسعى السياسة التربوية على توفير عدد كاف من المراكز التدريبية المتطورة.					
79	تأخذ السياسة التربوية للتعليم الأساسي بالحسبان أهمية امتلاك المعلمين للمهارات الأساسية الضرورية للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات.					
80	تسعى السياسة التربوية لتوفير الحوافز الضرورية للحد من تسرب المعلمين من دورات التدريبية للمعلوماتية.					
81	تسعى السياسة التربوية لتمكين المعلم من إيجاد					

الرقم	العبارات	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	مهم بدرجة منخفضة	مهم بدرجة منخفضة جداً
	حلول للمشكلات التربوية التي تواجهه من خلال تطوير قدراته التكنولوجيا ومهاراته باستخداماتها.					
82	تسعى السياسة التربوية من خلال دمج التكنولوجيا بالتعليم إلى إعداد معلم قادر على التعلم الذاتي المستمر.					
83	تسعى السياسة التربوية إلى تحديث محتوى الدروس الحاسوبية والمعلوماتية بما يتناسب مع العصر.					
84	تسعى السياسة التربوية لتطوير الوسائل التعليمية التكنولوجية (كتاب الكتروني، سبورة ضوئية، دروس على أقراص مدمجة..).					
85	تسعى السياسة التربوية إلى التعاون مع الجهات الخاصة من أجل تطوير الاستخدام الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي من خلال (دورات تدريبية، زيارات لمعامل تصنيع التكنولوجيا، تزويد المدارس بنشرات عن أحدث الاستخدامات والصناعات التقنية..).					
86	تسعى السياسة التربوية للتعاون مع الفضائيات التربوية ووسائل الإعلام لنشر ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصال.					
87	تسعى السياسة التربوية إلى تشجيع التلاميذ على البحث ورغد المادة الدراسية من الانترنت.					
88	تسعى السياسة التربوية إلى تشجيع البحث العلمي للتطوير الإمكانيات التكنولوجيا.					
89	تسعى السياسة التربوية إلى استخدام الكتاب الإلكتروني لدمج التكنولوجيا في التعليم، كوسيلة تمكن المتعلمين من تلبية حاجاتهم المعلوماتية.					
90	تسعى السياسة التربوية إلى تطوير محتوى					

الرقم	العبارات	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	مهم بدرجة منخفضة	مهم بدرجة منخفضة جداً
	المكتبة الالكترونية بحيث تلبى حاجات المعلمين من الإطلاع على أحدث المعلومات التربوية المعاصرة.					
91	تسعى السياسة التربوية إلى دمج التكنولوجيا في التعليم، بحيث تمكن المعلم من نقل أثر التدريب على الحاسوب لتحقيق الأهداف التعليمية في غرفة الصف.					
92	تسعى السياسة التربوية من أجل تحقيق هدف دمج التكنولوجيا في التعليم إلى توفير عدد كاف من الحواسيب الحديثة.					
93	تتسق السياسة التربوية بالتعاون مع المؤسسات والشركات المختصة (في مجال التقنية الحديثة) لتدريب التلاميذ في العطلة الصيفية على استخدام التكنولوجيا المتطورة.					
المحور الرابع: تدريب المعلم						
94	يتم تدريب المعلم وفق أحدث النظريات التربوية المعاصرة.					
95	تعتبر السياسة التربوية المعلم العنصر الأساسي لعملية التجديد والإصلاح التربوي.					
96	تسعى السياسة التربوية لتقديم دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة تساعدهم على التكيف مع المستجدات التربوية المعاصرة.					
97	تسعى السياسة التربوية لتدريب المعلمين على تقنيات التعليم والوسائل التكنولوجية بشكل مستمر.					
98	تسعى السياسة التربوية لتحديد محتوى الدورات التدريبية لمعلمي الصف وفق احتياجاتهم التدريبية.					
99	تسعى السياسة التربوية لوضع مناهج الدورات التدريبية للمعلمين وفق احتياجات المجتمع وحل					

الرقم	العبارات	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	مهم بدرجة منخفضة	مهم بدرجة منخفضة جداً
	مشكلاته.					
100	تسعى السياسة التربوية لتدريب المعلم على مواجهة مشكلات العصر من خلال الربط بين الجانب النظري والتطبيقي.					
101	تسعى السياسة التربوية لتقديم دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة تساعدهم على التكيف مع المستجدات التربوية المعاصرة.					
102	تسعى السياسة التربوية لتدريب المعلمين على تقنيات التعليم (السمعية، البصرية) بشكل مستمر.					
103	اتخذت السياسة التربوية قوانين جديدة ألزمت المعلم بالتقيد بالنظام المعمول به (التأخر، الغياب...).					
104	استخدمت السياسة التربوية وسيلة التعليم عن بعد في جميع محافظات القطر وخاصة في المناطق النائية.					
105	ركزت السياسة التربوية على تشجيع معلمي المناطق النائية من خلال الحوافز، والمكافآت المادية.					
106	تسعى السياسة التربوية من خلال الدورات التدريبية للمعلمين إلى ترسيخ التعليم المستمر.					
107	تستفيد السياسة التربوية من التعليم عن بعد من أجل تدريب أعداد أكبر المعلمين عن طريق استخدام الحاسب.					
108	تسعى السياسة التربوية بالتعاون مع وزارة التعليم العالي لرفع شهادات معلمي المدارس قدر المستطاع (ماجستير، دكتوراه...).					
109	تعمل السياسة التربوية على إيفاد معلمي التعليم الأساسي من خريجي المعاهد إلى التعليم المفتوح لتطوير قدراتهم بما يتناسب مع العصر.					
110	تسعى السياسة التربوية إلى زيادة توجيه المعلمين من حملة الشهادة الجامعية لبرنامج التأهيل التربوي عبر الجامعة الافتراضية.					
111	تسعى السياسة التربوية إلى زيادة مراكز النفاذ عبر					

