



التربية في الوطن العربي





منشورات جامعة دمشق
كلية التربية

التربية في الوطن العربي

الدكتور

عيسى علي

جامعة دمشق



الفهرس

الموضوعات	الصفحات
المقدمة	١١
الباب الأول: تطور التربية العربية في العصر الحديث	
*- الفصل الأول: العصر الحديث وبداياته الفكرية والعلمية التربوية.	
- تمهيد:	١٧
- العصر الحديث وبداياته الفكرية والعلمية والتربوية	٢٠
- النهضة الأوروبية وأثرها في تطوير التربية العربية	٢٢
*- الفصل الثاني: عصر التنوير العربي وانعكاساته القومية والتربوية على الساحة العربية.	
- تمهيد:	٢٩
- المنورون العرب في بلاد الشام	٣٠
- المنورون العرب في مصر	٣٣
- تطور الفكر القومي العربي وتوجيهه تربوياً	٣٦
- التربية العربية في عهد الاحتلال الأجنبي	٣٨
- التربية والتعليم في ظل الحكومات العربية الوطنية	٤٠
*- الفصل الثالث: التربية العربية في النصف الثاني من القرن العشرين	
- محاولات التقريب بين الأنظمة التربوية في البلدان العربية	٤٤
- جامعة الدول العربية	٤٤

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم..... ٤٧
- الدوائر التربوية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم..... ٥١
- إستراتيجية تطوير التربية العربية..... ٦١
- مفهوم التربية في إستراتيجية تطوير التربية العربية..... ٦٥
- مراجعة المنظمة لإستراتيجية تطوير التربية العربية..... ٦٨
- الواقعان العالمي والعربي وانعكاساتهما على مسيرة التربية..... ٦٩
- محاور العمل التربوي في المنظمة..... ٧٤
- المنظمة ومحاور تحديث التربية العربية..... ٧٨
- المنظمة والتعاون الدولي في مجالات التربية والعلوم والثقافة..... ٧٩

*** الفصل الرابع: العوامل المؤثرة في تطور التربية العربية**

- تمهيد ٨١
- عوامل تطور التربية العربية الحديثة..... ٨١

الباب الثاني: مكونات النظم التربوية العربية.

- * الفصل الأول: الأهداف التربوية في البلدان العربية..... ١٠١**
- الفلسفة التربوية..... ١٠٢
- النظرية التربوية..... ١٠٣
- الأهداف التربوية..... ١٠٦
- أنواع الأهداف التربوية..... ١٠٦
- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية في الوطن العربي..... ١١٠
- الأهداف التربوية العامة في بعض البلدان العربية..... ١١١
- خصائص الأهداف التربوية في البلاد العربية..... ١٤١

***- الفصل الثاني: واقع النظم التربوية في البلدان العربية.**

- تعريف النظام التربوي..... ١٤٧
- المراحل التربوية في البلدان العربية..... ١٤٩
- التربية ما قبل المدرسة..... ١٤٩
- مرحلة التعليم الأساسي..... ١٥١
- المرحلة الثانوية..... ١٦٢
- التعليم الثانوي المهني والفني..... ١٦٥
- التعليم العالي..... ١٧٩
- مشكلات التعليم العالي في البلدان العربية..... ١٨٥
- الجامعات العربية والبحث العلمي..... ١٩٠
- السبل الكفيلة بتطوير عملية البحث العلمي في الجامعات العربية... ١٩٢
- السبل الكفيلة بعملية تطوير التعليم العالي في البلدان العربية..... ١٩٣

***- الفصل الثالث: الإدارة التربوية في البلدان العربية**

- تمهيد..... ١٩٧
- الإدارة التربوية..... ٢٠٠
- أهمية الإدارة التربوية..... ٢٠٠
- مفهوم الإدارة التربوية..... ٢٠٢
- تعريف الإدارة التربوية..... ٢٠٣
- طبيعة الإدارة..... ٢٠٧
- العوامل المؤثرة في الإدارة التربوية..... ٢١٠
- المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية..... ٢١٣
- الجودة الشاملة في الإدارة التربوية..... ٢٢٣

٢٢٧ الإدارات التربوية في البلدان العربية.

٢٣٩ مميزات الإدارات التربوية العربية.

٢٤٠ السبل الكفيلة بتطوير الإدارات التربوية في البلدان العربية.

***- الفصل الرابع: إعداد المعلمين وتأهيلهم في البلدان العربية**

٢٤٤ تعريف إعداد المعلمين.

٢٤٥ نظام الإعداد.

٢٤٦ واقع إعداد المعلمين في البلدان العربية.

٢٥٥ إعداد الكوادر التدريسية في الجامعات العربية.

٢٥٧ مشكلات وصعوبات إعداد المعلمين وتدريبهم في البلدان العربية...

الباب الثالث: دراسة مقارنة لأهم المشكلات التربوية

٢٦٥ في الوطن العربي

***- الفصل الأول: الأمية في البلدان العربية**

٢٧٠ الواقع الراهن للأمية في البلدان العربية.

٢٧٥ أسباب تفشي الأمية في البلدان العربية.

٢٧٦ التدابير الواجب اتخاذها في سبيل مكافحة الأمية.

***- الفصل الثاني: الإنفاق على التعليم في البلدان العربية.**

٢٧٩ تمهيد.

٢٨٢ التعليم الخاص.

***- الفصل الثالث: هجرة الكفايات العلمية العربية**

٢٨٧ تمهيد.

٢٩٢ أسباب هجرة الكفايات العلمية العربية.

- الآثار السلبية لظاهرة هجرة الكفايات العلمية العربية..... ٢٩٤

- الحلول والمقترحات ٢٩٦

***- الفصل الرابع: التخطيط التربوي في البلدان العربية**

- تمهيد ٣٠١

- مفهوم التخطيط التربوي ٣٠٣

- أهداف التخطيط التربوي في البلدان العربية..... ٣٠٥

- صعوبات التخطيط التربوي في البلاد العربية ٣٠٨

***- الفصل الخامس: الفلسفة التربوية في البلدان العربية**

- تمهيد ٣١٣

- المنطلقات العامة للفلسفة التربوية العربية المنشودة..... ٣٢١

- معالم الفلسفة التربوية العربية المنشودة..... ٣٢٣

***- الفصل السادس: آفاق تطوير التربية في البلدان العربية.**

- تمهيد ٣٢٩

- مستقبل التربية العربية في البلدان العربية..... ٣٣١

- البحث العلمي وسبل تطور التربية العربية..... ٣٤١

- التربية العربية في ظل تقانة المعلومات ومعايير الجودة..... ٣٥١

***- قائمة المصطلحات العلمية..... ٣٥٩**

***- قائمة المراجع ٣٧٣**





المقدمة

تواجه البلدان العربية حالياً مرحلة، تُعدّ من أعقد وأدقّ مراحل تطورها في العصر الحديث، نظراً للمتغيرات الدراماتيكية التي حدثت وتحدث على الساحتين الدولية والقومية، والتي تتجلى أكثر ما تتجلى، بالتحوّلات السياسية والاقتصادية والثقافية في بلدان العالم المختلفة، وخاصة تلك التي عاشت، ولعقود طويلة منقوعة على نفسها، وما أن بدأت رياح التغيير تهب، حتى امتشقت أمضى أسلحتها ونفضت عنها غبار التخلف والقهر، متسلحة بقوة جماهيرها وعنادها في أن ترسم لها موقفاً بين المجتمعات السائرة نحو الحرية والتقدم. ولم تنظر المجتمعات العربية إلى هذه المتغيرات، نظرة المراقب، فحسب، بل نظرة المدرك لما يجري من حولها، وأن هذه المتغيرات لا بد لها من أن تلقي بكاهلها عليها، شاءت ذلك أم أبى، وأن الوقت قد حان للبدء بإجراء الإصلاح الشامل، لكل مناحي الحياة، السياسية والاقتصادية والثقافية والعلمية...، ولم تكن التربية بمنأى عن التغيير، كونها الأداة الأمضى والوسيلة المثلى لإحداث الإصلاح. من هذا المنطلق عمدت العديد من الدول العربية إلى إعادة بناء قوانينها السياسية والاقتصادية والتربوية، في محاولة منها لمواكبة المستجدات على الساحتين العربية والعالمية. حقيقة أن هذه المحاولات خجولة جداً ولا تلبي ما تطمح إليه المجتمعات العربية، في عصر الانفتاح والتشاركية والمعلوماتية والديمقراطية وحقوق الإنسان...، ولكن الوقت لم يمض بعد للحكم على مثل هذه التجارب، كما يرى بعض المهتمين بالشأن العربي.

والسؤال المطروح في ضوء ذلك، هل تستطيع البلدان العربية حل مشكلاتها المختلفة، وفق رؤية إستراتيجية، تحقق الإصلاح المنشود لمجتمعاتها؟.

وفي الشأن التربوي تحديداً، هل تستطيع البلدان العربية تجاوز مشكلاتها التربوية المستعصية على الحل منذ عقود، من مثل: الأمية والبحث العلمي والتخطيط التربوي وتعليم المرأة والكفاية الداخلية والخارجية لأنظمتها التربوية وإعداد المعلمين... الخ؟. إن الإجابة عن مثل هذه التساؤلات تفرض علينا أولاً تعرف الواقع التربوي في البلدان العربية، وآفاق تطوره في المستقبل، وهذا ما عمدنا إلى تحقيقه في هذا الكتاب، الذي يتناول التربية في الوطن العربي، الماضي والحاضر والمستقبل.

يتناول الباب الأول منه، تطور التربية العربية في العصر الحديث، وذلك من خلال فصوله الأربع. يتحدث الفصل الأول، عن العصر الحديث وبداياته الفكرية والعلمية والتربوية. ويدور الفصل الثاني، حول عصر التنوير العربي وانعكاساته القومية والتربوية على الساحة العربية. وعن التربية العربية في النصف الثاني من القرن العشرين، فقد خصصنا الفصل الثالث ليتحدث عن محاولات التقريب بين الأنظمة التربوية في البلدان العربية، بعد عقود مديدة من الاحتلال الأجنبي للوطن العربي، وتمزيقه إلى دويلات وكيانات. ويدور الفصل الرابع عن العوامل المؤثرة في تطور التربية العربية.

ويتناول الباب الثاني، مكونات النظم التربوية العربية، وذلك من خلال أربعة فصول. يتحدث الفصل الأول، عن الأهداف التربوية في البلدان العربية، والفصل الثاني يتحدث عن واقع النظم التربوية والتعليمية في البلدان العربية، وقد خصصنا الفصل الثالث للحديث عن الإدارة التربوية في البلدان العربية. ونظراً لأهمية المعلم ودوره الفاعل في العملية التربوية، فقد أفردنا الفصل الرابع للحديث عن عملية إعداد المعلمين وتأهيلهم في البلدان العربية.

ونظراً لعمق المشكلات التربوية في البلدان العربية وتنوعها، فقد خصصنا

الباب الثالث من هذا الكتاب، للحديث عن هذه المشكلات عبر فصوله الستة. يتناول الفصل الأول منه، أهم مشكلة اجتماعية تنموية تربوية، تواجهها البلدان العربية في تاريخها الحديث والمعاصر، ألا وهي مشكلة الأمية. أما الفصل الثاني فيدور حول عمليات الإنفاق على التعليم في البلدان العربية، وأن المشكل الرئيس في كيفية تأمين مصادر مالية للتربية في العقود القادمة. ومن أخطر المشكلات التي تعانيها البلدان العربية، مشكلة النزيف لخيرة عقول الأمة، هذا هو موضوع الفصل الثالث. أما الفصل الرابع فيتحدث عن واقع التخطيط التربوي في البلدان العربية وآفاقه المستقبلية. والفصل الخامس يتحدث عن الفلسفة التربوية في البلدان العربية، وأن مجمل المشكلات التربوية العربية تعود إلى غياب الفلسفة التربوية، التي تشكل الإطار النظري للتربية العربية. وفي رؤية شبه متكاملة. ومن خلال قراءتنا للواقع التربوي العربي، حاولنا استقراء آفاق تطوير التربية في البلدان العربية خلال المرحلة القادمة.

وأخيراً، نأمل أن نكون قد قدمنا لطلبتنا الأعزاء، مادة ثقافية علمية مهمة تساعد في عملية إعدادهم في كليات التربية كمعلمين وإداريين فاعلين في المستقبل، الذي نرجو أن يكون مستقبلاً مليئاً بالسعادة والفرح.

والله خير مستعان
الدكتور عيسى علي

دمشق في / ٢٠ / ١٠ / ٢٠٠٥



الباب الأول

تطور التربية العربية في العصر الحديث

**الفصل الأول: العصر الحديث وبداياته
الفكرية والعلمية والتربوية.**

**الفصل الثاني: عصر التنوير العربي وانعكاساته القومية
والتربوية على الساحة العربية.**

**الفصل الثالث: التربية العربية في النصف الثاني
من القرن العشرين.**

الفصل الرابع: العوامل المؤثرة في تطور التربية العربية



الفصل الأول

العصر الحديث وبداياته

الفكرية والعلمية والتربوية

لا يستطيع إنسان أن يكشف لك عن شيء،

إلا إذا كان غافياً في فجر معرفتك

جبران

تمهيد:

تعد الحضارة العربية، واحدة من أقدم الحضارات الإنسانية الحية، التي أشاعت فكراً وعلماً وثقافة على مدى آلاف السنين، وما تزال تمارس هذا الدور الإنساني بوتائر متباعدة، تبعاً لمراحل تطورها التاريخي، عبر العصور المختلفة. لقد ساهم العرب في بناء الحضارة العالمية من خلال الاختراعات والمكتشفات العديدة، التي قدموها للعالم، منذ آلاف السنين، منذ حضارة بابل وسومر وأكاد ودمشق وصيدا وبيروت وأريحا وإبلا... وغيرها. بالإضافة إلى اختراعهم الكتابة، التي ساهمت بشكل كبير، في حفظ وصياغة وبلورة الفكر الإنساني، منذ الألف الثالث قبل الميلاد. وهذا ما دفع العالم والمستشرق الأمريكي صموئيل كرامر، للقول: " إن التاريخ يبدأ في سومر (غولايف، ١٩٨٩، ص ٢٠).

لقد أقام العرب الأوائل حضارات تركت بصماتها على مسيرة التطور الفكري للإنسان. وعلى سبيل المثال، حضارة الإغريق والحضارة اليونانية والحضارة الرومانية والحضارة الفارسية والهندية.. الخ. كلها تعود بأصولها التاريخية والفكرية والثقافية والتربوية والميثولوجية، إلى الحضارة العربية

القديمة، لكن مثل هذه الحقائق الراسخة اليوم، قلة من الناس يعرفونها أو يؤمنون بها.

يُعد التراث بمفهومه العام، الوعاء القومي الحضاري المتنامي لمجتمع من المجتمعات، يشمل تاريخه وفكره وفلسفته وادبيولوجيته السياسية والاقتصادية والعقائدية. وهذا التراث ليس مرتبطاً بمرحلة تاريخية محددة، بل هو تاريخ مستمر على مر العصور.

من هنا نرى أن التراث العربي لا ينتمي إلى عصر من العصور، سواء أكان عصر ما قبل الإسلام، "العصر الجاهلي" أم العصر الراشدي، أم العصر الأموي، أم العباسي أم الأندلسي، أم عصر الانحطاط أم العصور الحديثة. وإنما ينتمي إلى جميع هذه العصور، التي كان فيها الإنسان العربي، يقدم عطايه ومنجزاته الفكرية والثقافية والحضارية، ويبرهن في كل مرحلة على أنه قادر على المساهمة في بناء الحضارة الإنسانية، على الأصعدة كافة.

كما ويُعد التراث العربي مصدراً أساسياً لتجديد التربية العربية في العصر الحاضر وفي المستقبل أيضاً، لما فيه من مفاهيم ومبادئ وخبرات وتجارب، يسعى الفكر التربوي الحديث إلى اعتمادها وتأصيلها في الناشئة. بالإضافة إلى معطيات العصر الراهن، حيث يتفاعل الماضي مع الحاضر. وهذا التفاعل مسألة في غاية الأهمية في صوغ نظرية فلسفية تربوية عربية حديثة، تحدد للإنسان العربي مكانه الصحيح في بناء مجتمعه، وفي مساهمته الفعالة في بناء صرح الحضارة الإنسانية.

ولكن من الطبيعي أن نشير هنا، إلى أن التراث العربي لم يكن مضيئاً ومزدهراً على مر العصور. لقد مرّ التاريخ العربي بمراحل مختلفة من التطور والانحطاط، وذلك نتيجة جملة من المتغيرات، السياسية والاقتصادية

والاجتماعية والثقافية والفكرية... سواء أكان ذلك على الصعيد القومي أم على الصعيد العالمي.

من السمات التي يتميز بها المجتمع العربي في العصر الحديث " التخلف "، في جميع مجالات الحياة، قياساً إلى المستوى الذي وصلت إليه المجتمعات المتقدمة. وهذه السمة تعود بجذورها إلى مرحلة انهيار الدولة العربية الإسلامية، في نهاية العصر العباسي، على يد المغول، وسقوط عاصمتها بغداد عام ١٢٥٨م. حيث " دخل المجتمع العربي في مرحلة سبات طويلة، وإن قطعتها بعض الصحوات القليلة، فإنه ظل قروناً ممتدة، يجتر ذاته دون أن يبدع شيئاً جديداً، إلا في حالات نادرة " (عبد الدائم، ١٩٩١، ص ٢٤٨).

وهذا التخلف في الإبداع، يشمل شتى جوانب الحياة، ويتجلى واضحاً في ميدان التربية وفلسفتها ومناهجها وطرقها وأهدافها، وفي صناعة الإنسان العربي، القادر على مواجهة ركب الحضارة العالمية، بعقلية علمية بعيدة كل البعد عن التراكمات الفكرية والميثولوجية، التي ساهمت بطريقة مباشرة، وفي كثير من الأحيان بطريقة غير مباشرة، في أدلجة هذا " العقل العربي "، في الوقت الذي بدأت شمس الحضارة والمعرفة تسطع في الغرب.

إن غياب الفكر النقدي والإبداعي لدى المجتمع العربي " والذي كان مرهوناً بجملة من العوامل السياسية والاقتصادية والفكرية... "، منذ غياب شمس الحضارة العربية الإسلامية، كان من الأسباب المباشرة التي ساهمت في ترسيخ الفكر التربوي العربي القديم، ودعت إلى المحافظة عليه، بشتى السبل، كونه ساهم في زمن ما، في بناء حضارة عربية إسلامية مترامية الأطراف. في الوقت الذي نسعى فيه لإعادة التلاؤل لهذه الحضارة، علينا أن نزيل عنها غبار السنين. إن هذا الطرح يلاقي الكثير من النقد في العصر الحديث، وخاصة عند

الذين لا يدركون جيداً مفهوم الزمن، أو الرؤية الديناميكية للزمان، بكونه متجديداً على الدوام، كما قال: هيراقليطس " الشيء الثابت في الحياة، هو التغير الدائم ". إن رفض التطور والتغيير والتحديث في المجتمع العربي الإسلامي، من الأمور الأساسية التي أدت إلى فشل الكثير من التجارب العلمية والتنموية في المجالات الحياتية كافة. وخاصة في مجال التربية، التي ما تزال تتخبط بين مفاهيم الأمس، ومعطيات اليوم. ناهيك الحديث عن الرؤية المستقبلية للتربية العربية، تربية الإنسان العربي على أعتاب حضارة جديدة تكاد أن تكون دخيلة عليه، بعيدة كل البعد عن واقعه وآماله وثقافته، وحتى أحلامه.

والحق أن هذه الظاهرة - ظاهرة المحافظة على الماضي - بكل قيمه ومبادئه، ورفض التغيير والتحديث، تُعد من أخطر ظواهر التخلف وأعماقها أثراً لكونها ظاهرة يصعب اجتثاثها. ذلك لأنها تضرب بجذورها في أعماق حياة الإنسان. إنها ترتبط بما ألفه وعرفه، وبما ألف آباؤه وأجداده وعرفوا، وتحمل بالتالي جانباً من القدسية، أو جزءاً من النشوة والحنين إلى الماضي (عبد الدائم، ١٩٩١، ص ٢٥٤).

العصر الحديث وبداياته الفكرية والعلمية والتربوية:

بدأ العدّ التنازلي للحضارة العربية، منذ سقوط بغداد، وانهيار الدولة العربية الإسلامية، التي شكلت رمزاً من رموز الوحدة العربية الإسلامية، حيث دمرت مقومات الحضارة السياسية والاقتصادية والثقافية، بوحشية نادرة على يد المغول ومن ثم التتار. وانتقلت السلطة السياسية إلى المماليك، الذين حكموا مصر بين عامي (١٢٥٠ و ١٥١٧)، أي إلى بداية الاحتلال العثماني للوطن العربي، الذي أدى إلى فوضى اجتماعية واقتصادية.. انعكس ذلك على المستويات الفكرية والعلمية والتربوية والتعليمية والثقافية برمتها، وكادت أن

تضيق الهوية العربية. وبقيت البلاد العربية في ثبات دام أربعة قرون من الزمن، في الوقت الذي كانت فيه أوروبا تبني حضارتها على الصعد كافة. وكان اهتمام الأتراك بالشؤون العسكرية أكثر من اهتمامهم بالشؤون العلمية والثقافية. لهذا وصلت الحضارة الإسلامية والوطن العربي، في أثناء حكمهم، طوراً طويلاً من التدهور والتخلف. ونتج عن ذلك بعض الظواهر السلبية، التي استمرت في التعبير عن نفسها حتى العصر الحديث ومن بينها:

* - ركود الحضارة الإسلامية لعدم القدرة على تغذيتها بالتشجيع المعنوي والمادي، وإغلاق الشرايين، التي كانت تصل بينها وبين الثقافات الأخرى. مما أدى إلى ضعفها وضمور مراكزها، باستثناء الأزهر في مصر، والقيروان في المغرب العربي، فكان فيهما حفاظ على الحركة العلمية العربية والإسلامية، بشكل ما.

* - إبعاد شعوب المنطقة عن المشاركة في الحكم والإدارة.

* - أفقر العثمانيون البلاد العربية، بسياساتهم الاقتصادية التي كانت تقوم على فرض الضرائب على الناس، بدون وجه حق، مع إهمالهم مرافق البلاد، فضلاً عن تحول طرق التجارة العالمية، عن منطقة البلاد العربية، بسبب الكشف الجغرافية (الشريف وآخرون، ١٩٧٩، ص ٦٩ - ٧٠).

وهذا ما أدى إلى جملة من العوامل الثقافية والتربوية والاجتماعية السلبية، التي هيمنت على الواقع العربي. فانقطع الناس عن العلم، وسادت بين رجال الدين نزعة التقليد والوقوف عند الأحكام السابقة.

وانتشر الشك بالمنطق والفلسفة، وكثر من يهاجمها ويعدهما مصدراً لفساد العقيدة والأخلاق، وأمر بعض الحكام بإحراق كتبهما، ومعاقبة المشتغلين بهما... وانتشرت الأمية انتشاراً كبيراً، وتعددت اللهجات بين الأقطار العربية.

إن مجمل العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية والسلبية، التي كانت مهيمنة في ذلك الوقت على المجتمعات العربية، أثرت، بشكل كبير، في واقع التربية والتعليم. وعلى الرغم من زيادة عدد الكتاتيب والمدارس، فإنها مع ذلك كانت زيادة اقتصرت على الجوانب الكمية، ولم يصاحبها تحسن في نوعية التعليم، الذي يقدم للناشئة. بل العكس هو الصحيح، فقد أصبحت المناهج في المدارس العالية مفروضة من الحكام ومقصورة على علوم الدين واللغة، بقصد الدعاية السياسية، وتخريج الموظفين في الغالب. واقتصر دور المدرسين على التلقين والتقليد دون أي مبادرة ذاتية منهم، فبات الفكر والثقافة في حالة جمود وانغلاق تامين.

بهذا الواقع، واجه العرب عامة مطلع القرن التاسع عشر، والتحدي الكبير من العالم الغربي وتطلعاته إلى التسلط والغزو والسيطرة والاستغلال، متسلحاً بالعلم الحديث، والأساليب الحربية الجديدة، وبالحركة السريعة وبالأهداف المحددة. وهكذا، كانت المواجهة بين أساليب التخلف ومظاهره. هذه المواجهة التي تطرح نتائجها علينا اليوم، مطالب عديدة، وعلى التربية العربية، مسؤوليات جساماً (الشريف وآخرون، ١٩٧٩، ص ٧٠).

النهضة الأوروبية وأثرها في تطوير التربية العربية:

كانت لنتائج الحروب الصليبية، أثرها الايجابي في تطوير النهضة الأوروبية الحديثة، وحتى أن بعض مؤرخي أوروبا كانوا يطلقون عليها " أسفار تعليمية لأوروبا الفتية إلى الشرق ". فقد نقل الصليبيون الكثير من معارف وفكر وثقافة الشرق العربي إلى أوروبا، عدا عن الوسائل والآلات التقنية، التي كانت تستخدم في البلاد العربية. وطرق الزراعة وتربية الحيوان، وأساليب العمارة والتكنيك. " لقد أثر الشرق العربي وثقافته، تأثيراً بالغاً في شتى جوانب الحياة

المادية والروحية في المجتمع الإقطاعي الأوروبي الغربي " (زابوروف، ١٩٨٦، ص ٣٣٢).

وسعت الحملات الصليبية آفاق تصورات الأوروبيين الغربيين الجغرافية، والاقتصادية والفنية والتجارية والعلمية... حيث أن الأوروبيين ومنذ القرن الثاني عشر، شرعوا في استخدام الورق، الذي كان مستخدماً على نطاق واسع في مصر وسورية ولبنان وفلسطين، والذي انتقل أولاً إلى إيطاليا عن طريق صقلية، وعن طريق الأندلس إلى فرنسا، ومنها في القرن الرابع عشر إلى ألمانيا، ومن ثم إلى باقي الدول الأوروبية.

ومن نتائج الحروب الصليبية، أنها ألهمت دول أوروبا الغربية " إسبانيا، البرتغال، فرنسا، إنكلترا... " ، فكرة البعثات الاستعمارية. "بالإضافة إلى مجموعة أخرى من العوامل السياسية والاقتصادية ". حيث أن شعارات الحملات الصليبية الجديدة، لم تعد تتجه ضد الإسلام وحسب، بل صارت تتجه أيضاً ضد كل العالم غير المسيحي. وحتى اكتشاف كولومبس للعالم الجديد عام ١٤٩٢، كان مموهاً بمصطلحات " الحملة الصليبية "، واعتبروه " فعل إيمان ".

لقد اختلف المؤرخون في تحديد بداية النهضة الأوروبية الحديثة، فمنهم من يؤرخ لها مع سقوط القسطنطينية على يد الأتراك عام ١٤٥٣، ومنهم من يؤرخ لها مع ثورة البولوني نيكولاس كوبرنيكوس - Copernicus ١٤٧٣ - ١٥٤٣، وغيرهم يؤرخون لها باكتشاف أمريكا عام ١٤٩٢.

بدأت النهضة الأوروبية، مع تغير جذري في العلاقات الإنتاجية الصناعية والتجارية...، التي كان لها انعكاس إيجابي في تطوير الفكر العلمي، في ظروف سياسية واقتصادية واجتماعية متفاعلة، أدت إلى إيجاد فلسفة تربوية، أتمت بالكثير من العلمية والمنهجية، وبعيدة كل البعد عن النزعات

الميتافيزيقية، التي كانت سائدة سابقاً. وبهذا استطاعت أن تجد لنفسها مكاناً متقدماً في المجتمعات البرجوازية، عكست من خلال المستوى الحضاري، الذي وصلت إليه، الحضارة الأوروبية بتجلياتها المختلفة، السياسية والاقتصادية والعلمية والتقنية والثقافية...

وجاء عصر النهضة، لينزع عن الحملات الصليبية مجدها وبهاءها. فقد رأى المنورون فيها وليداً مسخاً فظيماً للقرون الوسطى الجاهلة. ووسم فولتير وروسو وغيرهم، بالعار أفعال الصليبيين، ونددوا بوحشيتهم واعتبروا حروبهم نتيجة لتعكر الذهن بنشوة الدين، وسخروا سخراً مرأى من تاريخها (زابوروف، ١٩٨٦، ص ٣٤٣).

غير أن الحملات الصليبية استمرت في العصر الحديث، ولكن بأشكال ثقافية وفكرية وعقائدية مختلفة. فقد تجسدت:

أولاً: بالحملات التبشيرية إلى الشرق، متقنعة بسلاح الدين المسيحي السمع، ولكنها في الحقيقة ما كانت إلا بمثابة إيجاد أماكن نفوذ للدولة المستعمرة في بلدان الشرق المختلفة. وكانت تعد أيضاً بمثابة مراكز للجاسوسية الاستعمارية. إلا أن هذه الحملات التبشيرية، كان لها بعض الجوانب الايجابية على التربية العربية، لما رافقها من فتح مدارس، ونشر ثقافة أوروبية متطورة، سواء أكانت إيطالية أم فرنسية أم روسية أم إنكليزية... وغيرها.

ثانياً: المدارس الأجنبية: غير أن هذه المدارس كانت تشكل الشباب العربي تشكيلاً يناسب اتجاهاتها وأغراضها، سواء أكانت دينية اجتماعية أم سياسية... وتوجه تفكيرهم الوجهة، التي ترغب فيها. فقد كانت بعض الكتب الدراسية، التي تفرضها بعض المدارس على تلاميذها، موضوعة بطريقة استعمارية لا تتماشى مع الاتجاهات القومية العربية.

إن أقدم مدارس الإرساليات التبشيرية الفرنسية في لبنان، كانت مدارس " عينطورة "، التي أنشئت عام ١٨٤٣. وبعد عام، أنشأ القس ولیم طومسون الأمريكي مدرسة في بيروت. وفي عام ١٨٧٤ أنشأ المبشرون البروتستانت " الكلية السورية "، التي تدرس العلوم باللغة العربية في بداية عهدها (سلامة، ١٩٦٣، ص ١٢٦).

وأول مدرسة للتعليم الحديث، وفق النظام الغربي، أنشئت في البحرين عام ١٨٩٣، أنشأتها الإرسالية الأمريكية. وكانت هذه المدرسة الأولى من نوعها في منطقة الخليج العربي. " كانت تدرس اللغة الإنكليزية والكتاب المقدس والحساب واللغة العربية ".

إن هذه المدارس وغيرها، خرجت أجيالاً من المثقفين والأدباء والمعلمين العرب، كان لهم دور بارز في اليقظة العربية، وفي مقارعة الاحتلال التركي، على الرغم من أن أهدافها استعمارية بالدرجة الأولى. غير أنه لا وطن للعلم والمعرفة. حيث استطاع العرب تعرف نظم المناهج التعليمية الأوروبية والأمريكية، وطرائق التدريس والمعارف العلمية المتطورة...

ثالثاً: تطور وسائل الاتصال: أتخذ المبشرون الأمريكيون جزيرة مالطة، قاعدة لنشاطهم في الشرق الأوسط عام ١٨١٢. ولما كانت الطباعة وسيلة للدعاية، لا يمكن الاستغناء عنها، فقد قرر مجلس الإرسالية في أمريكا، تأسيس مطبعة في تلك الجزيرة، لتعنى بنشر الكتب والكراسات للتبشير بدين المسيح عليه السلام، حسب المذهب البروتستانتى. واستمرت المطبعة في عملها اثنتي عشرة سنة، أخرجت خلالها قرابة ٣٥٠ ألف نسخة من كتب وكراريس، ثم نقل القسم العربي من المطبعة إلى بيروت سنة ١٨٣٤.

كان المبشرون الأمريكيون يجوبون لبنان طولاً وعرضاً، يوزعون

منشوراتهم، ويؤسسون المدارس لجذب الناس. ومن هنا كان على الفرنسيين اليسوعيين، أن يفعلوا، على الأقل، الشيء ذاته. فقاموا يواجهون الدعاية بالدعاية. فعمدوا إلى إنشاء مطبعة عام ١٨٤٨، كانت إيذاناً ببداية نهر جديد من الكتب والمنشورات والمطبوعات الثقافية باللغات المختلفة، وبخاصة الفرنسية والإنكليزية.

أما ارتباط بلاد الشام مع الغرب، فكان بالإضافة إلى الإرساليات التبشيرية، كان بتحسين وسائل المواصلات البحرية وازدهار الحركة التجارية بين بلاد الشام وإيطاليا وفرنسا على وجه الخصوص. في البداية كان تأثير الثقافة الإيطالية في المشرق العربي، أقوى الثقافات في المنطقة، إلا أن الثقافة الفرنسية، أخذت تتغلغل شيئاً فشيئاً، حتى أصبحت دون منافس. علاوة على ذلك، كانت العلاقات الثقافية في المشرق العربي، ودول أوروبا الغربية، تتطور بشكل مطرد، وبخاصة عن طريق البعثات التعليمية إلى أوروبا، التي قام بها الباشا المصري محمد علي، الذي حكم بين عامي (١٨٠٥ - ١٨٤٩).

وصل محمد علي إلى السلطة في مجرى صراعه مع المماليك، معتمداً على المساعدة والمساندة من بعض الإقطاعيين المصريين المتبرمين من التسلط المملوكي، وكذلك بالاعتماد على كبار التجار المهتمين بتحويل مصر إلى دولة إقطاعية مركزية قوية. وكان الإصلاح الزراعي، وإنشاء الجيش النظامي والأسطول وتطوير الصناعة والزراعة وإعادة تنظيم جهاز الدولة، أموراً واجهت محمد علي وفرضت عليه جملة من الإصلاحات الشاملة. وكان عليه لتحقيق ذلك، أن يعتمد على منجزات العلم والتقنية الأوروبية، الأمر الذي كان يتطلب تغييراً جذرياً لمجمل حياة البلاد الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية. فاعتمد على البعثات المختلفة إلى أوروبا. وقد أتجه في البداية نحو إيطاليا أما

التوجه نحو فرنسا فكان عام ١٨٢٦. وجاء هذا التوجه، نتيجة تخطيط فرنسي، استطاع أن يربط مصر بفرنسا عن طريق " مساندات تموينية " تهدف إلى تحضير مصر في الظاهر، وإلى ربطها بفرنسا سياسياً واقتصادياً في حقيقة الأمر. وقد تمثل هذا التوجه بسيطرة اللغة الفرنسية في الأوساط الثقافية المصرية. وقد عزز الفرنسيون وجودهم الثقافي عن طريق المدارس والبعثات والترجمة.

لقد ظهرت في عهد محمد علي، ولأول مرة في مصر، مدارس تعليمية عامة وكذلك مدارس تخصصية طبية وفنية وحربية على الطراز الأوروبي. إضافة إلى ذلك، فقد نشطت في مصر حركة ترجمة جادة، وعن الفرنسية أساساً، ترجمت إلى العربية كتب مدرسية عديدة، علاوة على أمهات الكتب الفرنسية الأدبية والفنية المختلفة. لقد كان للمئات من الشباب العربي، الذين أوفدوا إلى أوروبا للدراسة، أن يعودوا إلى وطنهم متسلحين بالمعارف العصرية والثقافة الجديدة، ليساهموا في بناء النهضة العربية الحديثة.

وأما في بلاد الشام والعراق وغيرها.. من أقطار آسيا العربية الأخرى، التي كانت جزءاً من الدولة العثمانية، فقد تخلفت عن مصر في التعرف إلى المنجزات العلمية الغربية، وإنشاء المدارس والمعاهد، التي تدرس العلوم العصرية.





الفصل الثاني

عصر التنوير العربي وانعكاساته

القومية والتربوية على الساحة العربية

تمهيد:

إذا كان المؤرخون الغربيون يحددون بداية النهضة الأوروبية بجملة من المعايير، كسقوط القسطنطينية على يد الأتراك، واكتشاف أمريكا أو غيرها.. فإننا نستطيع أن نحدد بداية نهضتنا العربية، بغزو الغرب للشرق على يد نابليون بونابرت، وسقوط الإسكندرية عام ١٧٩٨.

عندما جاءت الحملة الفرنسية إلى مصر، كان العالم الإسلامي عامة والوطن العربي خاصة، يعيش "ظلمة حالكة ومحنة شاملة وجهلاً مطبقاً وظلماً فادحاً وفقراً مدقعاً"، على حد تعبير أحمد أمين (أمين، ١٩٧٩، ص ٦).

جاء نابليون إلى مصر، ومعه عدد كبير من الخبراء والمهندسين والمهتمين بشؤون الشرق العربي، القادرين على قراءة لغاته، قديمها وحديثها. "يجمع الباحثون على أن الفرنسيين، وحدهم، قد قدموا للنهضة الثقافية وللإيديولوجية العربية، أكثر مما قدمته البلدان الأوروبية الأخرى مجتمعة. ويعود الفضل الخاص في ذلك إلى المنورين الفرنسيين في القرن الثامن عشر، وإلى الثورة الفرنسية. فالثورة الفرنسية التي هزت بكل معنى الكلمة، الدول الأوروبية كافة، كبيرها وصغيرها، لم يكن بوسعها أن تمر بالعالم العربي مر الكرام، ولئن كان أثرها لم يحفر تغيرات جدية في المجتمع العربي، في النصف الأول من القرن التاسع عشر، فإنه هو الذي حدد فيما بعد، بدرجة كبيرة، الأسس النظرية

للنضال المعادي للإقطاع، وللحركة القومية في البلدان العربية، فألهبت أحلام الحرية والمساواة والعدالة، والعقول والأفئدة " (تيزيني، ١٩٨١، ص ٤٢).

جاءت الحملة الفرنسية ومعها نظم أوروبية حديثة في تنظيم الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، حيث عرفت المصريين بآلة الطباعة وبالصحافة وبالمدراس الأوروبية الحديثة الطراز، بالإضافة إلى المناهج التعليمية العلمية. وفوق كل ذلك، أتاحت للشعب المصري التعرف، بشكل مباشر، إلى أهداف الثورة الفرنسية. صحيح أن أحداً لم يكن قد أدرك بعد " في ذلك الوقت "، المغزى العميق لأفكار الثورة الفرنسية، وما كان بوسع الدعوة إلى الحرية والعدالة والمساواة، أن تجد صدى لها في مجتمع لا يزال في تطوره الاجتماعي والعلمي غير مهيب، بالمرة، لتقبل هذه المفاهيم والتفاعل معها.

وعليه، فقد شهد النصف الأول من القرن التاسع عشر عملية " أوربة " الحياة الاجتماعية والوعي الاجتماعي في أكثر البلدان العربية تنظوراً.

تُعرف فترة اليقظة الثقافية في البلدان العربية في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، باسم النهضة فقد كانت تلك الفترة هي فترة انتعاش الحياة الثقافية بأكملها، وتشكل فيها الأدب العربي الحديث، والحركة التنويرية والإصلاح الإسلامي، وصياغة الأفكار، التي وضعت أساساً نظرياً للنضال المعادي للإقطاع وللنضال القومي التحرري (تيزيني، ١٩٨١، ص ٢٥).

المنورون العرب في بلاد الشام:

تعرف العرب، وخاصة السوريون منهم، إلى الأفكار الجديدة عليهم، عن طريق الأدبيات الأوروبية، فساعدت العلاقات التجارية والثقافية مع أوروبا ونشاط المبشرين، على ظهور فئة من الأشخاص المتمكنين من اللغات الأوروبية، كان لها أكبر الأثر في عملية صياغة الأفكار الاجتماعية والسياسية

والفكرية العربية، التي تعبر عن روح الأمة العربية، ورغبة الشعب العربي بالتححرر من النير العثماني، والمساهمة في بناء الحضارة الإنسانية. ويعود أول تدعيم فلسفي لمثل المنورين العرب الاجتماعي والسياسي إلى السوري فرنسيس فتح الله مرآش (١٨٣٦-١٨٧٣)، الذي تلقى تعليماً طبياً في فرنسا. فقد أصدر كتاباً بعنوان " غابة الحق " عام ١٨٦٦، يروج فيه لأفكار المنورين الفرنسيين وخاصة جان جاك روسو، ويدعو فيه إلى المحبة الشاملة، وتحقيق مبدأ الحرية. وتمسكاً منه بمبدأ مساواة الناس أمام القانون، كان أول منور عربي يطرح مسألة المساواة على الصعيد الاجتماعي والسياسي، ويرى أن قوانين الدولة يجب أن تطبق بدرجة واحدة على كل المواطنين دون أدنى تفرقة بينهم، وينبغي التعامل مع الجميع بشكل متكافئ، حتى لا ينتهك نظام القانون. يؤكد مرآش على أن للتربية ونشر العلم وتطوير الفن والآداب والاحتكام إلى العقل، دوراً كبيراً في مساعدة الإنسان على فهم طبيعته وطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه.

يُعد بطرس البستاني أبا التنوير العربي، وكان له دائرة معارف تعرف باسمه تحتوي على مواد عديدة، تعكس المعارف العلمية والطبيعية لعصره، وفيها معلومات كثيرة في ميدان الاقتصاد والتجارة... الخ. وتظهر دائرة المعارف اهتماماً ملحوظاً باللغة العربية وتاريخ الثقافة العالمية. وكانت هذه أول موسوعة عربية، أوروبية الطراز.

وكان البستاني أول منور عربي، أدرك أن مسألة المرأة مطروحة من قبل الحياة نفسها، وأنها تتطلب حلاً. ورأى أن من الضروري " ترقية اهتمام النساء باكتساب المعارف الخليفة بالإعلاء من شأنهن، فعندئذ يتسنى للنساء حمل الرجال على تغيير حالتهم وإنقاذهم من الضياع ". ويدعو البستاني إلى دراسة النساء للأدب الديني، الذي يعد في رأيه، واجبهن وحقهن الرئيس ". ينبغي

التذكير بأن دراسة الكتب الدينية كانت وقفاً على الرجال ". وكما أن من واجبهن استيعاب مبادئ التربية والتدبير المنزلي والجغرافية والتاريخ والحساب، وهذا بدوره يساهم في مشاركة المرأة للرجل في حياة الأسرة ويوجه تربيتهن لأطفالها بشكل جيد ونافع، الأمر الذي تجلّى في الحرص على تربيتهن. وقال البستاني بتأكيد خاص " إذا كنا نحاول إصلاح البلاد، فإن تعليم المرأة هو أول درجات السلم، الذي يجب صعوده، مع أنه كان يرى أن التعليم ضروري للمرأة لمجرد تأدية واجبها على نحو أفضل بوصفها زوجة وأماً وربة بيت، فقد كانت لهذه المواقف دلالة تقدمية في ظروف المجتمع السوري - اللبناني.

كان لظهور الجمعيات الثقافية التنويرية الأدبية، دور كبير في نشر المفاهيم الاجتماعية والسياسية والتربوية الصحيحة في الأوساط العربية. وكانت النشرات التنويرية تنتقد التقاليد البالية، واستبداد السلطات والفساد وغياب الأمن الفردي والجماعي.. وتدعو المواطنين إلى إبداء فاعليتهم في الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

ومن الملفت للنظر، أن صيغة الرواد الأوائل في الشام، كانت تكمن في الصيغة المثالية المعروفة " الجهل هو أصل جميع علل الشر "، وقد أصبحت هذه العبارة تقليدية بالنسبة للكتاب العرب في القرن التاسع عشر. فقد أكدوا على أن الجهل يؤدي إلى انحطاط الأخلاق والإيمان، وأنه يكمن في أساس الخور الروحي والسياسي والاجتماعي، ويساعد على انتشار روح الجبرية والشعور باليأس، وخمول الفكر وانعدام الهمة. وكان التنوير والثقافة الأوروبية، في رأي الرواد، هما الوسيلة الوحيدة للنضال من أجل تحرير العقول من نير التقاليد، التي كانت تكرر نمط الحياة الإقطاعية، والتي كانت تعوق التقدم، وقد حددت هذه الصيغة نمط أعمالهم.

المنورون العرب في مصر:

أصبحت مصر، والقاهرة تحديداً، في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، مركزاً ثقافياً وعلمياً لجميع العرب. فقد كانت تضم مصر نخبة من المتعلمين العرب الذين تلقوا تعليمهم في أوروبا. كانت هذه النخبة تشكل وسطاً موافياً لانتشار الأفكار التنويرية، وخاصة بعد احتلال مصر من قبل إنكلترا عام ١٨٨٢، التي كانت تسعى إلى توطيد وضعها فيها، بتأييد العناصر ذات الميول المعادية للأتراك. الأمر الذي أتاح للقوميين والمنورين العرب والمهاجرين السوريين فرصة نقد الاستبداد التركي. فازدهرت الصحافة العربية، حيث ظهرت في العقد الأخير من القرن التاسع عشر أكثر من ١٥٠ صحيفة ومجلة، وكانت هذه الصحف والمجلات تتناول بشكل رئيس، مسائل العلم والأدب ومشكلات الثقافة وغيرها. قامت الصحافة بدور بارز في تشكيل وعي العرب الاجتماعي والقومي، عرفت المصريين بالنظم السياسية الليبرالية، وساعدت المطبوعات المصرية، انتشار الشعور الوطني، وأفكار النزعة الدستورية والتحرر القومي. ودعت إلى نشر التعليم العلماني، وضرورة الاهتمام بفن التدريس وبالعلم الحديث.

وعمل في حقل التنوير رجل الثقافة البارز علي مبارك (١٨٢٣-١٨٩٣)، الذي افتتح في البلاد بجهوده عدداً غير قليل من المدارس والمكتبات. وكان الأفغاني يعقد حلقات درس في بيته في القاهرة، فيجتمع إليه عدد كبير من تلاميذه، وكان يقرأ عليهم كتب المنطق والفلسفة، والفلك والتصوف وغيرها.. وقد كان لدعوته الإصلاحية، أثر كبير في إلهاب عقول الناس وحضهم على الانتفاضة، والثورة على المستعمر. ولا عجب في ذلك فقد كان من تلاميذه سعد زغلول مفجر ثورة مصر عام ١٩١٩.

إن استعراضنا السابق للأفكار الإصلاحية الاجتماعية والسياسية لدى كل من منوري الشام ومصر، تبين لنا أن بوادر اليقظة العربية، قد تشكلت منذ أواسط القرن التاسع عشر، وأخذ المنورون العرب يرسمون واقعاً جديداً للأمة العربية، بعيداً عن الاحتلال العثماني أو الأوروبي، محاولين:

أولاً: تهيئة الشعب العربي لهذا الواقع، وذلك عن طريق نشر الأفكار الاجتماعية والسياسية الحديثة.

ثانياً: محاربة الجهل، بدعوتهم لنشر التعليم الحديث، والدعوة لمنجزات العلم والثقافة، ونقد التقاليد العتيقة.

ثالثاً: إعادة النظر في المفاهيم الإسلامية، بما يتماشى مع روح العصر. وأصبحت مشكلات الأخلاق والتربية وتحرير المرأة، مثار نقاش حيوي فيما بينهما.

وعليه، فقد لقيت أفكار الحرية والمساواة والعدالة، ونظريات النزعة الدستورية، ومشاركة الجماهير بالسلطة، عن طريق البرلمانات، انتشاراً واسعاً بين صفوف الطبقة المتعلمة، وخاصة في مصر في سبعينات وثمانينات القرن التاسع عشر.

إذا كانت الأفكار الإصلاحية قد تبدت في دعوات وكتابات المنورين العرب، منذ أوائل القرن التاسع عشر، على المستوى الثقافي العام، فإنها على المستوى التربوي، قد تأخرت عن ذلك إلى حد ما، في دائرتها المختصة المحددة، التي نسميها "التعليم". لكنها بمعناها العام، من حيث هي عملية نمو في جوانب الشخصية، في الاتجاه المرغوب فيه اجتماعياً، قد واكبت إلى حد كبير تطور الفكر القومي العربي (علي، ١٩٨٧، ص ١٣٩ - ١٤٠).

ومن الطبيعي أن يأتي تطور الفكر التربوي التعليمي في البلاد العربية، متأثراً بالتطور الحضاري، الذي تمخضت عنه الأحداث، التي مرت بها الأمة العربية منذ أوائل القرن التاسع عشر وحتى منتصف القرن العشرين، وأن يتأثر بالحركات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية والإصلاحية، التي تحدثنا عنها سابقاً.

وتبرز العوامل المؤثرة في تطور التربية والتعليم، مجموعة من المسارات الأساسية، التي حددت اتجاهات هذا التطور، نذكر منها:

١- امتداد الأساليب المألوفة للتعليم منذ عهد الحضارة العربية، والتي عبرت عن نفسها في استمرارية المؤسسات التعليمية المختلفة " المساجد والأديرة والكتب والزوايا وحلقات الدروس والمناظرة مابين العلماء... " وكانت تهدف إلى استمرار العقيدة الإسلامية أو سواها، وتنمية العلوم المرتبطة بها كاللغة العربية والنحو وعلوم القرآن، والتفسير والفقه... وإلى تكوين الإنسان العربي المتمكن من عقيدته، القادر على التفاعل مع مجتمعه بقيمه ومبادئه وسلوكه وعلمه.

٢- انتشار المدارس التبشيرية والمدارس الأجنبية وهيمنة اللغات الأوروبية على الأوساط التعليمية العربية، كالإيطالية ثم الفرنسية ثم الإنكليزية، وما رافق ذلك من انتشار للأفكار السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية في الساحة العربية، المستمدة من الحضارة الأوروبية عامة، ومن تطور الفكر التربوي فيها خلال القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين، بشكل خاص.

٣- انتشار الصحافة الوطنية والجمعيات والأندية الأدبية والاجتماعية والبعثات العلمية إلى أوروبا، التي ساهمت في تكوين أساتذة مختصين في مختلف مجالات المعرفة، وتطبيق الأساليب والمناهج التربوية الحديثة في

المدارس العربية.

٤- تجاوز الفكر العربي التربوي المفاهيم الكلاسيكية في عملية التعليم. وتحول زعماء البلاد بذلك، من الفلسفة الاجتماعية، إلى الفلسفة التربوية، جاعلين مدخلهم إلى القوة المادية عن طريق القوى الفكرية. حيث جعلوا وسيلتهم لتحقيق ذلك، معاهد العلم الحديثة وكتبه ومناهجه ووسائله، بديلاً عن التعليم التقليدي.

تطور الفكر القومي العربي وتوجيهه تربوياً:

بسبب الظروف الخاصة للتطور التاريخي للبلدان العربية في القرن التاسع عشر، فقد تطور الوعي القومي في سوريا ومصر بشكل متباين. ففي كل بلد من هذين البلدين، كانت توجد الأنظمة السياسية والإدارية، والأشكال الأخرى المميزة للاضطهاد القومي. وأفرزت الظروف المتباينة تكتيكاً متبايناً، للقوى القومية. وهكذا، فالدوائر التقدمية السورية، التي لم تكن تعاني من نير الدول الأوروبية الاستعمارية، قد اعتمدت على هذه الدول في سعيها إلى التحرر من السيطرة التركية.

أما في مصر، وفي المقابل فقد علق القوميون خاصة آمالهم على السلطان التركي في نضالهم ضد المستعمرين الإنكليز. وأدى هذا على الصعيد الأيديولوجي، إلى إفراز نزعة قومية محلية مصرية وسورية، أيضاً نزعة قومية كبرى " القومية العربية " و " الجامعة العربية ". وكان الاتجاه الأول يتمثل في إنشاء دول ذات سيادة في إطار بلدان عربية منفصلة، أما الاتجاه الثاني فيتمثل في إنشاء دولة عربية، في الأطر الجغرافية، لجزء أو حتى لكل الوطن العربي. لقد كانت النزعة القومية في البداية فكرة سياسية، مبنية على وحدة اللغة والتاريخ والثقافة والتكوين النفسي، كما كانت القومية، الإحساس، الذي تنبه بين

العرب بالانتماء إلى أمة واحدة.

لقد كان نجيب هيازوري (١٨١٠-١٩١٦)، أول الداعيين لإقامة إمبراطورية عربية في أوائل القرن العشرين. فقد أسس في باريس " جمعية عصبة الوطن العربي " عام ١٩٠٤، حيث دعا لأن تكون هذه الإمبراطورية ملكية دستورية وليبرالية تحت حكم سلطان عربي.

كما ظهرت عناصر أخرى للنزعة القومية في محاولات البرهنة على وضع العرب الخاص بين الشعوب المؤمنة بالإسلام، ودورهم الخاص في بعث الإسلام. تلك المحاولات، التي جرت عند مفترق القرنين التاسع عشر والعشرين، وترتبط هذه المحاولات في المحل الأول باسمي: رشيد رضا (١٨٦٥-١٩٣٥)، رئيس تحرير مجلة " المنار " وعبد الرحمن الكواكبي (١٨٤٩-١٩٠٢)، وغيرهم...

كانت مشكلة تكوين وعي قومي لدى المصريين واحدة من أهم المشكلات بالنسبة إلى مصطفى كامل (١٨٧٤-١٩٠٨) ورفاقه. وبعد أن خابت آمالهم في إمكانية الحصول على الاستقلال لمصر بمساعدة أوروبا، أخذوا، حسب تعبير مصطفى كامل، يواجهون كل قواهم وطاقاتهم نحو تنوير الأمة، عن طريق إنشاء المدارس في أرجاء البلاد كافة، حيث يتعين تربية الشبيبة على روح المبادئ الوطنية السامية، وحيث يُدرس منذ الصغر تاريخ المجد التليد، وتوطد الثقة في المستقبل، لأن نور المعارف هو روح الاستقلال نفسها، ما دام النير وانعدام العدالة تحكمان الشعب الجاهل. ولإدراكهم أن الاستقلال السياسي للبلاد يتوقف بدرجة كبيرة على قدرتها على التطور المستقل، فقد أبدوا عناية خاصة بالرقى في مجال العلم والثقافة والاقتصاد.

وبعد عام ١٩١٩ لم يعد الاهتمام الرئيس للكتّاب القوميين، أن يثبتوا أن

العرب أمة، وإنما تركز الجهد حول تحديد المقصود بالقومية العربية. وكانت الصعوبة أمامهم هي في وضع مفهوم يشجب واقع التجزئة، الذي بدأت ملامحه تتشكل بقرارات التقسيم الاستعمارية " معاهدة سايكس- بيكو " المعروفة، التي قسمت المنطقة العربية ما بين فرنسا وبريطانيا.

التربية العربية في عهد الاحتلال الأجنبي:

التربية سلاح فعال في تجسيد الأهداف السياسية للسلطة إلى واقع عملي، وإلى ممارسات فعلية، ومكانة التربية، وأهميتها في التوجه السياسي من أهم الأمور التي دفعت سلطات الاحتلال الأجنبي في الوطن العربي إلى السيطرة على إدارة التربية ورسم سياستها، بما لا يتعارض مع مصالحها.

وترتب على الاحتلال، تشديد قبضته على النظام التعليمي، وتوجيهه إلى مقاصده. وتضييق نطاقه، كما حدث بصفة خاصة في مصر والجزائر، فقد كرس الاستعمار الأوروبي سياسته التعليمية بغية تحقيق أهدافه الاستعمارية الاستغلالية، وذلك من خلال ربط مقدرات البلاد العربية بمسيرته واتجاهاته، وجعلها معتمدة على خيراته ولغته وثقافته، محولاً بذلك طمس الثقافة العربية وتضييق مجالات ممارستها، وإضعاف مؤسساتها التربوية والتعليمية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها.

بعد الحرب العالمية الأولى، كانت الخريطة السياسية للوطن العربي تبين أن كل الدول العربية، كانت خاضعة للاحتلال الأوروبي. لقد استمر هذا الوضع حتى نهاية الحرب العالمية الثانية " ١٩٣٩ - ١٩٤٥ "، حين نالت معظم الأقطار العربية استقلالها السياسي، وبدأت مرحلة جديدة من مراحل وتطورها السياسي والاجتماعي والثقافي.

أما الخارطة التربوية للأقطار العربية ما بين الحربين، فتبين لنا جملة من

السمات المشتركة، التي تصف حالة التعليم في الأقطار العربية مع اختلاف بسيط في نوعيته وممارساته، وذلك وفقاً لطبيعة الاستعمار، سواء أكان إنكليزياً أم فرنسياً، أم إيطالياً.

السمات العامة للتربية العربية في ظل الاحتلال:

١- انتشار اللغات الأجنبية " لغة المستعمر "، واعتمادها كلغة للحياة السياسية والاقتصادية والثقافية.

٢- تشجيع حركات التبشير ومقاومة الجهود الوطنية في نشر الثقافة العربية والإسلامية.

٣- لقد تركز التعليم بشكل خاص، في المدن دون الأرياف والحوضر.

٤- فرض الأجور التعليمية الباهظة على المتعلمين.

٥- استخدام المناهج والطرائق والوسائل الأوروبية، في التعليم، دون إجراء أي تعديل لها، بما يتناسب والحياة العربية.

٦- استخدام الأساتذة الأجانب في التعليم.

٧- صلاية نظام الامتحانات.

٨- كان التعليم موجهاً للذكور دون الإناث اللاتي حرمن هذا من الحق في كثير من الأحيان.

٩- غلبت على التعليم الاتجاهات النظرية الأكاديمية، أكثر من الاتجاهات العلمية والعملية، وغاب الإبداع.

١٠- كان التعليم للنخبة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وحرمت الطبقات الفقيرة من أي فرصة للتعليم، إلا ما ندر.

على الرغم من هذه الصفات السلبية، التي تميزت بها التربية العربية إبان الاحتلال الأوروبي للوطن العربي، فإننا لا ننكر الدور الإيجابي، الذي قام به

الاستعمار على الساحة العربية وخاصة في مجال التربية والتعليم.
فمن الحقائق التي يجب علينا أن لا ننكرها في فضل الاستعمار، تلك
الحقائق التي تقول: إن العرب لم يعرفوا الكتب المطبوعة إلا عن طريق
الاستعمار الأوربي. فالاستعمار على الرغم من بشاعته وقسوته، فإنه كان
النافذة الوحيدة، التي أطل منها العرب على العالم الجديد وعلى الحضارة
الحديثة.

لقد ترك الأتراك الوطن العربي بعد أربع مئة سنة من التجهيل الكامل
والظلام الدامس... يدورون في دائرة مظلمة من القهر والظلم والفقر
والاضطهاد. وعن طريق الاستعمار الأوربي، عرف العرب السيارة والراديو
والكهرباء والهاتف والمستشفيات الحديثة والمدارس والتكنولوجيات المتطورة...
هذا من جهة ومن جهة أخرى اطلع العرب على النهضة الأوروبية النهضة
الفكرية والسياسية والاجتماعية.

ولأول مرة في تاريخ العرب الحديث، يتعرفون على أن الحياة بكل معانيها
حق للإنسان أينما وجد. لقد كان للثورة الفرنسية، التي ثارت ضد الظلم المطلق،
أن حققت مبادئها في الحرية والمساواة والعدالة وحق الشعب بالمشاركة في
السلطة والأساليب الديمقراطية، التي تمارسها السياسة البرجوازية الأوروبية.

لقد عاشت البلدان العربية عدة قرون من الصراعات الطائفية والإقليمية
والمذهبية والعشائرية والعرقية تمخضت عن قتل ملايين الناس، في ظل غياب
الوعي والمعرفة، وفي ظل تعطل الزراعة والصناعة والتجارة، وفي ظل النهب
المنظم من قبل الإقطاعيين الأتراك، حتى جاء القرن التاسع عشر، الذي يُعد
بحق، بداية انطلاق ما يسمى بالنهضة العربية.

وتطورت النهضة العربية، فكرياً واجتماعياً وتربوياً... حتى نهاية الحرب

العالمية الثانية، حيث بدأت مرحلة جديدة من مراحل تطور البلاد العربية.

القربية والتعليم في ظل الحكومات العربية الوطنية:

قامت الجماهير العربية في مناسبات مختلفة بالتعبير عن حقها في تقرير مصيرها، فكانت أول الانتفاضات الشعبية في مصر عامي / ١٨٨١-١٨٨٢ / بقيادة أحمد عرابي ضد الاحتلال البريطاني. وفي بداية القرن العشرين، أخذت المقاومة الشعبية تأخذ شكلاً أكثر تنظيماً، عن طريق نشوء ثلة من الأحزاب الوطنية والقومية العربية، التي أخذت على عاتقها نشر الوعي السياسي والاجتماعي ما بين الجماهير، عن طريق الصحافة والكتب والنشرات والندوات واللقاءات... وأيضاً فتح المدارس ونشر التعليم والتصدي لسياسات الاستعمار، في المنطقة العربية وضرب مصالحه السياسية والاقتصادية والثقافية. لقد نشأ استياء عام من سياسة الاحتلال التعليمية ومن أساليبه في التسلط على مؤسسات التعليم، وجاء هذا الاستياء مقترناً بالحاجة إلى أنماط من التعليم الحديث، تتناسب وطموح التنمية الاجتماعية والثقافية، التي أخذتها الحكومات العربية على عاتقها.

ومن السمات الرئيسة، التي تميز بها التعليم في ظل الحكومات الوطنية،

نفكر هنا ما يلي:

- ١- توجيه التعليم نحو الأهداف الوطنية والقومية.
- ٢- زيادة البعثات العلمية إلى أوروبا، لتكوين أساتذة ومختصين.
- ٣- الاهتمام بنوعية التعلم وجودته.
- ٤- افتتاح مدارس في الأرياف والحوضر.
- ٥- استخدام اللغة العربية لغة التعليم، وخاصة في التعليم الأولي والثانوي.
- ٦- الاعتماد على مدرسين وطنيين في تدريس مقررات العلوم.

٧- استخدام سلم تعليمي موحد.

على الرغم من كل ذلك، لم تستطع الحكومات الوطنية، في ظل الاحتلال، أن تقدم برنامجاً عاماً للتنمية الفكرية والتربوية في البلاد العربية. وكثيراً ما كانت تتعرض لضغوط المستعمر، الذي كان يعتمد غالباً إلى حل الحكومات وتشكيل حكومة جديدة موالية له، مما يحول دون تحقيق ما تصبو إليه. وبتفاوت نجاح الحكومات الوطنية في بلوغ أهدافها في توجيه الأنظمة التربوية من قطر عربي إلى آخر وبين فترة زمنية وأخرى، وذلك عائد إلى برنامج الحكومات والأزمات، التي تتعرض لها ومدى إيمانها بجدوى التعليم، والعمل على تحقيقه ونشره بين الشعب.



الفصل الثالث

التربية العربية في النصف الثاني

من القرن العشرين

تمهيد:

بانتهاى الحرب العالمية الثانية في التاسع من شهر أيار عام ١٩٤٥ واستقلال معظم أقطار الوطن العربي، وجد العرب أنفسهم متفوقين في كيانات مصطنعة، رسمتها سياسة الاستعمار الأوروبي، قبل انسحابها من البلاد العربية. وأخذ العرب يبحثون عن السبل الكفيلة بإعادة تنظيم هيكلتهم السياسية، عن طريق طرح جملة من المقترحات، والمحاولات الوجدوية، ولكن للأسف باءت جميعها بالفشل، لأسباب سياسية، اجتماعية، ثقافية وحضارية متعددة. على أساس أن (الوحدة حضارة)، عدا عن كونها قوة سياسية واقتصادية. وأخذت التجارب العالمية - في هذا المضمار - تفرض نفسها على بعض المثقفين العرب. كنموذج يقتدى به، ويمكن تطبيقه على الساحة العربية. ولكن الخصوصية العربية حالت دون ذلك.

لقد وجد العرب أنفسهم، وبعد قرون طويلة من الاحتلال الأجنبي، في فترات زمنية متباينة، وجهاً لوجه أمام حضارة أوروبية متطورة علمياً واقتصادياً وثقافياً تركت بعض ظلالها على البلاد العربية.

وأخذ المدافعون عن الوحدة العربية، يقدمون النظريات الكفيلة بتحقيقها وفق أساليب مختلفة. ولكن للأسف لم تتحول هذه النظريات إلى حيز التطبيق، إلى حقيقة سياسية من حقائق الوجود العربي المعاصر. إن هذا الفكر لم يترجم إلى

نضال سياسي وحدوي منسق يضم في صفوفه الطليعة الثورية الوحشية العربية في وقت واحد. حيث كان لطبيعة الاستعمار الغربي آثار متباينة في إدارة شؤون المناطق العربية، التي خضعت لها لفترات متباينة سواء أكانت فرنسية أم إنكليزية أم إيطالية.

وهكذا فرضت ظروف النضال ضد الاستعمار في كل قطر عربي، انبثاق حركات تحرر مستقلة، أصبح لكل منها منطقها الخاص، وديناميكتها الخاصة، وأحرزت نجاحات متفاوتة، طبقاً لظروف الواقع الاجتماعي والثقافي الخاص بكل منها. ولكنها لم تستطع الوصول إلى غايتها المطلوبة، التي رسمتها لنفسها. لقد تركت التجزئة السياسية آثاراً سلبية في حياة الأقطار العربية الثقافية والتعليمية، فالعلاقات السياسية بين الأقطار العربية لها انعكاساتها على مستوى التقارب والتباعد بين سياسات هذه الدول والتنظيمات التربوية المتبعة فيها. ومن الملاحظ أنه كلما كانت العلاقة السياسية جيدة بين بلدين عربيين، وجدنا التقارب والتوحيد والتكامل، تنعكس على السياسة التربوية وبنية النظام التعليمي فيها.

محاولات التقريب بين الأنظمة التربوية في البلدان العربية:

من هذا المنطلق، عمدت بعض الدول العربية المستقلة حديثاً إلى إيجاد أساليب معينة، بغية تحقيق قدر من التضامن والتكامل العربي فيما بينها، فعمدت إلى إنشاء جامعة عربية تعنى بالقضايا العربية السياسية والاقتصادية والثقافية والتربوية، فتم ولادة جامعة الدول العربية.

جامعة الدول العربية:

إن فكرة إقامة جامعة دول عربية، كبديل للوحدة العربية، أول ما طرحها الإنكليز على العرب، خوفاً منهم من إقامة وحدة عربية سياسية واقتصادية، تهدد مصالح الدول الاستعمارية في الشرق العربي، وتجعل من العرب أمة

واحدة، تنافس الغرب في معترك الحضارة العالمية. وللأسف، فقد تبنت الدول العربية هذه الفكرة، وسعت جاهدة إلى إيجادها على حيز الوجود. وقد رأى العرب فيها رمزاً من رموز الوحدة العربية المفقودة ومحط رجائهم من أجل لم شملهم وتوحيد تطلعاتهم وآرائهم وأهدافهم ومن أجل تحرير بلادهم من السيطرة الأجنبية، وتحقيق هويتهم الممزقة.

كان عبد الرحمن عزّام، أمين عام الجامعة الأول، يقول عن الجامعة ما معناه: أوجدتها بريطانيا وأرادتها بريطانيا، لكن قلبناها إلى جامعة عربية. وتبنت الحكومة المصرية هذه الفكرة، وأخذت تسعى للتفاوض مع الحكومات العربية المستقلة حول إقامة الجامعة العربية. وبدأت الاجتماعات الثنائية في القاهرة بين الحكومة المصرية ووفود حكومات الدول العربية الست - العراق والأردن وسورية والسعودية واليمن ولبنان. للبحث في كيفية إنشاء الجامعة وصوغ ميثاقها على هيئته النهائية، وتم ذلك في القاهرة / ٢٢ / آذار ١٩٤٥. وهكذا ولدت الجامعة العربية، كأول رمز من رموز الوحدة العربية الشاملة، مكونة من سبع دول، أما الآن فتضم ٢٢ دولة عربية مستقلة.

ولعل أول جهد عربي رسمي بذل على طريق الوحدة الثقافية، هو تلك المعاهدة، التي عقدت في شهر تشرين الثاني في عام ١٩٤٥ باسم (المعاهدة الثقافية بين دول الجامعة العربية).

المعاهدة الثقافية:

ترمي هذه المعاهدة إلى تحقيق غرضين:

- ١- تعريف أبناء الدول العربية بعضهم ببعض، وتوضيح الفكرة عن الأمة العربية في أذهانهم، وتعبئة شعورهم حولها وذلك من خلال:
- أ - تبادل المدرسين والطلبة بين المعاهد العلمية لدول الجامعة.

ب- تشجيع الرحلات الثقافية والرياضية بين البلاد العربية، وعقد اجتماعات ثقافية ودراسية للطلبة.

ج- تبادل إنشاء المعاهد العلمية والتعليمية.

د- التعاون على إحياء التراث الفكري والفني العربي، والمحافظة عليه ونشره، وتيسيره للطلابين.

هـ- توحيد المصطلحات العلمية، بوساطة المجمع والمؤتمرات واللجان المشتركة، وبالنشر التي تنشرها هذه الهيئات، والعمل على الوصول باللغة العربية إلى تأدية جميع أغراض التفكير والعلم الحديثين، وجعلها لغة الدراسة في جميع المواد في كل مراحل التعليم في البلاد العربية.

و- توثيق الصلات بين دور الكتب والمتاحف العلمية والتاريخية والفنية في البلاد العربية.

ز- توثيق الصلات وتسهيل التعاون بين العلماء والأدباء ورجال الصحافة والمهن الحرة وأهل الفن والتمثيل والموسيقى والسينما والإذاعة، وذلك بتنظيم زيارات لهم من بلد إلى آخر، وتشجيع عقد المؤتمرات الثقافية والعلمية والتعليمية... الخ.

ح- أن تدخل دول الجامعة في مناهجها التعليمية من تاريخ البلاد العربية وجغرافيتها وأدبها ما يكفي لتكوين فكرة واضحة عن حياة هذه البلاد وخصائصها، وتعمل على إنشاء مكتبة عربية للتلميذ.

٢- تنشيط الحركة الفكرية في البلاد العربية، وتطوير الثقافة العربية بتغذيتها بمكتسبات العلم الحديث ومخترعات الحضارة العالمية، وترجمة عيون الكتب الأجنبية القديمة والحديثة.

وتطبيقاً لهذه المعاهدة، أنشأت جامعة الدول العربية عدداً من المؤسسات

لتقوم بتنفيذ أغراضها وهي:

١ - اللجنة الثقافية:

وهي بمثابة مؤتمر ثقافي تتمثل فيه الدول العربية، وتعنى ببحث القواعد العامة للتعاون الثقافي ورسم الخطط لتحقيق هذا التعاون، ووضع المشروعات وإصدار التوصيات للدول الأعضاء. وقد باشرت هذه اللجنة أعمالها عام ١٩٤٦.

٢ - المكتب الدائم:

يتألف من مندوبين عن الدول العربية، يعمل بمثابة الهيئة العامة التنفيذية لما تقرره اللجنة الثقافية.

٣ - اللجان المحلية:

تشكل لجنة محلية في عاصمة كل دولة عربية تهتم بشؤون التعاون الثقافي بين دول الجامعة.

٤ - الإدارة الثقافية:

وتتكون من موظفين متفرغين لدى الأمانة العامة للجامعة، وتقوم هذه الإدارة بتنسيق العمل بين الجهات المختصة بالشؤون الثقافية.

وقد تبع ذلك، إحداث عدد من الأجهزة الثقافية الخارجية، لخدمة المجال الثقافي العربي منها: (معهد إحياء المخطوطات العربية - معهد البحوث والدراسات العربية - المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي - الجهاز الإقليمي العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار - المتحف الثقافي العربي). ومن هذا المنطلق، بدأ عمل عربي مشترك في سبيل خدمة التربية والثقافة والعلوم في البلاد العربية، تكرر في العديد من المحاولات، التي ساهمت في تقارب وجهات النظر التربوية بين البلدان العربية.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو - Alecso):

انطلاقاً من توصيات ميثاق الوحدة الثقافية العربية، المنبثق عن المؤتمر الثاني لوزراء التربية العرب، الذي عقد في بغداد عام ١٩٦٤، تم العمل على إنشاء هذه المنظمة في إطار جامعة الدول العربية، لتعنى بتطوير التربية والثقافة والعلوم في البلاد العربية. وإيماناً بدور التربية الفعال في عملية التنمية الشاملة. بدأت المنظمة عملها الفعلي بانعقاد مؤتمرها العام الأول في القاهرة في (٢٥ تموز عام ١٩٧٠). طبقاً لدستورها الصادر عن مجلس جامعة الدول العربية.

وكانت القاهرة مقراً للمنظمة منذ قيامها عام ١٩٧٠ وحتى عام ١٩٧٩، وهي السنة التي انتقل فيها مقر جامعة الدول العربية إلى تونس بعد توقيع اتفاقية - كامب ديفيد.

وبعد عودة جامعة الدول العربية إلى مقرها في القاهرة، بقيت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في مقرها في تونس تمارس أعمالها حتى الآن، بناءً على اتفاقية خاصة بين الجامعة والجمهورية التونسية.

أما دستور المنظمة الصادر عن مجلس جامعة الدول، فينص على أن هدف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هو التمكين للوحدة الفكرية بين أجزاء الوطن العربي عن طريق التربية والثقافة والعلوم، ورفع المستوى الثقافي في الوطن العربي حتى يقوم بواجبه في متابعة الحضارة العالمية والمشاركة الإيجابية فيها.

أهداف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:

إن أهداف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تأتي بمثابة خطة عمل طويلة المدى، تسعى جامعة الدول العربية إلى تحقيقها عن طريق المنظمة

وأجهزتها المختلفة، المنتشرة على الساحة العربية.
وهذه الأهداف، تعبر عن الطموح العربي في تعزيز أواصر التعاون
التربوي والعلمي والثقافي على الأصعدة كافة، منطلقة في ذلك إلى إيصال
الثقافة العربية إلى العالم، والمساهمة في بناء الحضارة العالمية الحديثة.
وتتلخص هذه الأهداف فيما يلي:

- ١- العمل على تنمية الموارد البشرية في البلاد العربية، عن طريق مساعدة
الفرد العربي على تنمية قدراته عقلياً وأخلاقياً وثقافياً إلى أقصى مدى، من
أجل أن يشارك في بناء المجتمع العربي وتطوير حضارته، حتى يكون
مؤهلاً للمشاركة الإيجابية في الحضارة العالمية.
- ٢- النهوض بأسباب التنمية الاجتماعية والاقتصادية في البلاد العربية بما
يؤدي إلى رفع مستوى العيش فيها.
- ٣- النهوض بأسباب التنمية العلمية واستخدام العلم التطبيقي الحديث، وصولاً
إلى المناخ المناسب لنقل وتأسيس التقانات في الدول العربية وتمكينها من
بعث أنماط تقنية تتناسب مع الأوضاع البيئية والاجتماعية والاقتصادية في
الدول العربية.
- ٤- النهوض بأسباب التنمية البيئية في البلاد العربية لتمكينها من المحافظة
على مصادرها الطبيعية وحسن التعامل معها واستخدامها واستعمالها
استعمالاً علمياً متوازناً مع احتياجات البلاد العربية حاضراً ومستقبلاً.
- ٥- السعي لوصول الفكر العربي الإسلامي والخبرات العربية بالأفكار
والتجارب المعاصرة في سياق القضايا، التي تواجه العالم في إقرار السلام
بمفهومه العريض، وتأمين حقوق الإنسان، وتحقيق نظام عالمي جديد
وعادل، وإبراز المداخل العربية الإسلامية في التصدي لمعالجة هذه

القضايا.

٦- تنمية الثقافة العربية والإسلامية في داخل البلاد العربية وخارجها في إطار عالمية المعرفة، والإسهام إيجابياً في إقرار الأسس الجوهرية العالمية الهادفة إلى إبراز القيم السامية في المجتمع الدولي.

٧- المشاركة في الجهود المبذولة عربياً ودولياً في تقريب أجزاء العالم وتنظيم المعلومات وتوثيقها بهدف توزيعها بطريقة ديمقراطية، سعياً لتحقيق أهداف المنظمة، وذلك عن طريق تنمية وسائل الإعلام وما توفره وسائل الاتصال الحديثة.

وترمي أنشطة المنظمة إلى تحقيق هذه الأهداف وبرامجها الأخرى، في ضوء الأولويات التالية:

- * - تنسيق الجهود العربية في ميادين التربية والثقافة والعلوم.
- * - رسم استراتيجيات عمل المنظمة خاصة في مجالات التربية والثقافة والاتصال والعلوم.
- * - استكشاف سبل التعاون العربي المشترك في مجالات التربية والثقافة والعلوم. وتبادل الخبرات والخبراء والمعلومات التربوية والثقافية والعلمية بين أقطار الوطن العربي.
- * - مساعدة الدول العربية في التصدي للمشكلات التي تواجهها في مجالات التربية والثقافة والعلوم.
- * - حفظ التراث الثقافي العربي الإسلامي وصيانيته في مجال المخطوطات وصيانة التحف الأثرية والمواقع التاريخية.
- * - مساعدة الدول العربية في التصدي للمشكلات التي تواجهها في مجالات التربية والثقافة والعلوم.

*- تطوير جمع المعلومات ومعالجتها وتنظيمها ونشرها في مجالات التربية والثقافة والعلوم.

*- تشجيع البحث العلمي في مجالات عمل المنظمة.

*- تقديم المساعدات الفنية المناسبة لمتطلبات الدول الأعضاء.

*- تنظيم الدورات التدريبية في مجالات عمل المنظمة.

*- دعم مشروعات التعريب في الدول العربية والإفريقية.

*- إصدار المجلات والمعاجم ودائرات المعارف والكتب ومواد المعلومات والأدلة والمنشورات الأخرى، التي تلي حاجات الدول العربية ممثلة في مؤسساتها التربوية والثقافية والعلمية وذلك على مختلف الوسائط.

*- التعاون بين المنظمات العربية والمنظمات الدولية بهدف تبادل المعلومات والخبرات في مجالات التربية والثقافة والعلوم.

على أن هذه الأهداف والغايات الكبيرة المتنوعة والمتداخلة بين التربية والثقافة والعلوم والإعلام، ترتبط برابط وثيق وتتلاحم في مشروعات المنظمة وبرامجها، التي يقوم على تنفيذها كل قطاع من القطاعات العاملة في المنظمة، بالمشاركة والتنسيق مع الأجهزة ذات الصلة في داخل المنظمة وفي خارجها في وزارات التربية والتعليم العالي والثقافة ومراكز البحوث العلمية والمؤسسات الأخرى، ذات العلاقة بهذه المناشط في الدول العربية (المرجع، ALECSO - موقع المنظمة على شبكة الانترنت).

الدوائر التربوية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:
أولاً: إدارة التربية:

تضم إدارة التربية قسمين وهما: قسم السياسات والمناهج، وقسم البحوث والتدريب. وتعمل هذه الإدارة على تحقيق تربية عربية متجددة موحدة الهدف

والاتجاه، وتنسيق السياسات والخطة التربوية في الوطن العربي ووضع استراتيجيات تطوير التربية العربية ومراجعتها في ضوء المتغيرات على المستويين العربي والدولي، وتساعد على النهوض بالأنظمة التعليمية العربية وتطويرها من حيث التشريعات والبنى والمحتوى والطرائق والأساليب، وتولي تعليم اللغة العربية اهتماماً خاصاً، بحيث يكون التعليم باللغة العربية في مختلف مراحلها إسهاماً في إعداد جيل عربي، تتمثل فيه مقومات أمته وتراثها، قادر على المشاركة في حضارة العصر.

تقوم الإدارة أيضاً بإجراء البحوث والدراسات والمسوح التربوية، حول واقع التربية في الوطن العربي، وتعمل على تطوير البحث التربوية، بما يواكب الاتجاهات التربوية الحديثة، كما تعمل على تدريب الباحثين ومدرسي المعلمين، وتسعى إلى المشاركة في التقدم التربوي العربي والعالمي بالتعاون مع المنظمات والهيئات التربوية ومؤسسات البحث التربوي العربية والدولية وتبادل الخبرات والمعلومات معها.

ثانياً: الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار:

أنشئ هذا الجهاز في أيار عام / ١٩٦٧ / وكان مقره في بغداد ثم تم نقله إلى تونس مع جامعة الدول العربية، وألحق بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عند تأسيسها. ويعمل هذا الجهاز على القضاء على الأمية في البلاد العربية بالتخطيط والتنسيق فيما بينها في مجال التشريعات، التي تضعها لهذا الغرض، وعلى تطوير الهيئات المسؤولة عن محو الأمية وتعليم الكبار، ويسهم في وضع الخطط القطرية لمحو الأمية في إطار الخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية والخطط الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويقوم بتأهيل القيادات المتخصصة في محو الأمية وتدريبها، وتطوير المناهج والمواد

التعليمية وطرائق التدريس ويصدر المطبوعات لتعليم الأميين، بالإضافة إلى عمله في مجال الدراسات والبحوث الخاصة بمحو الأمية وإنشاء المراكز النموذجية ومراكز إعداد القادة والخبراء، والدعوة إلى عقد مؤتمرات للمسؤولين عن محو الأمية في البلاد العربية، ومتابعة تنفيذ توصياتها وقراراتها والاستعانة بالهيئات الدولية (اليونسكو، منظمة العمل الدولي، منظمة الأغذية والزراعة... الخ).

ثالثاً: إدارة التقانات التربوية:

تقوم هذه الإدارة حالياً بالاضطلاع بالمهام، التي كان يقوم بها المركز العربي للتقانات التربوية بالكويت، إذ أنها تسهم في تطوير التقانات الحديثة في التعليم إنتاجاً واستخداماً وتجديداً للعملية التربوية، وتعمل على تشجيع الترجمة والتأليف وتقديم المشورة في مجال التقانات، وتعريب مصطلحات التقانات التربوية وتوحيدها، وتقيم دورات للتدريب على إنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها وصيانتها.