الرقم	العبارات	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	مهم بدرجة منخفضة	مهم بدرجة منخفضة جداً
	الجامعة الافتراضية إلى وزارة التربية من أجل زيادة أعداد المعلمين في برنامج التأهيل التربوي.					
112	يقوم تدريب معلمي التعليم الأساسي على فكر تربوي معاصر.					
113	تسعى السياسة التربوية لتدريب المعلمين على الكفاءات الحاسوبية.					
114	تخضع السياسة التربوية المعلمين لدورات تعليمية وتدريبية للمناهج التربوية الجديدة بعد كل عام دراسي.					
115	تشجع السياسة التربوية المعلمين على الالتزام بالدورات التدريبية من خلال تقديم الحوافز والترفيعات.					
116	تشجع السياسة التربوية المعلمين على المشاركة بمحتوى البرامج التدريبية بما يتناسب مع احتياجاتهم.					
117	تسعى السياسة التربوية إلى تطوير محتوى البرامج التدريبية بما يتناسب مع التطورات التربوية العالمية.					
118	تسعى السياسة التربوية إلى تطوير قدرات المعلمين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال.					
119	تسعى السياسة التربوية إلى تطوير قدرات المعلمين على نقل أثر التدريب إلى غرفة الصف.					
120	تسعى السياسة التربوية من خلال الدورات التدريبية إلى تعزيز استخدام المعلم للبحث عن طريق الانترنت لتطوير ذاته بشكل مستمر.					
121	تسعى السياسة التربوية من خلال الدورات التدريبية إلى تحفيز المعلمين على تبادل الخبرات التربوية مع ذويهم بهدف التطوير المستمر لقدراتهم.					
122	تسعى السياسة التربوية من خلال الدورات التدريبية تمكين المعلمين من مساعدة التلاميذ على مواجهة تحديات العصر.					

الرقم	العبارات	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	مهم بدرجة منخفضة	مهم بدرجة منخفضة جداً
123	تسعى السياسة التربوية لتحقيق هدف دمج التكنولوجيا في التعليم إلى توفير عدد كافٍ من المراكز التدريبية المتطورة.					
124	تستفيد السياسة التربوية من أصحاب الخبرات والاختصاص بإعطاء دروس ومحاضرات للمعلمين خلال دورات التدريب.					

الملحق رقم (3)

استبانة التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل العولمة
بعد تعديل الدكتور المشرف والسادة المحكمين

جامعة دمشق

كلية التربية

السيد:

تحية طيبة، وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية حول التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل ظاهرة العولمة من وجهة نظر صناع القرار في الإدارة التربوية العليا والمتوسطة، وذلك من أجل الاستفادة من وجهة نظرهم في تحديد:

- التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته والتوسع في نشره.
 - التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي.
 - التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي.
- وبإشراف الدكتورة سمية منصور.

وترجو الباحثة من حضرتكم قراءة بنود الاستبيان، والإجابة عنها بوضع إشارة (✓) أمام الدرجة المعبرة عن رأيكم.

ملاحظة: إن المعلومات التي سيتم جمعها سوف تعامل بسرية تامة (لأغراض البحث العلمي فقط)

الباحثة فتون الغفير

ولكم خالص الشكر ووافر الاحترام

البيانات الشخصية

المحافظة:

المستوى الإداري:

☐

الإدارة العليا

☐

الإدارة المتوسطة

المؤهل العلمي و التربوي:

☐

معهد متوسط

☐

إجازة جامعية

☐

دبلوم تأهيل تربوي

☐

ماجستير

☐

دكتوراه

الجنس:

☐

ذكر

☐

أنثى

عدد سنوات الخبرة:

☐

أقل من 5 سنوات

☐

من 5-10 سنوات

☐

أكثر من 10 سنوات

الرقم	العبارات	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	هام بدرجة منخفضة	هام بدرجة منخفضة جداً
المحور الأول						
التحديات التي تواجه السياسة التربوية المتعلقة بديمقراطية التعليم الأساسي ومجانيته وإلزاميته والتوسع في نشره						
1.	نشر التعليم الأساسي في كل مناطق القطر.					
2.	توفير حاجة المدارس من مستلزمات العملية التعليمية (أطر تربوية، تجهيزات..).					
3.	زيادة الاهتمام بالمناطق النائية تعليمياً من حيث توفير الأطر التربوية والتجهيزات المدرسية.					
4.	تشجيع التعليم الخاص من أجل تحقيق التعليم للجميع.					
5.	التوعية بحق المواطن في التعليم الأساسي في وسائل الإعلام والندوات والمؤتمرات.					
6.	التوعية بأهمية تعليم الفتيات بالتعاون مع المنظمات والجمعيات في المجتمع المحلي.					
7.	توفير مدارس قريبة من التجمعات السكنية من أجل ضمان التعليم للجميع.					
8.	التوسع في مدارس الدوام الواحد.					
9.	تأكيد أهمية الاجتماعات الدورية بأولياء أمور التلاميذ لنشر الوعي بأهمية التعليم الأساسي.					
10.	إصدار مجلات وصحف ونشرات تهتم بقضايا التعليم الأساسي.					
11.	نشر ثقافة حق الطفل في التعليم عبر وسائل الإعلام المرئية والمقروءة.					
12.	مساعدة تلاميذ الأسر الفقيرة بتوفير مستلزمات المدرسة الضرورية.					
13.	تفعيل التعاون بين المدرسة والأسرة لمعالجة مشكلات التلاميذ المدرسية.					
14.	التعاون مع المنظمات والهيئات المجتمعية من أجل تقديم خدمات لمدارس التعليم الأساسي (رحلات ترفيهية، خدمات طبية..).					
15.	استحداث مصادر جديدة للتمويل بالتعاون مع منظمات محلية وإقليمية ودولية.					
16.	تعيين مرشدين نفسيين واجتماعيين في مدارس التعليم الأساسي لمعالجة مشكلات التلاميذ المدرسية.					
17.	بناء مدارس مستوفية المعايير التربوية المعاصرة (حداائق، مساحات، ملاعب..).					
18.	زيادة عدد المعلمين في كل مدارس القطر للحد من المشكلات المدرسية.					
19.	إقامة معسكرات ومخيمات صيفية وأنشطة أخرى لترغيب التلاميذ بالتعليم.					
20.	تطوير المناهج التعليمية على نحو يلاءم حاجات التلاميذ وميولهم ومتغيرات العصر.					
21.	مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية والتوجه إلى طرائق التدريس التفاعلية.					

الرقم	العبارات	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	هام بدرجة منخفضة	هام بدرجة منخفضة جداً
المحور الثاني						
التحديات التي تواجه سياسة دمج التكنولوجيا بالتعليم الأساسي						
22.	إدخال المعلوماتية في التعليم الأساسي مادة دراسية.					
23.	ربط مدارس التعليم الأساسي بالشبكة العنكبوتية.					
24.	نشر ثقافة التعليم الالكتروني بالتعاون مع الجهات الخاصة في المجتمع.					
25.	توفير المستلزمات المادية (الحاسوب، التجهيزات التقنية، قاعات، مخابر...) في جميع مدارس التعليم الأساسي.					
26.	زيادة الموازنة المخصصة لتكنولوجيا المعلومات ومستلزماتها.					
27.	تحديث محتوى الدروس الحاسوبية للتعليم الأساسي على نحو مستمر.					
28.	الاستفادة من التجارب التربوية المعاصرة عبر التشاركية في المعلومات.					
29.	توفير الحوافز الضرورية للحد من تسرب المعلمين من الدورات التدريبية للمعلوماتية.					
30.	تمكين المعلم من إيجاد حلول للمشكلات التربوية التي تواجهه بتطوير مهاراته التكنولوجية.					
31.	تطوير الوسائل التعليمية التكنولوجية (كتاب الكتروني، سبورة ضوئية، دروس على أقراص مدمجة..).					
32.	التعاون مع الجهات الخاصة من أجل تطوير الاستخدام الالكتروني في مدارس التعليم الأساسي (دورات تدريبية، زيارات لمعامل تصنيع التكنولوجيا، وتزويد المدارس بنشرات عن أحدث الاستخدامات والصناعات التقنية..).					
33.	التعاون مع الفضائيات التربوية ووسائل الإعلام لنشر ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصال واستخداماتها التربوية.					
34.	تشجيع التلاميذ على البحث عبر المواقع الالكترونية.					
35.	تطوير محتوى المكتبة الالكترونية، حيث تلبي حاجات المعلمين للاطلاع على أحدث المعلومات التربوية المعاصرة.					
36.	التنسيق بالتعاون مع المؤسسات والشركات المختصة (في مجال التقنية الحديثة) لتدريب التلاميذ في العطلة الصيفية على استخدامات التكنولوجيا المتطورة.					
37.	التوسع في تقديم دروس نموذجية لمرحلة التعليم الأساسي عبر الفضائيات التربوية.					
38.	التعاون مع الشركات المختصة (في مجال التقنية الحديثة) على تصميم البرامج التربوية الحاسوبية.					
39.	دعم البحث العلمي والتطوير في مجال البرمجيات التعليمية.					