رابعاً: إدارة التعليم العالي:

أنشئت هذه الإدارة في مقر المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة عام ١٩٩٣ لتقوم بمهام المركز العربي لبحوث التعليم العالي، الذي أنشئ في دمشق عام ١٩٨٢ والذي آل إلى قسم في المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق، بعد إنشاء هذا المركز في مطلع التسعينات.

ومن مهام هذه الإدارة:

الإسهام في رفع كفاية التعليم العالي في الوطن العربي وإجراء الدراسات والبحوث، التي تتناول قضايا التعليم العالي في الوطن العربي وتنظيم البرامج والدورات في ميادين التعليم العالي والعمل على تشجيع الترجمة وتعريب

التعليم العالي...

بالإضافة إلى الإدارات، التي تحدثنا عنها، إدارة التربية وإدارة الثقافات التربوية وإدارة التعليم العالي، ثمة إدارات وأجهزة أخرى أحدثتها المنظمة، حتى يتسنى لها النهوض بالعمل في ميدان الثقافة والعلوم الاجتماعية على مستوى الوطن العربي، وهذه الإدارات هي:

١ - إدارة الثقافة: أنشئت مع قيام المنظمة العربية عام ١٩٧٠ بمقر القاهرة، وتعد استمراراً للإدارة الثقافية السابقة لدى الجامعة.

٢ - إدارة الإعلام: أحدثت عام ١٩٧٨ بمقر القاهرة لتعنى بتطوير وسائل الإعلام والاتصال في الوطن العربي.

٣ - معهد الخرطوم الدولي للغة العربية: أنشئ عام ١٩٧٨ بالخرطوم في السودان، وهدفه إعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤ - المكتب الإقليمي لشرق إفريقيا: أنشئ عام ١٩٧٨ بمقديشو في الصومال لتنفيذ خطط التعاون العربي الإفريقي في الحقل الثقافي.

٥ - جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الإسلامية: أحدث عام ١٩٨٢ بالمقر (تونس). ليعمل على تنمية اللغة العربية والثقافة الإسلامية خارج الوطن العربي.

٦ - مؤسسة الموسوعة العربية: أنشئت سنة ١٩٨٣ ببغداد لتتولى إصدار موسوعة عربية شاملة.

بالإضافة إلى تعاون المنظمة مع المنظمات والاتحادات العربية المختلفة، والمنظمات الإقليمية والدولية في مجال التربية والثقافة والعلوم.

خامساً: معهد إحياء المخطوطات العربية:

تم إنشاء هذا المعهد في عام / ١٩٤٦ / كأحد الأجهزة التابعة لجامعة الدول العربية، وألحق بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عند إنشائها. ويقوم المعهد بالأعمال التالية: (جمع فهارس المخطوطات العربية الموجودة في دور الكتب العامة والخاصة لتوحيدها في فهرس عام، وتصوير المخطوطات العربية القيمة ووضعها تحت تصرف العلماء وطلبة البحث، بالإضافة إلى طبع المخطوطات الصالحة ونشرها، وإصدار نشرات دورية مما طبع من المخطوطات، أو ما هو قيد الطبع ...). ومن المعلوم أن هناك عدة مئات من آلاف المخطوطات العربية موجودة في بقاع مختلفة من العالم.

سادساً: مكتب تنسيق التعريب:

أنشئ عن مؤتمر التعريب الأول، الذي انعقد بالرباط في شهر نيسان سنة / ١٩٦١ /، وهو الذي وجد من أجل تنسيق جهود الأقطار العربية في ميدان التعريب، تحت إشراف جامعة الدول العربية. ويهدف مكتب تنسيق التعريب إلى المساهمة في الجهود التي تبذل في الوطن العربي للعناية بقضايا اللغة العربية، ومواكبتها للعصر، واستجابتها لمطالبه، وتتبع ما تنتهي إليه بحوث المجامع اللغوية، والعلماء ونشاط الأدباء والمترجمين وجمع ذلك كله وتنسيقه وتصنيفه تمهيدا لعرضه على مؤتمرات التعريب.

إنجازات المنظمة وإصداراتها:

بدأت المنظمة نشاطها منذ انعقاد مؤتمرها العام الأول في سنة / ١٩٧٠ /، ومع أن الإجراءات الخاصة بتنظيم شؤون الإدارة ورسم سياسة العمل قد أخذت جانبا لا يستهان به من وقت المنظمة، إلا أنها استطاعت أن تقوم بعدد كبير من الأنشطة أو تشارك فيها. ويهمننا أن نشير إلى أن المنظمة تراعي في

مشروعات أنشطتها أن تكون متصلة بالواقع العربي، ومتطلبات التطور المنشود. على أن تتعاون في تنفيذها مع المعاهد والمراكز والمؤسسات العربية الموجودة. كما تأخذ بالحسبان قرارات وتوصيات مؤتمرات وزراء التربية العرب، وسائر التوصيات وقرارات المؤتمرات والحلقات واللجان الفنية على المستوى العربي، والتي قامت الإدارة الثقافية بالجامعة العربية بالإشراف عليها. كذلك تراعي المنظمة ترتيب مشروعات البرامج حسب الأولويات، وتستغل في ذلك الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في الوطن العربي، وذلك إلى جانب التعاون مع منظمة اليونسكو في الأمور المشتركة بينهما.

وقد رأت المنظمة أن توجه اهتمامها الأول إلى القيام بمسح شامل ومستمر للمجالات التربوية والثقافية والعلمية للوطن العربي، ليكون ذلك أساساً لمشروعات أنشطتها وطرائق تنفيذها مستقبلاً.

وأصدرت المنظمة مطبوعات في مختلف الموضوعات من البحوث والدراسات القومية والقطرية، المعاصرة والمستقبلية.

وتصدر المنظمة عدة دوريات ونشرات على مدار العام، منها أربع دوريات سنوية بينها الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية، والنشرة العربية للمطبوعات، ومجلة تعليم الجماهير، واللسان العربي، التي يصدرها مكتب تنسيق التعريب بالرباط، أما الإصدارات نصف السنوية فهي: المجلة العربية للتربية، المجلة العربية للثقافة، المجلة العربية للعلوم، المجلة العربية للمعلومات، المجلة العلمية للتقنيات، مجلة البحوث والدراسات العربية التي يصدرها معهد البحوث والدراسات العربية بالقاهرة، مجلة معهد المخطوطات العربية التي يصدرها معهد المخطوطات العربية بالقاهرة، المجلة العربية للدراسات اللغوية والتي يصدرها معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، مجلة التعريب التي يصدرها

المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر وتصدر أيضاً نشرة فضاءات، ونشرة أخبار الألكسو، كما تصدر نشرة المعلومات ثلاث مرات في السنة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠، ص ٤٢).

بالإضافة إلى ذلك تم إنجاز المشروع الريادي لتطوير تدريس الرياضيات سنة /١٩٨٠/، وتم إنشاء مطبعة المنظمة / ١٩٨٢/، وتم إنجاز الخطة الشاملة للثقافة العربية عام /١٩٨٣/ كما تم إنجاز العديد من المنشورات والمطبوعات التربوية والثقافية، نذكر أهمها هنا:

- الكتاب المرجع للتعليم البيئي ١٩٨٤.
- نظام عربي موحد للإعلام والاتصال ١٩٨٧.
- الإستراتيجية العربية للعلوم والثقافة ١٩٨٩.
- إستراتيجية التوثيق والمعلومات في الوطن العربي ١٩٩٧.
- الفكر التربوي العربي الإسلامي ١٩٨٧.
- الكتاب المرجعي في العلوم المتكاملة لمرحلة التعليم الأساسي ١٩٩٦.
- وأهم الإصدارات المستمرة للمنظمة فكانت (مشروعات تعريب التعليم العام والتعليم العالي)، بالإضافة إلى كتب وإصدارات أخرى مستمرة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠، ص ٤١).
- كما عقدت المنظمة، العديد من المؤتمرات والندوات المهمة، التي تخص التربية، وكان آخر هذه المؤتمرات: المؤتمر الرابع للجنة العلمية لمشروع الكتاب المرجعي في تاريخ الأمة العربية، والذي عقد في ٢٣ / ٩ / ٢٠٠٢.
- وأيضاً الاجتماع العربي بشأن الدراسة التحليلية الخاصة بتصنيف إستراتيجية تطوير العلوم والثقافة في الوطن العربي، الذي عقد في الشارقة / ٢٠٠٢ /، بالإضافة إلى المؤتمر الثامن للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي

والبحث العلمي في الوطن العربي، الذي عقد في عام / ٢٠٠١ /، والمؤتمر التربوي لوزراء التربية والمعارف في الوطن العربي في نيسان / ٢٠٠٢ /.

كما وضعت المنظمة العربية، مجموعة من الأولويات لأنشطتها المستقبلية، تتجلى في:

* - رسم استراتيجيات عمل المنظمة خاصة في مجالات التربية والثقافة والاتصال والعلوم.

* - استكشاف سبل التعاون العربي المشترك في مجالات التربية والثقافة والعلوم، وتبادل الخبرات والخبراء والمعلومات التربوية والثقافية والعلمية بين أقطار الوطن العربي.

* - حفظ وصيانة التراث العربي الإسلامي في مجال المخطوطات وصيانة التحف الأثرية والمواقع التاريخية.

* - مساعدة الدول العربية في التصدي للمشكلات التي تواجهها في مجالات التربية والثقافة والعلوم.

* - تطوير جميع المعلومات ومعالجتها وتنظيمها ونشرها في مجالات التربية والثقافة والعلوم.

* - تشجيع البحث العلمي في مجالات عمل المنظمة.

* - تنظيم الدورات التدريبية في مجالات عمل المنظمة.

* - تقديم المساعدات الفنية المناسبة لمتطلبات الدول الأعضاء.

* - دعم مشروعات التعريب في الدول العربية والإفريقية.

* - إصدار المجلات والمعاجم ودائرات المعارف والكتب ومواد المعلومات والأدلة والمنشورات الأخرى.

*- التعاون مع المنظمات العربية والإقليمية والدولية بهدف تبادل المعلومات والخبرات في مجالات عمل المنظمة.

وبرعاية المنظمة العربية، عقد المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي- دمشق- تموز عام / ٢٠٠٠ / وقد صدر عن هذا المؤتمر مجموعة من التوجيهات والتوصيات المهمة، التي تقتضي تطوير التربية العربية في بداية القرن الحادي والعشرين، ومن أهم هذه التوصيات نذكر:

- ١- حماية الثوابت الحضارية العربية الإسلامية في مدرسة المستقبل لمواجهة بعض التحديات السلبية التي تطرح في إطار العولمة.
- ٢- أن تتمتع الأنظمة التربوية في الدول العربية بدرجة عالية من المرونة حتى تتجاوب مع المستجدات والتحولات العالمية.
- ٣- تأكيد الدور التربوي لمؤسسات المجتمع والأسرة ومسؤولياتها في تطوير العملية التربوية وإشراك الأسرة وأولياء الأمور والمؤسسات والجمعيات المؤثرة في البيئة المدرسية.
- ٤- أن ينظر إلى المنهج على أنه منظومة متكاملة قادرة على إشراك العناصر والمتغيرات كافة في عملية اختيار مضامين محتوى المناهج الدراسية، وعدم اقتصرها على المختصين، وذلك بسبب تسارع إنتاج المعرفة وإنتاج الثقافة وزيادة وسائل الإعلام والاتصال مع المراجعة الدائمة والمستمرة لها بحيث تكون مضامين محتوى المناهج مرتبطة متكاملة تجسد وحدة المعرفة وتكاملها.
- ٥- أن تحدد المواد الأساسية، التي يجب أن يتعلمها الطالب في مدرسة المستقبل بما يحقق تكيف خريج هذه المدرسة مع متغيرات العصر

ومتطلبات المجتمع.

٦- أن يؤكد توظيف تقنيات المعلومات وتأثيرها في كل عنصر من عناصر العملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها.

٧- أن تتحدد الكفايات والمعايير والأسس لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية داخل المدرسة.

٨- الارتقاء بمستوى التفويم في المدرسة بحيث يكون نشاطاً يرافق عملية التعليم والتعلم في جميع مراحلها ويؤكد على الإتقان.

٩- الارتقاء بمستوى تفكير المتعلمين وتنمية قدراتهم العقلية وتعميقها وتهيئة المناخ المساعد داخل المدرسة وخارجها على استخدامهم لقدراتهم العقلية العليا.

١٠- أن توضع الآليات التي تمكن من تغيير دور المعلمين في العملية التعليمية بالمدرسة من عملية الارتكاز على التعليم إلى التعلم الذاتي المستمر.

١١- أن يؤكد أهمية دور المعلمين في أي تطوير تربوي مستقبلي وضرورة إعادة النظر في أساليب إعدادهم في كلية التربية ومشاركة وزارات التربية والمعارف في وضع الكفايات والبرامج النظرية والتطبيقية وتحسين مستواهم المعيشي.

١٢- أن تكون المدرسة مؤسسة للبحث والتطوير والتدريب.

١٣- أن تحدد التغيرات المطلوبة في ثقافة المؤسسة المدرسية لتتمكن من تنمية ثقافة ذات قيم تشجع الإبداع وتحرص على إتقان العمل وتحسين نوعيته.

١٤- التعامل مع المدرسة على أنها نظام مفتوح وتحويل بيئتها الحالية إلى بيئة مفتوحة تعتمد على شبكات المعرفة ووسائل التقانية الحديثة.

١٥- أن تحدد المواصفات المطلوبة للمبنى والتجهيزات بما يتواءم مع

العمليات التي تتم داخل المدرسة (التقرير النهائي للمؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي، ٢٠٠٠، ص ١٣ - ١٥).

الحوار بين الثقافات الأخرى:

انطلاقاً من إيمان راسخ بأهمية الحوار بين الثقافات والحضارات في التقريب بين الشعوب، وتعزيز أواصر التفاهم والتعاون مع الآخر، عقدت المنظمة سلسلة من الندوات الدولية والإقليمية كان الهدف منها تجديد وتكثيف الحوار بين الثقافة العربية والثقافات الأخرى، ومنها تلك الندوات التي عقدت لتعميق الحوار بين الثقافة العربية والثقافة الصينية والثقافات الإفريقية والثقافة الأوروبية والثقافة الأمريكية والثقافة الروسية...

إستراتيجية تطوير التربية العربية:

انبثق قانون وضع إستراتيجية لتطوير التربية العربية، عن المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب، المنعقد في صنعاء في كانون الأول ١٩٧٢. وتم تشكيل لجنة من كبار المفكرين العرب، بالتشاور مع المجلس التنفيذي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

وعقدت اللجنة أربعة عشر اجتماعاً متتالياً، ناقشت في اجتماعها الأول، الذي عقد بمدينة طرابلس في فترة / ٧ - ١٢ / نيسان عام ١٩٧٣، طبيعة مهمتها ومضامينها النظرية والعلمية، كما توصلت إلى وضع المنهجية التي تعتمدها في معالجة مهمتها، كما وضعت إطاراً عاماً يمثل تصميماً مبدئياً لتقريرها. واعتمدت الاجتماعات على أسلوب الحوار الفكري مع كبار المسؤولين المتخصصين في المنظمات العربية والدولية. ولم تكتف اللجنة بالحوار فقط، وإنما قامت بزيارات ميدانية لنماذج من المؤسسات التعليمية في البلاد العربية، والذي دعا إلى وضع هذه الإستراتيجية، هو أن بناء الإنسان

العربي وتنمية المجتمع العربي من أخطر المعارك التي تمر بها الأمة العربية. وبعد ذلك توالى الاجتماعات واللقاءات والمناقشات مع كبار المختصين والمفكرين العرب. وبنيتها توصلت اللجنة إلى أن تضع تقريرها النهائي المعنون بـ " إستراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية ". وقد أقرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ونشرته عام ١٩٧٩.

وقد ضم التقرير، فصلاً تكشف عن جهد كبير في سبيل تبني أهداف التربية العربية المرجوة في إطار المعالم المنشودة لمجتمع عربي، يسعى إلى التحرر بكل أبعاده، السياسية والاقتصادية والثقافية...

تختلف إستراتيجية التربية العربية عن الاستراتيجيات التربوية القطرية وعن الاستراتيجيات العالمية، من حيث كونها ذات بعد قومي عربي وحدوي. إنها إستراتيجية تهدف إلى استخدام طاقات الإنسان العربي، من أجل بناء مستقبل أفضل، يصون وحدة الأمة ويمدها بمقومات البقاء ومواجهة التحديات. والإستراتيجية السليمة هي الإستراتيجية المنطلقة من الواقع، لكي تحركه وتتجه به نحو المستقبل لاستحداث التغييرات فيه، وفقاً للأهداف المتوخاة منها.

اعتبارات إستراتيجية تطوير التربية العربية ومبادئها:

- * تستند إستراتيجية تطوير التربية العربية إلى عدة اعتبارات أساسية منها:
- * - الإيمان بقومية العمل العربي، في مجالات التربية والتنمية الشاملة.
- * - استقراؤها للتاريخ العالمي، وما كشف عن تطور الأمم والشعوب، وعن دور التربية والتنمية في تقدمها.
- * - استنادها إلى العلم منهجاً ومحتوى، وإلى الفكر الحديث وتطبيقاته.
- * - اعتمادها على الإنسان العربي وجعله محوراً وأداة وغاية للتربية والتنمية.
- * - انفتاحها على التعاون مع الشعوب الأخرى والمجتمع الدولي، مع الحفاظ

على أصالة الأمة وخصائصها وقيمتها السامية.

* - سعيها إلى متابعة مبادئ الشمول والتكامل والتفاعل في نظرتها إلى التربية العربية والمجتمع العربي في ضوء منحى النظم، والجمع بين دراسة الواقع واحتمالات المستقبل (السيد، ٢٠٠١، ص ١٠).

عناصر إستراتيجية تطوير التربية العربية وأولوياتها:

تشتمل إستراتيجية تطوير التربية العربية، على عدد من العناصر الرئيسة، التي تسعى إلى تحقيقها تتجلى في النقاط التالية:

١- نحو فلسفة اجتماعية عربية للتربية:

إذ أن الحاجة الماسة، تدعو إلى تطوير فلسفة عربية متميزة، تنفرع عنها فلسفة اجتماعية تربوية، تستند جميعها إلى خصائص الأمة العربية في أصلاتها ومقومات عقيدتها وثقافتها، وما ينشأ عنها من مواقف عقلانية وحضارية.

٢- نحو مجتمع عربي متعلم:

تسهم التربية العربية في نطاق التنمية الشاملة للوطن العربي في تكوين المجتمع العربي المتعلم، باعتباره صيغة حضارية ملائمة لخصائص الأمة العربية، جوهره تقدير مكانة الإنسان في الوطن العربي وتمكينه من الاعتماد على هداية عقله وضميره، والإيمان بقدرته على التعلم، مما يؤدي إلى تطوير شخصيته من جوانبها كافة.

٣- نحو تنويع البنى التربوية وتحقيق المرونة والتكامل فيها:

يتم العمل لتطوير بنى الأنظمة التربوية بما يتفق مع المبادئ الرئيسة للإستراتيجية، ومطالب تكوين المجتمع العربي المتعلم كافة.

٤- نحو تجديد محتوى التربية وطرانقها ووسائلها وأساليب تقويمها:

يتم العمل لوضع منهجية علمية لتطوير جوانب الكيف في التربية، تعنى

بمحتوى التربية وطرائقها، وأساليب التقويم فيها.

٥- نحو تطوير مهمات وأساليب الإعداد والتدريب للمعلمين:

يكون إعداد المعلمين وتدريبهم وتطوير مهماتهم التربوية والمجتمعية والقومية، ركناً أساسياً لتجديد التربية العربية، وبعداً رئيساً من أبعاد الإستراتيجية المعتمدة لها.

٦- نحو تنمية البحث التربوي لتحقيق الكفاية والأصالة والتجديد:

إذ أن معالجة المشكلات التربوية المتفاقمة، يستلزم تطوير البحث التربوي وتنمية مقوماته، كما تتمثل في الكفايات، حشداً وإعداداً وتدريباً وفي الأجهزة والمؤسسات تطويراً وإنشاءً.

٧- نحو اعتماد أساليب التخطيط وتحديث الإدارة التربوية:

ثمة تكامل وترابط بين التخطيط والإدارة والعمليات الرئيسة الثلاث (وضع الخطط وتنفيذها وتقويمها)، يشكل ذلك عنصراً أساسياً من عناصر إستراتيجية تطوير التربية العربية.

٨- تمويل التربية:

إن تطوير التربية العربية، يتطلب زيادة الموارد المالية وحسن توزيعها واستثمارها، مع مراعاة أن التربية مجال رئيس للاستثمار، وتعدد مصادر التمويل وتنوعها، ومراجعة كلفة التعليم في مراحله كافة.

٩- نحو التفاعل بين التربية والتنمية الشاملة وتكاملها:

إن الإنسان العربي غاية التنمية الشاملة وأداتها، فلا بد من تأكيد هذه التنمية بجوانبها المختلفة، وتنظيم خططها لترسيخ حقوقه الأصلية وتمكينه من التمتع بها، وتنظيم المجتمع على أساس وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع والارتفاع بمستوى الحياة ونوعيتها وتقرير مكانة الأمة العربية وتقديمها.

١٠- نحو قومية العمل العربي للتربية والتنمية الشاملة:

يتم العمل من أجل تطوير إستراتيجية التنمية الشاملة على نطاق العرض بالاستناد أصلاً إلى الإدارة السياسية في أعلى مستوياتها وإلى مساهمة المختصين في سائر مجالاتها.

١١- نحو تنمية التعاون الدولي والمشاركة الفعالة فيه وفي توجيهه وجهاته السليمة:

وتعتمد إستراتيجية تطوير التربية العربية على التعاون الدولي وتقويم الجهود العاملة والانتفاع منها، اعتماداً على الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة، وفي مقدمتها اليونسكو (السيد، ٢٠٠١، ص ٢٣).

مفهوم التربية في إستراتيجية تطوير التربية العربية:

إن التربية في جوهرها عمليات نفسية واجتماعية تصدر عن شخصية الإنسان بجملتها، جسماً وفكراً وإرادة وخلقاً، تتحقق على خير وجوهاها، إذا شملت تلك النواحي وعملت على تكاملها. وهي إنما تفهم طبيعتها بالاستناد إلى الفكر الإنساني وتطور العلم الحديث، خاصة في مجال العلوم السلوكية، والممارسة الواقعية والتجريب، ونحتاج خاصة إلى سند من التحليل الفلسفي والتحليل العلمي، يعنى الأول خاصة، بالأهداف والغايات، ويعنى الثاني خاصة بالأساليب والوسائل والعمليات. ويترتب على ذلك أن يعنى في تطوير التربية العربية بمثل ذلك التحليل الفلسفي، وخاصة من حيث المجتمع العربي وأصول معتقداته وطبيعة ثقافته، وأهدافه القومية، وبمثل هذا التحليل العلمي وخاصة من حيث محتويات التربية وأساليبها ووسائلها وتنظيمها ويستعان بالعلوم السلوكية خاصة في ميدانها (الشريف وآخرون، ١٩٧٩، ص ٣٣-٣٤).

أما بالنسبة إلى مبادئ إستراتيجية تطوير التربية العربية، فتتجلى بالنقاط الرئيسية التالية:

أ- المبدأ الإنساني: ويشمل تأكيد مكانة الإنسان في نظام المجتمع والوجود عامة، وتمكين المتعلم من تطوير شخصيته بصورة متوازنة شاملة ومنكاملة، وتبصيره بحقوقه وواجباته.

ب - التربية للإيمان: ويشمل عناية التربية، بترسيخ الإيمان بالله والديانات السماوية في نفوس المتعلمين، والإسلام خاتم رسالات السماء، وعناية التربية بما أقره الدين من مكانة الإنسان في الوجود والمجتمع.

ج - المبدأ القومي في التربية: ويشتمل في دلالاته على أن التربية ذات وظيفة اجتماعية وذات انتماء قومي تتأثر بالخصائص الحضارية القومية في مجتمعها وعليها أن تتمثلها وتستوعبها في خير صورها.

د - المبدأ التنموي: ويشمل، اعتبار التنمية الشاملة الصيغة الحديثة لتقدم المجتمع وتحقيق الرفاهية على وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع فيه، كما يشمل تأكيد العلاقات المتبادلة بين التربية ومنظومات النشاط المجتمعي الأخرى، وبيئها وبين التنمية عامة.

هـ المبدأ الديمقراطي: ويشمل، المساواة لجميع المواطنين في الحقوق والواجبات أمام القانون وفي تكافؤ الفرص وتنمية المواهب والكفايات وتقدير كرامة الإنسان واحترامها، كما يشمل تنمية التكافل والتعاون بين المواطنين، وتمكينهم من المساهمة في خير المجتمع واتخاذ القرارات في الشؤون العامة وتنظيم المجتمع تنظيمًا مستندًا إلى إدارة الجماهير مؤدياً إلى ما يكفل مصالحها.

و- مبدأ التربية للعلم: ويشمل بين دلالاته، أن تعنى التربية بترسيخ العلم في المتعلمين منهجاً ومحتوى وفكراً وتطبيقاً، وأن تسهم التربية في تطوير

البحث العلمي وتمكين مؤسساته وعلمائه من المشاركة الفعالة في الثورة العلمية استيعاباً لمنجزاتها وإسهاماً في إغنائها وفي ربطها بخير الإنسان على المستوى القومي والعالمي.

ز - مبدأ التربية للعمل: ويشمل بين دلالاته، عناية التربية بالربط بين الفكر والعمل باعتبارهما جانبيين رئيسيين في الخبرة الإنسانية واعتبار العمل على تعدد أنواعه العملية والفكرية والاجتماعية، ركيزة للتربية وجانباً رئيساً في محتواها.

ح - مبدأ التربية للحياة: ويشمل بين دلالاته، تقريراً يفيد أن الحياة منة من الله سبحانه للإنسان، وإدراك أن التعلم قائم في صميم حياة الإنسان، وهي تتطور وتغنى به.

ط - مبدأ التربية للقوة والبقاء: ويشمل بين دلالاته، أن التربية للحياة كما كانت ذات شمول وتكامل وذات تنظيم وكفاية فهي تربية للقوة، وأن التربية للقوة يمكن أن تتجلى قوة في شخصية المتعلم وإرادته، وقوة في المجتمع وتماسكه وقوة في الأمة ومنعتها، وأن إنشاء الحضارات أثر من آثار القوة في الإنسان.

ي - مبدأ التربية المتكاملة: وتشمل بين دلالاتها، حاجة الإنسان إلى تربية شاملة متكاملة ومتوازنة لجميع جوانب شخصيته، وقدرة الإنسان غير المحددة بزمان أو مكان على التعلم وعلى متابعة تربية ذاته، طوال مراحل عمره.

ك - مبدأ الأصالة والتجديد: وتعني الأصالة، التمسك بخير ما في الماضي من أصول تدل على العراقة والذاتية والابتكار وتصلح لاعتمادها في الحياة، فهي تمثل الماضي الحي فيما يعني التجديد توليد أصول نابعة من الجهود الذاتية، متميزة بالابتكار ملائمة لتغير مطالب الحياة وأحوالها في الزمان

والمكان مطلة على المستقبل.

ل - مبدأ التربية للإنسانية: ويشمل بين دلالته، عناية التربية بوحدة الجنس البشري والمساواة بين شعوبه، والأخوة والإنسانية عامة، والخلاص مما يهدد الإنسانية من نزعات الاستغلال والعنصرية والعدوان... (السيد، ٢٠٠١، ص ١٦).

هذه هي أهم المبادئ، التي قامت عليها إستراتيجية تطوير التربية العربية.

مراجعة المنظمة لإستراتيجية تطوير التربية العربية:

احتوت الإستراتيجية جملة من المبادئ والقيم التربوية الأساسية، تتسم بالأصالة والاستمرارية... وهي تصلح لكل زمان ومكان، إلا أن ثمة جوانب في الإستراتيجية من حيث الواقع التربوي والمتغيرات العالمية والتحديات المعاصرة، تستلزم إعادة النظر فيها لتعرف متضمناتها التربوية. ومن هنا كان المنهج الذي اتبعته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في مراجعة إستراتيجيتها، بقصد الاقتصار على ما يمليه الواقع المتغير خلال العقدين الماضيين بوجه خاص، وما تعرضه احتمالات المستقبل من اتجاهات جديدة تتطلب من التربية تغييرات تستجيب لها.

وهي تغييرات لا يكفي فيها مراجعة الإستراتيجية عن طريق الإضافة هنا والحذف هناك، بل تفرض تحليلاً جديداً ورؤية جديدة متكاملة إلى مستلزمات المنطلقات العربية والعالمية في مختلف الميادين.

ويمكن أن نوجز أهم مسوغات مراجعة الإستراتيجية فيما يلي:

* - التغيرات السياسية والعسكرية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية... التي حدثت مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد

والعشرين، على المستويين القومي والعالمي، وانعكاساتها التربوية والتعليمية في البلدان العربية.

* - ظهور الثورة المعلوماتية، وما رافقها من تغير في نظم الحياة كافة، ولاسيما نظم المال والاقتصاد من جانب ونظم التربية والثقافة وحياة المجتمعات من جانب آخر، فضلاً عن أن البنية المتشابكة لثورة المعلومات والاتصال والثورة التقنية البيولوجية والثورة الروبوتية.

* - ظهور هزات في الواقع العربي أدت إلى تشتت الصف العربي ووهن التضامن والتكافل والتكامل بين معظم أجزائه مما حال دون تنفيذ أي إستراتيجية قومية سواء في ميدان التربية أو العلوم أو الاقتصاد إلى غير ذلك من ميادين التنمية المختلفة.

* - وقوف الوطن العربي موقف المستسلم المتلقي لما تقذف به الحضارة العالمية والمنفعل لما يجري دون أن يفعل، والعالم لا يغزونا باقتصاده ومنتجاته التقنية وحدها، وإنما يغزو قيمنا وثروتنا الفكرية والروحية، مما يستلزم القيام بمراجعة إستراتيجية تطوير التربية العربية.

* - انطلاق صيحات على المستوى العالمي والعربي حول التربية ودورها، والسبيل الأمثل من هذا الدور بعد أن أخفقت بعض النظم التربوية في تحقيق الأهداف المرسومة لها من حيث مخرجاتها وتطوير المجتمع علمياً وتقنياً واجتماعياً وفكرياً، وظهور بطالة متفقة أدهى وأمر من البطالة الجاهلة. بالإضافة إلى ذلك هناك:

الواقعان العالمي والعربي وانعكاساتهما على مسيرة التربية:

يكشف لنا تحليل الواقع العالمي عن ضخامة المشكلات السكانية، التي يعاني منها العالم في مقابل قلة الموارد الغذائية، وما ينجم عن ذلك في البلدان النامية

ومن بينها الأقطار العربية من أخطار تهدد الأمن الغذائي. بالإضافة إلى ما يطرحه التفجر السكاني من مشكلات اقتصادية شاملة ومن مشكلات تعليمية واجتماعية وبيئية.

كما أن تفجر الثورات التقنية الكبرى، ثورة المعلومات والتواصل وثورة التقانات البيولوجية وأثارها الخطرة في هندسة النسل وثورة علوم الفضاء وعلوم البحار والأتمتة وثورة الروبوت وما أحدثته من تغيرات في علاقة العامل بالآلة وفي أعداد العمال وإعدادهم، يفرض ذلك كله على التربية وخاصة في مجال التعليم العالي، مواكبة هذه الثورات والعمل على توطيد التقانة وتوطيد العزم على دخولها الحضارة الحديثة، ويستلزم ذلك كله، التعاون العربي في هذا المجال، وتأمين المستلزمات الاقتصادية والإدارية والسياسية.

ويملي هذا الواقع على النظام التربوي العربي وما يترابط معه من أنظمة أخرى أن يضع خطة متكاملة لتنمية قدرة الوطن العربي الذاتية على تحقيق تنمية تقنية شاملة، ويستلزم هذا الأمر، نقل التقانة الأجنبية وتوطينها واستثمارها في قواعد الإنتاج المحلي وفي التعامل مع سوق التقانة الدولية، كما يستلزم تطوير الإبداع التقني المحلي بطريق الإسهام في تقنيات المستقبل وتطوير تقنيات بسيطة ووسطية.

أما عن ارتباط التقانة بالثقافة، فقد كشف التحليل في الواقع العربي عن أن الثقافة قد تكون بفضل قيمها ومواقفها الإيجابية، عاملاً مساعداً لتقبل التقانة ونموها وإنتاجها، وقد تكون عائقاً دون تقبلها، بسبب ما تشتمل عليه من اتجاهات ومواقف سلبية، الأمر الذي يحمل التربية أعباء تطوير الثقافة العربية وتجديدها واستخلاص ما يتفق منها بوجه خاص مع روح الثورة العلمية التقنية (السيد، ٢٠٠١، ص ٣٦).

مطالب العصر الحاضر والمستقبل:

في ضوء ما كشف عنه تحليل الوضع العالمي والعربي، استبانت المشكلات التربوية الأساسية، التي تكون مفاتيح تلبية مطالب العصر والحاضر والمستقبل العربي، والتي تتألف منها عناصر الإستراتيجية المتصلة اتصالاً وثيقاً بتلبية مستلزمات التغير السريع.

وقد ركز تقرير مراجعة الإستراتيجية على ثمان مشكلات رئيسة، أو ميادين تربوية وهي:

* - وضع فلسفة تربوية:

على أن توضع انطلاقاً من الفلسفة الاجتماعية الشاملة وأن تنعكس في السياسات التربوية والإستراتيجية التربوية والخطط التربوية، وعلى أن تتطرق من تحليل الواقع الحي ومرتباته ويقوم بهذه المهمة ممثلون عن القطاع التربوي وغيره من القطاعات الأخرى وممثلون عن الساسة وصانعي القرار في الدول العربية كافة.

* - تطوير التخطيط التربوي:

على أن نتصف الخطط التربوية في البلاد العربية بالمرونة الكبيرة، مراعاة لطبيعة العصر، وأن تشمل بدائل متعددة وأن تلجأ إلى ترجمة الخطط التربوية إلى مشروعات وبرامج. ولا بد من الربط العلمي الوثيق بين خطط التربية وخطط تطوير القوى العاملة وإعدادها وتدريبها، ولا بد من أن تشمل الخطط التربوية على شبكة واسعة من النشاطات التربوية.

* - ترشيد الإنفاق على التربية:

انطلاقاً من مبدأ يؤكد على أن التعليم الأكثر كلفة ليس هو بالضرورة التعليم الأجود، إذ من الممكن تعليم عدد أكبر من الطلبة تعليماً أفضل بإمكانات مالية

ومادية أقل، إذا تم الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة. ولتحقيق ذلك لا بد من اللجوء إلى التجويد النوعي للتربية تجويداً ملائماً لروح العصر، من حيث استخدام التقانات ووسائل الاتصال الحديثة وتطوير المناهج، بالتركيز على بعض المعارف الأساسية، كالرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية والتربية الفنية... والربط بين النظام التعليمي والحاجات المتجددة لسوق العمل.

* - محو الأمية وتعميم التعليم الإلزامي:

على أن تسير جهود محو الأمية جنباً إلى جنب مع جهود تعميم التعليم الأساسي، والعناية بمرحلة الطفولة المبكرة، لأهميتها في تكوين الشخصية والاستمرار بالتركيز في محو الأمية على الفئة العمرية من / ١٥ - ٤٥ / سنة، وعلى اليافعين والنساء، بأسلوب المواجهة والحملات الشاملة، والاهتمام بإعداد المدربين والقادة في مجالات محو الأمية، والاهتمام بالمتحربين من الأمية وربطهم بعجلة التنمية.

* - العناية بالتعليم الثانوي وتشعبه وتفريعه:

ويستدعي ذلك، الاستفادة من التجارب العالمية في ميدان تنويع التعليم الثانوي وتحقيق المرونة فيه وربطه بحاجات العمالة والتنمية، وإدخال قدر من التعليم التقني والمهني في التعليم الثانوي العام، وقدر من التعليم العام في التعليم التقني والمهني، واللجوء إلى نظام يوفر التناوب بين الدراسة والعمل وتأكيد التعليم الثانوي على بعدين متكاملين، البعد المتصل بحاجات القوى العاملة والبعد المتصل بالثقافة بمعناها الراسخ.

* - تطوير التعليم العالي وتفعيل دوره في العلم والتقانة:

على التعليم العالي أن يواكب الاكتشافات الكبرى والسريعة في ميدان العلوم والتقانة، كالطاقة وسبر أغوار المخططات والتقانة البيولوجية وثورة الاتصال

والمعلوماتية وتقانة الحاسوب وتطوير تعليم اللغات الأجنبية والعربية، ويستلزم ذلك الاهتمام بتعليم العلوم الأساسية والرياضيات والإلمام الكافي بالدراسات الإنسانية، وتكامل المعرفة والأخذ بمفهوم الاختصاص المتعدد الوجوه، والدراسات المشتركة بين أكثر من اختصاص، تحقيقاً لمبدأ المرونة وتيسيراً لانتقال القوى العاملة من مهنة إلى أخرى تبعاً للحاجة.

* - ربط التعليم بحاجات القوى العاملة:

وذلك بالتنسيق بين النظام التربوي والنظام الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي الشامل، والربط بين خطة التربية وخطة القوى العاملة في إطار خطة التنمية الشاملة، ويستلزم ذلك أن يوفر النظام التربوي المرونة اللازمة في بناء ومناهجه ومراحلها واختصاصاته والربط بين مؤسسات التعليم ومؤسسات الإنتاج.

* - التكامل بين التعليم والثقافة القومية:

تستند الثقافة العربية المرجوة إلى التراث، بقيمه الإيجابية والحاضر العربي والعالمي والمستقبل العربي المأمول وما يراد له من تغيير في حياة المجتمع العربي (السيد، ٢٠٠١، ص ٤٣).

وعليه، فإن إستراتيجية تطوير التربية العربية، تسعى إلى إيجاد فلسفة تربوية عربية انطلاقاً من الخاصية السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تتميز بها المجتمعات العربية. وهذه الفلسفة لا يمكن أن تكون واحدة بالنسبة إلى جميع أقطار الوطن العربي، نظراً للفتاوت الكبير بين قطر عربي وآخر سواء أكان ذلك في مجال النظم السياسية أم السكانية أم الاقتصادية أم الثقافية.

فإذا كانت النظم السياسية في الأقطار العربية لا تقوم على فلسفة علمية معينة فكيف للتربية أن تسترشد بفلسفة سياسية اجتماعية معينة ؟. على أساس

أن التربية للأسف ما تزال تعكس الإطار السياسي للمجتمع.
من هنا تأتي الصعوبة الكبرى في إيجاد فلسفة تربوية عربية. لكن ما سعت
إليه الإستراتيجية هو إيجاد ملامح فلسفية يمكن للأنظمة التربوية العربية الإقتداء
بها كمرشد في تطوير النظام التربوي فيها.

لقد أوردت الإستراتيجية مصطلح " فلسفة اجتماعية تربوية " والسؤال الذي
نود أن نطرحه على أنفسنا. ما هي الفلسفة الاجتماعية التي تعتمد عليها مجتمعاتنا
العربية الحديثة في نهضتها الشاملة ؟. وما هو الإطار الفلسفي المرجعي الذي
تعتمده التربية في عملية بناء الإنسان العربي الحديث ؟.
لقد حاولت إستراتيجية تطوير التربية العربية، الإجابة عن مثل هذه
التساؤلات. وقدمت مبادئ عامة، جعلتها بديلاً مؤقتاً عن الفلسفة التربوية، ريثما
يتم وضع فلسفة اجتماعية متكاملة للمجتمع العربي " الموحد " .

محاور العمل التربوي في المنظمة العربية:

منذ منتصف الثمانينيات من القرن الماضي، قامت المنظمة العربية بوضع
خطط طويلة الأجل لعملها، بغية تحقيق أهدافها التربوية والثقافية والعلمية على
مدار الساحة العربية. وتعتمد هذه الخطط في محاورها الأساسية على استكمال
الخطط القومية الشاملة والسياسات العامة وتطوير الأساليب والوسائل الفنية
وإنشاء المؤسسات القومية النوعية، وتحقيق الأمن الثقافي العربي، ونشر اللغة
العربية والثقافة العربية، في الخارج، وتعزيز التعاون العربي والدولي...

الأولويات التربوية في الخطط الطويلة المدى لعمل المنظمة:

١- تأكيد مكانة الإنسان في نظام المجتمع وفي نظام الوجود عامة، والتعويل
على عقله وضميره وعلى قدراته في العمل والإبداع والابتكار.

٢- عناية التربية بتحقيق التوازن في شخصية الإنسان من حيث حاجات الجسم وحاجات الروح والفكر والعمل والحاضر والمستقبل، وتنشئة المتعلمين على الأخلاق الفاضلة وعلى المحبة والتعاون والسعي إلى خير المجتمع ومن أجل تماسكه وقوته وتمكينه من البناء والتعمير.