الرقم	العبارات	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	هام بدرجة منخفضة	هام بدرجة منخفضة جداً
40.	نشر التعليم الأساسي عبر شبكات الإنترنت للمناطق التعليمية البعيدة عن مراكز المدن والمحافظات.					
المحور الثالث التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي						
41.	تدريب معلمي التعليم الأساسي وفق أحدث النظريات التربوية المعاصرة.					
42.	تدريب المعلمين على تقنيات التعليم والوسائل التكنولوجية على نحو مستمر.					
43.	تحديد محتوى الدورات التدريبية وفق احتياجات المعلمين التدريبية.					
44.	الاستفادة من التجارب العالمية في مجال تدريب المعلم.					
45.	تدريب المعلم على مواجهة مشكلات العصر بالربط بين الجانب النظري والتطبيقي.					
46.	ترسيخ التعلم الذاتي المستمر، من خلال الدورات التدريبية للمعلمين.					
47.	تعزيز التعلم عن بعد من أجل تدريب أكبر عدد من المعلمين باستخدام الإنترنت.					
48.	تحفيز المعلمين على رفع مؤهلاتهم العلمية (ماجستير، دكتوراه).					
49.	زيادة إيفاد معلمي التعليم الأساسي من خريجي المعاهد إلى برامج التعليم المفتوح.					
50.	زيادة توجيه المعلمين من حملة الشهادة الجامعية لبرنامج التأهيل التربوي عبر الجامعة الافتراضية.					
51.	رفع دخل المعلم، و توفير حاجاته المادية (سكن، بدل، تدفئة، مواصلات...).					
52.	إخضاع المعلمين لدورات تدريبية للمناهج التربوية الجديدة.					
53.	تشجيع المعلمين على الالتزام بالدورات التدريبية بتوفير الحوافز المادية و الترفيعات.					
54.	تطوير محتوى البرامج التدريبية بما يتناسب مع التطورات التربوية العالمية.					
55.	ترسيخ المشاركة الفعالة النشطة من قبل المتدربين في برامج التدريب.					
56.	تعزيز استخدام المعلم للبحث عن طريق الانترنت لتطوير ذاته على نحو مستمر.					
57.	تحفيز المعلمين على تبادل الخبرات التربوية مع زملائهم للتطوير المستمر لقدراتهم.					
58.	ربط ترفيعات المعلم بالاختبارات الدورية.					
59.	توفير المراكز التدريبية المتطورة وتجهيزاتها في جميع محافظات القطر.					
60.	التعاون مع أصحاب الخبرة والاختصاص التربوي بإعطاء دروس ومحاضرات للمعلمين خلال دورات التدريب.					

الرقم	العبارات	مهم جداً	مهم	متوسط الأهمية	هام بدرجة منخفضة	هام بدرجة منخفضة جداً
61.	عرض برامج تربوية عبر الفضائيات التربوية، تساهم في تدريب المعلمين على استخدام التقانات الحديثة في التعليم.					
62.	إشراك المعلمين في إنتاج البرمجيات التربوية والتعليمية وتطويرها.					
63.	التوجه إلى تدريب المعلمين في مكان عملهم.					

الملحق رقم(4)

نسب التسرب من التعليم الأساسي حسب الجنس

الجدول رقم (1)

نسبة التسرب من التعليم الأساسي حسب الجنس من الصف الأول حتى الصف الثاني

2007/2008			1994/1995			المحافظة
مجموع	إناث	ذكور	مجموع	إناث	ذكور	
%4.0	%3.6	%4.3	%2.0	%4.5	%0.6-	دمشق
%3.0	%2.3	%3.6	%11.7	%12.8	%10.6	ريف دمشق
%4.9	%4.9	%4.9	%20.1	%19.2	%20.8	حلب
%4.4	%4.0	%4.9	%24.0	%23.7	%24.2	حمص
%3.1	%2.6	%3.7	%20.4	%18.8	%21.8	حماة
%1.0	%0.5	%1.4	%24.7	%24.9	%24.6	اللاذقية
%4.4	%5.3	%3.8	%22.2	%20.1	%23.6	دير الزور
%4.0	%4.8	%3.4	%15.0	%18.1	%12.2	إدلب
%4.9	%5.5	%4.3	%19.8	%19.5	%20.1	الحسكة
%4.8	%4.4	%5.2	%12.1	%11.7	%12.3	الرققة
%1.1	%0.4	%1.8	%7.2-	%7.1-	%7.2-	السويداء
%0.3	%2.7	%3.2	%12.0-	%12.3-	%11.6-	درعا
%1.0	%0.4	%1.5	%21.6	%21.3	%21.9	طرطوس
%1.3	%1.2	%1.3	%65.6-	%70.4-	%61.1-	القنيطرة
%3.8	%3.6	%3.9	%13.6	%13.4	%13.7	المجموع

الجدول رقم (2)

نسبة التسرب من التعليم الأساسي حسب الجنس من الصف الثالث حتى الصف الرابع

2007/2008			1994/1995			المحافظة
مجموع	إناث	ذكور	مجموع	إناث	ذكور	
%1.5	%1.5	%1.5	%1.7	%1.5	%1.9	دمشق
%1.1-	%1.4-	%0.7-	%1.8	%2.3	%1.4	ريف دمشق
%4.2	%3.9	%4.6	%5.1	%5.9	%4.5	حلب
%2.1	%1.8	%2.3	%1.6	%1.7	%1.6	حمص
%0.2	%0.0	%0.5	%1.8	%2.2	%1.5	حماة
%0.1	%0.0	%0.2	%0.3-	%0.3-	%0.2-	اللاذقية
%3.7	%4.3	%3.1	%5.7	%7.1	%4.7	دير الزور
%3.2	%3.4	%3.1	%6.1-	%3.1	%16.0-	إدلب

الحسكة	%3.0	%3.7	%3.3	%3.6	%4.5	%4.0
الرققة	%6.9	%8.7	%7.7	%2.2	%2.7	%2.4
السويداء	%0.3	%0.5	%0.4	%0.1	%0.1-	%0.0
درعا	%1.5	%1.6	%1.5	%2.2	%1.4	%1.8
طرطوس	%0.2	%0.0	%0.1	%0.2	%0.0	%0.1
القنيطرة	%1.2-	%1.2-	%1.2-	%0.5-	%0.8-	%0.7-
المجموع	%2.6	%3.2	%2.9	%2.3	%2.1	%2.2

الجدول رقم (3)

نسبة التسرب من التعليم الأساسي حسب الجنس من الصف الخامس حتى الصف السادس

المحافظة	1994/1995			2007/2008		
	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
دمشق	%3.3	%2.9	%3.1	%2.3	%2.4	%2.3
ريف دمشق	%6.2	%8.9	%7.5	%0.8	%0.0	%0.5
حلب	%15.3	%15.8	%15.5	%5.8	%6.5	%6.1
حمص	%13.1	%13.8	%13.4	%3.3	%2.9	%3.1
حماة	%12.1	%12.3	%12.2	%1.9	%1.0	%1.5
اللاذقية	%12.9	%13.0	%13.0	%0.4	%0.2	%0.3
دير الزور	%14.9	%14.9	%14.9	%3.5	%5.6	%4.4
إدلب	%0.5-	%13.9	%6.8	%3.4	%4.5	%3.9
الحسكة	%13.2	%13.9	%13.5	%4.5	%6.1	%5.3
الرققة	%17.1	%17.3	%17.2	%3.5	%4.5	%4.0
السويداء	%10.8-	%10.5-	%10.7-	%0.2	%0.1	%0.2
درعا	%4.6-	%3.2-	%3.9-	%2.6	%2.0	%2.3
طرطوس	%14.5	%15.0	%14.7	%0.3	%0.1-	%1.0
القنيطرة	%30.2-	%34.4-	%32.2-	%0.9-	%0.3-	%0.6-
المجموع	%9.2	%10.4	%9.8	%3.2	%3.5	%3.3

الجدول رقم (4)

نسبة التسرب من التعليم الأساسي حسب الجنس من الصف السابع حتى الصف التاسع

المحافظة	1994/1995			2007/2008		
	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
دمشق	%9.1-	%13.0	%3.6	%11.4	%7.3	%9.4
ريف دمشق	%36.2	%34.7	%35.5	%17.7	%13.0	%15.3
حلب	%70.5	%52.8	%64.0	%1.1	%3.3-	%0.8-
حمص	%73.0	%68.5	%70.9	%13.8	%10.0	%11.9

%8.8	%6.8	%10.5	%63.0	%56.9	%67.6	حماة
%6.6	%4.5	%8.5	%64.0	%62.4	%65.6	اللاذقية
%9.1	%6.0	%11.0	%78.9	%70.7	%82.8	دير الزور
%9.5	%9.8	%9.4	%68.5	%60.5	%72.4	إدلب
%6.1	%4.8	%7.1	%71.9	%69.2	%73.6	الحسكة
%12.7	%8.1	%15.7	%38.3-	%96.5-	%10.6-	الرققة
%3.7	%1.4	%6.1	%13.0	%12.2	%13.8	السويداء
%10.4	%9.3	%11.4	%36.0-	%42.2-	%30.8-	درعا
%5.2	%3.3	%7.0	%42.4	%39.6	%45.4	طرطوس
%9.7	%7.9	%11.5	%201.5-	%217.0-	%186.5-	القيطية
%8.0	%6.1	%9.6	%39.0	%33.7	%43.2	المجموع

(أرشيف وزارة التربية، مديرية التخطيط والإحصاء، 1994 و2008م)

الملحق رقم (5)