٣- دور التربية في إعداد المواطن الملتزم نحو مجتمعه والمتمثل لشخصيته القومية.

٤- دور التربية التنموي في تنمية الإنسان من حيث مهاراته وكفاياته وقيمه ومواقفه نحو الحياة والمجتمع ونحو العمل. وتحقيق وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع.

٥- ترسيخ العلم في المتعلمين منهجاً وفكراً وتطبيقاً، بجعله جانباً من الثقافة العامة وأساساً للحياة والتنمية الشاملة.

٦- عدّ العمل، على تعدد أنواعه، العملية والفكرية والاجتماعية، ركيزة للتربية وجانباً رئيساً من محتواها وأساليبها، وأن تعنى التربية بالربط بين الفكر والعمل وإعداد المعلمين لمطالب العمل في المجتمع وتطوراته المستقبلية.

٧- اعتماد مبدأ الأصالة والتجديد في التربية، فالأصالة تعني التمسك بخير ما في الماضي من أصول تدل على العراقة والذاتية والابتكار وتصلح لاعتمادها في الحياة، والتجديد يعني توليد أصول نابعة من الجهود الذاتية متميزة بالابتكار ملائمة لتغير مطالب الحياة وأحوالها في الزمان والمكان مطللة على المستقبل والتربية وجوهرها التعلم تستند على الخبرات السابقة وتستفيد من أصالتها وتتطلع إلى مواجهة المشكلات وإيجاد حلول لها (السيد، ١٩٩٥، ص ٦٥).

تبقى هذه النقاط مجرد أولويات عامة، وضعتها المنظمة ضمن إطار خططها التربوية والعلمية والثقافية الطويلة المدى، وتسعى إلى تحقيقها بشكل إجرائي، ضمن إعطاء المراحل التربوية التالية: أهميتها ودورها الإيجابي في تحقيق هذه الأولويات.

* - في مجال التعليم الأساسي:

العمل على تعميقه وإلزاميته ومجانيته وتطويره، بعده حقاً وواجباً لجميع المواطنين، صغاراً وكباراً ذكوراً وإناثاً، وسداً لمنابع الأمية المعرفية "الأبجدية" والقضاء عليها وتمكيناً لهم من امتلاك مهارات المعرفة واستثمارها وظيفياً في حياتهم وتقديم مجتمعهم، واستكمال قدراتهم وتنمية شخصياتهم، وذلك اعتماداً على:

- إجراء البحوث والدراسات في الممارسات الحالية للوطن العربي في مجال التعليم الأساسي وتحديد المشكلات، التي تواجه تطوره.

- إجراء دراسات عن أوضاع الفئات المحرومة أو الفئات التي لا تمارس حقها في التعليم ممارسة كاملة، ووضع التدابير الواجب اتخاذها لمعالجة هذه الأوضاع.

- مساعدة الدول العربية في مجال التشريعات التعليمية بما يحقق ديمقراطية التعليم.

- زيادة الاستعانة بأجهزة الإعلام في محو الأمية وتوعية الرأي العام العربي.

- إيجاد أساليب علمية وعملية، لخلق المرونة والتكامل بين التربية المدرسية وغير المدرسية.

- الاهتمام بالمتفوقين والمبدعين.

- رفع كفاية وقدرة المؤسسات التعليمية ومراكز محو الأمية.

* - في مجال التعليم الثانوي:

العمل على مد التعليم الإلزامي حتى نهاية الحلقة الأولى منه " الإعدادية "، وتنويع الحلقة الثانية منه استجابة لمطالب المجتمع والتنمية. ومتابعة تقويم الواقع المتجدد للتعليم الثانوي في البلاد العربية وفق معايير موضوعية مستمدة من الفكر التربوي ومن ممارساته على الصعيد العربي والدولي. بالإضافة إلى:

- وضع خطط لتطوير التعليم الثانوي على الصعيدين القطري والقومي في ضوء اتجاهات ومبادئ إستراتيجية تطوير التربية العربية.

- دراسة مشكلة الهدر بسبب الرسوب والتسرب في التعليم الثانوي، ومواجهة أسبابه التربوية والاقتصادية والاجتماعية، ووضع الحلول المناسبة للتغلب عليها.

- تطوير المناهج الدراسية وتحقيق التكامل بين نظامي التعليم المدرسي وتعليم الكبار.

- العمل على استنباط صيغ جديدة في مناهج التعليم الثانوي وطرائقه ووسائله وأساليب التقويم لتناسب البيئة العربية ومتطلبات المرحلة.

* - في مجال التعليم العالي:

العمل على توسيعه وتجديده وتعدد تخصصاته ومستوياتها، وفاء بمطالب التنمية الشاملة من حيث إعداد المتخصصين وإسهاماً في تقديم المعرفة وتأصيل التقانية " التكنولوجيا " بإعداد الباحثين. والعمل على وضع التشريعات والخطط القومية والقطرية لجعل اللغة العربية لغة التدريس في الجامعات العربية. وإعادة النظر في التخصصات القائمة، وتوجيه الاهتمام نحو فروع جديدة في ضوء مسوح شاملة لاحتياجات الوطن العربي في مسيرته نحو التنمية الشاملة. ودعم

البحث العلمي وتوفير الموارد البشرية والمادية له وتوثيق صلته بخصائص المجتمع العربي وتيسير تطبيق نتائجه. ووضع نظم لتوحيد نظم القبول في البلاد العربية. ثم إنشاء جامعات عربية مفتوحة والتوسع في التعليم بالمراسلة. وقد استطاعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وخاصة قطاع التربية فيها من إنجاز العديد من المشروعات الريادية على الساحة التربوية العربية، وفق الأولويات، التي تحدثنا عنها سابقاً، وغيرها من مجالات التربية الأخرى، وذلك في ضوء الخطتين متوسطي المدى لعمل المنظمة / ١٩٨٤-١٩٩٥.

المنظمة ومحاور تحديث التربية العربية:

شهد العالم في عقد التسعينيات من القرن العشرين جملة من المتغيرات السياسية والاقتصادية والعلمية والثقافية، كان لها أكبر الأثر في تغير ملامح الخريطة السياسية والاقتصادية في العالم، وبالمقابل فقد شهدت البلاد العربية تغيرات مماثلة، حتمت على المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أن تعيد النظر في أساليب عملها وبرامجها المستقبلية.

ولم تكن المنظمة بعيدة عن مثل هذه التغيرات، ولكي تواكبها، عمدت ومنذ عام ١٩٩٣ إلى البحث عن وسائل تجديد عملها ومجالاتها، وعقدت لهذه الغاية ندوات فكرية واستقرأت الآراء وتُليت الملاحظات، وبلورت ذلك كله في وضع وثيقة تضمنت مجالات العمل وأساليبه والوسائل والموارد اللازمة والتعديلات المطلوبة في النظم والهيكل والنصوص والأجهزة الدستورية والبيئية التنظيمية، وقد ناقش المجلس التنفيذي للمنظمة هذه الوثيقة في أكثر من دورة إلى أن أقرها في دورته التاسعة والخمسين واعتمدها المؤتمر العام في دورته العادية الثانية

عشرة في كانون الأول عام ١٩٩٤ وهذه الوثيقة عنوانها "معالم التحديث ومحاوره".

وقد اشتملت الوثيقة على ثلاثة أقسام أولها يتعلق بالمنطلقات متمثلاً في رسالة المنظمة وعطائها وفي الواقع والمعوقات، وفي المتغيرات العربية والدولية، وفي تلخيص للمبادرات التي تمت في اتجاه تحديث المنظمة. ويتعلق ثانيها بمعالم تحديث المنظمة متمثلاً في مجالات العمل وأساليبه وفي الوسائل والموارد والنظم والهيكل والنصوص والأجهزة الدستورية والبيئة التنظيمية. أما القسم الثالث من الوثيقة، فيشمل على الخطوط العريضة لمحاور خطة العمل وبرامجها. وتتجلى هذه المحاور في الآتي:

- ١- التربية والتنمية في عالم متغير.
- ٢- الثقافة العربية ودورها في تعزيز عوامل الوحدة العربية والتنمية الشاملة.
- ٣- العلم والتقانة من أجل التنمية.
- ٤- المعلومات والاتصالات وتحديات المستقبل.
- ٥- البرامج المشتركة بين القطاعات.

المنظمة العربية والتعاون الدولي في مجالات التربية والثقافة والعلوم: في ظل التطور الكبير للوسائل التكنولوجية والعلمية والمعرفية ووسائل الاتصال، التي جعلت من العالم أشبه بقرية صغيرة، كان لا بد للمنظمة العربية من السعي إلى الاتصال بالمنظمات الإقليمية والعالمية، التي تعنى بأمور التربية والثقافة والعلوم والتنسيق معها والتعاون في الأمور، التي تتسجم مع أهداف المنظمة وتطلعاتها المستقبلية، أو في تكريس الفكر التربوي العلمي على مدار الساحة العربية.

من هنا نجد أن المنظمة ومنذ تأسيسها، سارعت إلى الاتصال بالمنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة " اليونسكو " وبالمؤسسات التابعة لها، وخاصة مكتب التربية الدولي بجنيف " سويسرا ". بالإضافة إلى تعاونها مع العديد من الهيئات والمنظمات الدولية، التي تعنى بالتربية والثقافة والعلوم على المستوى القومي والعالمي.

ومن أهم هذه الهيئات والمنظمات نذكر:

- * - جامعة الدول العربية (ARAB LEAGUE).
- * - المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (ISESCO).
- * - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO).
- * - مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- * - الوكالة الدولية للفرنكوفونية (A I F).
- * - اتحاد إذاعات الدول العربية (A S B U).
- * - المجلس الدولي للمتاحف (I C O M).
- * - منظمة الدول الإيبيرو أمريكية للتربية والثقافة والعلوم (O E I).
- * - برنامج الأمم المتحدة للبيئة (U N E P).

* * * * *

الفصل الرابع

العوامل المؤثرة في تطور التربية العربية

نمهيّد:

تأثرت التربية العربية عبر تاريخها الطويل، بجملة من المتغيرات السياسية والاقتصادية والثقافية والفلسفية، تركت أكبر الأثر في مسيرة تطورها، التي تأرجحت بين الازدهار والتخلف، بين العطاء والأخذ، بين التأثير والتأثير.

ولما كانت التربية تُعد المقياس الأساسي، في تحديد مستوى تطور المجتمعات، فإن التربية في البلدان العربية، في وقتها الراهن، ما هي إلا امتداد قسري لأجيال من الممارسات التربوية الخاطئة، مورست بأشكال سياسية - دعائية وديموقراطية... مختلفة، على مر العصور، وإن كانت قد شهدت في العقود الأخيرة، الكثير من عوامل التطور والتحديث في البنى والهيكل والأساليب والطرائق واستخدام التكنولوجيا... لكنها ما تزال تتعثّر في مجال الأهداف والتخطيط والسياسات والاستراتيجيات التربوية.

وإنّ كل عمليات التطوير والتحديث الحالية، التي تتم على التربية العربية وفيها، ما هي في حقيقة الأمر إلا محاولة وضع العربة أمام الحصان مجدداً، كما كانت منذ عقود.

عوامل تطور التربية العربية الحديثة:

لقد خضعت التربية العربية في النصف الثاني من القرن العشرين، لجملة من العوامل، ساهمت في تطورها الكمي والكيفي، والآن، سنحاول أن نحدد أهم هذه العوامل، التي ساهمت في هذا التطور. بادئين بالعوامل السكانية والديموغرافية ثم الاقتصادية ثم الاجتماعية، ومن ثم العوامل السياسية.

ومن الطبيعي أن نشير هنا، إلى أن هذه العوامل، قد تأثرت بدورها بالتطور الكبير للتربية العربية، فالعلاقة هنا علاقة تأثير وتأثر.

أولاً: العوامل السكانية:

يطلق مصطلح السكان، على مجموعة من الناس تعيش في منطقة جغرافية محددة، يشكلون الأساس الطبيعي للجماعة الاجتماعية البشرية. وهذه الجماعة ثابتة بل متطورة بشكل مستمر، ويعبر عن هذا التطور بمؤشرات كمية أو مواصفات كيفية في كل مرحلة تاريخية من مراحل حركة المجتمع. ومن المميزات المهمة التي يتميز بها المجتمع الإنساني، التطور الكمي الكبير. فقد شهد العالم تغيرات " ديموغرافية " مهمة يبينها الجدول التالي:

جدول رقم (١) يبين عدد السكان في العالم

العام	عدد سكان العالم بالمليارات
١٨١٢	١ ملياراً
١٩٣٠	٢ ملياراً
١٩٦١	٣,٠٣٧ ملياراً
١٩٧٥	٤ مليارات
١٩٨٠	٤,٤٣٢ ملياراً
٢٠٠٠	٦,٢٥ ملياراً
٢٠٠٦	٦,٥ ملياراً
٢٠٢٥	١٤ ملياراً متوقعاً

* - علي، ١٩٩٧، ص ٢٢٢

هذه الزيادة الكبيرة في عدد السكان، تكاد تنحصر في مجموعة البلدان النامية، حيث يعيش نحو ٨٠% من سكان العالم فيها حالياً.

أما بالنسبة إلى البلاد العربية، فإن هذه الزيادة كانت وفق ما يلي مقدرة بالملايين.

جدول رقم (٢) يبين عدد السكان في العالم العربي والنامي والصناعي بالملايين

العام	البلاد العربية	النامية	الصناعية
١٩٦٠	١٠٠	٢٠٧٠	٩٥٠
١٩٩٠	٢٢٠	٤٠٧٠	١٢١٠
٢٠٠٠	٣٠٠	٤٩٨٠	١٢٧٠

ومعدل النمو السكاني السنوي % في الدول العربية والدول النامية والصناعية والعالم.

جدول رقم (٣) يبين معدل النمو السكاني % في العالم

الأعوام	الدول العربية	النامية	الصناعية	العالم
١٩٧٠-١٩٦٠	٢,٨	٢,٥	١	٢
١٩٨٠-١٩٧٠	٢,٩	٢,٣	٠,٨	١,٩
١٩٩٠-١٩٨٠	٢,٦	١,٩	٠,٦	١,٧
٢٠٠٠-١٩٩٠	٢,٤	-	٠,٢	-

نلاحظ في الجدولين السابقين، أن الزيادة السكانية الكبيرة تكاد أن تنحصر بالدرجة الأولى في البلاد العربية. حيث قفز عدد السكان من مئة مليون نسمة عام / ١٩٦٠ / إلى نحو / ٢٠٠ / مليون نسمة عام / ١٩٨٠ / وإلى نحو / ٣٠٠ / مليون نسمة عام / ٢٠٠٠ /. وفق معدلات نمو عالية جداً، تختلف

من قطر عربي إلى آخر. لكن إجمالاً تتراوح ما بين ٢,٥% إلى ٣,٥% سنوياً في مطلع التسعينات، وبين ١,٨% إلى ٢,٥% سنوياً في مطلع الألفية الثالثة.. والجدول التالي يبين هذه النسب في بعض الدول العربية:

جدول رقم (٤) يبين معدل الزيادة السكانية السنوية في بعض الدول العربية

النمو السكاني (أقل من ٢%)	النمو السكاني (٢ - ٣%)	النمو السكاني (٣% فأكثر)
تونس	الإمارات العربية	السعودية
الجزائر	الأردن	اليمن
قطر	البحرين	فلسطين
لبنان	ليبيا	موريتانيا
مصر	سورية	الصومال
المغرب	السودان	-
-	الكويت	-

* - المصدر: تقرير التنمية الإنسانية العربية - ٢٠٠٢ ص ٣٣.

وكما نلاحظ من خلال الجدول السابق، أن معظم الدول العربية تبلغ الزيادة السكانية فيها أكثر من ٢% سنوياً. فهي في سورية حالياً نحو ٢,٧%، وفي مصر، ٢%... وهذه النسب تعد من أعلى النسب في العالم. حيث يشكل العرب ما نسبته ٥% من عدد سكان العالم (تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٢، ص ٧٢).

يتزايد عدد سكان الوطن العربي، كل سنة نحو ٧,٧ مليون نسمة. وهذا يتطلب إعداد / ٣٠٨ / ألف معلم في المرحلة الابتدائية، وافتتاح نحو / ١٦ / ألف مدرسة ابتدائية جديدة سنوياً. وهذا الرقم الكبير، يلقي بأعبائه الكبيرة على

التربية العربية. وفي كثير من الأحيان ينعكس سلباً على مستوى الكيف التدريسي، وبخاصة في عملية إعداد المعلمين التي غالباً ما تكون مقتصرة على سنتين بعد المرحلة الثانوية. وهذا الإعداد غير كاف في ظل الانفجار المعرفي الكبير للعلوم كافة. مما يتطلب إعادة النظر في بنية المدرسة العربية وفق المتغيرات العلمية الحديثة، وإدخال نظم تعليمية تربوية جديدة، تقوم بموازنة المدرسة في تحقيق رسالتها التربوية والتعليمية، وتحقيق أهداف المجتمع من التربية بعامه.

ثانياً: العوامل الاقتصادية:

هناك ارتباط وثيق بين الزيادة السكانية في البلاد العربية، وتطور المستوى الاجتماعي والصحي والاقتصادي للسكان. وارتفاع مستوى الدخل القومي والفرد.

إن النمو الاقتصادي الذي رافق قفزة السبعينات، نتيجة ارتفاع أسعار النفط، والذي لم تستفد منه إلا الدول العربية النفطية، وانعكس ذلك بشكل واضح، على الإنفاق العام. حيث كان دخل الوطن العربي من النفط عام / ١٩٧٠ / بحدود ٤,٦ مليار دولار، فارتفع إلى / ٢١٦ / مليار دولار عام / ١٩٨٠ /، ثم عاد وانخفض عام / ١٩٨٦ / إلى ٥٢ مليار دولار، بسبب انخفاض أسعار النفط. وحالياً يقدر الدخل القومي العربي بنحو ٦٠٠ مليار دولار، بعد الارتفاع الكبير في أسعار النفط حيث تجاوز سعر البرميل الواحد في النصف الثاني من عام / ٢٠٠٥ / الستين دولاراً.

والجدول التالي: يبين معدل دخل الفرد في بعض الدول العربية، مقدراً بالدولار الأمريكي عام ٢٠٠٢.

جدول رقم (٥) يبين الدخل القومي الإجمالي للفرد مقدراً بالدولار الأمريكي
في بعض الدول العربية عام ٢٠٠٢

الدخل	البلد	الدخل	البلد	الدخل	البلد
٤٩٠	اليمن	٨٤٦٠	السعودية	١١٣٠	سورية
٥٥٤٠	ليبيا	١١١٣٠	البحرين	١٨٠٦٠	الإمارات
٢٠٠٠	تونس	١٧٦٠	الأردن	١٤٧٠	مصر
٢١٧٠	العراق	٣٩٩٠	لبنان	١٧٢٠	الجزائر
٩٣٠	فلسطين	٧٧٢٠	عمان	١٨٢٧٠	الكويت
٣٥٠	السودان	١٢٠٠٠	قطر	١١٩٠	المغرب

تشير بعض الدراسات الاقتصادية إلى أن معدل دخل الفرد في البلاد العربية كان في العام / ١٩٦٠ / نحو / ١٠٨٠ / دولار. ارتفع عام / ١٩٨٨ / إلى / ٣٢٩٠ / دولاراً.

ويختلف دخل الفرد بين عام وآخر، وذلك تبعاً لاختلاف الدخل القومي. فقد بلغ مجمل الدخل القومي العربي عام / ١٩٨٧ / بحدود / ٣٨٥ / مليار دولار. وبعملية حسابية بسيطة تبين لنا أن دخل الفرد العربي كان / ٣٨٥٠ / دولار. على أساس أن عدد سكان الوطن العربي في عام / ١٩٨٧ / كان بحدود / ٢٢٠ / مليون نسمة. وهذا الدخل يعد من الدخول المنخفضة، مقارنة مع دخول الأفراد في البلدان المتطورة. أما في عام / ١٩٩٩ / فقد بلغ الناتج القومي الإجمالي للدول العربية نحو / ٥٣٢ / مليار دولاراً، أي ما يشكل أقل من دخل دولة أوروبية فقيرة كإسبانيا، والمقدر ناتجها الإجمالي بنحو / ٥٩٥٠٠ / مليار دولار (تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٢، ص ٨١).

حققت البلدان العربية نمواً كبيراً في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي حيث بلغ في المتوسط نحو ٣,٣% خلال الفترة ما بين عامي / ١٩٧٥ و ١٩٩٨ / . أما معدل الناتج الحقيقي للفرد خلال نفس الفترة بقى بلغ نحو ٠,٥ % سنوياً، بينما تجاوز متوسط الزيادة على المستوى العالمي ما نسبته ١,٣% سنوياً. فعلى سبيل المثال: بلغ الدخل القومي في الدول المتقدمة أرقاماً كبيرة جداً مقارنة مع بعض الدول العربية.

والجدول التالي:

يبين متوسط دخل الفرد في بعض الدول المتقدمة عام ٢٠٠٥.

جدول (٦) يبين متوسط دخل الفرد في بعض الدول المتقدمة

الدخل القومي	متوسط الدخل الفردى بالدولار	عدد السكان بالملايين	البلد
١٢ تريليون	٤١ ألف	٢٩٠	الولايات المتحدة
٥ تريليون	٣٨ ألف	١٣٠	اليابان
٣,٣ تريليونات	٤٤ ألف	٧,٣	سويسرا

هذه المؤشرات نقودنا للقول: إن التنمية الشاملة التي تعيشها البلاد العربية، انعكست على سائر قطاعات الحياة المختلفة، سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية أم ثقافية. وارتفاع مستوى الدخل القومي، يفتح الباب على مصراعيه أمام عملية الإنفاق على التعليم، وتوفير الموارد المالية اللازمة له، وخاصة في الوقت الراهن، الذي أصبحت فيه التربية عملية استثمارية اقتصادية بالدرجة الأولى. هذا من جهة، ومن جهة ثانية، نلاحظ أن تطور البنية الاقتصادية العربية يتطلب

إيجاد تخصصات علمية حديثة على التربة تأمينها، سواء أكان ذلك في مجالات الزراعة أو الصناعة أو التجارة أو غيرها..

وفي السنوات الأخيرة، أخذت البلدان العربية تسعى جاهدة لربط العملية التربوية بالتنمية الشاملة، عن طريق التخطيط، فأحدثت العديد من الفروع العملية التخصصية في المجال الثانوي، وافتتحت كليات علمية جديدة في الجامعات، وأقامت مراكز للبحوث والدراسات، واهتمت بالبحث العلمي، وأدخلت الوسائل التكنولوجية الحديثة إلى التعليم.. وأقامت الدورات والندوات الخاصة بذلك.

مسألة عمل المرأة العربية:

شهدت العقود الأخيرة تطوراً كبيراً في إقبال الإناث على التعليم، في معظم أقطار الوطن العربي، حتى أن نسبتهن قاربت ٥٠ % من مجموع التلاميذ في المرحلة الابتدائية، في بعض البلاد العربية. ونسبة ٣٠ % في التعليم الثانوي، مما يتيح لهن تحصيل علمي يساهم في مشاركتهن في التنمية الاجتماعية-الاقتصادية العربية.

إلا أن مشاركة المرأة العربية في القوى العاملة، لا تزال الأدنى عالمياً، حيث ارتفع حجم مشاركة المرأة العربية من أقل من ٢٣ % عام / ١٩٧٠ / إلى نحو ٣٢ % عام / ٢٠٠٠ / ومع ذلك فإن هذه النسبة ما زالت الأدنى على مستوى العالم.

دعا تقرير البنك الدولي (٢٠٠٤)، دول منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا إلى تعديل تشريعاتها وإصلاح قوانين العمل وإنشاء بنية تحتية داعمة لرعاية الأطفال من أجل زيادة حجم مشاركة المرأة في سوق العمل. وحدد التقرير، مصادر العوائق الاقتصادية والاجتماعية التي تواجهها المرأة في

المنطقة العربية في سعيها للعثور على فرص للعمل. وشدد التقرير على ضرورة منح المرأة الحق في اختيار مجال تعليمها، وما إذا كانت ترغب بالعمل أم لا، دون إملاء الأسرة أو الزوج وغير ذلك من الضغوطات التي تحول دون المضي في حياتها الطبيعية جنباً إلى جنب مع الرجل. ويثير هذا الأمر الكثير من التحفظات في المجتمعات التي شملها التقرير، وبخاصة تلك المتعلقة بالدين والشريعة، على الرغم من تشديد البنك الدولي على احترام التعاليم الدينية والعادات والتقاليد، وهذه جميعها لا تحرم المرأة من حقوقها في العمل والإنتاج في مجتمعاتها.

ويقدر حالياً، المعدل العام للبطالة في الوطن العربي بنحو ١٥% تقريباً فبينما ينخفض هذا الرقم في بعض الدول إلى معدلات لا تكاد تصل إلى ٤%، فإن الرقم يرتفع في بعضها الآخر إلى ٢٥ - ٣٠% إذا استثنينا فلسطين التي يعاني شعبها الأعزل حالة حصار واحتلال مباشرين يحولان بين الناس والعمل. ويضيف تقرير صادر عن مجلس الوحدة الاقتصادية، التابع لجامعة الدول العربية، أن نسبة البطالة المرتفعة في الدول العربية وتزايدها بشكل كبير يثير القلق. حيث أصبحت النسبة تتراوح ما بين ١٥-٢٠% من حجم السكان العرب، منهم ٦٠% من قطاع الشباب. ويبين التقرير أن النسبة تزداد بمعدل ٣% سنوياً، فيما سيصبح عدد عاطلين عن العمل ما بين ٥٠ - ٦٠ مليوناً خلال سنوات قليلة قادمة، وهذا ما وصفه التقرير بأنه قنبلة خطيرة.

قدر التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ١٩٩٤، القوى العاملة في الوطن العربي بنحو ٦٧,٥ مليون عامل، يشكلون نحو ٢٨% من إجمالي عدد السكان. وهذه نسبة متدنية جداً مقارنة بالمستويات الدولية، التي تبلغ ٤٩,١% في البلدان الصناعية، و٤٣,٧% في البلدان النامية، وتصل نسبة النساء من

إجمالي القوى العاملة في الوطن العربي إلى نحو ١٩ %. بينما تبلغ نسبة
العاملات في البلدان الصناعية نحو ٤٣ %. وفي البلدان النامية نحو ٣٥ % من
إجمالي القوى العاملة.

قدر المكتب العالمي للشغل عام / ١٩٨٠ /، معدل الزيادة السنوية للقوى
العاملة العربية بنحو ٢,٩ %، بينما كان معدل النمو السكاني ٢,٨ %.
أما الآن (٢٠٠٢) فقد صار معدل العمالة نحو ٣,٣ %. على الرغم من أن
التقرير الاقتصادي العربي الموحد كان قد قدر هذه النسبة عام / ٢٠٠٠ / بـ
٣,٦ %.

ولعل الزيادة في وتائر نمو العمالة تأتي بالدرجة الأولى من زيادة مساهمة
النساء في قوة العمل. ففي عام / ١٩٨٠ / كان عدد الإناث في قوة العمل في
الوطن العربي نحو ٣,٥ مليون امرأة. وهذا العدد يساوي نحو ٩ % من مجموع
قوة العمل العربية. وبومها أكد تقرير المكتب العالمي للشغل، أن هذه النسبة
ستصل إلى نحو ١١ % عام / ٢٠٠٠ /. أما الآن فقد صار عدد الإناث في قوة
العمل نحو ١٢,٨ مليون امرأة، يشكلن نحو ١٩ % من مجموع قوة العمل
العربية (زكريا، ١٩٩٥، ص ٥١).

تعود أسباب الزيادة الملحوظة في نسبة مساهمة الإناث في قوة العمل
العربية إلى ما يلي:

- ١- ارتفاع نسبة النساء المتعلّمات واللواتي يحملن مؤهلات علمية متوسطة أو
عالية.
- ٢- ارتفاع مستوى الوعي الاجتماعي والثقافي، نتيجة تطور وسائل الاتصال
والتعليم.
- ٣- المتطلبات الاقتصادية العالية، التي تفرضها ظروف الحياة الاستهلاكية

العربية.

- ٤- تعزيز مكانة المرأة في المجتمع، ودورها في عملية التنمية.
- ٥- التطور التكنولوجي الكبير، وإيجاد مجالات عمل جديدة أمام المرأة لا تتطلب مجهوداً عضلياً كبيراً كالتمريض والتعليم والسكرتارية والمحاسبة وغيرها..
- ٦- مساهمة المنظمات والاتحادات والروابط النسائية العربية في تحقيق دور المرأة كعنصر فعال في المجتمع.
- ٧- انتشار الأفكار الديمقراطية واليسارية على الساحة العربية.
- ٨- تأخر سن الزواج.

مخرجات التعليم وسوق العمل:

أخذت مخرجات التعليم، تشكل أزمة حقيقية على واضعي السياسات الاقتصادية والتنموية في البلاد العربية، بحيث أن أية خطة تنموية عربية تبقى عاجزة عن استيعاب هذه الملايين من الشباب الراغبين في العمل.

يقدر التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام / ١٩٩٤ /، ارتفاع الطلب الإضافي على العمل خلال الفترة / ١٩٩٠- ١٩٩٥ / من ١١,٥ مليون عامل إلى ١٥ مليون عامل. كما يقدر متوسط المتدققين الجدد إلى سوق العمل نحو ٢,٣ مليون عامل سنوياً للفترة / ١٩٩٦- ٢٠٠٠ /. ويوضح تقرير التنمية البشرية في العالم الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي أنه بحلول عام / ٢٠١٠ / سيستوجب خلق فرص عمل لنحو خمسين مليون ملتحق جديد بسوق العمل العربية، إذا استمرت المعدلات الحالية في البطالة (تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٢، ص ٩١).

وتضيف هذه الزيادة أعباء جديدة على الاقتصاديات العربية، التي تعاني

أصلاً من نسبة بطالة مرتفعة تزيد على ٢٠% من إجمالي القوى العاملة. كما أن الإسقاطات المستقبلية لتدفق القادمين الجدد لسوق العمل، تشير إلى استمرار هذا التدفق بمستويات هائلة، الأمر الذي قد يؤدي إلى ارتفاع نسبة العاطلين عن العمل، مما يكون له نتائج سياسية واجتماعية سلبية، ما لم تستوعب الخطط والبرامج الإنمائية الغالبية العظمى من المتدفقين على سوق العمل، وبخاصة المتعلمين منهم والذين يحملون شهادات جامعية.

إن الحلول القطرية العربية لمسألة القوى العاملة، تعتبر في غاية الصعوبة. ويتطلب الأمر تضافر جهود جميع الدول العربية في وضع خطط تنموية متكاملة. وإعادة الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة في الوطن العربي، التي تجعل منه قوة عظمى في العالم، فيما لو استثمرت بشكل قومي.

من هنا كان لابد من إعطاء التعليم الأولوية القصوى ضمن الخطط التنموية وتخصيص الميزانيات المناسبة له، وتخصيص ميزانيات أكبر للدراسات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية. والتعويل على دور التربية في المساهمة في حل المسائل الاقتصادية والاجتماعية العربية، التي أخذت تتفاقم بشكل كبير في السنوات الأخيرة.

لا تتجلى مسؤولية التربية في هذا المجال، بتخريج أعداد كبيرة من المتعلمين، أيأ كانوا، فحسب، وإنما في تخريج مثل هذه الأعداد، بكفايات علمية عالية المستوى، وبمواقف واتجاهات سليمة حيال العمل وحيال المجتمع ومطالبه. وفي هذا الإطار، لابد للتربية من أن تتضمن ما يلي:

١- جعل العمل ركيزة التربية، والتأكيد عليه من حيث هو قيمة ومن حيث هو معرفة ومن حيث هو مهارة.

٢- اعتماد مبدأ الملائمة بين محتوى التربية وبين خصائص العمل وأنماطه في

المجتمع وتوثيق الصلة بين مؤسساتها.

٣- مراعاة مبدأ المرونة في التعليم العام، وجعله شاملاً للأسس العلمية مستنداً إلى الخبرة، معنياً بتطوير الشخصية، في جميع جوانبها، بما يمكنها من التكيف، لتعدد مطالب العمل والإنتاج في المجتمع، ولتطور أساليب الإنتاج فيه، ومن استثمار الوعي الذاتي وتحمل المسؤولية، ومن استثمار الوعي الاجتماعي، للمساهمة في تقدم المجتمع.

٤- التأكيد على التربية المستدامة والمنكاملة، واعتماد التدريب أثناء الخدمة، امتداداً للتربية المدرسية وسبيلاً لمواصلة التعليم.

ثالثاً: العوامل الاجتماعية:

ساهمت العوامل الاجتماعية، في تطور التربية العربية، في النصف الثاني من القرن العشرين، ويعني ذلك تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم، انطلاقاً من حاجة اجتماعية إليه، وبما يحققه من مكانة مرموقة ومكاسب مادية ومعنوية مهمة، في إطار مجتمع متخلف تسيطر الأمية بأنواعها المختلفة على الغالبية العظمى من أفراده.

ويقسم الدكتور عبد الله عبد الدائم في كتابه " التربية في البلاد العربية " العوامل الاجتماعية التي ساهمت بتطوير التربية العربية إلى قسمين:

١- عوامل اجتماعية بنيوية.

٢- عوامل اجتماعية ثقافية.

وفي العوامل الاجتماعية البنيوية، يتحدث عن تغير البنية السكانية في المجتمعات العربية (الهرم السكاني خاصة) خلال فترة الخمسينيات إلى السبعينيات. مؤكداً أن نسبة عدد السكان الذين هم دون العشرين من العمر، تبلغ في المتوسط نحو ٥٠% من إجمالي عدد السكان في تلك الفترة الزمنية. " وهذه

الظاهرة تفرض جهوداً استثنائية على الدول العربية في ميدان التعليم الابتدائي خاصة "، بالإضافة إلى عوامل الهجرة الداخلية والخارجية، وتغير التركيب الطبقي، ولأسيما في الريف، وظهور طبقة عمالية صناعية ومهنية في المدن، بالإضافة إلى توطين البدو.

أما العوامل الاجتماعية الثقافية: فيحددها في إطار " تطور تقبل الناس للتعليم وتطور تقبل الناس لتعليم الفتاة، وتطور تقبل الناس للتعليم المهني والفني، والرغبة في الارتقاء الاجتماعي، وتناقص دور الزمر الاجتماعية الضاغطة. بالإضافة إلى تطور القيم الاجتماعية، وتطور تصور المجتمع للنظام الأمثل في حياته الاجتماعية والسياسية والاقتصادية " ويوضح أن هذه العوامل أدت إلى ولادة قيم جديدة، ساعدت على نمو التعليم وتطويره كماً وكيفاً. ومن أبرز هذه القيم التي أخذت في الظهور والانتشار: قيم الديمقراطية وما يشوب وراءها في معاني العدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص، والقضاء على التمييز الطبقي. والقيم الثقافية الإنسانية الجديدة، التي تنطلق من ضرورة الربط بين التراث القومي، وبين الحضارة العالمية الحديثة، ومشاعر الاعتزاز القومي والرغبة في اللحاق بركب التقدم العالمي ومواجهة هوة التخلف التي تقوم بين المجتمعات العربية والمجتمعات المتقدمة " (عبد الدائم، ١٩٨١، ص ٦١).

سنحاول هنا رصد المتغيرات، التي طرأت على بنية المجتمعات العربية في العقود الثلاثة الأخيرة، وتحديد دور التربية في رسم صورة حضارية متطورة عنها مع بداية القرن الواحد والعشرين، معرجين على أهم المتغيرات الثقافية - الاجتماعية، التي تشهدها المجتمعات العربية في الوقت الراهن.

تطور بنية المجتمع العربي:

إن المتغيرات الديموغرافية، التي شهدتها البلاد العربية في النصف الثاني

من القرن العشرين، أدت إلى تغيرات جوهريّة في هيكلية المجتمعات العربيّة. ونؤكد هنا على وجه الخصوص الزيادة الكبيرة في عدد السكان، والناجمة عن استقرار الأوضاع السياسيّة النسبيّة، وتطور العوامل الاقتصاديّة والصحيّة والثقافيّة... وانخفاض معدل الوفيات، بشكل كبير في معظم الدول العربيّة، وبخاصة في الآونة الأخيرة، حيث وصل في عام / ٢٠٠٢ / إلى نحو / ٦ / بالآلف، بينما كان نحو / ١٧ / بالآلف عام / ١٩٧٠ /، بالإضافة إلى المعدل الكبير للزيادة السكانيّة في الوطن العربي، ما يؤدي إلى ارتفاع نسبة الأطفال دون سن الخامسة عشرة من العمر (سني مرحلة التعليم الأساسي). وتشكل هذه النسبة في معظم الأقطار العربيّة نحو ٤٥%.

وبحسب تقديرات قسم السكان بالأمم المتحدّة (١٩٩٨) بلغت نسبة الأطفال في البلاد العربيّة عام ١٩٩٧ من الفئة العمريّة (٠ - ٥) سنوات ٢٩,١% من مجموع السكان العام، إلا أن هذه النسبة ستتناقص حسب التقديرات إلى ٢٥,٩% عام / ٢٠٠٥ /. أما نسبة أطفال الفئة العمريّة من (٦ - ١٤) سنة من السكان، فقد كانت عام ١٩٩٧ ٤٠%، ومن المتوقع أن تكون ٣٤,٢% عام ٢٠٠٥. ويعزى السبب إلى انخفاض نسبة الزيادة السكانيّة في البلاد العربيّة مع بداية القرن الحادي والعشرين، لأسباب سياسيّة اقتصاديّة تربويّة...

إن هذا التركيب الفتى للأعمار يستدعي توفير الإمكانيات اللازمة لتلبية الاحتياجات المباشرة للتعليم (بناء مدارس جديدة - إعداد معلمين - إيجاد مصادر أساسيّة لتمويل التعليم - تنوع التعليم...).

الهجرة الداخليّة وظاهرة تنظيم المدن والحواضر في البلاد العربيّة:

تختلف عوامل الهجرة الداخليّة ودوافعها، من بلد إلى آخر، في المنطقة العربيّة. ولكن من الملاحظ بشكل عام، في معظم الأقطار العربيّة، أن هذه

الهجرة تكون إلى المدن والحوضر، من الأرياف والبوادي. والأسباب متنوعة ومتعددة، ولكن أهمها هو التقدم الحضاري والنمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي الذي تحظى به المدن العربية بشكل عام، على حساب الأرياف. وتكون الهجرة في كثير من الأحيان، غير منتظمة واعتباطية وتشكل أزمة حقيقية على واضعي السياسات التربوية التعليمية في البلاد العربية. والجدول التالي، يبين مدى تطور نسبة سكان المدن في بعض الدول العربية:

جدول رقم (٧) يبين نسبة سكان المدن

في بعض الدول العربية عام ٢٠٠٢

الدول العربية	نسبة سكان المدن %
الجمهورية العربية السورية	٥٢
لبنان	٩٠
المملكة العربية السعودية	٨٧
الأردن	٧٩
اليمن	٢٥
الجزائر	٥٨
مصر	٤٣
ليبيا	٨٨
المغرب	٥٧
السودان	٣٨
تونس	٦٧
البحرين	٩٠
العراق	٧٥

* - المصدر: وضع الأطفال في العالم - ٢٠٠٤.

هذا الوضع الديموغرافي في المدن العربية، من المتوقع، أن يصبح أكثر خطورة في المستقبل القريب، مشكلاً أزمة اقتصادية واجتماعية وتربوية حقيقية على الحكومات العربية. خاصة إذا عرفنا أنه من المتوقع أن تصل نسبة سكان المدن في البلاد العربية بحلول عام ٢٠٢٥ إلى نحو ٧٠%.

أمام هذه الظاهرة اتخذت الحكومات العربية عدة تدابير وقائية للحيلولة دون هجرة السكان إلى المدن، منها على سبيل المثال:

١- العمل على استصلاح الأراضي الزراعية، وتقديم الخدمات والمرافق العامة في الأرياف.

٢- فتح المدارس والمستوصفات الصحية في الأرياف والبوادي.

٣- بناء الطرق والمرافق الخدمية العامة.

٤- العمل على رفع مستوى المعيشة في الأرياف وتوفير فرص عمل فيها.

٥- تخصيص ميزانيات إضافية للقرى والبلديات.

٦- وضع خطط تنمية ريفية شاملة.

إلا أن مثل هذه الإجراءات لم تحل دون توقف الهجرة إلى المدن، في معظم الأقطار العربية. وسيستمر الناس بالهجرة إلى المناطق الحضرية وإلى المدن الكبرى، التي توفر لهم فرص دخل أكبر بكثير من الأرياف. وهذا يضيف أعباء جديدة على التربية في عملية توفير مستلزمات تربوية لأبناء هؤلاء الوافدين الجدد.