متوسط أعداد التلاميذ لكلّ شعبة في التعليم الأساسي بين عامي 1994م و2008م

2008			1994			المحافظة	
الكثافة الصفية	الشعب	التلاميذ	الكثافة الصفية	الشعب	التلاميذ		
0	0	0	0	0	0	ريف	دمشق
36	8704	316446	39	7967	308979	حضر	
36	8704	316446	39	7967	308979	مجموع	
32	10305	333450	33	7810	260929	ريف	ريف دمشق
35	3612	127024	37	2479	92720	حضر	
33	13917	460474	34	10289	353649	مجموع	
27	15591	417065	19	14425	277037	ريف	حلب
39	13634	528720	38	10773	407339	حضر	
32	29225	945785	27	25198	684376	مجموع	
23	6897	158516	23	6111	140834	ريف	حمص
37	5375	196688	36	4772	170077	حضر	
29	12272	355204	29	10883	310911	مجموع	
24	10084	240332	22	8950	198611	ريف	حماة
34	3027	102739	32	2737	88797	حضر	
26	13111	343071	25	11687	287408	مجموع	
16	5005	79986	18	5387	94323	ريف	اللاذقية
31	2979	90963	30	2854	86278	حضر	
21	7984	170949	22	8241	180601	مجموع	
29	7081	203921	28	3860	109889	ريف	دير الزور
33	2107	70419	33	1659	55048	حضر	
30	9188	274340	30	5519	164937	مجموع	
26	9850	260808	25	6673	169880	ريف	إدلب
35	1682	58250	34	1664	57269	حضر	
28	11532	319058	27	8337	227149	مجموع	
17	12648	210796	14	10209	141508	ريف	الحسكة
35	3201	112585	35	2614	91992	حضر	
20	15849	323381	18	12823	233500	مجموع	
18	6839	121198	16	4171	65428	ريف	الرقبة
36	1988	71466	37	1680	61617	حضر	
22	8827	192664	22	5851	127045	مجموع	

21	2004	42056	23	2191	51412	ريف	السويداء
26	719	19003	27	664	17978	حضر	
22	2723	61059	24	2855	69390	مجموع	
31	5763	176652	32	4305	135689	ريف	درعا
33	1169	38192	26	1317	34187	حضر	
31	6932	214844	30	5622	169876	مجموع	
19	4998	94054	20	5424	107705	ريف	طرطوس
30	1233	36681	30	1102	32804	حضر	
21	6231	130735	22	6526	140509	مجموع	
30	2160	64806	28	1909	53649	ريف	القيصرية
33	1044	34224	29	527	15090	حضر	
31	3204	99030	28	2436	68739	مجموع	
24	99225	2403640	22	81425	1806894	ريف	المجموع العام
36	50474	1803400	36	42809	1520175	حضر	
28	149699	4207040	27	124234	3327069	مجموع	

(أرشيف وزارة التربية، مديرية التخطيط والإحصاء، 1994 و 2008م)

الملحق رقم (6)

معدلات الالتحاق في مرحلة التعليم الأساسي حسب المحافظات والجنس بين عامي

1994 و 2008

المحافظة	مجموع التسجيل جميع الاعمار في التعليم الأساسي 9-1			التسجيل ممن هم في سن الرسمي 9-1			عدد السكان		
	مجموع	إناث	ذكور	مجموع	إناث	ذكور	مجموع	إناث	
دمشق	157,196	151,783	308,979	149,624	143,697	293,321	159,677	152,157	311,834
ريف دمشق	182,376	171,273	353,649	174,380	164,046	338,426	226,557	215,413	441,970
حلب	495,379	304,881	684,376	355,926	285,678	641,604	429,356	402,066	831,422
حمص	162,191	148,720	310,911	152,152	140,397	292,549	165,317	157,236	322,553
حماة	153,520	133,888	287,408	142,464	125,505	267,969	153,860	147,051	300,911
اللاذقية	92,410	88,191	180,601	86,535	82,960	169,495	89,411	84,993	174,404
دير الزور	100,515	64,422	164,937	93,352	60,530	153,882	108,304	102,323	210,627
إدلب	125,010	102,139	227,149	117,254	97,087	214,341	132,793	126,030	258,823
الحسكة	133,061	100,439	233,500	124,461	94,936	219,397	149,276	144,594	293,870
الرققة	75,638	51,407	127,045	70,501	48,414	118,915	84,124	79,837	163,961
السويداء	35,831	33,559	69,390	33,636	31,600	65,236	34,703	32,849	67,552
درعا	89,229	80,647	169,876	83,294	76,184	159,478	88,898	84,413	173,311
طرطوس	71,503	69,006	140,509	66,836	64,543	131,379	70,441	67,257	137,698
القنيطرة	35,198	33,541	68,739	33,334	31,874	65,208	7,057	6,802	13,859
المجموع	1,793,173	1,533,896	3,327,069	1,683,749	1,447,451	3,131,200	1,899,774	1,803,021	3,702,795
دمشق	162,034	154,412	316,446	148,110	140,574	288,684	149,238	141,181	290,419
ريف دمشق	233,969	226,505	460,474	217,247	209,273	426,520	263,551	248,933	512,484
حلب	502,168	443,617	945,785	455,392	404,930	860,322	503,920	464,907	968,827
حمص	183,847	171,357	355,204	163,069	152,110	315,179	172,589	162,192	334,781
حماة	178,647	164,424	343,071	153,899	142,500	296,399	161,678	151,166	312,844
اللاذقية	88,004	82,945	170,949	77,668	73,914	151,582	80,022	75,990	156,012
دير الزور	151,788	122,552	274,340	131,833	108,560	240,393	132,749	738,123	256,487
إدلب	168,694	150,364	319,058	147,616	133,610	281,226	158,072	148,591	306,663
الحسكة	174,774	148,607	323,381	148,261	127,246	275,507	160,314	152,287	312,601
الرققة	105,016	87,648	192,664	99,753	84,174	183,927	101,994	95,645	197,639