رابعاً: العوامل السياسية:

تتفاعل العوامل السكانية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بشكل مباشر، مع العوامل السياسية، التي نعني بها هنا: جميع الجهود القطرية والقومية، التي بذلتها الحكومات العربية من أجل تشجيع ونشر وتطوير التعليم.

وتتجلى هذه العوامل من خلال:

- ١- التشريعات المتعلقة بشأن إلزامية ومجانية التعليم.
- ٢- التشريعات المتعلقة بتحديد سن العمل، وبخاصة ما يتعلق بعمل الأطفال.
- ٣- المؤتمرات العربية التي تؤكد على التضامن العربي في مجال التربية والتعليم. عن طريق جامعة الدول العربية ومنظماتها التربوية.
- ٤- التعاون العربي الدولي والاتفاقيات الثنائية ذات البعد التربوي والتعليمي.
- ٥- المتغيرات السياسية الوطنية والقومية والعالمية، وانعكاساتها على التربية العربية.

إن مجمل هذه العوامل وغيرها، كانت قد حددت بشكل مباشر آليات تطور التربية العربية في النصف الثاني من القرن العشرين، وما تزال تؤثر في مسيرة تطور التربية العربية حتى الآن، وفي المستقبل البعيد.



الباب الثاني

مكونات النظم التربوية العربية

الفصل الأول: الأهداف التربوية في البلدان العربية.

الفصل الثاني: واقع النظم التربوية التعليمية

في البلدان العربية.

الفصل الثالث: الإدارة التربوية في البلدان العربية.

الفصل الرابع: إعداد المعلمين وتأهيلهم

في البلدان العربية.



الفصل الأول

الأهداف التربوية في البلدان العربية

مقدمة:

تعدّ الأهداف التربوية، واحدة من أهمّ مرتكزات النظم التربوية- التعليمية في أيّ مجتمع من المجتمعات المعاصرة. من هذا المنطلق عمدنا إلى استعراض الأهداف التربوية في البلدان العربية في هذا الفصل، مبينين الخلفية السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والفكرية والتنموية والحضارية المستقبلية، التي تقف وراء التربية في البلدان العربية. ومن خلال تحديد الأهداف التربوية، نستطيع أن نتبين المسارات العملية والإجرائية، التي تسير في ضوئها التربية العربية نحو المستقبل.

في ضوء حديثنا عن الواقع الراهن للتربية العربية، والتي هي من حيث المبدأ تُعدّ انعكاساً عن الأهداف التربوية المرجوة، التي تسعى إلى تحقيقها، كان لا بد لنا والحال كهذه من تعرف طبيعة الأهداف التربوية في البلدان العربية، فما هو واقع هذه الأهداف في بلادنا العربية؟.

كثيراً ما تستخدم كلمة (هدف) في الأدب التربوي الحديث، بمعنى شامل لمستويات عديدة من الأهداف، فقد تشير أحياناً إلى الغايات الكبرى أو الأهداف الكبرى للتربية أو أهداف النظام التعليمي، في إطاره العام، أو بشكل أكثر تحديداً، فقد تشير أهداف المناهج التعليمية إلى أهداف المراحل التعليمية المختلفة أو الأهداف السلوكية الإجرائية.

والحديث عن الأهداف التربوية في البلدان العربية، يبين المعاني المتعددة والمتباينة، التي تحملها كلمة (أهداف)، وهو تباين لا نجده بين بلد وآخر

فحسب، بل نجده داخل البلد العربي الواحد في معظم الأحيان. وقبل الحديث عن الأهداف الكبرى للتربية في البلدان العربية، ومصادر اشتقاقها، لا بد من توضيح بعض المفاهيم والمصطلحات، التي سنستخدمها في الحديث عن الأهداف التربوية في البلاد العربية، أو التي سنوردها في حديثنا عن الأهداف التربوية في البلدان العربية.

الفلسفة التربوية:

لكل مجتمع من المجتمعات، فلسفة خاصة يؤمن بها، تشكل الإطار المنهجي والعلمي، الذي يتبناه في حياته، وعليه تقوم نهضته الشاملة في مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية والعلمية وسواها.

تعريف الفلسفة:

يورد عبد الدائم تعريفاً عاماً للفلسفة، اتجهت إليه معظم الدراسات الفلسفية الحديثة والذي يتصدى بدوره للإطار قبل المضمون وقوامه، أن الفلسفة ليست كتلة من المعارف وإنما هي نشاط نقدي وتوضيحي، يمكن أن يتناول أي موضوع بما في ذلك موضوع التربية.

غير أن هناك تعاريف عديدة ومتنوعة للفلسفة، أشمل تعريف لها برأينا، يتجلى بكونها: مجموعة من النظريات والمبادئ والمثل العليا، التي تكون إطاراً إيديولوجياً أو رؤية مستقبلية لواقع اجتماعي - سياسي - ثقافي - معيشي، في ظل ظروف محددة، وتحاول أن تحدد مسارات تطورها اعتماداً على المعرفة العلمية المنظمة والمنهجية التطورية لسائر العلوم المختلفة، بغية الوصول بها إلى أسنى معالم التقدم والازدهار، واضعة نصب أعينها السمات الخاصة، التي يتميز بها الإنسان المعاصر، ساعية في الوقت ذاته إلى تحقيق رفاهيته وسعادته وإنسانيته، على الأصعدة كافة.

ومن الفلسفة العامة تشنق التربية فلسفتها، التي تعني تطبيق النظرية الفلسفية والمنهج الفلسفي على التربية. والتي تعني النظرة النقدية التحليلية الشاملة للواقع التربوي في علاقته بالواقع الاجتماعي العام، وفي تحركه نحو المستقبل، من أجل توضيح السبل، التي ينبغي أن يسير فيها الاستشراف المنهجي للمستقبل التربوي في علاقته بمستقبل المجتمع بوجه عام، وذلك عن طريق النظرة النقدية الشاملة إلى الواقع التربوي وما يحيط به وما يومي إليه.

ويضيف عبد الدائم موضحاً، أن موضوع فلسفة التربية الرئيس ليس نظرية القيم، ولا هو العرض شبه العلمي لغايات مجتمع معين، إن موضوعها الأساسي هو عملية التربية نفسها، تصفها وتحللها وتدرکها وتكتشف دلالتها ومعناها. أما القيم والغايات فتولد من خلال عملية التربية نفسها (عبد الدائم، ١٩٩١، ص ٧٤-٧٥).

النظرية التربوية:

كثيراً ما تختلط الفلسفة التربوية بالنظرية التربوية، وكثيراً ما نجد كتابات ومؤلفات، تستخدم إحداها بديلة عن الأخرى. فما هي حدود الصلة ما بين الجانبين ؟

تستخدم النظرية التربوية أحياناً، كما في الفلسفة، للدلالة على كل متكامل من المشكلات المترابطة. وبهذا المعنى يتحدث الفلاسفة عن (نظرية المعرفة) أو (نظرية القيم). وهي تستخدم أيضاً للدلالة على إطار منظم وموحد من المفاهيم النظرية، التي لا صلة لها بأي نشاط عملي. هكذا يتحدث الرياضيون عن (نظرية الأعداد) أو (نظرية المجموعات)... الخ. وفي الحياة العادية، تستخدم في مجال التفريق بين ما هو نظري وما هو عملي، وتدل بذلك على نظام من القواعد، أو مجموعة من المبادئ التي ترشد أعمالنا في شتى الميادين

وتوجهها وتضبطها. وعندما يطبق هذا المفهوم في ميدان التربية، يتم عن طريقة التمييز بين النظري والعملي في المجال التربوي. وهكذا يمكن أن يكون قوام النظرية التربوية تلك الأجزاء من علم النفس أو سواء من العلوم المرتبطة بالتربية، ذات الصلة بالادراك أو التعلم أو الاهتمام أو الدوافع أو سواها من الأمور التي تعين المعلم في قيامه بنشاطه التربوي. ونجد لكلمة (نظرية) معاني مختلفة، ولا نجد لها معنى محدداً. على أنها تستخدم في معظم الأحوال للدلالة على أمرين:

الأول: فرضية تم التحقق منها عن طريق الملاحظة والتجربة.
والثاني: وهو الأكثر شيوعاً، مجموعة مترابطة من مثل هذه الفرضيات التي تم التحقق منها، والتي تكون في ما بينها نظاماً منسجماً منطقياً.
وإذا انتقلنا الآن من المعنى العام لكلمة نظرية إلى المعنى الخاص لنظرية التربية داهمنا غموض كبير.

إن أهم مقومات النظرية التربوية، أنها نظرية في ميدان التربية، تعنى بالأسس والمبادئ العامة ولا تعنى بالتطبيق.

وترتبط النظرية التربوية ارتباطاً وثيقاً بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية التي تؤثر في الواقع المدرسي، بل إنها تحدد هذا الواقع إلى حد ما. والنظرية التربوية السليمة هي غالباً في علاقة جدلية مع الممارسات التربوية التي تصدر عنها، وبينهما (تغذية راجعة) متبادلة. وإذا كان هذا هو شأن النظرية التربوية السليمة، فإنها تصبح عند ذلك والفلسفة التربوية شيئاً واحداً.

الأيدولوجيا التربوية:

من الشائع أن يستخدم مصطلح (الأيدولوجيا التربوية) بديلاً بالحديث عن

مصطلح فلسفة التربية. تشير الأيديولوجيا بشكل عام، إلى نموذج متكامل من الأفكار أو إلى أنظمة اعتقادية أو إلى وعي فئوي يميز بيئة اجتماعية معينة. وقد يضم النموذج أو النظام مبادئ ومثلاً علياً وشعارات ورموزاً وتوجيهات من أجل العمل السياسي والاجتماعي.

ويرى عبد الغني عبود بحق أن الأيديولوجيا تنطبق على المجتمع ككل كما تنطبق على كل فرد من أفراده، وأن لكل فرد أيديولوجيته (أي تصوره للحياة ومعتقداته فيها) كما أن لكل مجتمع أيديولوجيته.

وايديولوجيا المجتمع هي التي تحدد العلاقات بين أبنائه من جانب، وبينهم وبين مؤسسات المجتمع ومنظماته من جانب آخر، كما أنها هي التي تحدد علاقة ذلك المجتمع بالمجتمعات الأخرى فتجعلها تقوم على التعاون أو التناحر أو الفتور (عبود، عبد الغني، ٢٠٠٠، ص ٣١).

إن أيديولوجيا التربية هي في النهاية انعكاس للأيديولوجيا العامة، التي يأخذ بها المجتمع في ميدان التربية، وذلك من أجل تشكيل الفرد عن طريق هذه التربية.

إن الأيديولوجيات التربوية في عصرنا الحاضر تأخذ شكل فلسفات تربوية متعددة ومرنة، ولا تأخذ طابعاً ملزماً ونموذجاً مفروضاً إلا في بعض البلدان، ذات النظم الشمولية.

ومن هنا نستطيع أن نقول: فيما يتصل بالعلاقة بين أيديولوجيا التربية وفلسفة التربية إن هذه العلاقة تكون كاملة في واقع الأمر حين نكون أمام نظم اجتماعية تفرض نظاماً تربوياً معيناً فرضاً، لا جدال فيها من خلال إيمانها بإيديولوجيا اجتماعية معينة وسعيها إلى نشرها.

أما إذا أخذنا بالمفهوم، الذي أوضحناه سابقاً لفلسفة التربية، وعيننا به ما

نستخرجه على الدوام من واقع تربوي معين وواقع اجتماعي معين من اتجاهات ينبغي أن يسلكها في مسيرته نحو المستقبل، فالأيدولوجيا التربوية عند ذلك (ومن ورائها الأيدولوجيا الاجتماعية)، إما أن تحمل هذا المعنى فتكون والفلسفة التربوية السليمة شيئاً واحداً، وإما أن تظل حاملة لمعناها الضيق، وعند ذلك تغدو متباينة للفلسفة التربوية كما نفهمها، بل تغدو نقيضها.

الأهداف التربوية:

تأتي الأهداف التربوية مباشرة بعد الفلسفة التربوية، من حيث الترتيب المنطقي لمكونات النظام التربوي. فمن الفلسفة التربوية تُشتق الأهداف التربوية، والتي تعد بدورها تجسيداً إجرائياً لها.

هذا وتتسم الأهداف التربوية بأهمية قصوى، كونها تشكل الإطار المرجعي في عملية تقويم العملية التربوية. وكثيراً ما تعرف الأهداف التربوية بأنها الغايات أو الأهداف أو المرامي، التي تهدف إليها التربية، أو تسعى للوصول إليها مستقبلاً.

أنواع الأهداف التربوية:

يمكن تقسيم الأهداف التربوية إلى المستويات الثلاثة التالية:

أ- الأهداف التربوية العامة (الغايات):

وهي الأهداف التي تشير إلى القيم الواسعة، التي تتضمنها الأنظمة التعليمية، والتي تضمن للنشاط التربوي توجيهاً عاماً يحقق أهدافاً شمولية، وهي الأهداف القومية بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وتسمى هذه الأهداف، عند بعض المربين، الأهداف البعيدة أو الأهداف العامة أو الأهداف الغائية (الغايات الكبرى النهائية)، وتمثل المستوى العام بدءاً من التطلعات التربوية، التي يؤدّ فلاسفة التربية أو رجال الدولة أن تسود المجتمع، من خلال،

السعي إلى إقامة مجتمع إسلامي مثلاً أو مجتمع ديمقراطي أو ليبرالي ... الخ. أو تحقيق ديمقراطية التربية وتوفير الفرص المتكافئة في المجتمع. إن مثل هذه التطلعات العامة، هي التي تسمى (غايات)، أي أنها آمال كبرى ومشروعات اجتماعية شاملة، تصدر عن تطلع مثالي إلى المستقبل.

وفي جميع الأحوال، من المهم أن تكون هذه الأهداف الكبرى مستقاة من تحليل واقعي للمجتمع ومطالبه، وأن لا تكون مفروضة فرضاً نظرياً. وعند بناء الأهداف التربوية العامة (الغايات)، يجب أن تتوافر فيها عدة أسس ومعايير رئيسة، من أهمها أن تكون واقعية وشاملة وواضحة وقابلة للتطبيق والتحقق، بشكل عملي.

ب- الأهداف التعليمية:

وهي الأهداف القريبة أو الأهداف المباشرة. وتتبع الأهداف التعليمية، بشكل مباشر، من الأهداف التربوية العامة ومرتبطة بها، ووظيفتها توجيه عمليتي التعليم والتعلم وتسييرهما عبر محطات متدرجة، تقود في النهاية إلى تحقيق أغراض المجتمع العامة من العملية التربوية. وتتصف هذه الأهداف التعليمية بالخصوصية والتفصيل والشمول، لكل جوانب السلوك التعليمي وإجراءاته التطبيقية.

ج- الأهداف السلوكية:

ومهمة هذه الأهداف، هي ترجمة المناهج التدريسية إلى أهداف (إجرائية)، تصيب الهدف النهائي والأساسي للعملية - التعليمية (أي المتعلم). إذ تهدف إلى تعديل سلوكه وإلى توليد الأنماط السلوكية المرجوة عنده، تلك الأنماط المستمدة من أهداف المنهج ومبادئه وخطته، والمستمدة بدورها من غايات التربية العامة وفلسفتها.

وعليه، فإن تحديد الأهداف التربوية، يقدم للنظم التربوية الفوائد التالية:

* - يشكل تحديد الأهداف العامة للتربية، الإطار العام الذي تتحرك فيه كل عناصر النظام التربوي.

* - يسهم تحديد الأهداف التربوية في التخطيط الملائم للعملية التربوية.

* - يساعد تحديد الأهداف، على تنسيق الجهود وتوزيع الأدوار بين مؤسسات المجتمع المختلفة، التي تسهم في إعداد الإنسان، ومن أهمها البيت والمدرسة، الإعلام، الأندية، المراكز الاجتماعية والثقافية المختلفة.

* - يساعد تحديد الأهداف على تقويم المناهج. فعملية التقويم لا تتم إلا في ضوء الأهداف التربوية المراد تحقيقها، ومن خلال الأهداف يمكن التعرف على نواحي القوة والضعف واتخاذ ما يلزم من إجراءات بقصد التحسين والتطوير وتجاوز الثغرات.

السياسة التربوية:

تأتي السياسة التربوية تجسيدا للأهداف التربوية، التي هي بدورها (أي الأهداف) تجسيدا للفلسفة التربوية في المجتمع. وأهم ما تسعى إليه السياسة التربوية، هو التأكد من أن الأهداف التربوية المحددة، تتماشى مع الأهداف الأخرى العامة للدولة (الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتنموية...). كما تسعى إلى استخلاص الأهداف التربوية من الاتجاهات العامة لسياسة البلاد المختلفة، كما تعمل على تحقيق الانسجام بين الأهداف الأخرى المحددة في القطاعات المجتمعية المختلفة.

وينبغي أن تنطلق السياسة التربوية السليمة من خلال فلسفة تربوية، تم وضعها على أسس صحيحة، استناداً إلى الفلسفة الاجتماعية العامة.

وهي التي تقوم بترجمة الأهداف الكبرى إلى أهداف تفصيلية خاصة بفترة زمنية معينة، ضمن ظروف تلك الفترة وحاجاتها، وما تفرضه من أسبقيات وأولويات ملحة.

الإستراتيجية التربوية:

وهي التي تلي السياسة التربوية وما يداخلها من فلسفة تربوية. ومفهوم (الإستراتيجية) مفهوم حديث نسبياً، لا سيما في العلوم الإنسانية، وقد استخدم أصلاً في الحياة العسكرية للتعبير عن الإدارة العقلانية والبعيدة المدى نسبياً للمعارك، في مقابل (التكتيك)، الذي هو فن إدارة المعارك، واحدة بعد أخرى. ثم انتقل هذا المفهوم إلى ميادين الحياة الأخرى.

ويشمل مفهوم (الإستراتيجية) هذا على ثلاثة مبادئ أساسية:

الأول: تنظيم العناصر في كل متماسك، فهو يتناول ميدانياً من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة ومتكاملة.

الثاني: أخذ المصادفة في الحسبان في مجرى الوقائع، وبالتالي حساب الاحتمالات المتصلة بالمشكلات، التي تواجه تنفيذ الإستراتيجية.

الثالث: العزم على معالجة المشكلات الناجمة عن المصادفات للتحكم فيها، والبحث سلفاً في الحلول البديلة أمام كل احتمال.

والغاية الأساسية من وضع الإستراتيجية، غاية عملية إجرائية، تهدف إلى صياغة الاختيارات السياسية في مجموعة من الإجراءات، لتحديد ما ينبغي عمله تبعاً للحالات، التي قد تُعرض في المستقبل، ولشتى الاحتمالات الممكنة. إن ما يصدق على الإستراتيجية بوجه عام، يصدق على الإستراتيجية التربوية كذلك.

ولكي تقوم هذه الإستراتيجية بوظيفتها الأساسية، التي هي السير بالسياسة

- التربوية في طريق النجاح، وينبغي أن تكون:
- * - شاملة لجميع أشكال التربية ومستوياتها.
 - * - متكاملة مع الأهداف السياسية والاجتماعية والاقتصادية.
 - * - طويلة المدى إلى حد معقول.

الخطة التربوية:

هي التي تترجم السياسة التربوية والإستراتيجية التربوية (وما وراءها من فلسفة تربوية واجتماعية) إلى خطوات عملية خلال مرحلة متوسطة المدى غالباً. وبذلك تحيل الغايات والمقاصد والأهداف إلى مرام كمية غالباً وأخرى كيفية، غير أنها محددة وواضحة، وترسم في خاتمة المطاف صورة تفصيلية لمسيرة النظام التربوي خلال سنوات معينة.

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية في الوطن العربي:

إذا تأملنا منطلقات الفلسفة التربوية العربية ومصادرها الأساسية، وجدنا أن ثمة منطلقات كبرى، تجمع عليها الدول العربية في تحديد أهدافها التربوية، يمكن إجمالها في المنطلقات الآتية:

- ١- مبادئ الدين الإسلامي والتراث الإسلامي والقيم الإسلامية، المرتبطة ارتباطاً عضوياً بتراث الأمة العربية وقيمها.
- ٢- الأمة العربية في ماضيها وحاضرها وتطلعاتها إلى بناء مستقبلها، وكيانها الموحد.
- ٤- العالم المعاصر ومطالب مواكبه التقدم العلمي والتكنولوجي، من خلال الكيان الذاتي الأصيل، ومستلزمات التفتح على العالم والتعاون الإنساني.
- ٥- العدل الاجتماعي (بمسمياته وصيغه المختلفة).
- ٦- الحرية والديمقراطية والشورى.

٧- الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والثقافية في الأقطار العربية،
ومستلزمات تنميتها تنمية شاملة (عبد الدائم، ١٩٩١).

الأهداف التربوية العامة في بعض البلدان العربية:

أولاً: في الجمهورية العربية السورية:

أكد المؤتمر التربوي الثاني، لتطوير التعليم في الجمهورية العربية السورية،
الذي عقد في دمشق عام ١٩٩٨ على أن الأهداف العامة للتربية السورية خلال
الفترة الزمنية القادمة، تتجلى في:

١- بناء الشخصية المتوازنة والمتكاملة لدى المواطن، القادر والمبدع
والمؤمن بوطنه وأمتة الواحدة، والمخلص في الدفاع عنها، بغية تحقيق أهدافها
القومية والإنسانية.

٢- الاهتمام ببناء محتوى التعليم على قاعدة راسخة من التراث العربي
والخصوصية القومية، وتمكين الناشئة من مواجهة التخلف والتجزئة
والاستعمار.

٣- تزويد المواطن بالكفاءات والمعارف والمهارات النظرية والعملية، التي
تدعم قدرته على الإسهام في تطوير الإنتاج الفكري والاجتماعي والاقتصادي
وسواها لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة.

٤- رفع المستوى العلمي والثقافي والتركيز على البحث منطلقاً، وعلى
التجريب وسيلة، والتطبيق العملي قاعدة للتدريب، وتنمية الاتجاه العلمي لرفع
مستوى الأداء والإنجاز بما يمكن خريجي المستويات التعليمية المختلفة من
الاستفادة من نتائج العلم وتقاناته تحقيقاً لربط التربية بالتنمية الشاملة.

٥- تنمية مهارات التعليم الذاتي تحقيقاً لعملية التعلم المستمر.

٦- اعتماد سياسة شاملة لتطوير التعليم تراعي المتغيرات والمستجدات العلمية والثقافية والمعرفية في العالم، وتعنى بتعميق مفاهيم التربية السكانية والبيئية في مراحل التعليم المختلفة على أن يكون الإطار المرجعي لها سياسات المجتمع في خططه التنموية.

٧- اعتماد الحوافز المعنوية والمادية الكفيلة بإثارة الجهود وتنميتها وتفعيل الرغبة في الأداء والإنجاز والإبداع والابتكار.

٨- تعزيز استخدام اللغة العربية في التعليم والعمل على توحيد المصطلحات العلمية في سورية والوطن العربي.

٩- إيلاء ذوي الحاجات الخاصة (الموهوبين والمعوقين) العناية والاهتمام.

تعد هذه الأهداف، بمثابة غايات وتوجهات عامة للتربية السورية خلال فترة زمنية مستقبلية، تسعى إلى تحقيقها. إلا أن هذه الأهداف تنقسم إلى أقسام تخص كل مرحلة من مراحل السلم التعليمي. وقد عمدنا إلى استعراضها في الجمهورية العربية السورية، كمثال للأهداف التربوية والتعليمية في مختلف البلدان العربية، والتي تكاد أن تكون متماثلة في كثير من جوانبها العامة.

أهداف التربية السورية في مرحلة رياض الأطفال:

تتجلى الأهداف التربوية في مرحلة رياض الأطفال، بالنقاط التالية:

١- رعاية شخصية الطفل من النواحي: الجسمية والنفسية والحركية والمعرفية واللغوية والاجتماعية والقومية والإنسانية.

٢- التركيز على تنمية المفردات اللغوية السليمة عند الأطفال وتدريبهم على استخدام اللغة العربية الفصيحة نطقاً وتعبيراً.

- ٣- مساعدة الطفل على الاندماج في مجتمع الأقران، والتفاعل معه واحترام قيم الجماعة، وتدريبه على التكيف الإيجابي في المجتمع.
- ٤- غرس قيم احترام العمل وحبه وتقديره وروح التعاون عن طريق الألعاب الجماعية، وتنمية مهارات الطفل اليدوية.
- ٥- تعويد الطفل احترام الحقوق والملكيات الخاصة والعامة والمحافظة عليها، وتنمية احترامه للنظام العام.
- ٦- تكوين العادات الصحية والسليمة لدى الطفل، وتنشئته على المواطنة الصالحة، وتنمية شعوره بالمسؤولية والغيرية.
- ٧- إكساب الطفل منظومة من المعارف والمهارات والخبرات، تهيئة للمراحل التعليمية اللاحقة.
- ٨- تدريب حواس الطفل، وتهيئة الفرص الملائمة له لتعرف البيئة المحيطة به، بممارسة الفعاليات التي تساعد على كشف الحقائق واكتساب الخبرات الملائمة وتنمية قدرته على حل المشكلات.
- ٩- توفير فرص النمو الحسي الحركي للطفل، وتحقيق التآزر والتكامل بينهما عن طريق ممارسة الألعاب الحرة والمنظمة.
- ١٠- تنمية مشاعر الانتماء للوطن والأمة العربية.
- ١١- تعويد الطفل الاعتماد على نفسه في شؤون حياته، ولا سيما النظافة وممارسة الفعاليات التي تحقق له النمو لسليماً.
- ١٢- تعزيز آداب السلوك الاجتماعي لدى الطفل في الأسرة والروضة والمجتمع من مثل: آداب السير، وآداب الطعام والشراب، وآداب الجلوس، وآداب المشاركة في الكلام... الخ.
- ١٣- مساعدة الطفل على ضبط انفعالاته وتوجيهها والتعبير عنها بطريقة

سوية.

١٤- تربية الطفل على الثقة بالنفس والمبادرة الذاتية، وتنمية قدرته على التعبير عن الذات بحرية، لتطوير شخصيته وتنشئته على الاستقلال في إطار من التوجيه الهادف.

١٥- تنمية قدرة الطفل على التعبير الفني والتذوق الجمالي وتشجيعه على الإبداع والابتكار للتعبير عن مشاعره وأفكاره بحرية وبأساليب متعددة.

١٦- تنمية القيم الأخلاقية والروحية، واعتماد القدوة الحسنة لإكساب الطفل الأنماط السلوكية السليمة.

١٧- تنمية ذكاء الطفل وإبداعه بما يلائم عمره الزمني والعقلي، والكشف المبكر عن الإعاقات المختلفة.

١٨- تمكين الطفل من اكتساب مفاهيم مبسطة وصحيحة عن الظواهر الطبيعية والاجتماعية وتحرير عقله من الأوهام والمخاوف والخرافات، وتصحيح ردود الفعل الخاطئة لديه.

١٩- تنمية القدرات الجسمية والخلقية والعقلية لدى الطفل من خلال تمارين نموذجية (للجسم والحواس واللغة والملاحظة).

٢٠- تهيئة الطفل للحياة في مجتمع يؤمن بالعمل الجماعي المنتج لتحقيق أهداف أمته، في الوحدة والحرية والاشتراكية.

في مجال أهداف التعليم الأساسي:

١- تربية التلاميذ والطلبة على الاعتزاز بالأمة العربية وتراثها وقيمها الروحية، ولغتها القومية، والإيمان بالثورة فكراً وممارسة وبالوحدة والحرية والاشتراكية، هدفاً لتحقيق المجتمع العربي الموحد.

- ٢- إعداد التلاميذ والطلبة للمواطنة الصالحة، وتدعيم مشاعر الولاء والانتماء الوطني والقومي والإنساني.
- ٣- تهيئة فرص النمو الجسدي والعناية بالتربية الصحية، وإيلاء التربية البدنية، المكانة الملائمة.
- ٤- المحافظة على البيئة المدرسية والاجتماعية والطبيعية، التي يعيش فيها التلميذ والطالب، وتعويد العادات الصحية الجيدة، لمواجهة التغيرات الجسدية والنفسية والعاطفية في مرحلة المراهقة.
- ٥- تنمية انفعالات الناشئين وتوجيهها بما يمكنهم من التصرف السليم في مختلف المواقف باتزان وحكمة، وتذليل العوائق الانفعالية التي تحول دون بناء شخصية متوازنة.
- ٦- تنمية الحس الجمالي والأخلاقي السليمين في مختلف مجالات الحياة، بما يلائم أهداف المجتمع وقيمه.
- ٧- تزويد التلاميذ والطلبة بالمعارف والخبرات الملائمة، والعمل على تنمية قدراتهم، وتمكينهم من التواصل الإنساني بأشكاله المختلفة.
- ٨- تنمية قدرات التلاميذ والطلبة على التفكير الموضوعي، وتعويدهم على المحاكمة والاستقراء والاستنتاج والربط والتقويم وروح النقد والبحث عن الحقيقة، وتنمية حب الاكتشاف والإبداع لديهم.
- ٩- الربط الوثيق بين النواحي النظرية والعملية، لإحكام الصلة بين حياة الناشئة والبيئة المحيطة بها.
- ١٠- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ والطلبة في العمل الجماعي والتعاون لتحقيق أهداف مشتركة، وغرس روح المبادرة والإيجابية، وتعلم السلوك المنتج، والبعد عن السلبية وعدم المبالاة.

- ١١- تدريب التلاميذ والطلبة على مواجهة مشكلات حياتهم البيئية والسكانية بالأسلوب العلمي، وتشجيعهم على الانتفاع من خبراتهم في اتخاذ مواقف إيجابية سليمة، للإسهام في الحياة العملية بكفاية.
- ١٢- تعزيز التلاميذ والطلبة احترام الوقت، واستخدام أوقات الفراغ استخداماً مفيداً.
- ١٣- مساعدة الطلبة على اختيار المهن المناسبة لهم في ضوء حاجات التنمية الوطنية، ومبادئ التوجيه التربوي والمهني.
- ١٤- إكساب التلاميذ والطلبة مهارات التعلم الذاتي مواكبةً لروح عصر العلم والتقانة.
- ١٥- تعزيز مفاهيم التربية السكانية لدى التلاميذ والطلبة، ومساعدتهم على اتخاذ قرارات مسؤولة تجاهها.
- ١٦- تهيئة التلاميذ والطلبة للاندماج في الحياة الاجتماعية وتجاوز الروح الفردية، والتزام القيم الاجتماعية، من تعاون وإيثار ومبادرة وتضحية وتغليب للمصلحة العامة على المصلحة الفردية.

في مجال أهداف التعليم الثانوي العام:

- ١- تنمية الشعور الوطني والقومي والإنساني، لخلق المواطن الثوري المتجدد الملزم بأهداف أمته.
- ٢- ترسيخ القواعد والقيم المعززة لبناء المجتمع العربي الاشتراكي الموحد، وإذكاء الروح النضالية في مواجهة التحديات، التي تعترض الأمة العربية وقضاياها.
- ٣- الاستمرار في بناء الثقافة العامة والمهارات المختلفة وتنميتها لإعداد

مواطن قادر على متابعة دراسة وتمثل حضارة أمته وعصره والإسهام في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

٤- متابعة الرعاية الصحية للطلاب والاهتمام بتربيته البدنية، وتعريفه بخصائص نموه الجسدي، والانعكاسات النفسية المرافقة لهذا النمو، وتمكينه من مواجهة المتغيرات الجسمية الناجمة عن النضج الجنسي، وتوجيهها بما ينسجم وقيم المجتمع.

٥- تنمية القيم الروحية والأخلاقية والحس الجمالي، من خلال الاهتمام بالعلوم الإنسانية والتربية الفنية والجمالية.

٦- الاستمرار في تهيئة المناخ النفسي لاستكمال النضج الانفعالي الذي يساعد على اتزان الشخصية والحفاظ على وضعها السوي بعيداً عن القلق والخوف والخجل والانطواء.

٧- الاستمرار في تنمية قدرة الطالب على التفكير الموضوعي والمنطقي والابتكاري والمبدع، وتدريبه على المحاكاة والنقد البناء وإدراك العلاقات والتجريب والتقييم والتحليل والتركيب، وممارسة الحرية الفكرية الهادفة.

٨- متابعة توجيه الطالب إلى اختيار الدراسة الملائمة والمهنة المناسبة له بما يناسب حاجات الوطن استناداً إلى مبادئ التوجيه التربوي والمهني.

٩- تنمية الروح العلمية لدى الطالب والقدرة على التفكير المنظم نظرياً وعملياً باعتماد الملاحظة والتجريب والممارسة العملية لأساليب البحث العلمي في مختلف المواد الدراسية.

١٠- تأكيد التعلم الذاتي والمستمر وتعميقه لتنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها والاستفادة من نظم المعلوماتية وتضمينها في المناهج بما يعزز هذا التعلم ويواكب العصر ويلبي حاجات المجتمع.

١١- تعميق مفاهيم التربية السكانية والبيئية في محتوى المواد الدراسية
ومناشطها المختلفة.

١٢- تعميق التفاعل مع المجتمع بانفتاح المدرسة الثانوية على البيئة
المحيطة بها، وتوجيه طاقات الطلبة في هذه المرحلة نحو خدمة المجتمع.
١٣- إعداد الطلبة للالتحاق بالمعاهد المتوسطة والجامعات.

١٤- تشجيع النشاط الثقافي والفني والاجتماعي والرياضي لدى الطلبة.

في مجال أهداف التعليم الفني والمهني والتقني والمعاهد المتوسطة:

١- ربط خطط التعليم الفني والتقني والمهني بخطة التنمية الاقتصادية
الشاملة لمواجهة المتطلبات المتجددة للاقتصاد الوطني.

٢- مواكبة المستجدات العلمية والتقنية وتوفير مستلزماتها، وتعديل الخطط
الدراسية استجابة لهذه المواكبة.

٣- تنويع التعليم الثانوي الفني والمهني والتقني بإيجاد مسارات حديثة تتفق
وقدرات الطلبة وطموحاتهم وتتسجم مع التطورات العلمية والتقنية في العالم،
تلبية لحاجات التنمية الوطنية.

٤- تحسين نوعية التعليم الفني والمهني والتقني، وتطوير أنظمتها وأنظمة
المعاهد المتوسطة، وتوفير الوسائل اللازمة لدعمها، وتوجيه الرأي العام
لأهميتها ودورها في تحقيق التنمية الشاملة.

٥- إعداد الطاقات البشرية الضرورية لمتطلبات التحويل الاشتراكي
والتطور الاقتصادي في مجالات الإنتاج والخدمات، مما يساعد على إرساء
القاعدة التقنية الأساسية للاقتصاد الوطني بكل قطاعاته.

٦- توجيه الطلبة لانتقاء فروع التعليم الفني والمهني والتقني، وفق قدرتهم
وميلهم وتبعاً لحاجات الاقتصاد والمؤسسات الاقتصادية المختلفة.

٧- تدعيم التكامل بين الدراسة النظرية والدراسة العملية والتطبيقية وإكساب الطلبة منهجية التفكير العلمي والبحث والنقد والتعلم الذاتي والمستمر .

٨- ترسيخ القواعد والقيم المعززة لبناء المجتمع العربي الاشتراكي الموحد، وإذكاء الروح النضالية لمواجهة التحديات التي تعترض الأمة العربية وقضاياها.

٩- تنمية الشعور الوطني والقومي والإنساني لتكوين المواطن الثوري الملتزم بأهداف أمته.

في مجال أهداف التعليم الجامعي والدراسات العليا والبحث العلمي:

١- ترسيخ القيم لبناء المجتمع العربي الاشتراكي الموحد، وإذكاء الروح النضالية.

٢- الإسهام في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة في المجالات المختلفة في العلوم والتقانة والفكر والفن، وفي مجال العمل على المستويين الوطني والقومي، والعمل على تحقيق الأهداف القومية ونشر الحضارة العربية.

٣- إعداد المتخصصين في مختلف فروع العلم والآداب والثقافة والإنتاج والخدمات وتزويدهم بمستوى عالٍ من المعرفة والمهارات يواكب تقدم العلم والتقانة.

٤- القيام بالبحوث العلمية، التي تسهم في التقدم العلمي والتقني ووضع خطة وطنية للبحث العلمي بالاشتراك مع جميع القطاعات والمؤسسات المعنية.

٥- تطوير أساليب البحث والتعليم والتعلم ووسائلها، بما في ذلك وضع المؤلفات العلمية والتعليمية ونقل أمهات المراجع العلمية الأجنبية إلى العربية، وتهيئة مستلزمات البحث العلمي من مخابر ومكتبات وقواعد بيانات وشبكات معلومات.

- ٦- تنمية شخصية الطالب العلمية وتعميق حبه للعمل والابتكار والإبداع.
- ٧- توجيه الطلبة نحو الاختيار الأمثل للفعاليات التي سيمارسونها.
- ٨- تحقيق أعلى مستوى من التفاعل بين التعليم العالي والمجتمع (ربط الجامعة بالمجتمع).
- ٩- العمل على نقل الثقافة إلى سورية وتوطينها.
- ١٠- ربط الدراسات العليا بخطط البحث العلمي وحاجات التنمية (المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم، ١٩٩٨، ص، ٧٩- ٨٦).

ثانياً: في المملكة الأردنية الهاشمية:

تتمحور الأسس الفلسفية للتربية والتعليم، في المملكة الأردنية الهاشمية حول النقاط التالية:

- ١- الإيمان بالله والمثل العليا للأمة العربية.
- ٢- وحدة الأمة العربية وحريتها وشخصيتها في الوطن العربي الموحد المتكامل.
- ٣- المملكة الأردنية الهاشمية دولة عربية، ونظام الحكم فيها نيابي، ملكي وراثي، والشعب الأردني جزء من الأمة العربية.
- ٤- تأكيد عروبة فلسطين وجميع الأجزاء المغتصبة في الوطن العربي، والعمل على استردادها.
- ٥- التفاهم الدولي على أساس العدل والمساواة والحرية.
- ٦- احترام كرامة الفرد، وحرية وتقدير المصلحة العامة للمجتمع بحيث لا يطفئ أحدهما على الآخر.

٧- العدل الاجتماعي وإتاحة الفرص المتساوية للتعليم لجميع أبناء الأردن وبناته ضمن إمكانات الأفراد أنفسهم.

٨- مساعدة كل طالب على النمو السوي جسمياً، وعقلياً، واجتماعياً، وعاطفياً، ليصبح مواطناً مسؤولاً عن نفسه وعن مجتمعه.

٩- أهمية التربية والتعليم لتنمية المجتمع الأردني ضمن إطار الوطن العربي المتكامل في جميع النواحي وذلك:

أ- بتحسين البيئة الطبيعية عن طريق التصنيع، والسيطرة على الموارد الطبيعية.

ب- بالاهتمام بتطور التقانة (التكنولوجيا) الحديثة، والاستفادة منها، والتنبه في الوقت نفسه لآثارها وما تحدثه من مشكلات والإعداد مقدماً لتجنب هذه المشكلات، وإيجاد حلول لها.

ج- بصهر المجموعات السكانية في بوتقة مجتمع أردني عربي منسجم ومتماسك.

د- بجعل الولاء للملك والوطن.

هـ- بالاعتزاز بالقيم العربية والمثل الروحية، وتطوير العادات والتقاليد الاجتماعية غير السليمة لتلائم التغير البشري الحضاري المستمر.

١٠- احترام الحرية، والنظام الديمقراطي الذي يتيح للمواطنين أن يسهموا في حكم أنفسهم، وإدارة شؤونهم في شتى الميادين على أساس من المعرفة، والمصلحة المشتركة.

١١- المشاركة الإيجابية في التطوير الحضاري العالمي المتمثل في العلوم والفنون والآداب.

وعن هذه الفلسفة التربوية التعليمية، تنبثق الأهداف العامة للتربية في

المملكة الأردنية، والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

أ- إعداد المواطن الصالح المتمسك بجميع حقوق المواطنة ومسؤولياتها، وتحقيق المثل الخلقية عملياً في جميع ميادين السلوك الفردي، والمبادأة بالعمل ومتابعته، والإيجابية في السلوك والتعاون المستمر مع الآخرين وإتباع الأسلوب الديمقراطي في العلاقات الإنسانية.

ب- فهم البيئة بأنواعها الطبيعية والاجتماعية والثقافية.

ج- تنمية المهارات الأساسية وعلى رأسها: نقل الأفكار إلى الآخرين عن طريق التعبير الشفوي والكتابي بلغة عربية فصحة، استعمال الأرقام بيسر في شؤون الحياة العامة، الإصغاء لأقوال الآخرين، إتباع الموضوعية في النقد، إتباع الأسلوب العلمي في البحث والتفكير، تكوين عادة القراءة والمطالعة وتنميتها.

د- مساعدة الفرد على النمو السوي جسمياً وعقلياً، وعاطفياً، مع مراعاة الفروق الفردية، وتنمية نواحي الإبداع عند الموهوبين.

هـ - رفع المستوى الصحي الفردي والجماعي عن طريق نشر المعلومات الصحية وتنمية العادات الصحية.

و- رفع مستوى الترويج الفردي والجماعي عن طريق تنمية عادات سوية للترويج البريء، وتطوير مختلف أوجه الفن الشعبي الأردني والعربي.

ز- رفع المستوى الاقتصادي الفردي والجماعي وزيادة الدخل القومي، وذلك بإتاحة فرص تعليمية متساوية للجميع عن طريق تنويع البرامج التعليمية بحيث تتماشى مع رغبات الأفراد وميولهم من ناحية، وتفي بحاجات البلاد القائمة والمنتظرة في المجالات جميعها ضمن مخطط اقتصادي شامل من ناحية أخرى.

ثالثاً: الأهداف والسياسات التربوية في جمهورية مصر العربية:
منذ قيام ثورة تموز / يوليو - ١٩٥٢ /، بُذلت جهود متتالية من أجل وضع
فلسفة تربوية جديدة، تستجيب للاتجاهات الكبرى للثورة، وتربط بين فلسفتها
السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية... وفلسفتها التربوية.
لهذا وضعت الثورة الأهداف والسياسات التربوية والتعليمية، وفق رؤيتها
الجديدة، فكانت على الشكل التالي:

- ١- تكافؤ الفرص التعليمية لجميع المواطنين في مراحل التعليم جميعها.
 - ٢- تعميم التعليم الابتدائي في أسرع وقت ممكن.
 - ٣- تخطيط التعليم في ما بعد المرحلة الابتدائية على أساس احتياجات البلاد
وإمكانياتها، وتدعيم هذا التعليم حتى يؤدي الغرض منه لتخريج قادة
وفنيين ومختصين للمستقبل.
 - ٤- التوسع في التعليم الفني ولو كان ذلك على حساب التعليم العام.
وفي عام ١٩٦٨ صدر القانون رقم / ٦٨ / في شأن التعليم العام، ثم صدر
القانون رقم / ٧٥ / لعام ١٩٧٠ في شأن التعليم الفني.
- وقد حدد القانون الأول أهداف التعليم العام، وأبرزها هدف جامع هو:
أن يتولى التعليم العام، تكوين الدارس تكويناً عاماً على مستويات متتالية من
النواحي العقلية والجسمية والخلقية والاجتماعية والقومية، بقصد إعداد المواطن
الاشتراكي المدرك لواجباته نحو ربه وأسرته ووطنه والإنسانية جمعاء،
والصالح، لأن يهيأ لممارسة العمل الذي يتلاءم مع استعداداته وقدراته، والمستوى
الدراسي الذي وصل إليه، ليكون عنصراً منتجاً في المجتمع الذي يعيش فيه.
- وفي عام / ١٩٨١ / صدر قانون التعليم رقم / ١٣٩ /، وحدد أهداف التعليم
ما قبل الجامعي في مادته الأولى على النحو التالي:

" يهدف التعليم ما قبل الجامعي إلى تكوين الدارس تكويناً ثقافياً وعلمياً وقومياً، على مستويات متتالية من النواحي الوجدانية والقومية والعقلية والاجتماعية والصحية والسلوكية والرياضية، بقصد إعداد الإنسان المصري المؤمن بربه ووطنه، وبقيم الخير والحق والإنسانية، وتزويده بالقدر المناسب من القيم والدراسات النظرية والتطبيقية والمقومات التي تحقق إنسانيته وكرامته وقدرته على تحقيق ذاته، والإسهام بكفاءة في عمليات وأنشطة الإنتاج والخدمات " .

وفي قراءة واقعية للتعليم وأهدافه المستقبلية، قدم الحزب الوطني الديمقراطي الحاكم في مصر، وعبر مؤتمراته السنوية بدءاً من عام ٢٠٠٣، عدداً من السياسات التربوية التي تستهدف تحقيق أهداف التطوير والتحديث في مجالات المشاركة المجتمعية والتوجه نحو اللامركزية، ودعم أداء أعضاء هيئة التدريس، وتطوير منظومة التقويم التربوي في التعليم قبل الجامعي، وتوظيف التكنولوجيا للارتقاء بالتعليم، والتعليم وسوق العمل، والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، واقتصاديات تمويل التعليم الجامعي، ونظم الاعتماد وضمان الجودة والرقابة على التعليم.

ففي مجال الطفولة المبكرة:

- ضم مرحلة رياض الأطفال إلى الإشراف العلمي لوزارة التربية والتعليم ضماناً لجودة الخدمة التعليمية.
- زيادة عدد فصول رياض الأطفال في كل مدرسة.
- إعطاء أولوية لتعيين المعلمين المطلوبين في هذه المرحلة.
- عدم السماح لغير المؤهلين تربوياً بالعمل في فصول رياض الأطفال إلا بعد تدريب تحويلي وتأهيلي.

- تطوير مناهج رياض الأطفال بالاطلاع المستمر على الخبرات العالمية المتوافرة.

- دعم كليات رياض الأطفال والتحديث الدائم لمناهجها وتطوير نظم الدراسات العليا فيها.

في مجال التعليم الثانوي:

- دمج التعليم العام والفني.

- تطبيق نظام الساعات المعتمدة.

- إدخال نظام المرشد التعليمي.

- خفض كثافة الفصول.

- تطوير المناهج وتشجيع التوجه للعلوم والرياضيات.

- زيادة المخصص الزمني للأنشطة اللاصفية والتحول لنظام اليوم الكامل.

- تشجيع الممارسات الديمقراطية داخل المدرسة.

- تعديل منظومة التقويم التربوي لتعكس التطور المعرفي والمهاري للطلبة.

- دعم التعليم التعاوني والقطاع الخاص.

في مجال الأهداف العامة للتعليم ما قبل الجامعي:

- استيعاب كل التلاميذ في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي.

- القضاء على الفجوة النوعية بين الذكور والإناث. والقضاء على الفجوة بين الريف والحضر.

- توفير فرص التعليم للصغار والكبار مع الاهتمام بالطفولة المبكرة.

- تقديم الرعاية لذوى الاحتياجات الخاصة (من الموهوبين والمعاقين).

- تحجيم الأمية أملاً في الانحسار الكامل خلال مدى زمني معقول.

- خفض كثافة الفصول إلى / ٣٥ / طالباً في الفصل على الأكثر.

- تحديث إدارة المدارس والمناطق التعليمية بما يتماشى مع متطلبات التطوير.
 - رفع جودة خدمات التعليم المقدمة إلى التلميذ ودمج التكنولوجيا في المناهج المختلفة واستخدام جميع المدرسين والطلبة لها.
 - استخدام المناهج المناسبة والمتطورة التي تسمح بحرية الابتكار والإبداع لتلاميذ مصر وتبني بداخلهم القدرة على المبادرة الفردية واحترامها، والتنافس الشريف والرغبة في التعلم الذاتي والاستمرار في ذلك طوال العام.
 - تنمية المهارات المختلفة لدى التلاميذ حسب متطلبات سوق العمل العالمي.
 - تخفيض التوتر داخل الأسر المصرية والناجم عن القلق من الامتحانات.
 - الوصول بالتعليم الفني إلى المستوى العالمي التنافسي وجعله تعليمًا جاذبًا للمجتمع ورفع عائدته الاقتصادي.
 - التدريب المستمر للمعلمين وتنويع مصادر إعداد المعلمين سواء في تخصصاتهم أو في رفع قدراتهم الإدارية والمالية والثقافية، وتسليحهم بالخبرات والقدرات الحديثة لخلق " كتلة حرجة " قادرة على إدارة التغيير.
- السياسات التربوية في مجال التعليم العالي:**
- تقوم السياسة التربوية في مصر على جملة من المبادئ أهمها ما يلي:
- ١- التعليم العالي حق من حقوق الإنسان على الدولة توفيره لكل فرد حسب قدراته العقلية.
 - ٢- الالتزام بمجانية التعليم كأساس ومبدأ دستوري، والبحث في نفس الوقت عن مصادر جديدة لتمويل مؤسسات التعليم العالي.
 - ٣- التطوير الكيفي للتعليم، وذلك من خلال ربط المناهج والمقررات بالتطور العالمي العلمي والتكنولوجي وإعادة النظر فيها كل فترة في ظل ما يحدث

في العالم من تطورات علمية وتكنولوجية متسارعة، وفي إطار فهم المتغيرات المحلية والدولية واستيعابها.

٤- مواكبة التطورات العلمية والتقنية واستيعاب التقانات الحديثة ومواصلة تطويرها.

٥- التوافق مع المتغيرات العالمية والانفتاح على المؤسسات والمنظمات التعليمية العالمية.

٦- تأكيد دور البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي وتوفير الموارد المادية والبشرية والتنسيق التشريعية، لانطلاقته وتطويره.

٧- ضمان التطوير الذاتي المستمر للهيكل التنظيمية والوظيفية والبرامج التعليمية.

٨- تأكيد الممارسة الديمقراطية وبناء الشخصية المتكاملة للطلاب بما يسهم في دعم أسس المعرفة ومهارات المبادرة والعمل الجماعي.

٩- إعداد الطلبة للتعليم وتنمية قدراتهم في مجال البحث العلمي.

١٠- تعظيم دور مؤسسات التعليم العالي، كمراكز تعليم وتنقيف وتنوير لمصر والعالم العربي والأفريقي والإسلامي وتوسيع نطاق مشاركتها في الفعاليات مع تأكيد الهوية المصرية والحفاظ على الانتماء الوطني.

١١- الإشراف الكامل للدولة على التعليم، ومتابعة أداء مؤسساته العامة والخاصة.

١٢- التنسيق بين التعليم العالي والتعليم ما قبل الجامعي.

في مجال الدراسات العليا:

ويطرح الحزب عدداً من السياسات بغية تطوير الدراسات العليا من أهمها:

- وضع إستراتيجية قومية واضحة للدراسات العليا في مصر تحقق لها قدراً

أعلى من التنافسية العالمية.

- وتأكيد حرية الجامعات في وضع وتطوير نظم الدراسات العليا، بما في ذلك نظم القبول ونوعية التخصصات والشهادات التي تمنحها ونظم الإدارة والتقويم ومصادر التمويل.

- تطبيق نظام الساعات المعتمدة في الدراسات العليا لإتاحة المرونة اللازمة للنظام.

- تشجيع البرامج العلمية المشتركة بين الكليات المختلفة مع إعطاء درجة أعلى من المرونة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس للتنقل بين الجامعات المختلفة.

- تطوير نظم القبول والدراسة، وتنمية وسائل تمويل الدراسات العليا. ستعتمد السياسة التعليمية في مصر، في المرحلة القادمة، على عدد من الأسس والمقومات التربوية- التعليمية، نذكر أهمها:

أ- إن التعليم والتعلم عمليتان مستمرتان، تبدآن من المولد وحتى نهاية الحياة، إلا أن التعليم النظامي يمثل جانباً رئيسياً لأنه يمثل أهم حلقات التعليم المستمر ويلعب الدور الرئيس في إكساب الفرد مهارات الاتصال ومعرفة اللغة والرياضيات والفنون والحاسب الآلي والقدرة على الحصول على المعلومة والتعلم الذاتي في المستقبل والسلوكيات المتصلة بكل ذلك.

ب- إن تطوير التعليم عملية هادئة ومتدرجة، ولا ينبغي إحداثها بصورة مفاجئة، ومن الضروري أن يمهّد لعملية التطوير بين المنفذين والمستفيدين، إلا أن ذلك لا يجب أن يعوق أهمية سرعة الحركة في تغيير سبل الإدارة المركزية والمناطق التعليمية والمدارس وتحديث أساليبها وتطوير وتعديل مسؤولياتها.

ج- إن تطوير التعليم في المجتمع المصري لا ينبغي أن ينعزل بأي شكل

عما يحدث في العالم من حولنا ويجب أن يتوافر له قدر كبير من النظرة المستقبلية وأن تكون له انعكاسات على التعليم العالي والجامعي سواء في نظام الدراسة أو في تطوير وربط المناهج بالمجتمع المحلي والدولي.

د- إن المدرسة هي وحدة التعليم الأساسية والمعلم هو خليتها الحية وإدارتها هي جهازها العصبي وأي تطوير لا بد له من أن يعتمد على إعداد المعلم حيث أنه هو صانع التطوير الأول وهو وسيلته ولا بد من إعادة النظر في أحواله الاجتماعية والمادية والعمل على رفع مكانته الأدبية في المجتمع.

هـ- التوجه نحو اللامركزية في العملية التربوية.

و- توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية في التربية.

ز- تحقيق مبدأ الجودة الشاملة في التعليم.

وذلك من خلال:

١- إنشاء هيئة اعتماد وضمان جودة تعليم وطنية.

٢- وضع معايير قومية لقياس منتج التعليم في مصر.

٣- تطوير أسلوب وضع المناهج التعليمية.

٤- تفعيل مؤسسات التقويم الوطنية وتعزيزها.

٥- إنشاء هيئة اعتماد وضمان جودة التعليم.

ح- اهتمام أكبر بجودة التعليم في المعاهد الأزهرية.

ط- إيقاف التسرب من التعليم.

رابعاً: الأهداف التربوية في جمهورية السودان:

انطلاقاً من خصائص المجتمعات السودانية المختلفة، فقد تم توصيف الحالة

الراهنة، وفق النقاط التالية:

١- الشعب السوداني جزء من الأمة العربية والشعوب الإفريقية.

- ٢- صفة التدين متأصلة في الشعب السوداني، في تنظيم علاقاته الاجتماعية، وفي سلوك أفراد، والمجتمع يتخذ الأسرة مرتكزاً لبنائه.
- ٣- الحياة السودانية مواجهة بتحديات اجتماعية واقتصادية تتمثل في:
- أ- التباين بين مظاهر الحضارة في أجزاء القطر المختلفة.
- ب- تعدد اللهجات.
- ج- التخلف الزائد في الريف، وانتشار الأمية.
- د- الانتشار السكاني، وضعف وسائل النقل والمواصلات، وانخفاض مستوى دخل الفرد.
- ٤- التنمية هي غاية الدولة الأولى، والتعليم استثمار في مجال التنمية، وأداة لتزقية المجتمع.
- ٥- تهتدي الدولة في عملها لاستكمال بناء المجتمع بمبادئ الحرية والديمقراطية والاشتراكية.
- ٦- يشارك السودان الشعوب العربية الأخرى الإيمان الراسخ بوحدة المصير العربي، والاتجاه في طريق الوحدة العربية، ويساند التضامن الإفريقي والتعاون مع الشعوب إفريقيا للتحرر من السيطرة الأجنبية، ويربط مصيره بمصير الشعوب المناضلة للتحرر من الاستعمار في شتى صوره وأوضاعه.
- وفي ضوء هذه الخصائص والسمات للمجتمع السوداني، وتفاعلها مع الفلسفة التربوية، تتحدد الأهداف العامة للتربية السودانية بالنقاط التالية:
- ١- تحقيق النمو المتكامل للفرد، ويشمل هنا ما يلي:
- أ- تنمية القدرات العقلية.
- ب- التربية الدينية.
- ج- التربية الخلقية.

د- التربية للمواطنة.

هـ- التربية البدنية.

و- التربية لكسب العيش واحترام العمل.

ز- التربية لاستغلال أوقات الفراغ.

٢- بناء الحياة الاجتماعية، ويشمل:

أ- التحرر الاجتماعي من رواسب الجهل والتخلف.

ب- ترسيخ الوحدة الوطنية.

ج- تحديث المجتمع.

٣- تحقيق التنمية الاقتصادية في التعليم (بخاصة التعليم الفني والمهني).

٤- تأكيد الانتماءات القومية والإقليمية، أي تنمية الشعور بحب الوطن، والولاء للأرض والتراث.

٥- تعزيز التفاهم العالمي، أي تعميق روح التضامن بين الشعوب وتقوية أواصر الصداقة.

خامساً: الأهداف التربوية في تونس:

تتجلى الأهداف التربوية والتعليمية العامة في تونس من خلال:

١- تكوين الفرد بوصفه وحدة نفسانية وبيولوجية حقيقية، وتنمية شخصيته من جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية بصورة متوازنة.

٢- إعداد المتعلم لإدراك ما له من الحقوق وما عليه من الواجبات وإشعاره بضرورة المشاركة الإيجابية في حياة المجتمع، وتدريبه على ممارسة الديمقراطية كأساس للتعامل مع الآخرين.

٣- تكوين الإنسان المنتج، ويتمثل ذلك في جعل الشاب يدرك أن العمل المنتج جانب أساسي لا تكتمل بدونه حياة الإنسان، وتأهيله بالمعارف والمهارات

الضرورية، التي تسمح له بالدخول في الحياة العملية المنتجة، والمساهمة في حركة التنمية.

٤- العمل من أجل تحسين المردود الداخلي والخارجي للتعليم، وذلك بضمان حد أدنى من المعرفة لكل تلميذ، والحد من الظواهر السلبية المتمثلة في الطرد والرسوب والتسرب.

٥- إصلاح البرامج والطرائق التعليمية بما يوفر تحقيق المزيد من التوازن في شخصية المتعلم بين البعد الثقافي الروحي والبعد العلمي- التقني، واجتناب الصبغة الموسوعية للبرامج، وتشجيع المتعلمين على العمل وتنمية حب الإطلاع والاستقلالية، والسعي إلى التعلم الذاتي، والتكوين المتواصل.

٦- تحقيق الملائمة الأفضل بين التعليم وحركة التنمية الشاملة، التي تشهدها البلاد، وذلك عن طريق:

أ - إرساء نظام تربوي يوفر المرونة الضرورية لإدخال التعديلات والتصحيحات اللازمة، وبالسرية المناسبة وفق ما يقتضيه تطور حاجيات البلاد، وتطورات سوق العمل.

ب- تنويع فروع التعليم والتكوين تنوعاً يسهل إدخال التصحيحات اللازمة، ويبقي المدارس مفتوحة بعضها على بعض.

ج- دمج شعب التعليم وبخاصة الشعب التقنية في المحيط الاجتماعي والاقتصادي، حتى تكون مستجيبة في نشاطها لحاجات المحيط.

د- تأمين المزيد من الصلة بين المدرسة والحياة العملية وبخاصة المؤسسات الاقتصادية المشغلة لليد العاملة.

هـ- مواصلة تدعيم الشعب العلمية والتقنية.

٧- تحسين وسائل العمل داخل المؤسسات التربوية (كإنقاص عدد التلاميذ

في الصف الواحد، الزيادة في عدد ساعات الدراسة ...)

٨- رفع درجة الكفاية بالنسبة إلى المربين عن طريق وضع الخطة التكوينية الملزمة لخصوصيات كل صف، واستنباط الطرائق الكفيلة، والخطط الملزمة لتوسيع آفاقهم العلمية والصناعية.

كانت هذه هي أبرز الأهداف العامة، التي تسعى إلى بلوغها السياسة التربوية التونسية في المرحلة الحالية من تطورها، وهي في حقيقة الأمر أهداف نوعية وكمية، تتصل بتحسين الجدوى الداخلية والخارجية لنظام التربية، وتعكس أهم المشكلات التي تعالجها هذه السياسة.

سادساً: الأهداف التربوية في المملكة المغربية:

لقد حدد الميثاق الوطني لإصلاح التعليم عام ١٩٨١، المبادئ الأساسية والأهداف العامة للتربية والتعليم في المملكة المغربية، بالنقاط التالية:

١- عد الإسلام واللغة العربية محوري التعليم الأساسيين بوضع خطة محكمة لتعريب جميع مراحل التعليم، وإعداد الأطر اللازمة كماً وكيفاً لتنفيذ هذه الخطة، مع وجوب العمل بتوازن على تعريب جميع مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإدارية.

٢- تنمية القيم الروحية النابعة من الدين الإسلامي في نفوس الناشئة.

٣- جعل مادة التربية والثقافة الإسلامية، والتربية الوطنية، إلزامية في جميع مراحل التعليم.

٤- تحقيق ديمقراطية التعليم، من خلال تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية أمام الجميع.

٥- اعتماد التربية والتعليم على مقومات الهوية المغربية.

٦- جعل النظام التربوي مرناً بما ييسر له التكيف مع التحولات الاجتماعية،

والتطورات العلمية والتقانية.

٧- جعل التعليم منفثاً على مختلف الحضارات الإنسانية، ومرتبطاً بالتكنولوجيا، حتى يكون أداة فعالة في التنمية الاجتماعية والبناء الاقتصادي.

٨- تضافر جهود الجميع من أجل الحفاظ على حرمة المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها، حتى تبقى بعيدة عن التيارات الأيديولوجية، والنزعات السياسية، سعياً في خلق الظروف المناسبة والمناخ السليم لضمان دراسة عادية ومردودية أفضل لتعليمنا.

٩- ربط التعليم بجميع أنواعه وأطواره بالتكوين والتشغيل، بقصد تهيئة المواطن ليكون عنصراً منتجاً في جميع قطاعات النشاط الوطني.

١٠- العمل على إعداد الأطر الكافية لتلبية حاجيات التطور الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، مع ضبط هذه الحاجيات باعتماد المؤشرات الديموغرافية.

١١- إحداث هيئة حكومية للأشراف على ضبط حاجيات البلاد من الأطر على مختلف مستوياتها، ومراجعتها دورياً.

سابعاً: الأهداف التربوية في دول الخليج العربي:

مصادر اشتقاق الأهداف:

لمعرفة مصادر الأهداف أهمية في مجال تحديدها وإدراك أهميتها والإيمان بها، والسعي نحو تحقيقها، ذلك أن المصادر هي الروافد الأساسية، التي تمسدا بالأهداف المنشودة، بل تفرضها علينا.

ويمكن تحديد مصادر الأهداف التربوية العامة في دول الخليج العربي من المصادر الأساسية التالية:

- ١- العقيدة الإسلامية، بمنهجها الشامل للإنسان والكون والحياة.
 - ٢- العروبة، بتراتها وقضاياها المعاصرة وآمالها واتجاهاتها نحو المستقبل.
 - ٣- الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية، ومطالب التنمية في منطقة الخليج العربي.
 - ٤- اتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه، حاضراً ومستقبلاً بما يتفق وأصول الثقافة العربية الإسلامية.
 - ٥- حاجات الفرد العربي ومطالب نموه في منطقة الخليج العربي.
- الأهداف التربوية المشتقة من الإسلام:
- فيما يتصل بأهداف التربية المشتقة من الإسلام، هناك معالم رئيسة نذكر أهمها:

- *- بناء العقيدة الإسلامية لدى الناشئة على أساس من الدراسة والفهم والإقناع.
- *- نمو الولاء للإسلام، والاعتزاز به، والعمل على تحقيق قيمه ومبادئه.
- *- الاهتمام بالعلم وربطه بالعمل، وبالنظرية وبالتطبيق.
- *- التحرر من الخرافات والأوهام والعقائد الفاسدة والتقليد الأعمى.
- *- الشعور بالانتماء الأسري.
- *- صلاحية الفرد ليكون عضواً نافعا في مجتمعه.
- *- قيام العلاقات الاجتماعية على أسس متينة من التراحم والمودة والإيثار والتضحية والعفو عند المقدرة وغيرها من القيم التي دعا إليها الإسلام وأكدها.
- *- انتشار أساليب التعاون والتضامن والتكافل والشورى والعمل الجماعي.

* - تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص بين الجميع.

الأهداف التربوية المشتقة من العروبة:

وفيما يتصل بالعروبة بتراتها وقضاياها المعاصرة وآمالها واتجاهاتها نحو المستقبل تشتق جملة من الأهداف، من أهمها نذكر:

* - الوعي بإمكانيات الأمة العربية، وسبل المحافظة عليها والاستفادة منها.

* - نمو شعور الفرد العربي بالانتماء لأمتة والاعتزاز بدورها الحضاري.

* - إتقان اللغة العربية واتخاذها أساساً في جميع مجالات الفكر والثقافة والعمل.

* - الوعي بالمشكلات والتحديات التي تواجهها الأمة العربية في الوقت الحاضر، مع التسليح بالقدرات اللازمة لحلها.

* - نمو المهارات، التي تساعد الفرد على اكتشاف الطاقات والموارد المتنوعة في الوطن العربي وحسن استغلالها.

* - إدراك مقومات الوحدة بين أقطار الوطن العربي.

الأهداف التربوية المشتقة من الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ومطالب

التنمية في دول الخليج العربي:

ومن الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية في دول الخليج

العربي، تشتق جملة من الأهداف، نشير إلى أهمها:

* - معرفة العوامل التي تجمع دول المنطقة في إطار واحد، مع تأكيد ربط ذلك بالمنظور العربي والإسلامي والعالمي.

* - معرفة الخصائص السكانية لدول المنطقة، من حيث التوزيع والكثافة والعمالة، وما يترتب عليها من نتائج في حياة المواطنين.

* - معرفة ما يواجه المجتمع الخليجي في الوقت الحاضر من مشكلات

وتحديات وأطماع دولية، وأساليب مواجهتها بتحقيق نمو الفرد فيما يلي:

- * - إدراك الفرد لحقوقه وواجباته كونه مواطناً، وما يتصل بذلك من وعي والتزام بالقوانين.

- * - تحقيق كفاية الأفراد عن طريق اكتساب الناشئة للمعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لاستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، من أجل الإفادة منها، للوفاء باحتياجات التنمية لتطوير المجتمع وتقدمه.
- * - احترام الملكية الفردية والملكية العامة، لأهميتها في تحقيق أمن الفرد وتقدم مجتمعه.

الأهداف المرتبطة باتجاهات العصر وخصائصه:

ومن اتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه، تشتق جملة من الأهداف، أهمها:

- * - نمو قدرة الأفراد على التفكير الناقد ومناقشة الأمور وإصدار الحكم عليها، حتى لا يقعوا فريسة للدعايات المغرضة في عصر الدعاية والإعلام.
- * - الإفادة من المنجزات العلمية والتكنولوجية الحديثة في نشر الثقافة، والحصول عليها وصولاً بالأفراد إلى أعلى المستويات وتحقيقاً لنمو المجتمع.
- * - اكتساب الأفراد لمهارات التعلم الذاتي، ليصبحوا قادرين على التوصل إلى مصادر الثقافة بأنفسهم والإفادة منها.
- * - الانفتاح على الثقافات الأخرى، والانفتاح بتجارب الآخرين، بما يتفق مع مبادئ ثقافتنا العربية الإسلامية.
- * - تحقيق النمو الثقافي والعلمي والمهني للفرد في مراحل حياته كلها، من خلال نظم تعليمية مرنة، تتناوب بين العمل والدراسة، وتكفل وجود قنوات

بين أنواع التعليم المختلفة ومستوياته لتحقيق مبدأ التعلم المستمر .
أهداف التربية المشتقة من حاجات الفرد العربي ومطالب نموه في منطقة
الخليج العربي:

ومن حاجات الفرد العربي ومطالب نموه، تشتق طائفة من الأهداف يمكن
تلخيصها على النحو التالي:

- أ- تحقيق النمو الجسمي السليم للفرد.
- ب- تكوين العواطف السامية بالأمن والثقة بالنفس.
- ج- تكوين العادات السلوكية السليمة والقدرات العقلية وممارسة الأسلوب
العلمي في التفكير.
- د- النمو الاجتماعي السليم للفرد.
- هـ- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بمفهومه الواسع، بحيث يجد كل فرد الفرصة
المناسبة للتعلم، ورعاية الموهوبين والمعوقين استثماراً لقدراتهم في تنمية
مجتمعهم.
- و- تنمية الذوق الفني والتعبير الجمالي الموجه.
- ز- ممارسة الحرية الواعية، التي لا تتعارض مع حريات الآخرين.

الأهداف التربوية في قطر:

تعد الأهداف التربوية في دولة قطر، نموذجاً للأهداف التربوية في دول
الخليج العربي الأخرى، حيث تلتزم السياسة التربوية المطورة، بتحقيق الأهداف
التربوية العامة الآتية:

- ١- غرس الإيمان بالله ورسله والقيم الدينية.
- ٢- تقوية الاعتزاز بالعروبة والوطن والأمة والذاتية الثقافية والحضارية.
- ٣- تدريب الفرد على واجبات المواطنة والمشاركة المجتمعية والسياسية.

- ٤- تنشئة المتعلمين على قيم وممارسات العمل والإنتاج والإتقان.
 - ٥- تمكين المتعلمين من إتقان أساسيات التعلم، القراءة والكتابة والحساب.
 - ٦- تمكين المتعلمين من التزود بالمعرفة والعلوم المتقدمة، وأساليب البحث والاستكشاف العلمي.
 - ٧- تعزيز اتجاهات ومهارات التعلم الذاتي، وصولاً إلى مجتمع دائم التعلم.
 - ٨- إعداد الإنسان القطري للتكيف مع المستقبل واستشرافه وسرعة الاستجابة للتغيير الملائم.
 - ٩- تدريب المتعلمين على مهارات التعبير عن الذات بالوسائل المختلفة.
 - ١٠- تدريب المتعلمين على مهارات استخدامات الحاسب الآلي وتطبيقاته العملية.
 - ١١- تنمية قدرات المتعلمين على الإبداع والابتكار والتفكير المنهجي وتطبيقاته العملية.
 - ١٢- تنمية قدرات المتعلمين على ربط العلوم بتطبيقاتها واستيعاب المنجزات التكنولوجية.
 - ١٣- تنمية قدرات المتفوقين وتهيئة البيئة الدراسية المناسبة لزيادة درجة تفوقهم ومواهبهم.
 - ١٤- تأهيل المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة بما يحقق اندماجهم بالمجتمع.
 - ١٥- تجفيف منابع الأمية وتحقيق النمو والاستمرار في برامج تعليم الكبار.
 - ١٦- ربط التعليم ومخرجاته بمتطلبات التنمية الشاملة للبلاد.
- مبادئ السياسة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة:**
- وكمثال عن السياسات التربوية في دول الخليج العربي، نورد هنا مبادئ السياسة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

حيث استهدفت السياسة التعليمية لدولة الإمارات، ستة مبادئ أساسية، تنطلق من توجهات قيادة الدولة، ومن واقع المجتمع بكل أبعاده الحالية وطموحاته المستقبلية.

أولاً: تربية المواطن وتنشئته تنشئة إسلامية قوية، متضمناً:

تنشئة إنسان دولة الإمارات العربية المتحدة وفق المقومات والقيم التي تتضمنها العقيدة الإسلامية السمحاء، والالتزام بمحتوى التعليم، في جميع مراحل وأنواعه بما يوجه به الإسلام، عقيدة وعبادة وسلوكاً.

ثانياً: التعليم من أجل تعزيز الانتماء الوطني، متضمناً:

تعزيز الهوية الوطنية والذاتية الثقافية العربية الإسلامية، والالتزام عند تحديد محتوى التعليم في جميع أنواعه ومراحل بالمقومات الأساسية للهوية الوطنية، وبالأهداف العامة لمجتمع دولة الإمارات العربية المتحدة.

ثالثاً: التعليم من أجل ترسيخ المسؤولية المجتمعية، متضمناً:

العمل على أن تصل الخدمة التعليمية إلى كل مواطن، بمستوى متماثل من الجودة والنوعية المتميزة، ومراعاة تعريف المتعلمين بحقوقهم ومسؤولياتهم المجتمعية المدنية، وتدريبهم عليها عند تحديد المحتوى التعليمي

رابعاً: التعليم من أجل العمل النافع المنتج، متضمناً:

ربط المتعلم بالواقع الاقتصادي في جوانبه وأبعاده المتعددة، وتنويع فرص التعليم وتطويرها، بما يلبي حاجات المجتمع الاقتصادية ومتطلبات التنمية المستمرة الشاملة، وتنظيم التعليم والارتقاء بمستوى كفاءته ونوعيته وملاءمته، بما يحقق استجابة للاحتياجات الإنمائية، وجعل التعليم من أجل الإبداع والابتكار، سمة رئيسة من سمات النظام التعليمي الإماراتي.

خامساً: التعليم للإعداد للمستقبل المتغير والمتطور، متضمناً:
تعميق دراسة العلوم والرياضيات واللغات، وإكساب المتعلمين المهارات اللازمة والتفاعل الإيجابي للتعامل مع معطيات المستقبل، ومواكبة الجديد والاتجاهات العالمية المستجدة، سواء في نظم التعليم أو أساليب التدريس.

سادساً: التعليم من أجل التعلم المستمر، متضمناً:
توسيع إطار التعليم وتعدد مؤسساته، بما يحقق استفادة المتعلم من المؤسسات كافة ذوات الأدوار التعليمية، التي تسهم بدور تعليمي تكمل به دور المؤسسة التعليمية النظامية، والتنسيق والتكامل بين جهود التعليم النظامي وغير النظامي، وتوزيع الأدوار بينهما، بما يحقق تقديم فرص تعليمية عديدة ومتنوعة، وتوفير حوافز اجتماعية ومعنوية ومادية، تجعل التعليم مسألة هامة وحيوية بالنسبة لكل فرد.

خصائص الأهداف التربوية في البلاد العربية:

إن العرض السابق والسريع للفلسفة التربوية، والأهداف التربوية العامة في بعض الدول العربية، يسمح بإجمال خصائص الأهداف التربوية في الوطن العربي في النقاط التالية:

١- فيما يتصل بالأهداف التربوية العامة، يختلف المقصود من هذه الأهداف، فهناك من يعني بها اتجاهات الفلسفة التربوية التي تحكم نظم التربية أو اتجاهات السياسة التربوية. وهناك من يقصرها على أهداف المراحل التعليمية، وهناك من يعني بها أهداف الخطة التربوية، وثمة من يوجد بينها وبين المناهج. بل ثمة من يجمع بين هذه المعاني جميعها، ويقفز تبعا لمقتضى الحال من أحدها إلى الآخر.

٢- خطت البلاد العربية خطوات واسعة في رسم الأهداف العامة، وأهداف المراحل التعليمية بما في ذلك أهداف التعليم التقني والمهني. وقد حدث لديها تطور ذو شأن في هذا المجال، وإن اختلفت درجة التطور بعض الشيء بين بلد وآخر.

٣- على الرغم من التشابه الكبير في الأهداف، لا نجد الترجمة الفعلية للأهداف متشابهة بالقدر نفسه. فالأهداف العامة وما يليها من أهداف خاصة بالمراحل، وما يشتق منها من أهداف خاصة بالمتاهج، لا تجد دوماً طريقها إلى التطبيق في معظم الدول العربية. وما يصل إلى الطالب وما يجري في المدرسة شيء، وما يوضع في النصوص من أهداف شيء آخر.

٤- على الرغم من أن الأهداف العامة للتربية، وحتى أهداف المراحل، متشابهة جداً في معظم الدول العربية. فإن النظم التربوية ليست على هذا القدر من التشابه، وقد تتباين وقد تتعارض أحياناً. ويرجع ذلك فيما يرجع إلى الطابع العام للأهداف الذي يجعل ترجمتها إلى نشاطات تربوية مشخصة ترجمة تحتل وجوهاً متعددة.

ويرجع كذلك إلى الترتيب والتسلسل المنطقي بين الأهداف، بدءاً بالأهداف العامة حتى أهداف المواد والأهداف السلوكية ليسا متوفرين على النحو المرجو في الأنظمة التربوية في البلاد العربية.

٥- هناك تشابه كبير وواضح بين الأقطار العربية في الأهداف العامة، وأهداف المراحل، وذلك لأن مصادر الأهداف تكاد تكون واحدة، فهي مشتقة من المنطلقات الفلسفية العامة الستة: الدين الإسلامي - الحرية والديمقراطية والشورى - الأمة العربية الواحدة - العالم والعصر والتقدم - العدل الاجتماعي - التقدم الشامل والتنمية الشاملة في شتى جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية

والثقافية والعلمية وسواها. وبالتالي فإن الأهداف العامة التي تنبثق من تلك المصادر متشابهة، ومثلها أهداف المراحل.

٦- إن تصنيف الأهداف التربوية الكبرى المشتقة من المنطلقات الفلسفية العامة متباينة من قطر إلى آخر. فهناك تصنيفات تصنف الأهداف تصنيفاً ثنائياً قوامه حاجات الفرد وحاجات تكوين شخصيته من جانب، وحاجات المجتمع ومطالب بناء الحياة الاجتماعية من جانب آخر. ونجد في بعض الأقطار تصنيفات ترجع الأهداف التربوية الكبرى إلى غايات ثقافية وغايات اجتماعية وغايات اقتصادية.

وهناك تصنيفات تضم أهداف التربية الكبرى تحت ألوية ثلاثة:

- الأهداف المشتقة من الإسلام.
 - الأهداف المشتقة من الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية...
 - الأهداف المشتقة من مطالب التنمية.
- وهناك تصنيفات تضم الأهداف الكبرى، تحت عناوين أقرب إلى فلسفة المناهج منها إلى الفلسفة التربوية العامة، وكأنها ترددها إلى:
- أهداف متصلة بالمعرفة.
 - أهداف متصلة بالمهارات.
 - أهداف متصلة بالتفكير العلمي.
 - أهداف متصلة بالميول والاهتمامات.
 - أهداف متصلة بالاتجاهات والقيم.

٧- لم تتجسّد الفلسفة التربوية دائماً في ترجمة المنطلقات الفلسفية، التي تندرج تحت أحد المنطلقات الفلسفية العامة، أهدافاً من طبيعة متباينة لذلك المنطلق، أو لا تنتسب إليه.

ويعود ذلك إلى عمومية المنطلقات الفلسفية الاجتماعية وغموضها، وقابليتها لشتى التأويلات.

٨- تتصف الأهداف التربوية الموضوعة من قبل الدول العربية بما تتصف به المنطلقات الفلسفية الاجتماعية من تعميم واحتمال لمعان عديدة ومن فقدان التآخذ والتكامل فيما بينها ومن عدم وضوح الأوزان المختلفة، التي تمنح لكل منها.

٩- هناك فرق كبير وواضح بين الأهداف التربوية الكبرى الموضوعة من قبل الدول العربية ومدى ارتباطها بمشكلات الواقع الاجتماعي، فالكثير من الأهداف يمكن أن توضع لأي بلد، بغض النظر عن خصوصيته الاجتماعية ومكانته الحضارية ومشكلاته المتميزة. فإذا تركنا جانبا الأهداف التربوية العامة المتصلة بالدين الإسلامي والتراث الإسلامي وبالأمة العربية وتراثها وأهدافها، قلما نجد في الأهداف التربوية الأخرى ما هو لصيق بواقع المجتمع وطبيعته، بل كثيراً ما نجد أهدافاً تربوية أشبه ما تكون بأهداف نظرية عامة شاملة، تقع في معظم كتب التربية في العالم.

١٠- إن أهداف السياسة التربوية ليست مشتقة من فلسفة تربوية واجتماعية واضحة، ولا هي متمسكة بالأهداف العامة للتربية على نحو ما تم وضعها، وهي بالتالي ترسم الأهداف ومعها مسيرة الواقع التربوي من خلال الحاجات والاتجاهات الآنية. ثم أن أهداف السياسة التربوية تلك، قلما تأبه لأهداف التربية العامة على نحو ما تم رسمها (عبد الدائم، ١٩٩١) .

وبعد، هل نستطيع أن نتبين مواطن الداء والدواء في أهداف تربيتنا العربية الوطنية منها والقومية ؟ وهل استطاعت أهداف تربيتنا أن تحقق ذاتها على الساحة العربية، مع بداية القرن الحادي والعشرين ؟ وما هي الإجراءات

الواجب اتخاذها في سبيل بلورة الأهداف التربوية العربية ٢.

إن الإجابة، برأينا، في غاية الصعوبة وفي غاية السهولة معاً إنها صعبة جداً، لأن أهدافنا التربوية لا تكاد أن تكون أكثر من مجرد آمال عريضة وطموحات في غاية التجريد، وبعيدة جداً عن التقويم الإجرائي. وسهلة جداً عندما نربط أهدافنا التربوية بواقعنا العربي، وبقدراتنا الذاتية الحقيقية، بأبعادها المختلفة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية وسواها، ونضعها في اتجاهين متفاعلين، عوضاً عن الاتجاه الأوحـد الذي تسير فيه الآن، من الأعلى إلى الأسفل، وبذلك نضمن تفاعلاً خلافاً بين الأهداف التربوية ومجالات تطبيقاتها في المجتمعات العربية، فتصبح أهدافنا التربوية تتبع من الواقع لتعود وتصب فيه، في الوقت ذاته، في إطار عملية تفاعلية متكاملة الأبعاد تحقق المرونة والموضوعية لأهدافنا التربوية العربية.

وما دامت أهدافنا التربوية تضع الإنسان في المقام الأول ضمن أولوياتها وتهدف إلى صياغته صياغة وطنية قومية، جسدية وفكرية وعلمية متكاملة، وتسعى إلى منحه السعادة والانسجام مع ذاته ومع مجتمعه، مفجرة لديه في الوقت ذاته، قدراته الإبداعية والفكرية الخلاقة، والعمل على استغلالها إلى أقصى حد ممكن، كان لزاماً عليها، والحال كهذه، أن تعي هذه الناحية وأن تسعى جاهدة إلى إعادة صياغة برامجها وخططها وفق هذا الاتجاه.