57,528	28,270	29,258	55,511	27,026	28,485	61,059	29,713	31,346	السويداء
204,941	99,449	105,492	193,525	93,828	99,697	214,844	103,933	110,911	درعا
123,481	60,118	63,363	116,661	56,573	60,088	130,735	63,522	67,213	طرطوس
15,758	7,811	7,947	88,743	42,707	46,036	99,030	47,663	51,367	القنيطرة
4,050,465	1,960,278	2,090,187	3,774,179	1,797,025	1,977,154	4,207,040	1,997,262	2,209,778	المجموع

(أرشيف وزارة التربية، مديرية التخطيط والإحصاء، 1994 و 2008 م)

الملحق رقم (7)

توزيع المدارس والتلاميذ حسب الدوام والمحافظة في مرحلة التعليم الأساسي

توزيع المدارس والتلاميذ حسب الدوام والمحافظة في مرحلة التعليم الأساسي للعام 1994

التلاميذ				المدارس								الدوام
النسفي %	المجموع الكلي	النسفي (ابتدائية + إعدادية)	الكامل (ابتدائية + إعدادية)	النسفي %	مجموع	نصفي			كامل			المحافظات
						مجموع	إعدادية	ابتدائية	مجموع	إعدادية	ابتدائية	
%33	0	0	0	%33	429	143	13	130	286	111	175	دمشق
%38	0	0	0	%38	711	270	26	244	441	173	268	ريف دمشق
%81	0	0	0	%81	1,661	1,338	215	1,123	323	193	130	حلب
%17	0	0	0	%17	1,020	170	22	148	850	243	607	حمص
%53	0	0	0	%53	1,257	662	149	513	595	126	469	حماة
%51	0	0	0	%51	806	411	120	291	395	71	324	اللاذقية
%21	0	0	0	%21	470	97	0	97	373	80	293	دير الزور
%27	0	0	0	%27	943	257	12	245	686	182	504	ادلب
%51	0	0	0	%51	1,718	880	49	831	838	61	777	الحسكة
%20	0	0	0	%20	748	151	7	144	597	66	531	الرققة
%12	0	0	0	%12	319	37	9	28	282	84	198	السويداء
%25	0	0	0	%25	477	121	0	121	356	137	219	درعا
%43	0	0	0	%43	827	354	116	238	473	99	374	طرطوس
%38	0	0	0	%38	182	70	12	58	112	21	91	القنيطرة
%39	0	0	0	%39	12,568	4,961	750	4,211	7,607	1,647	5,960	مجموع الرسمي
%13	0	0	0	%13	241	31	13	18	210	69	141	الخاص
%88	0	0	0	%88	137	121	40	81	16	7	9	وكالة الغوث
%39	0	0	0	%39	12,946	5,113	803	4,310	7,833	1,723	6,110	مجموع العام

(أرشيف وزارة التربية، مديرية التخطيط والإحصاء، 1994 و 2008 م)

توزيع المدارس والتلاميذ حسب الدوام والمحافظة في مرحلة التعليم الأساسي للعام 2008

توزيع المدارس والتلاميذ حسب الدوام والمحافظة في مرحلة التعليم الأساسي للعام 2008								
التلاميذ في				المدارس				الدوام
النسفي %	المجموع الكلي	الدوام النسفي	الدوام الكامل	النسفي %	مجموع	نسفي	كامل	المحافظات
%21	233,281	48,790	184,491	%18	428	77	351	دمشق
%34	424,057	143,841	280,216	%21	962	198	764	ريف دمشق
%69	920,664	637,865	282,799	%60	3,128	1,863	1,265	حلب
%22	344,932	74,837	270,095	%6	1,209	76	1,133	حمص
%59	339,416	199,151	140,265	%32	1,479	467	1,012	حماة
%72	166,107	119,806	46,301	%38	891	337	554	اللاذقية
%15	273,266	40,038	233,228	%11	797	91	706	دير الزور
%53	318,280	168,357	149,923	%25	1,082	273	809	ادلب
%56	316,463	177,965	138,498	%35	1,994	689	1,305	الحسكة
%24	192,403	45,879	146,524	%7	1,108	79	1,029	الرققة
%0	61,040	0	61,040	%0	363	0	363	السويداء
%13	210,194	26,560	183,634	%7	672	49	623	درعا
%44	130,735	57,537	73,198	%30	918	277	641	طرطوس
%54	99,030	53,127	45,903	%27	239	65	174	القيطية
%45	4,029,868	1,793,753	2,236,115	%30	15,270	4,541	10,729	مجموع الرسمي
%1	115,672	758	114,914	%2	258	4	254	الخاص
%94	61,500	57,820	3,680	%91	112	102	10	وكالة القوت
%44	4,207,040	1,852,331	2,354,709	%30	15,640	4,647	10,993	مجموع العام

(أرشيف وزارة التربية، مديرية التخطيط والإحصاء، 1994 و2008م)

الملحق رقم (8)

موافقة تسهيل المهمة لتطبيق الدراسة.



الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

التاريخ : لا / < / ٢٠١١ م

الرقم : ٤٣ / ١٣ (٤)

إلى مديرية التربية في محافظة :

دمشق - ريف دمشق - القنيطرة - درعا - السويداء - حمص

حماة - حلب - إدلب - طرطوس - اللاذقية - الرقة - دير الزور - الحسكة

تقوم السيدة فتون الفغير طالبة ماجستير في كلية التربية في جامعة دمشق / تخصص سياسات تربوية/ بتطبيق الجانب الميداني لبحثها بعنوان :التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل ظاهرة العولمة "دراسة ميدانية من وجهة نظر صناع القرار في الإدارة العليا و المتوسطة " .

وافق السيد الوزير على تسهيل مهمة السيدة فتون الفغير لتطبيق بحثها في المحافظات.

لإجراء ما يلزم .

معاون وزير التربية
الدكتور محمد محمود محمد

صورة إلى :

- مكتب السيد الوزير .
- مكتب السيد معاون الوزير .
- مديرية البحوث / دائرة التقويم .

**ملخص الدراسة
باللغة الأجنبية**

**ABSTRACT OF STUDY
IN ENGLISH LANGUAGE**

ABSTRACT

Introduction

Syria has made good progress in the field of achieving free and compulsory basic education, which spread with increased number of schools and students, and enhancing incorporation of technology in basic education, and in the field of teachers vocational development. But the educational policy of the basic education in Syria encountered huge challenges imposed by globalization. Thus the problem of study is defined in the following main question:

What are the challenges that encounter the basic education policy in Syria under globalization?

Out of this question the following sub-questions branched out:

- 1- what are the features of globalization? What is its definition, its start and development, the factors which contributed to coming into being, dimensions and the consequential impacts?
- 2- What is the policy of basic education, in terms of concept, principles and objectives?
- 3- What are the challenges imposed by globalization on the basic education policies?
- 4- What are the features of the basic education policy in Syria in terms of:
 - applying the principle of democracy of basic education, and its being free and compulsory and extending it.
 - More concerns in informatics and technology of computer in basic education.
 - Concern in training teachers and developing them occupationally.
- 5- What are the challenges that encounter the educational policy related to democracy of basic education and being compulsory, and extension of spreading it in Syria in from opinion of decision makers in high and intermediate educational administration?
- 6- What are the challenges that encounter the policy of emerging technology with the basic education in Syria from the opinion of the decision makers in high and intermediate educational administration?

7- What are the challenges that encounter the educational policy of vocational development of teachers of the basic education in Syria in the opinion of decision makers in high and intermediate educational administration?

8- What are the necessary proposals and recommendations to develop the educational policy of the basic education in Syria to confront the globalization challenges.

The study is composed of five chapters :

First chapter: the general domain of study, includes the problem of study, questions, significance, objectives, hypotheses, methodology of research, study's population and pattern, limits, terms, and the previous Arabic and foreign studies.

Second Chapter: the theoretical normative domain, includes:

- 1- globalization according to the following axes: globalization concept, its start and development, the factors which contributed in coming into being, dimensions and the consequential impacts?
- 2- Political policy : features, formation factors, status standards and phases.
- 3- The educational policy of the basic education in terms of the concept of basic education, principles, and objectives.
- 4- Challenges presumed by globalization on the educational policy of the basic education, displaying the experiences of some states in relation to their educational policies of the basic education.

Third chapter: includes the educational policy of the basic education in the Syrian Arab Republic.

Fourth chapter: with the title “Population of Study, tools and procedures” where the society of education is described, and the method of distributing the individual of a pattern on the independent variables of education, steps of designing the questionnaire, and reliability procedure and validity, and the application procedures.

Fifth chapter: interpretation of hypotheses and discussion, in this chapter the results of the test are illustrated, interpreted and discussed, most important results are:

- the challenges, that encounter the educational policy of the basic education in Syria, can be arranged, as per the opinion of the decision makers in the high and intermediate educational administration under globalization, a descending arrangements according to the degree of significance, as follows:
 - 1- the challenges that encounter the educational policy of vocational development of the teachers of the basic education.
 - 2- The challenges that encounter the educational policy related to the democracy of basic education and its being compulsory, and its expansion.
 - 3- Challenges that encounter the policy of emerging technology with the basic education.
- The variable of management level does not affect the responses of the individuals towards the challenges that encounter the educational policy of the basic education in Syria under globalization.
- The variable of sex does not affect the responses of the individuals of patterns towards the challenges that encounter the educational policy of the basic education in Syria under globalization.
- The variable of the scientific and educational qualification does not affect the responses of the individuals of patterns towards the challenges that encounter the educational policy of the basic education in Syria under globalization.
- The variable of the experience does not affect the responses of the individuals of patterns towards the challenges that encounter the educational policy of the basic education in Syria under globalization.
- There was an impact of the variable of the governorate on the responses of the individuals of patterns towards the challenges that encounter the educational policy of the basic education in Syria under globalization.

Damascus University
Faculty of Education
Department of Comparative Education



Challenges That Encounter the Educational Policy of Basic Education in Syria Under the Phenomenon of Globalization

(A Field Study about the Higher and Intermediate Educational Administration)

A Research Proposed in Partial Fulfillment of the Requirements for
Master's Degree in Educational Administration

Presented by:

Fotoun Alghafeer

Supervision by:

Dr. Sumeyah Heidar Mansour

Damascus 2009-2010