ونحن هنا نتحدث، أو قصدنا الحديث عن عملية إصلاحية شاملة لتربيتنا العربية، لتتناسب ومعطيات العصر الحديث الفكرية والفلسفية والعلمية والتكنولوجية.

إصلاح تربوي شامل على المستويين القطري وعلى المستوى القومي، يأخذ بالحسبان جميع مكونات العملية التربوية التعليمية، بدءاً من الأهداف التربوية

وانتهاء بغرفة الصف، مروراً بالمناهج وطرائق التدريس والوسائل التعليمية وإعداد المدرسين والتخطيط التربوي.. وسواها. هذه العملية هي الكفيلة بوضع تربيته العربية على مسارها الصحيح - بعد عقود طويلة من التخبط والضياع وعدم الانسجام.

ولسنا هنا بصدد وضع مخطط عام وشامل للإصلاح التربوي العربي المقترح، فهذا يحتاج إلى مجلدات عديدة، ولكن حسبنا هنا أن نشير إلى أن أية عملية إصلاحية فردية على المستويين القطري أو القومي سيؤول مصيرها إلى الفشل. إن لم تكن في إطار تكاملي تفاعلي عربي موحد. والمعالجة يجب أن تكون جذرية علمية الإطار والأبعاد، لتحقيق تربيته العربية والتغلب على جميع الصعاب والمشكلات التي تعاني منها، فهل هذا بقريب ؟.



الفصل الثاني

واقع النظم التربوية في البلدان العربية

نموذج:

يعتقد بعض المفكرين العرب، أن كثيراً من المشكلات التي يعاني منها وطننا العربي اليوم، إنما تعود في الأغلب إلى قصر النظرة المستقبلية في الماضي أو لأننا لم نتعامل بجدية مع تلك الإنذارات، التي حاولت أن تنبهنا إلى ما نوشك أن نقع فيه من مثل: الانفجار السكاني، تلوث البيئة، نفاد الموارد، مشكلات الأمن الغذائي والمائي، أزمة التعليم، البطالة المقنعة، التبعية الاقتصادية، الاجتياح الثقافي والقيمي... إلى غير ذلك.

وإذا أردنا أن نعيش مستقبلاً نكتبه نحن ولا يكتب لنا، نصنعه نحن ولا يصنع لنا، مع بداية الألفية الثالثة، حيث أضحت كثير من المفاهيم والقيم والمبادئ في حالة تغير مستمر، أخذت تتبلور وفق رؤى جديدة ومعطيات جديدة ونظريات عالمية جديدة أيضاً، لا بد من أن نأخذ بالحسبان معطيات الواقع العربي، بمكوناته السياسية والاقتصادية والتربوية... ومحاولة ترجمة أهدافنا إلى واقع إجرائي مبني على أسس علمية ومنهجية صحيحة، والأقدر على تلك النظم التربوية.

تعريف النظام التربوي:

تعكس النظم التربوية، طبيعة النظم السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية في الدول المختلفة، وبالتالي فهي مكون رئيس من مكونات هذه النظم. ويُعرّف النظام التربوي، بأنه الآلية التي يتم من خلالها إدارة العمليات

التربوية والتعليمية في مؤسسات المجتمع المختلفة، وفقاً لرؤية فلسفية سياسية اجتماعية عقائدية معينة، يؤمن بها المجتمع ويتبناها في حياته العامة. ثمة عوامل عديدة ومتنوعة تسهم في تشكيل النظم التربوية - Educational systems، وتختلف هذه العوامل من حيث التأثير من مجتمع إلى آخر، نظراً لطبيعة كل مجتمع وآليات تطوره، عبر مراحل مختلفة من الزمن، ونظراً أيضاً لتركيبته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعقائدية. ويرجع اختلاف النظم التربوية المعاصرة إلى اختلاف هذه الظروف. ولذلك يمكن القول: بأنه لا يوجد إطار موحد لنمو وتطور النظم التربوية. فبعضها جاء نتيجة التطور البطيء عبر الزمن والأجيال الطويلة، وبعضها الآخر جاء نتيجة لتطور التغيرات الجذرية، وبعضها جاء وليد الرغبة في الإسراع بعملية التغيير أو التحول الاجتماعي الجذري، وبعضها جاء مفروضاً من قوى خارجية متحكمة، نتيجة وقوع البلاد تحت السيطرة الاستعمارية أو انهزامها في الحرب. كما أن هناك أيضاً القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية والديموغرافية السكانية بأبعادها المختلفة، التي تؤثر تأثيراً مباشراً في حركة النظم التعليمية وتطورها بصفة مستمرة (مرسي، ١٩٩٤، ص ٨٨).

يتألف النظام التربوي، في مختلف بلدان العالم، من جميع مقومات العملية التربوية - التعليمية، بدءاً من الفلسفة العامة للدولة والمجتمع وانتهاء بغرفة الصف، مروراً بالسياسة التربوية والأهداف التربوية والإدارة التربوية وعملية إعداد المدرسين والامتحانات والمناهج وطرائق التدريس وسواها. وغالباً ما يُوصف النظام التربوي من خلال طبيعة الإدارة التربوية فيه، سواء أكانت مركزية أم لامركزية، ومن هذا المنطلق، نستطيع القول: إن طبيعة النظم التربوية في كل البلدان العربية، هي نظم تربوية مركزية، بل وشديدة

المركزية، نظراً لسيطرة الدولة على جميع مقومات العملية التربوية - التعليمية، من إنفاق وإدارة وإشراف ومناهج ورسم سياسات وبناء أهداف واستراتيجيات تعليمية واحتكار منح الشهادات العلمية وإعداد مدرسين... الخ. وفي هذا الباب سنحاول تعرف واقع النظم التربوية العربية، ومعطياتها الكمية والكيفية.

إن الحديث عن النظم التربوية - التعليمية العربية، يُعد بمثابة انعكاس حقيقي عن واقع التربية العربية، بمكوناتها المختلفة، والتي سنحاول استعراضها في الصفحات التالية:

دعونا أولاً نتحدث عن المراحل التربوية في البلدان العربية:

المراحل التربوية في البلدان العربية:

يُقصد بالسلم التعليمي - Educational ladder، توزيع عدد سنوات الدراسة في النظام التربوي على مراحل تعليمية مختلفة، ويعبر عنه أحياناً بالمراحل التربوية، التي تشتمل في البلدان العربية على:

أولاً: التربية ما قبل المدرسية:

تقسم هذه المرحلة إلى قسمين رئيسيين في معظم البلدان العربية هما:

أ- مرحلة الحضانة: تبدأ عادة في الشهور الأولى لحياة الطفل، وتستمر إلى سن الثالثة أو الرابعة من العمر تقريباً.

ب- مرحلة رياض الأطفال:

أخذت مرحلة رياض الأطفال - Kindergarten تحتل مكانة مرموقة، ضمن الأولويات التربوية، لدى مختلف البلدان العربية، إيماناً منها بدور هذه المرحلة في عملية صقل مواهب الأطفال وإعدادهم إعداداً تربوياً، جسدياً وعقلياً

وفكرياً ونفسياً، للمرحلة الابتدائية أولاً وللمراحل التعليمية الأخرى ثانياً. ومن الطبيعي أن يأتي الاهتمام بهذه المرحلة، مرهوناً بجملة من العوامل السكانية- الديموغرافية والاقتصادية والثقافية، التي يحددها الإطار العام للمجتمعات العربية المعاصرة.

تختلف مدة هذه المرحلة من بلد عربي إلى آخر، فهي ثلاث سنوات، في عمر الثالثة في كل من (البحرين- لبنان- اليمن- تونس- سورية)، وفي عمر الأربع سنوات في باقي الدول العربية الأخرى. وفي كل الدول العربية لا تعد هذه المرحلة إلزامية، ولا تدخل ضمن السلم التعليمي.

شهدت هذه المرحلة تطوراً كبيراً في عقد التسعينيات من القرن الماضي، وعلى الرغم من ذلك، فهي ما تزال تواجه الكثير من المشكلات، وبخاصة تلك التي تتعلق بالبنى والتجهيزات، والإمكانيات المادية والبشرية المدربة أو البرامج التربوية أو الوسائل والطرائق...

وحالياً لا تضم رياض الأطفال إلا نسبة قليلة جداً من أطفال الفئة العمرية الموازية لهذه المرحلة، على الرغم من أن هذه النسب تختلف من بلد عربي إلى آخر لأسباب اقتصادية اجتماعية معينة.

وعلى الرغم من التطور النسبي في أعداد رياض الأطفال في الدول العربية، خلال السنوات الماضية، إلا أن غالبية أطفال الفئة العمرية (٣ - ٥ سنوات) موجودة خارج رياض الأطفال، ولا تستوعب رياض الأطفال حالياً في بعض البلدان العربية، إلا نسباً قليلة ومتفاوتة، فهي نحو ١٠% في سورية، و ٣٤% في البحرين، و ١٢% في مصر، ونحو ٩٠% في لبنان، و ٢٩% في الأردن، و ٧٢% في الكويت، و ٥% في السعودية، و ٥٣% في

الإمارات، و ٢٧% في فلسطين عام ٢٠٠٢ (المجموعة الإحصائية ٢٠٠٥، ص ص ٣٥ - ٣٦).

تجدر الإشارة إلى أن هذه النسب متغيرة ومتبدلة من عام إلى آخر، وتفتقر إلى الموضوعية، لكنها هنا تُعد بمثابة مؤشر عن واقع رياض الأطفال الكمي في البلدان العربية، مع بداية القرن الحادي والعشرين. تخضع هذه المرحلة في معظم الدول العربية لإشراف وزارة التربية والسلطات المحلية في بعض الأحيان، وأن غالبية دور الرياض تدار من قبل الجهات الخاصة والأهلية، في معظم البلدان العربية، وأن نسبة القطاعات الحكومية منها، لا تتجاوز ٣٠% في أحسن الحالات.

ثانياً: مرحلة التعليم الأساسي:

عادة ما تقسم هذه المرحلة إلى قسمين أو مرحلتين أو حلقتين، وذلك بحسب البلد، وتتداخل أيضاً مع التعليم الابتدائي والإلزامي.

أ- مرحلة التعليم الابتدائي:

تعود جذور الاهتمام بالتعليم الابتدائي الإلزامي في البلاد العربية إلى بداية القرن العشرين. حيث نصت التشريعات القانونية العربية على ضرورة إيلاء هذا النوع من التعليم الأهمية البالغة، من هذا المنطلق سعت معظم أقطار الوطن العربي، في بداية النصف الثاني من القرن العشرين، إلى إيجاد سياسات تربوية وتعليمية، تتسجم مع الواقع الجديد الذي آلت إليه، عشية استقلالها السياسي. بعد قرون طويلة من الاحتلال الأجنبي، حرمت فيه الجماهير العربية فرص التعليم. فعمدت، وبأشكال متفاوتة، إلى تحقيق " ديمقراطية التعليم " وبخاصة ما تنطوي عليه من إتاحة الفرص للمستحقين له، من الصغار والكبار على حد سواء.

فقد كان الاعتقاد ومنذ البداية، أن الاستقلال السياسي، لا بد له من أن يعتمد إلى مقومات أساسية تدعمه وتعزز مكانته، من أهمها نشر التعليم وتوسيع قاعدته الشعبية العريضة، وهذا لا بد له من أن يستند إلى حركة تربوية تعليمية واسعة، تتدرج من القاعدة، في التعليم الابتدائي إلى القمة، في التعليم العالي. فكان لا بد والحال كهذه، من افتتاح العديد من المؤسسات التربوية التعليمية في مختلف المناطق وبخاصة في الأرياف والبادي، بغية تحقيق تنمية تربوية تعليمية شاملة، تكون بمثابة القاعدة الصلبة للتنمية الاقتصادية والثقافية، التي أخذت معظم البلدان العربية تخطط لها. محاولة بذلك إيجاد هيكلية جديدة لنظمها الإدارية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية وسواها، وفق إطار حديث يتناسب وتطلعات الجماهير العربية إلى التقدم والرفق والازدهار، محاولة بذلك تخطي العقبات والصعاب والمشكلات المختلفة، التي ورثتها عن الاحتلال الأجنبي، لتخلق لجماهيرها ظروفأ أكثر انسجامأ مع متطلبات الحاضر والمستقبل.

تجدر الإشارة، إلى أن التعليم الابتدائي - Elementary education في تلك الفترة كان يطلق عليه اسم " التعليم الأولي " .

ويقصد أحيانأ بالتعليم الابتدائي: ذلك النوع من التعليم الذي يقدم للأطفال في سن معينة، وهو غالبأ ما يمتد بين (٤-٦) سنوات. وذلك باختلاف الدول العربية.

وفي أحيان أخرى يطلق مفهوم " التعليم الابتدائي والأساسي والأولي " على مرحلة واحدة من مراحل التعليم، تمتد في معظم البلاد العربية من سن ست سنوات إلى سن اثنتي عشرة سنة من العمر.

شهد عقد الخمسينيات، تطورأ ملحوظأ في مجال تكثيف الجهود العربية بغية الوصول إلى تفعيل دور التعليم الابتدائي، والعمل على نشر وتحقيق مبدأ

الإلزامية، وتبادل الخبرات والتجارب العربية في هذا المضمار، والسعي المشترك لإيجاد قنوات اتصال بين المؤسسات التربوية العربية تهدف إلى توحيد الجهود المبذولة لتطوير التعليم في البلاد العربية، والعمل الجاد المشترك لتجاوز الصعاب والمشكلات التي يتعرض لها التعليم بجميع مراحلها وبخاصة منه التعليم الابتدائي.

كما نصت التشريعات التربوية العربية، على أن تكون جميع مناهج للتعليم موحدة في المدارس الابتدائية. وعلى المدارس الخاصة أن تتبع المناهج الرسمية في موضوعات اللغة العربية والدين والتاريخ والجغرافية. كما اقتصر منح الشهادات العامة على الدولة.

تزايدت أعداد الأطفال المنتسبين إلى التعليم الابتدائي بشكل كبير في فترة الستينيات. نتيجة التوسع الكبير في نشر التعليم وتعميمه، والذي بدا في فترة الخمسينيات، حيث تضاعف عدد التلاميذ في المرحلة الابتدائية خلال هذه الفترة.

أما في عقد السبعينيات، فقد بلغ تطور عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية حداً كبيراً، قياساً إلى العقود الماضية.

غير أن هذا التطور بطيء جداً ولا يلبي حاجات التنمية العربية الشاملة ولا ينسجم مع القوانين والتشريعات النازمة له. إذ تشير إحصاءات تلك الفترة إلى نحو ٢٥% من أطفال الأمة العربية في سن (٦ - ١١) سنة هم خارج أسوار المدرسة الابتدائية.

واستمرت الحال في عقد الثمانينات حيث حصل تطور كبير في أعداد الملحقين بالتعليم الابتدائي الإلزامي في مختلف أقطار الوطن العربي، قياساً إلى العقود السابقة.

إلا أن هذا التطور لم يبلغ الغاية المطلوبة، ولم يحقق النسبة المئوية الكاملة، إلا في عدد قليل من الدول العربية كما سنرى في الجدول التالي:

جدول رقم (٨) يبين نسبة الملتحقين بالتعليم الابتدائي في بعض الدول العربية بغض النظر عن الفئة العمرية الموازية عام ١٩٩٠ (الالتحاق الإجمالي)

الدولة	ذكور	إناث	الدولة	ذكور	إناث
سورية	١١٤	١٠٢	اليمن	١٣٢	٣٩
الأردن	٩٨	٩٩	مصر	١٠٤	٨٩
لبنان	١٠٥	٩٥	السودان	٥٨	٤١
السعودية	٨١	٧٠	الصومال	٢٠	١٠
العراق	١٠٤	٨٧	تونس	١٢٣	١٠٧
عمان	١٠٦	٩٧	الجزائر	١٠٣	٨٨
الإمارات	١١١	١١٠	المغرب	٨١	٥٥
الكويت	١٠١	٩٩	موريتانيا	٦٠	٤٢

* - المصدر: (وضع الأطفال في العالم - ١٩٩٣).

أما بالنسبة إلى التلاميذ الملتحقين بالتعليم الابتدائي حسب الفئة العمرية الموازية للتعليم الابتدائي عام ١٩٩٠، فكانت كما هو مبين في الجدول التالي في بعض البلدان العربية:

جدول رقم (٩) يبين نسبة التلاميذ الملتحقين بالتعليم الابتدائي
حسب الفئة العمرية (الالتحاق الصافي) الموازنة للتعليم الابتدائي
عام ١٩٩٠ في بعض الدول العربية

الدولة	ذكور	إناث	الدولة	ذكور	إناث
سورية	١٠٠	٩٣	مصر		
الأردن	٨٨	٨٨	السودان	٢٣	١٧
السعودية	٦٤	٤٨	الصومال	١٤	٨
العراق	٩٠	٧٨	تونس	٩٩	٩٠
عمان	٨٩	٨١	الجزائر	٩٧	٨١
الإمارات	١٠٠	١٠٠	المغرب	٦٥	٤٦

* المصدر: (وضع الأطفال في العالم - ١٩٩٣).

إن قراءتنا للجدولين السابقين تقودنا إلى استخلاص نتيجتين هما في غاية الأهمية، وتعبيران عن واقع التعليم الابتدائي الإلزامي في جميع الدول العربية في تلك الفترة، التي تعد تأسيسية للمرحلة الحالية.

أولهما: أن التعليم الإلزامي لم يطبق بشكل كامل في معظم أقطار الوطن العربي.

ثانيهما: مقدار الهدر الناتج عن الرسوب أو التسرب من مرحلة التعليم الإلزامي.

ويمكننا أن نضيف هنا نتيجة ثالثة عامة تعبر عن مجريات تطور التعليم الابتدائي الإلزامي في معظم أقطار الوطن العربي، حتى بداية عقد التسعينات مفادها:

أن هذا التطور الملحوظ في نسب استيعاب مرحلة التعليم الابتدائي لنسب

عالية من الأطفال، تتوازن فيها نسبة الذكور إلى الإناث، لا يعبر بشكل حقيقي عن مقدار التطور الكمي للتعليم الابتدائي لأن هذا التطور الكمي انعكس بشكل سلبي على التطور الكيفي. وهذا يبدو واضحاً من خلال قراءتنا للجدول السابق، فهناك نحو ٢٣ % من أطفال المرحلة الابتدائية يتسربون منها قبل حصولهم على وثيقة إتمام التعليم الابتدائي أو يعيدون صفهم أكثر من مرة مما يعكس طبيعة الكفايات الداخلية للنظم التربوية العربية، وعدم مقدرتها على تفعيل العملية التربوية بشكل إيجابي داخل جدران المدرسة الابتدائية وربطها بمتطلبات التلاميذ الجسدية والنفسية والاجتماعية والتربوية.. وسواها، وبين متطلبات الحياة العامة من جهة ثانية.

فما هو الواقع الراهن للتعليم الابتدائي الإلزامي في البلدان العربية ؟. تشير العديد من الإحصائيات والدراسات التربوية إلى أن واقع التعليم الابتدائي الحالي في البلدان العربية، يعاني الكثير من المشكلات والصعاب المختلفة، مما يحول دون تطبيق التعليم الإلزامي، بشكل كامل، في هذه المرحلة.

فمن بين أهم هذه المشكلات: الطلب المتزايد على التعليم الابتدائي الذي تواجهه معظم أقطار الوطن العربي، وعجز الحكومات العربية عن تلبية بمستوى المطلوب واللائق، وهذا ناتج بالدرجة الأولى عن الزيادة السكانية الكبيرة في عدد المواليد، والذي يربو حالياً على ثمانية ملايين طفل سنوياً. غير أن من اللافت للانتباه أن العديد من الدول العربية استطاعت خلال السنوات الماضية، أن تحقق تطوراً كبيراً في نسب التسجيل لديها في التعليم الابتدائي، وخاصة بالنسبة إلى نسب تسجيل الإناث. والجدول التالي يوضح هذه المعطيات:

جدول رقم (١٠) يبين نسبة الملتحقين بالتعليم الابتدائي
في بعض البلدان العربية (الالتحاق الصافي)، عام ٢٠٠٢

الدولة	ذكور	إناث	الدولة	ذكور	إناث
سورية	٩٩	٩٤	اليمن	٨٤	٤٩
الأردن	٩٣	٩٤	مصر	٩٥	٩٠
لبنان	٧٤	٧٤	السودان	٥١	٤٢
السعودية	٦٠	٥٦	الصومال	١٣	٧
العراق	١٠٠	٨٦	تونس	١٠٠	٩٩
عمان	٦٥	٦٥	الجزائر	١٠٠	٩٧
الإمارات	٨٦	٨٧	المغرب	٨٢	٧٤
البحرين	٩٥	٩٧	ليبيا	٩٧	٩٦
الكويت	٦٨	٦٥	قطر	٩٥	٩٦

*- المصدر: (وضع الأطفال في العالم، ٢٠٠٤).

من الواضح أن هذه النسب تختلف من بلد عربي إلى آخر، لأسباب سياسية
اقتصادية ثقافية اجتماعية بالدرجة الأولى، إلا أنها تبقى بمثابة مؤشر حقيقي عن
تطور التعليم الابتدائي فيها، مع بداية الألفية الثالثة.

ب- التعليم الابتدائي والتعليم الأساسي:

*- مفهوم التعليم الأساسي:

يختلف مفهوم التعليم الأساسي - Basic education في مداه ومحتواه،
باختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، في كل قطر من الأقطار
العربية، وبمدى ما يتوافر له من تطور وإمكانات.

وفي هذا الإطار يبرز مفهوم رئيسان لهذا التعليم عند ترتيب الأسبقيات
في مجاله:

الأول: له صفة تربوية، والمقصود به توفير تعليم مناسب لجميع المواطنين وهو يعني المستوى الأول من نظام التربية المدرسية، يمثل قاعدته وقد يطول مداه في بعض البلاد فيتجاوز ما يسمى التعليم الابتدائي، ليشمل إلى جانبه ما يسمى المرحلة الإعدادية أو المتوسطة، بل أحياناً يمتد إلى أبعد من ذلك ليشمل بعض سنوات المدرسة الثانوية أو كلها.

والثاني: له صفة اجتماعية، المقصود به توفير حد أدنى من الفرص التعليمية لأعداد كبيرة من الصغار والكبار، لم يحظوا بحقوقهم من التعليم أو تسربوا منه بحكم القهر الاجتماعي وضعف المستوى الاقتصادي أو الظروف السياسية المضطربة. وهذا الحد قد يقتصر على الجزء الأول من المرحلة الابتدائية. بحيث لا يقل عن الأربع سنوات الأولى منها، وهو في هذا محدد بقدرة الدولة على الإنفاق وفي الوقت نفسه بضرورة التزامها بتوفير الحق الأصل في التعليم للمجتمع.

عدا عن كون المرحلة الابتدائية، تشكل الإطار العام للتعليم الأساسي، إلا أنه يختلف عن المفهوم التقليدي لهذه المرحلة من ثلاثة أوجه:

أ- أن أهدافه ومحتواه تتحدد وظيفياً في ضوء الحد الأدنى من الحاجات التعليمية لفئات معينة، وليس عدها في السلم التعليمي.

ب- إن الفئات أو المجموعات المقصودة من هذا التعليم ليست هي بالضرورة الأطفال الذين في سن الدراسة، فقد تتفاوت هذه الفئات من حيث السن (فتشمل الأطفال والشباب والكبار) والخصائص الاجتماعية والاقتصادية (فتشمل الجماعات الحضرية والريفية، والإناث والذكور والمشاركين والعاملين في برامج تنمية معينة).

ج- يأخذ نظام إيصال التعليم الأساسي صوراً مختلفة من مثل: (إعادة

تنظيم المدارس الابتدائية وبرامج التربية الالمدرسية أو تشكيلات مختلفة من الجمع بين هذا وذاك) مع ملاءمتها لاحتاجات مختلف الفئات وقلة الموارد والإمكانات.

يكون التعليم الأساسي المتكامل القاعدة المشتركة لتربية كل المواطنين وذلك بتزويدهم، على الأقل، بالحد الأدنى الضروري من القيم والاتجاهات والمعارف والمهارات التي تجعلهم أعضاء منتجين مفيدين لأنفسهم وأسرههم وللآخرين. ويركز التعليم الأساسي على توعية الأفراد والجماعات بمساعدتهم على فهم مشكلاتهم الشخصية والأسرية ومشكلات بيئتهم ومعرفة حقوقهم وواجباتهم. ويفيد من أنشطة هذا التعليم فئات عديدة خاصة منهم من لا تسمح لهم ظروفهم باستكمال دراساتهم في مراحل أعلى، أو من حرروا من فرص التعليم أصلاً.

وأهم ركن من أركان هذا التعليم توفير الحد الأدنى لاحتاجات التعليم كونه شرطاً أساسياً لمشاركة الأفراد في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وهذه الحاجات تشمل التعليم الوظيفي للقراءة والكتابة والحساب والمعرفة والمهارة اللازمة للإنتاج، وقواعد الصحة العامة والممارسات العملية لها والتخطيط الأسري ورعاية الطفولة وأساليب التغذية السليمة، والمهارات المطلوبة لممارسة حقوق المواطنة وواجباتها. ويمكن تحديدها إجرائياً بأنها المجموعة الأساسية للتعليم، التي ينبغي للجميع الحصول عليها. وقد تختلف هذه المجموعة في مكوناتها وفي أوزان عناصرها باختلاف البيئات وحاجات الأفراد، ولكنها تكون في مجموعها المستوى الذي لا ينبغي الهبوط دونه في تكوين المواطن، صغيراً كان أم كبيراً.

ومن الطبيعي أن يختلف مفهوم التعليم الأساسي عن التعليم النظامي -

Formal education أو عن التعليم غير النظامي - Informal education

بما يقدمه من أسس تعليمية وتنقيفية لجميع المواطنين، وفق شروط محدودة لا تتناسب وطبيعة التعليم النظامي، الذي يقدم في مراحل التعليم المختلفة، وخاصة المرحلة الابتدائية منه، وفق شروط موضوعية وتربوية تتناسب وطبيعة تلاميذ هذه المرحلة، من النواحي (العمرية المتجانسة، والقدرات العقلية والمعرفة المتوازنة والاهتمامات والرغبات المشتركة فيما بينهم...)، عدا عن كون كل مرحلة من مراحل التعليم النظامي لها أهدافها ومساراتها الخاصة، ومناهجها المبنية وفق إستراتيجية معينة وطبيعة الأهداف (إسماعيل، ١٩٨٨).

والسؤال الصعب الذي من الممكن أن يتبادر إلى الذهن، هل يعد التعليم الأساسي بديلاً عن التعليم الابتدائي بشكله الراهن أم موازياً له؟ والإجابة برأينا: أنه يجب أن يشمل التعليم الأساسي المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) وفق نظام التعليم المتبع في معظم أقطار الوطن العربي، وأن يكون إلزامياً لجميع الأطفال الذين هم في سن التعليم الأساسي (٦ - ١٥) سنة. وهذه الحال تحقق:

- ١- تطبيق ديمقراطية التعليم.
- ٢- تقديم تعليم يتناسب وطبيعة المتغيرات الحياتية للعصر الحديث سواء أكان هذا في مجال العلوم ووسائل الاتصال أم المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية و سواها.
- ٣- ضمان استمرار الناشئين في استثمار فرص تعليمية إلى أقصى حد ممكن.
- ٤- الإسهام إيجابياً في سد منابع الأمية.
- ٥- تنمية اقتصادية اجتماعية متوازنة.
- ٦- الكفاية الداخلية للنظم التربوية التعليمية.

٧- الاقتصاد في النفقات التربوية التعليمية والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

٨- الانسجام والتجانس ضمن مكونات العملية التربوية التعليمية.

ج- التعليم الابتدائي والتعليم الإلزامي:

يقصد بالتعليم الإلزامي - Compulsory education: ذلك النوع من التعليم الذي يقدم للناشئة في سن معينة يحددها القانون، وإلزام الأهل وأولياء الأمور بإرسال أبنائهم إلى المدرسة ومعاقبتهم في حال الامتناع عن ذلك.

وقد نصت معظم التشريعات العربية على جعل هذه المرحلة من التعليم مجانية. وهناك بعض الدول العربية تقدم مساعدات مادية لأطفال الأسر التي تعجز عن تلبية متطلبات أبنائهم التعليمية.

وتختلف مدة التعليم الإلزامي بين قطر عربي و آخر. وهي في الغالب تتراوح بين (٦ و ٩) سنوات، في معظم أقطار الوطن العربي... وتعد في أغلب الدول جزءاً من مرحلة التعليم الأساسي.

ويعبر التعليم الإلزامي، عن تطلعات تربوية تعليمية سعت معظم أقطار الوطن العربي إلى تحقيقها منذ نصف قرن وأكثر. ولكن للأسف على الرغم من كل هذه المحاولات والتشريعات القانونية التي صدرت لم تستطع معظم أقطار الوطن العربي أن تصل إلى تطبيقه بشكل كامل، لأسباب سياسية واقتصادية واجتماعية متنوعة وعديدة. في الوقت الذي حاولت معظم دول العالم المتقدم أن تمد التعليم الإلزامي إلى نهاية المرحلة الثانوية، كما هي الحال في ألمانيا، حيث يتم تطبيق التعليم الإلزامي من سن السادسة وحتى الثامنة عشرة أي لمدة ١٢ عاماً، كذلك هي الحال بالنسبة إلى الولايات المتحدة الأمريكية وروسيا واليابان وسواها من الدول المتطورة.

تم اتخاذ جملة من التدابير لتطبيق التعليم الإلزامي في معظم الدول العربية ومحاولة تطويره وفق معايير تربوية حديثة، تتناسب وطبيعة المستجديات التي أخذت تفرض نفسها بقوة على الساحة العربية.

والخطوة الأولى نحو تحقيق ذلك، تجسدت في جعل التعليم الإلزامي مطابقاً للتعليم الأساسي، أي مده إلى نهاية المرحلة الإعدادية، وتوفير جميع المستلزمات المادية والبشرية المناسبة له.

هذا وقد استطاعت معظم البلدان العربية، تطبيق التعليم الإلزامي في المرحلة الابتدائية، في الوقت الراهن. وذلك من خلال نسب الاستيعاب الكبيرة للأطفال من الفئة العمرية الموازية للتعليم الابتدائي، كما رأينا سابقاً.

ثالثاً: المرحلة الثانوية:

تُعد مرحلة التعليم الثانوي المرحلة الثانية في النظام التربوي في معظم البلدان العربية. مدة الدراسة في الغالب ثلاث سنوات في عمر / ١٥ - ١٧ / سنة. أما في تونس والكويت فمدة الدراسة الثانوية تبلغ أربع سنوات.

يتشعب التعليم الثانوي، بشكل عام، إلى فرعين (علمي وأدبي). وتعد السنة الأولى جذعاً مشتركاً فيه. وقد وجدت بعض الأقطار العربية مبدأ تنويع فروعها إلى أكثر من فرعين كالرياضيات والعلوم الطبيعية والعلوم الإسلامية والآداب... ويتشعب التعليم الثانوي المهني والفني إلى فروع صناعية وتجارية وزراعية وصحية ونسوية (مهن منزلية) وفندقة وسياحة... ويختلف عدد الفروع من قطر إلى آخر. تُمنح في نهاية هذه المرحلة، شهادة نهاية المرحلة الثانوية، بعد امتحان عام مركزي، تسمى في بعض الأقطار العربية " البكالوريا " تؤدي إلى التعليم العالي.

ويتميز التعليم الثانوي في البلدان العربية منذ نشأته وخلال مراحل تطوره

اللاحقة، بغلبة الجوانب الأكاديمية في مناهجه، والتي توجه الطلبة نحو التعليم الجامعي. وكان ذلك من بين الأسباب التي أدت إلى عزوف التلاميذ وقلة رغبتهم في الالتحاق بالتعليم الثانوي والمهني والفني لندرة مجالات مخرجاته وفرص العمل فيه.

لقد تطور التعليم الثانوي كثيراً، في الأونة الأخيرة في جميع البلاد العربية وذلك من خلال نسبة عدد الملتحقين به من الطلبة. حيث سجل التعليم الثانوي العام، خلال الفترة الممتدة بين عامي ١٩٧٥-١٩٨٤ معدلاً سنوياً متوسطاً لنمو مقدار "١٧,٨ %"، وصل في التسعينيات إلى نحو ٤٥ %، من الفئة العمرية الموازية للتعليم الثانوي (١٦ - ١٨) سنة.

أما مع بداية الألفية الثالثة، فإن هذه النسب قد تغيرت كثيراً، والجدول التالي يبين لنا مقدار هذا التغير من خلال نسبة الالتحاق بالمدارس الثانوية من الفئة العمرية الموازية للتعليم الثانوي (١٦ - ١٨) سنة، عام ٢٠٠٢ في بعض الأقطار العربية، ونسبة الذكور ونسبة الإناث.

جدول رقم (١١) يبين صافي نسبة التحاق الطلبة بالتعليم الثانوي

في بعض الأقطار العربية عام ٢٠٠٢

الدولة	النسبة العامة	% الإناث	الدولة	النسبة العامة	% الإناث
الأردن	٨٠	٨١	السعودية	٥٣	٥١
الإمارات	٧٢	٧٤	سورية	٣٩	٣٧
البحرين	٨١	٨٦	المغرب	٣١	٢٨
تونس	٦٨	٦٩	اليمن	٣٥	٢١
مصر	٨١	٧٩	الجزائر	٦٢	٦٤
عمان	٦٨	٦٨	قطر	٧٨	٨٠

* - تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٤.

على الرغم من أن هذه النسب متغيرة، لكنها تعكس واقع التعليم الثانوي في البلدان العربية، وتشير بوضوح إلى ضعف الكفاية الداخلية للنظم التربوية العربية، فهي تتراوح ما بين ٨٠% إلى ٢٠%، كما هو مبين في الجدول السابق. ومن اللافت للانتباه أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور في الكثير من الدول العربية، مما يشير إلى معطيات اقتصادية اجتماعية ثقافية بالدرجة الأولى.

التعليم المتوسط:

تختلف تسمية التعليم الذي يلي مباشرة المرحلة الابتدائية في سلم التعليم بين قطر عربي وآخر. فيسمى في بعض الأقطار العربية التعليم الإعدادي، وفي بعضها الآخر التعليم المتوسط. وفي دول عربية أخرى يسمى تعليم الحلقة الأولى أو المستوى الأول من التعليم الثانوي.

وتأتي أهمية هذه المرحلة، في السلم التعليمي، كونها تشكل جسراً ما بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي.

وتعد هذه المرحلة التي تضم الناشئة من عمر (١٣-١٥) سنة، مرحلة تعليمية منتهية بالنسبة إلى الغالبية من الطلبة، في العديد من البلدان العربية. ومرحلة موصلة إلى التعليم الثانوي، بالنسبة إلى القسم الآخر منهم.

أما بالنسبة إلى موقع التعليم المتوسط في السلم التعليمي، فإننا نجد ومنذ الستينيات، اتفاق معظم أقطار الوطن العربي على تبني سلم تعليمي موحد، تخصص فيه ست سنوات للتعليم الابتدائي وثلاث سنوات للتعليم الإعدادي، وثلاث سنوات للتعليم الثانوي. وهذا ما جاء في اتفاق الوحدة الثقافية العربية عام ١٩٥٧.

ومنذ إقرار دستور المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٦٤،

أصبحت معظم الأقطار العربية تتبنى سلباً تعليمياً شبه موحد. وقد دعت " إستراتيجية تطوير التربية العربية " إلى إجراء بعض التغيير في السلم التعليمي، فاقترحت إدخال نظام التعليم الأساسي الذي حاولت الدول العربية تطبيقه، وفقاً لظروفها.

صدر الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية في الوطن العربي عام ١٩٨٥، حيث قدم صورة عن السلم التعليمي في كل قطر عربي وتفصيلاته. ومن قراءتنا للكتاب ننبين أن مدة التعليم الإعدادي ثلاث سنوات في الأقطار العربية جميعها، ما عدا الأردن الذي جعله أربع سنوات، ويطلق على مرحلة التعليم الإعدادي اسم المرحلة المتوسطة في السودان والعراق.

إضافة إلى ذلك، فقد ألغت الدول العربية التعليم المهني من المرحلة الإعدادية، ولجأت إلى تقديم تعليم صناعي وتدريب مهني أو حرفي في كل من الإمارات العربية وتونس والسودان ومصر والمغرب واليمن.

هناك محاولات جادة قامت بها بعض الدول العربية في الآونة الأخيرة بغية دمج المرحلتين الابتدائية والإعدادية في مرحلة واحدة تسمى مرحلة التعليم الأساسي " كما هي الحال في الأردن عشر سنوات، مصر ثماني سنوات. وتسع سنوات كما في الجزائر والمغرب وتونس وسورية...، والعمل على جعلها مرحلة إلزامية مجانية.

التعليم الثانوي المهني والفني:

يُعرف التعليم المهني - vocational Education على أنه تعليم يعد أفراداً مهرة لمجموعة من المهن أو الحرف أو الوظائف ويقدم عادة على مستوى المرحلة الثانوية، ويتضمن تدريباً عاماً وعملياً لتنمية المهارات المطلوبة من قبل

المهنة المختارة كما يقدم الدراسات النظرية المتعلقة بها مع التركيز على الجانب العملي.

وهذا المصطلح بديل لما كان يطلق عليه التعليم الثانوي الفني، أما مصطلح التعليم التقني - Technical Education فيطلق عادة التعليم المصمم لإعداد المستوى الأوسط من العمالة - Technicians بعد التعليم الثانوي وهو مواز للسنوات الأولى من التعليم الجامعي (المعاهد المتوسطة أو العليا)، ويقوم عادة لمدة عامين أو ثلاثة، ويتضمن هذا التعليم جانباً عاماً ودراسات نظرية وعملية تقنية وتدريبات على المهارات ذات العلاقة ويمكن أن يطلق مصطلح التعليم التقني أيضاً على التعليم الجامعي لإعداد المهندسين والتكنولوجيين.

أما مصطلح التعليم التقني والمهني: فقد أصبح يقصد به الإشارة إلى العملية التعليمية عندما تتضمن بالإضافة إلى التعليم العام دراسة التكنولوجيات والعلوم المتعلقة بها والتعريف بالمهن في القطاعات المختلفة الاقتصادية والاجتماعية وسواها.

وبذلك لم يصبح هذا المصطلح تسمية لنوع معين من هذا التعليم ولا لمستوى معين من مستوياته.

ولكن استخدام هذه المصطلحات وإن بدا اتجاهًا واضحاً نحو الالتزام بها في الكتابات العلمية وفي أعمال منظمات اليونسكو والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والاتحاد العربي للتعليم الفني إلا أن الاستخدام الميداني ما يزال يشيع فيه استخدام مصطلح التعليم الفني كدلالة على هذا النوع من التعليم.

تشير مجمل المعطيات إلى أن عملية ربط التعليم بشكل عام والتعليم المهني والفني بشكل خاص، بالتنمية الشاملة وباحتياجات سوق العمل تحديداً، تُعد من

العقبات الرئيسية التي تحول دون تحقيق أهداف وسياسات واستراتيجيات البلدان العربية في تطوير هذا النوع من التعليم.

إذ أن أحد أهم أسباب ضعف التعليم المهني والفني في معظم الأقطار العربية يعود إلى حالة الانفصام القائمة بين مؤسسات هذا التعليم وقطاعات سوق العمل الإنتاجية والخدمية، خاصة وأن نظم التعليم العربية والمناهج التعليمية، تركز على توجيه التلاميذ نحو التعليم الجامعي الأكاديمي. فضلاً عن ذلك فإن الواقع يشير إلى وجود تخلف في مرحلة نمو التعليم المهني والفني مقارنة مع مرحلة التطور التقني في قطاعات سوق العمل، مما قاد إلى وجود حالة عدم التوافق أو الانسجام بين هذا التعليم واحتياجات سوق العمل المتغيرة. ومن خلال قراءة واقع التعليم الفني والمهني في معظم الدول العربية في العقود الأخير، تشير إلى فشل هذه التجربة، وخاصة في سورية ومصر ودول الخليج العربي.

إن عملية التنوع في التعليم الثانوي، مبدأ تحاول البلدان العربية السعي إلى تحقيقه في الآونة الأخيرة، وذلك ناتج عن التقدم التكنولوجي التقني والعلمي على المستويات كافة. وبنتيجة التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تشهدها معظم أقطار الوطن العربي، فكان لا بدّ والحالة هذه، من إيجاد أنواع مختلفة من التعليم الثانوي التخصصي، ليلبي هذه المطالب المتنوعة، فعمد في معظم البلدان العربية إلى إعادة صياغة هيكلية التعليم الثانوي بشقيه المتوسط (الإعدادي) والثانوي. محاولة بذلك إيجاد جذر مشترك موحد يدمج المرحلة الابتدائية مع المرحلة الإعدادية، وكما ذكرنا ذلك في ضوء حديثنا عن التعليم الأساسي على أن يكون هذا التعليم إلزامياً.

أما عملية مد التعليم الإلزامي إلى نهاية المرحلة الثانوية، فهذا يبقى إلى الآن، مجرد طموح كبير تسعى الدول العربية إلى تحقيقه. وهذا ما يطلق عليه في البلاد المتقدمة اسم " المدرسة الشاملة الإلزامية " أو " المدرسة الإلزامية العامة " والتي تكون مدة الدراسة فيها تشمل جميع المراحل التعليمية ما قبل التعليم الجامعي.

في ضوء ذلك عمدت معظم أقطار الوطن العربي لإعادة بنية التعليم الثانوي محاولة بذلك إيجاد مناهج جديدة متطورة تجمع ما بين التعليم الثانوي محاولة بذلك إيجاد مناهج جديدة متطورة تجمع ما بين الدراسات التكنولوجية، وفرص الاختيار أمام الطلبة، وتربط التعليم الثانوي، بصفة عامة، بمطالب المجتمع من ناحية ومطالب التعليم العالي من ناحية ثانية. وقد ظهر الاعتقاد في هذا المجال بأن المدرسة الشاملة أو العامة، قد تكون نموذجاً صالحاً لتحقيق كل هذا. وهكذا يجري تجربتها في مصر والسعودية والكويت والأردن، كما يجري تطوير نماذج أخرى منها في الجزائر واليمن.

تؤكد إستراتيجية تطوير التربية العربية، على أن التعليم الثانوي برمته والتنوع المقترح فيه، ما يزال قضية أساسية يدور حولها التفكير والتجريب من أجل تطويره وتوسيع نطاق أهدافه، ليتمكن الطلبة من مواصلة التعليم على المستوى الجامعي. ويزودهم بمهارات مهنية وفنية قابلة للاستعمال المباشر في السوق ويوفر لهم ثقافة عريضة متنوعة، تجمع بين مطالب الفكر والعمل، ويحقق لهم حرية الحركة بين الاختيارات المختلفة وفقاً لاستعداداتهم واهتماماتهم. بخلق قنوات ومسالك بين الأنواع المختلفة من الدراسات والتخصصات، ويوثق العلاقة بينه وبين مؤسسات العمل والإنتاج.

لم يحظ أي نوع من أنواع التعليم، في الوقت الراهن، بهذا القدر، من الاهتمام الحكومي والشعبي وعلى سائر المستويات، من خلال عقد المؤتمرات والندوات وإصدار القوانين والتشريعات وإجراء البحوث والدراسات، كالذي حظي به التعليم الفني. فهو كما يُعتقد طوق النجاة، بالنسبة إلى الدول العربية أو الملاذ الأخير في نهضتها الاقتصادية والتنموية. وزيادة الإقبال عليه واتساع مجالاته وتعدد أنواعه وهو الحل الأمثل لمعالجة البطالة والبطالة المقنعة التي تشهدها معظم أقطار الوطن العربي، لحشود الخريجين من المدارس الأكاديمية النظرية، والذين تكتظ بهم المؤسسات الحكومية العربية، وهو التعليم القادر في رأي بعض المربين والإداريين الحكوميين، أن يعيد للتربية توازنها وانسجامها في تكامل متناسق ما بين الدراسات النظرية وممارساتها التطبيقية، وربط العمل بالتعليم والتعليم بالعمل ليعبر عن حاجات المجتمع وتطلعاته المستقبلية، فيكسب خريجوه، من خلال الممارسة العملية والتطبيقية، الوعي بقيمة العمل المنتج وكرامته وتحمل المسؤولية، وإدراك قيمة الوقت والجهد، إلى جانب ما يتيح له من فرص اكتشاف الفرد لقدراته وإمكاناته ووسائل استثمارها بشكل ناجح له ولمجتمعه، مفجراً في الوقت ذاته، القدرات الإبداعية لدى الناشئة راسماً أمامهم دنيا من الطموح والأمال والمستقبل المشرق والسعادة !!! رابطاً أيضاً، بين البنيتين الفوقية والتحتية للمجتمع مجسداً الأفكار والنظريات العاجية، إلى واقع حياتي معيشي.

هذا شيء، والواقع شيء آخر، فعلى أرض الواقع، لم نر أن نوعاً من أنواع التعليم يلقي من الإعراض والعزوف والنظرة المتدنية من مجتمعه، كما لقي ويلقى التعليم الفني. فهو التعليم المطلوب حكومياً، المرفوض اجتماعياً، وهو الأساس الذي تبنى عليه التنمية الشاملة ولكنه لا يأتي في قائمة الأولويات !!

وهذه النظرة الدونية للتعليم لا تقتصر على قطر عربي دون آخر بل بالاجتماع هناك ما يشبه درة الفعل في الوسط الاجتماعي تجاه هذا النوع من التعليم، والأسباب عديدة ومتنوعة تعود بجذورها إلى طبيعة المجتمع العربي وتركيبته الاجتماعية والسيكولوجية وإلى تطور التعليم فيه.

وتمتد أيضاً جذور هذه النظرة إلى نشأة النظم التعليمية الغربية، فقد كان التعليم يمثل انعكاساً لظروف المجتمعات الطبقيّة التي كانت سائدة في الدول الأوروبية حتى بداية القرن العشرين والتي كانت تقسم المجتمع إلى (صفوة) لها حق التعليم والسلطة والسيادة و (كثرة) عليها واجب العمل والخدمة.

وهكذا، كان هناك مساران للتعليم في تلك المجتمعات، مسار لبناء الطبقة العاملة يعدهم في حدود الدور الاجتماعي المرسوم لهم، وهو دور العمل والخدمة، وهو مسار تعليمي منته عند المرحلة الابتدائية، وغالباً ما كان بالمجان. ومسار ثانٍ لبناء النبلاء والصفوة، يقدم لهم تعليمًا يمتد بعد المرحلة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية التي تقدم لهؤلاء الصفوة تعليمًا أكاديميًا لدورهم الاجتماعي والسياسي، فهم ليسوا بحاجة إلى العمل ولا هم مطالبون بالخدمة، بل لديهم الفراغ الذي لا بد أن يشغل بدراسات الأدب واللغات القديمة والفلسفة التي تمثل الأركان الأساسية لثقافة (السيد) ويفتح هذا التعليم أمامهم الأبواب للجامعة.

وهكذا ولد التعليم الصناعي ومدارسه الصناعية والمهنية، موصوفاً منذ البداية بأنه تعليم من الدرجة الثانية، يخدم الطلبة من أبناء الفئات الأقل مكانة، اجتماعياً واقتصادياً، وقد ولد منتهياً مغلقاً يقود إلى سوق العمل والحرفة، ويرسخ الوضع الاجتماعي للملتحقين به، فلا يفتح أمامهم أبواباً إلى مسار تعليمي أعلى، يؤدي إلى وظائف السلطة والحظوة وهو ما كانت تؤدي إليه

المدارس الثانوية التقليدية. فالصورة تبقى واضحة في أذهاننا عن مكانة التعليم الفني في أوساطنا العربية.

وقد ظلت هذه النظرة ملتصقة بالتعليم الفني حين نقلت صيغة إلى بلادنا العربية، فظل حبيب إسارها تحاول الجهود المخلصة أن تحقق له الفكاك والانطلاق من الأسر ولكن بعد فوات الأوان (عبد المعطي، ١٩٨٨، ص ص ٤٩ - ٩٢).

المؤشرات الكمية للتعليم الفني في البلدان العربية:

على الرغم من الجهود الحثيثة التي بذلتها البلدان العربية في العقود الأخيرة لمحاولة تطوير التعليم الفني كمأ ونوعاً، والعمل على زيادة قدرته على اجتذاب أعداد كبيرة من الناشئين وتوعيتهم وإرشادهم إلى أهمية هذا النوع من التعليم، إلا أن التعليم الفني ما يزال يحتل شريطاً ضيقاً إذا ما قورن بالتعليم الثانوي العام في بلدان تتوقف حركة التنمية والنمو فيها على توافر أطر فنية مدربة.

تشير الإحصائيات المتوافرة في منتصف التسعينيات من القرن الماضي (وهي آخر النسب المتوافرة حتى الآن)، إلى أن نسبة طلبة التعليم المهني في التعليم الثانوي في البلاد العربية، لا تزيد على ٢٠ % / من مجموع طلبة المرحلة الثانوية، إلا في الدول العربية التالية (سورية - الأردن - ليبيا - مصر)، وتنخفض إلى أقل / ٥ % / في معظم الدول العربية الأخرى.

ويلاحظ أيضاً التفاوت الكبير بين الأقطار العربية في هذا الصدد، نظراً لجملة من المعطيات التربوية والاقتصادية والاجتماعية.

والجدول التالي يبين نسب التعليم المهني في التعليم الثانوي في بعض الأقطار العربية عام ١٩٩٥.

جدول رقم (١٢) يبين نسبة التعليم المهني بالتعليم الثانوي
في بعض الأقطار العربية عام ١٩٩٥

الدولة	النسبة %	الدولة	النسبة %
الأردن	٢٤،٢٧	السعودية	٢،٣٤
الإمارات	١،٤١	سورية	٩،٣٦
البحرين	١٢،٦٨	المغرب	١،٤٤
السودان	٤	تونس	٢،١٦
ليبيا	٣٨،١٨	اليمن	٣
مصر	٣٢،٣٤	الجزائر	٥،٥٢
عمان	١،٤١	قطر	١،٦٨

* - تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٢.

يستقبل التعليم الفني في أغلب الدول العربية الطلبة الذين أنهوا بنجاح المرحلة الإعدادية أو المتوسطة على اختلاف أسلوب وقواعد توزيعهم على التعليم الثانوي العام أو الفني بين تلك الدول. إلا أن السمة الغالبة هي أن مدخلات هذا التعليم تكاد أن تكون مقتصرة على ذوي المعدلات المنخفضة. فمن لم يسعفهم الحظ بالالتحاق بالتعليم الثانوي العام، فالتعليم الفني هو الملاذ الأخير للمضطرب الكاره، في أغلب الأحيان، وهذا ما ينعكس سلباً على المستوى الفني والمهني للمتخرجين فيه، وبالتالي ضالة مساهمتهم في التنمية العربية الاقتصادية والشاملة.

وحين ينظر إلى نسب توزيع التخصصات المختلفة في التعليم الفني فإننا نجد أن التعليم التجاري يحتل المساحة الأكبر من حجم التعليم الفني في البلدان العربية، ويليه التعليم الصناعي ثم الزراعي، إذ تبلغ نسبة أعداد طلبة التعليم

التجاري في سائر الأقطار العربية (عدا الكويت والجزائر ولبنان) نحو (٥٠ %) من مجموع طلبة التعليم المهني، يليه الصناعي (٣٣ %) فالزراعي (٩ %) فالصحي (٦ %)، والنسبة الباقية لباقي الاختصاصات الأخرى.

تشير معظم الدراسات، التي أجريت في البلدان العربية، والتي تناولت موضوع عزوف الشباب عن الالتحاق بالتعليم الفني والمهني إلى أسباب عديدة، نختصر أهمها في:

١- إتباع نظم التعليم في معظم البلدان سياسات عدم قبول خريجي هذا التعليم في الدراسات العليا.

٢- ضعف التكامل بين التعليم الفني والتعليم العام وضعف أو انعدام الفرص أمام الطلبة للانتقال بصورة أفقية بين مسارات التعليم وتوزيعه بين وزارات وهيئات مختلفة، مما يحرمه من التخطيط الشمولي والتنسيق التكاملي الكافي.

٣- النظرة الاجتماعية السلبية نحو العمل اليدوي وغياب العمل عن التعليم العام، وما تسرب في الأذهان من ضرورة إكمال الدراسة الجامعية لكل من ينهي الثانوية، وإلا نُظر إليه كفاشل لم يكمل التعليم إلى جوار نظرة الأسرة إلى التعليم الفني كونه طريقاً لعمل فني يدوي لا يتناسب ومركز الأسرة الاجتماعي أو الاقتصادي! مما يؤدي إلى توجيه الأبناء نحو التعليم الثانوي العام فالتعليمي بحثاً عن الوظيفة ذات الاسم والمكانة المرموقة !!!.

٤- يمثل التوزيع الجغرافي لمدارس التعليم الفني التي غالباً ما تتركز في المدن الرئيسية عائقاً أمام سكان المناطق البعيدة للالتحاق بهذا التعليم.

٥- ندرة التنظيمات الاجتماعية المهنية (الاتحادات والجمعيات والنقابات)
للأطر المهنية على مستوى القطر الواحد والوطن العربي، يحرم هذا التعليم من
قوة مؤثرة ترعى شؤونته وتوثق العلاقة بين خريجيه وتبرز مكانته الاجتماعية
أسوة باتحادات ونقابات المهندسين أو الأطباء.

٦- قلة الحوافز المهنية والمادية أمام الدارسين والخريجين على حد
سواء، تسبب عائقاً يحول دون التشجيع للإقبال عليه، نتيجة التمييز الواضح في
هيكل الأجور ونظم الاستخدام والترفيهات الوظيفية لصالح خريجي الجامعة.

٧- ضعف التوجيه المهني أو انعدامه في المراحل الدراسية التي تسبق
التعليم الفني، يحرم الطلبة من تعرف بنية المهن في مجتمعهم وفرص العمل
المتاحة وأولياتها، كما أن عدم ممارستهم لخبرات ومهارات يدوية في التعليم
العام لا يسهم في توكيد العمل واحترامه لديهم.

التوجيه والإرشاد المهني:

تشكل المرحلة الثانوية، واحدة من أهم المراحل الدراسية في النظام
التربوي- التعليمي، لأي مجتمع من المجتمعات المعاصرة. ويكاد دورها أن
يكون مشابهاً، من حيث المبدأ، للدور الذي تقوم به الطبقة الوسطى في النظام
الاجتماعي. والطبقة الوسطى، تعد بمثابة " بيضة القبان "، في إقرار التوازن
والاستقرار في المجتمع. كذلك هي المرحلة الثانوية في النظام التعليمي، فهي
تأتي بمثابة الجسر الواصل ما بين التعليم الأساسي والتعليم العالي. من هنا نرى
أن دورها محوري في فشل أو نجاح أي نظام تربوي.

من هذا المنطلق، فإن دراسة الواقع التعليمي لهذه المرحلة كان قد حظي
بالكثير من الدراسات والبحوث، التي قام بها غير قليل من التربويين
والمختصين. فقد تعرضوا بدراساتهم للمشكلات المختلفة، التي تعترض طلبة

المرحلة الثانوية، والمناهج التربوية التي تُدرس في هذه المرحلة، عدا عن اهتمامها الكبير، بطرائق التدريس ووسائله وإعداد المدرسين والامتحانات والتنظيم وسبل القبول وضعف الكفايات الداخلية والخارجية للتعليم الثانوي العام والمهني والفني...

أخذ الاهتمام ينصب حالياً في الكثير من النظم التربوية العربية على محور العملية التعليمية (المتعلم)، وأخذت الموضوعات المتعلقة مباشرة به، والتي تدور بمجملها حول آرائه واتجاهاته ومجال دراساته ومستقبله المهني...، تلقى الكثير من الاستجابة والدراسة أحياناً والقبول والمشاركة من قبل المختصين التربويين والنفسيين والاجتماعيين، فظهر ما يسمى الإرشاد والتوجيه في التعليم الثانوي، في الكثير من الدول العربية.

ويقوم التوجيه والإرشاد المهني بدور بارز في عملية تطوير ونجاح التعليم الفني وعلى سائر المستويات في البلاد العربية.

لم تعد مساعدة الطالب على تعرف قدراته وإمكانياته ومتطلبات الدراسة التي يود الالتحاق بها والقدرات اللازمة للنجاح والتفوق فيها وطبيعة المهن التي يعده التعليم الفني للالتحاق بها ومتطلباتها، مجرد نصيحة تقدم للطالب تستند إلى الخبرة والتجربة، بل أصبحت اليوم عملية تستند إلى اختبارات ومقاييس وأدوات تقيس الذكاء والاستعدادات الخاصة والميول الشخصية.

ولكن هذه الاختبارات ما تزال مقصورة في استخدامها على مختبرات كليات التربية وعلم النفس المجالات الأكاديمية، فلم تنتقل لتصبح جزءاً من بنية التعليم الفني والتقني أو المدرسة الفنية، أو أجهزة التعليم الفني، وقد يرجع ذلك إلى عدم توافر الأطر المتخصصة في التوجيه والإرشاد الفني القادرة على تقديم هذه الخدمات.

ومن هنا نرى، أن عملية اختيار الطالب لتخصصه ما تزال تعتمد على اعتبارات غير موضوعية من مثل: اتجاهات الآباء والأقران والأصدقاء أو المجموع الكلي للطالب (مستوى التحصيل)، مما يحرم الطالب من الاستفادة من التوجيه المستند إلى الأساليب العلمية التي توفر له أساساً عملياً لاختيار المهنة التي تلائم قدراته واستعداداته.

إن بناء قواعد للمعلومات في التعليم الفني، يمكن أن تقيم جسراً متصلاً بين البحث العلمي والأداء الميداني، ويمكن أيضاً أن يقدم لهذا التعليم أكبر الفرص لتقديمه وتطوره.

قامت اليونيسكو بجهود متواصلة على المستوى العربي لدراسة مشكلات التعليم الفني وتقديم مقترحات وتوصيات لتطويره، وعقد مؤتمرات ولقاءات واجتماعات خبراء ونشرات بحوث ودراسات ومعلومات وتقارير تخدم هذا الهدف، وأقر المؤتمر العام للمنظمة في دورته التاسعة في (٢٥ - ١٢ - ١٩٨٧) وثيقة تتضمن توصيات لتطوير التعليم الفني من أجل التنمية، تشمل العمل على تطوير النظم والهيكل والسياسات التعليمية في الأطوار العربية، واعتماد أسس وأساليب لتوجيه وقبول الطلبة، ولتتوسع في القبول للوصول إلى نسبة (٧٠ %) من الطلبة المقبولين في التعليم العالي، في معاهد التعليم التقني، ونسبة (٧٥ %) من الطلبة المقبولين في التعليم الثانوي، في معاهد التعليم ومدراس التعليم الفني، مع حلول نهاية القرن العشرين.

كما تشمل التوصيات، تطوير المناهج وربطها بمتطلبات التنمية والاتجاهات التكنولوجية المعاصرة والعمل على إدخال التعليم التقني والمهني ضمن مناهج التعليم العام في مراحل التعليم المختلفة، وفتح الكليات والأقسام المتخصصة في إعداد الأطر التدريبية اللازمة لهذا التعليم، والعمل على رصد الميزانيات

اللازمة لتطويره وتجهيزه بالمعدات الملائمة.
ومن هذا المنطلق، قررت التوصية أن التعليم التقني والمهني ينبغي أن يكون:

- ١- جزءاً لا يتجزأ من التعليم العام.
 - ٢- موجهاً من أوجه التربية المستديمة.
 - ٣- سبيلاً للالتحاق بقطاع مهني.
- وتشمل تلك المبادئ الثلاثة، الفلسفة الأساسية التي توجه هذا النظام وتراعى في بناء هيكله ومناهجه، وتحديد علاقاته وموقعه في النظام التعليمي.
ومن هذا المنطلق تدعو التوصية إلى إقامة علاقات جديدة بين التربية والحياة المهنية والمجتمع عامة، وأن يصمم هذا التعليم بحيث يحقق الأغراض التالية:

- ١- إلغاء الحاجز القائمة بين مراحل التعليم ومجالاته وبين التعليم والعمالة وبين المدرسة والمجتمع وذلك عن طريق:
 - أ- دمج التعليم التقني والمهني والتعليم العام في سائر مسالك التعليم بعد التعليم الابتدائي.
 - ب- بإنشاء بنى تربوية مفتوحة ومرنة.
 - ج - مراعاة احتياجات الأفراد التعليمية وتطوير المهن والوظائف.
- ٢- أن يبدأ التعليم التقني والمهني بإعداد مهني أساسي واسع النطاق مما يسهل الترابط الأفقي والرأسي، سواء أكان ذلك داخل النظام التعليمي أو بين المدرسة وسوق العمل، ويسهم في القضاء على كل أنواع التمييز. بحيث.
- أ- يكون التعليم التقني والمهني جزءاً لا يتجزأ من التعليم الأساسي.

ب- أن يُختار اختياراً حراً ومقصوداً، بوصفه وسيلة لتنمية مواهب الفرد واهتماماته، كي يمارس إحدى المهن أو يواصل دراسته.

ج- أن يتيح الالتحاق بأشكال ومجالات أخرى من التعليم في سائر المراحل، وذلك بقيامه على أساس متين من التعليم العام واحتوائه على عنصر من عناصر التعليم في مراحل التخصص كافة.

د- أن يسمح بالانتقال من مجال لآخر داخل التعليم التقني والمهني.

هـ- أن يكون متاحاً للإناث والذكور على حد سواء.

و- أن يسمح بالتحاق المعوقين به في أشكال تتواءم مع احتياجاتهم تيسيراً لاندماجهم في المجتمع.

ولتحقيق ذلك، لا بد من إعادة بناء هيكلية التعليم التقني سياساته، وذلك باتخاذ التدابير التالية:

أ- تنويع التعليم الثانوي في مراحله الأخيرة.

ب- إنشاء معاهد على مستوى المرحلة الثالثة (المرحلة الجامعية بعد المرحلة الثانوية)، تراوح في برامجها بين البرامج القصيرة المتخصصة والطويلة، للمتفرغين و تجمع بين الدراسات والتخصص المهني.

ج - وضع برامج تعليمية في كل المراحل، تركز على التبادل المنظم والمرن بين المعاهد التعليمية ومؤسسات التدريب والمسؤولين عن العمالة والتوظيف.

وبهذا الشكل، يمكن للتعليم الفني الثانوي أن يحقق أهدافه، ويلبي احتياجات التنمية العربية من العمالة المدربة، القادرة على المساهمة بفاعلية في تحقيق الأهداف والسياسات التربوية العربية، في عصر يتطلب الكثير من العلمية والتخصص والمنافسة.

رابعاً: التعليم العالي:

يقصد بالتعليم العالي - Higher education، تلك المرحلة من التعليم التي تلي مباشرة المرحلة الثانوية في سلم التعليم، وتمتد فترة الدراسة فيها غالباً ما بين (١٨ - ٢٤) سنة من العمر.

ويقسم التعليم العالي من حيث المبدأ إلى قسمين رئيسيين هما:

أ- تعليم عالي متوسط: مدة الدراسة في هذا التعليم غالباً سنتين بعد المرحلة الثانوية، تتم في معاهد متوسطة، تهدف إلى تخريج فنيين ومهنيين في الغالب.

ب- تعليم جامعي: (الإجازة = البكالوريوس = الليسانس) مدة الدراسة فيها بين ٤ - ٦ سنوات. يضم مرحلة الدراسات العليا: مدة الدراسة فيها تتراوح بين سنة واحدة لدبلوم الدراسات العليا، ومن سنة إلى سنتين للماجستير وثلاث سنوات للدكتوراه، في معظم الجامعات والمعاهد العليا العربية.

ومنذ خمسينيات القرن الماضي، والتعليم العالي في البلاد العربية يشهد إقبلاً جماهيرياً منقطع النظير، قياساً إلى الجهود السابقة، حيث حرمت الأجيال العربية من فرص التعليم وبخاصة التعليم العالي. ويعود ذلك أيضاً إلى إيمان الدول العربية بضرورة تطوير هذا النوع من التعليم، لما له من دور بارز في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافة العربية.

لقد أصبحت الجامعات في عصرنا الحاضر، من المقومات الأساسية والرئيسة للدولة العصرية، وأصبح إنشاء مثل هذه المؤسسات التعليمية التربوية في جميع الدول على اختلاف أحجامها ومستويات نموها، من أهم الأولويات. ويمكن إرجاع أهمية تطوير مثل هذه المؤسسات إلى أهمية دورها في نقل

الدول، وخاصة النامية منها، من مرحلة التخلف والسيطرة الاستعمارية إلى مراحل متقدمة من النمو والتطور.

وتختلف الجامعات عن المؤسسات التعليمية الأخرى في كونها أبرز المؤسسات التي لها علاقة مباشرة بجميع جوانب التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية... فالجامعات التي تمثل القيادة الفكرية والعلمية في المجتمع، هي المؤسسات القادرة، لما تتوفر لديها من كوادر مؤهلة تأهيلاً عالياً، على التعامل مع المشاكل والتحديات التي تمر بها المجتمعات المعاصرة.

لقد عولت الدول العربية على مؤسسات التعليم العالي كثيراً في سبيل بناء نهضتها الحضارية، وخاصة في الآونة الأخيرة. فقدمت كل دعم مادي ومعنوي لها في سبيل تطويرها بالشكل اللائق، وأكدت على ضرورة ربط الجامعة بالحياة عن طريق البحوث العلمية التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي، ووضع هذه البحوث والدراسات في خدمة التنمية.

الواقع الراهن للتعليم العالي في البلاد العربية:

تشير الإحصاءات، إلى أن عدد الملتحقين بالتعليم العالي في الوطن العربي قد تزايد، بشكل كبير، خلال العقود الأخيرة، فقد قفز عدد المسجلين في التعليم العالي من / ١٦٣ / ألف طالب عام ١٩٦٠، إلى / ٤٤١ / ألف طالب في عام / ١٩٧٠ /، وهذه الأرقام غير ذات دلالة، إلا إذا ترجمت إلى نسب مئوية تبين نسبة الطلبة المسجلين في التعليم العالي، إلى مجموع الطلبة المسجلين في جميع المراحل التعليمية الأخرى، فقد كانت هذه النسبة في عام ١٩٦٠ / ٠,١٩ %،، بينما بلغت عام ١٩٧٠ / ٢,٧٦ %، مما يعكس الزيادة الحقيقية في عدد طلبة التعليم العالي. وفي عام ١٩٨٣، بلغ عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي نحو مليوني طالب، وفي عام ١٩٩٣ بلغ عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي

نحو خمسة ملايين طالب وطالبة، موزعين على / ٩٣ / جامعة عربية تخرج سنوياً أكثر من / ٦,٢ / مليون طالب وطالبة (٣,٩ ذكوراً، ٢,٣ إناثاً) أي بزيادة / ١,٢ / مليون طالباً خلال سبع سنوات فقط.

وتشير التوقعات في هذا الصدد إلى أن يتغير عدد الطلبة المسجلين في جميع مستويات التعليم العالي إلى ستة ملايين مع حلول عام / ٢٠١٠ /، ويعني هذا النمو، ارتفاع نسبة الملتحقين بالتعليم العالي من فئة العمر الجامعي من السكان العرب من معدل / ١٥ % / في عام ١٩٩٦ إلى معدل / ٢٠ % / في عام / ٢٠١٠ /، ويمثل هذا التطور تحسناً ملموساً في عدد الطلبة لكنه يظل أقل ما بلغه في بعض أقطار العالم الثالث ولا يعادل سوى / ٦٠ % / من المعدلات القائمة في البلدان ذات المستوى المرتفع لهذا المؤشر.

إذن لا يعدو أن يكون هذا التطور الكمي، إلا شكلياً، ولا يلبي متطلبات التنمية العربية الراهنة والمستقبلية على حد سواء، وهذا يقودنا إلى أزمة حقيقية تعترض واضعي سياسيات التعليم العالي في البلاد العربية.

فمن أجل ذلك عقدت الندوات والمؤتمرات العربية، بغية العمل المشترك في سبيل تطوير هذا النوع من التعليم، وجعله في متناول الجميع. وجاءت التوصيات والقرارات الهامة بهذا الشأن، ولكن للأسف الشديد، تبقى الآمال والطموحات أكبر بكثير من الإمكانيات المادية والبشرية العربية الراهنة في أن يأخذ التعليم العالي مساره الطبيعي كقوة فعالة في تطوير المجتمعات العربية، في عهد الاتصالات العلمية الدقيقة، في عصر المعلومات والأتمتة.

تختلف نسب التسجيل في هذه المرحلة بين قطر عربي وآخر، نظراً لجملة من العوامل السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية، إلا أن هذه النسب في تزايد مستمر، وبخاصة في ظل افتتاح أنواع من التعليم العالي من مثل:

الموازي والمفتوح والخاص والافتراضي...الخ.

والجدول التالي يبين عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي (لكل مئة ألف من السكان)، ونسب التسجيل الإجمالية (مجموع المسجلين في التعليم العالي بصرف النظر عن السن، معبراً عنه بنسبة مئوية من فئة العمر البالغة خمس سنوات بعد سن التخرج من التعليم الثانوي)، للطلبة المسجلين في التعليم العالي (من الفئة العمرية الموازية للتعليم العالي)، في بعض البلدان العربية عام ١٩٩٦، وهذه النسب هي آخر النسب المتوافرة في هذا المجال.

جدول رقم (١٣) يبين عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي، ونسب التسجيل الإجمالية في بعض البلدان العربية

البلد	عدد الطلبة	نسبة التسجيل	نسبة الذكور	نسبة الإناث
سورية	١٥٥٩	١٥,٧	١٨,٢	١٣,١
السعودية	١٤٥٥	١٦,٣	١٧,٤	١٥,٣
اليمن	٤١٩	٤,٢	٧	١,١
عمان	٦٩٥	٨	٨,٨	٧,١
لبنان	٢٧١٢	٢٧	٢٧,٢	٢٦,٨
مصر	١٤٥٤	٢٠,٢	٢٤,٢	١٥,٩
تونس	١٣٤١	١٣,٧	١٥	١٢,٥
الإمارات	٨١٠	١١,٩	٤,٩	٢٠,٧
المغرب	١١٦٧	١١,١	١٢,٩	٩,٣

«- المصدر: تقرير عن التربية في العالم ٢٠٠٠.

نلاحظ من خلال قراءتنا للجدول السابق، أن إقبال الشباب العربي على التعليم العالي لا يتجاوز ١٥% إلا في كل من (سورية والسعودية ومصر ولبنان)، وهو أقل من ذلك في باقي الدول العربية.

ومن الطبيعي حالياً فإن هذه الأعداد قد تضاعفت في السنوات الأخيرة، نظراً للانتشار الواسع للتعليم العالي في البلدان العربية المختلفة، ومساهمة القطاع الخاص في افتتاح العشرات من الجامعات الخاصة، وافتتاح أنواع مختلفة من التعليم العالي، كالتعليم المفتوح والافتراضي والموازي... الخ. كل هذا ساهم مساهمة كبيرة في تطوير التعليم العالي في معظم البلدان العربية، على الأقل من الناحية الكمية.

وهذه الزيادة الكبيرة في أعداد الملتحقين بالتعليم العالي، تأتي بالدرجة الأولى من أهمية هذا النوع من التعليم، لما له من دور ريادي في التنمية العربية الشاملة، والطلب الاجتماعي المتنامي للتعليم. هذا من جهة، ومن جهة ثانية انتشار التعليم بشكل واسع، في المراحل التعليمية الأخرى المختلفة وبخاصة التعليم الثانوي، الذي لاقى اهتماماً كبيراً على المستويين الشعبي والحكومي وانتشار مبادئ الديمقراطية - وخاصة شعار ديمقراطية التعليم، التي أخذت تصبغ الساحة العربية ليس فقط بسماتها الإيديولوجية وإنما الاجتماعية والثقافية أيضاً.

وعلى الرغم من ذلك، ما يزال التطور الكمي هو الغالب، مقارنة مع التطور الكيفي الذي بقي في حدوده الدنيا، نتيجة لعدة أسباب، اقتصادية تكنولوجية ديموغرافية سياسية اجتماعية مختلفة. وإلى الآن يغلب الجانب الأكاديمي البحث على معظم مؤسسات التعليم العالي العربية، وإلى الآن ما تزال وظيفة الجامعة الأساسية تعليمية بحتة، في كثير من الأحيان. ولا تختلف لا من حيث الأسلوب ولا من حيث البرامج وطرائق التدريس عن المستوى الثانوي. ويوضح تقرير التنمية البشرية العربية (٢٠٠٣)، ضرورة رسم سياسات تربوية أساسية تكفل عملية تطوير التعليم العالي في البلدان العربية تتجلى في:

- * - نشر التعليم العالي وتنويعه، والتركيز على المجالات المعرفية والأشكال التنظيمية المطلوبة للتقدم العلمي والتقاني.
- * - تحقيق مستوى الجودة في التعليم العالي.
- * - تطوير أساليب القبول وتنوعه.
- * - ربط مخرجات التعليم العالي بالتنمية الاقتصادية والتنمية.

أما على الصعيد الكيفي، فعلى الرغم من التطور الكبير في أعداد الملتحقين بالتعليم العالي خلال السنوات الأخيرة وافتتاح العديد من الجامعات العربية الحديثة، حتى بات يربو عددها حالياً (٢٠٠٥) على مئتي جامعة، بالإضافة إلى مئات الكليات والأقسام والفروع التابعة لها، إلا أن الحديث عن التطور الكيفي يبقى في منأى عن التطور الكمي. وإلى الآن يغلب الجانب الأكاديمي البحث على معظم مؤسسات التعليم في البلدان العربية وإلى الآن ما تزال وظيفة الجامعة الأساسية تعليمية بحتة، في كثير من الأحيان، لا تختلف لا من حيث الأسلوب ولا من حيث البرامج وطرائق التدريس عن المستوى الثانوي في كثير من الأحيان، وبخاصة في الفروع النظرية.

وتبقى جامعتنا العربية، بعيدة كل البعد، عن المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والتكنولوجية، التي تحدث في المجتمع، وكأنه أنيط بها هذا الدور السلبي عن قصد !! وحتى لا نكون مغالين، ومما يؤسف له أن جامعتنا العربية ما زالت متخلفة بعض عقود من السنين عن التطور التكنولوجي والعلمي والإداري ... وذلك من خلال مناهجها المقننة، وبعدها عن التطبيقات العلمية وافتقارها إلى الموارد المادية والبشرية التخصصية وبعدها عن المساهمة الفعالة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تشهدها معظم أقطار وطننا العربي حالياً.

مشكلات التعليم العالي في البلدان العربية:

من الطبيعي أن تكون المؤسسات التربوية والتعليمية في أي مجتمع من المجتمعات، بمثابة انعكاس حقيقي لواقع هذا المجتمع السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والعلمي... وهذا ينطبق إلى حد بعيد، على مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية، كونها تشكل ركناً أساسياً من أركان العملية التربوية - التعليمية والتنموية العربية، لما تفرزه من مخرجات وكوادر، وبما تقدمه من بحوث ودراسات تهدف بالدرجة الأولى إلى تطوير المجتمعات العربية على الأصعدة كافة.

في ضوء هذه العلاقة المتبادلة ما بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع، فإننا لا نستطيع أن نفصل المشكلات التي يعاني منها التعليم، وخاصة التعليم العالي، عن تلك التي يعاني منها المجتمع، فالعملية باختصار عملية تأثر وتأثير. هذه العلاقة المتبادلة فرزت جملة من المؤشرات تعكس إلى حد بعيد الواقع الراهن للتعليم العالي في البلاد العربية.

لقد تركزت الجهود الكبيرة في البلدان العربية في الوقت الراهن، حول التصدي لمشاكل التعليم العالي، ومحاولة إيجاد أفضل السبل والوسائل للخروج به من دائرته المفرغة، التي يدور بها، محاولة بذلك رسم ملامح إستراتيجية لآفاق تطوره في إطار الموارد المادية والبشرية المحدودة والمتاحة له، وربط مخرجاته بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. إلا أن جميع هذه المحاولات وسواها، لم تستطع أن تصل إلى الغاية المطلوبة، ولم تستطع أن تحقق أهدافها كاملة أو جزءاً صغيراً منها. وهذا ما نلاحظه في ضوء قراءتنا لتوصيات إستراتيجية تطوير التربية العربية (١٩٧٩)، حول التعليم العالي وسبل تطويره، وهذا ما نراه أيضاً في جميع الندوات والمؤتمرات التي عقدت لهذه

الغاية في البلدان العربية مؤخراً.

ومن خلال العديد من التقارير، التي تقدمت بها الدول العربية إلى المؤتمرات والندوات العربية حول واقع وآفاق تطوير التعليم العالي في البلدان العربية، ومن خلال اجتماعات وزراء التعليم في البلدان العربية والتوصيات، نستطيع أن نجمل أهم المشكلات التي يعاني منها التعليم "عالي في الوقت الراهن، وفي المستقبل القريب، والتي تتجلى من خلال:

١- النقص الكبير في أعداد أعضاء الهيئة التدريسية (الأردن - الإمارات - البحرين - ليبيا - اليمن - السعودية).

٢- النقص الكبير في أعداد الهيئة التدريسية المؤهلين تأهيلاً عالياً وهذا ما تعانيه معظم جامعات الوطن العربي، وخاصة في "الأردن - والخليج العربي - اليمن - السودان - ليبيا".

٣- عدم ربط خطط التنمية العربية بالخطط التربوي، مما يجعل الجامعات العربية بمنأى عن متطلبات التنمية العربية.

٤- مشكلات تتعلق بتعريب العلوم التطبيقية وخاصة في جامعات الأردن والخليج العربي والمغرب العربي.

٥- قلة الدراسات العلمية، وإن وجدت فهي دراسات نظرية لا تتناسب مع احتياجات التنمية العربية.

٦- استخدام الأساليب الكلاسيكية في التدريس والابتعاد عن استخدام الوسائل التكنولوجية المتطورة، سواء أكان ذلك في التدريس أم في الوسائل أم في الامتحانات أم في الإدارة.

٧- ضعف إقبال الطلبة على التخصصات العلمية والتطبيقية، وخاصة في دول الخليج العربي.

٨- عدم وجود قنوات اتصال بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات التربوية والتعليمية الأخرى.

٩- عدم قيام الجامعات العربية بمهمة التدريب المستمر لخريجها.

١٠- هجرة الكفايات العلمية الجامعية إلى خارج حدود الوطن العربي أو انتقالهم إلى الأعمال الإدارية خارج الجامعات.

١١- عدم مشاركة الجامعات العربية بما تقدمه من بحوث ودراسات وأيدٍ فنية خبيرة في المشاريع الاستثمارية التي تعقدها الحكومات العربية مع الشركات الأجنبية الاستثمارية.

١٢- قلة الموارد المادية المتاحة للتعليم العالي، أو للبحوث العلمية في الجامعات العربية.

١٣- عدم مواكبة المناهج الجامعية للتطورات العلمية والتقنية الحديثة.

١٤- عدم وجود قنوات اتصال تصل ما بين الجامعات العربية بشكل يسمح بالتعريف، على الأقل بالبحوث والدراسات التي تمت فيها.

١٥- هيمنة المؤسسات الحكومية وتدخلها في قرارات الجامعات، وعدم الاستقلالية الإدارية والمالية للجامعات العربية.

والواقع أن مشكلات التعليم العالي في البلدان العربية أكبر من ذلك بكثير، ولا تعدو هذه الفقرات القليلة أن تكون إلا مؤشراً على الحال التي آلت إليها الجامعات العربية في السنوات الأخيرة.

إن التحديات الجسام التي تقع على عاتق الجامعات العربية حالياً وفي المستقبل أكبر بكثير من الإمكانيات التي تتوافر لديها. فهي مطالبة:

أ- بتوفير الكوادر العلمية المؤهلة تأهيلاً عالياً، والمتخصصة في مجالات مختلفة، لتساهم في التنمية العربية الشاملة.

ب- بإجراء البحوث والدراسات العلمية والتطبيقية، التي تكشف احتياجات المجتمعات العربية وتشخص الداء فيها، وتقديم الحلول العلمية الصحيحة بغية العمل على تطويرها وتحضيرها.

ج- القيام بدورها في نشر الوعي العلمي والتكنولوجي بين جميع فئات المجتمع، وذلك من خلال المؤتمرات والندوات والبرامج الثقافية، التي تعقدتها وتدعو إليها جميع قطاعات وفئات المجتمع، انطلاقاً من دور الجامعة في تطوير الحياة الاجتماعية والثقافية للمجتمع.

د- وهي مطالبة أيضاً بتوفير الأمن القومي والأمن الغذائي والأمن المائي والأمن الصحي ... في المجتمعات العربية، إضافة إلى مواجهة الغزو الثقافي الذي يجتاح جميع بلدان العالم النامي ومن ضمنه طبعاً بلدان الوطن العربي.

هـ- وهي مطالبة أيضاً بالعمل البناء لاستقطاب الأدمغة العربية التي هاجرت إلى خارج الوطن، وتشجيعها للعودة مؤمنة لها فرص العمل والبحث المناسب والحوافز المادية والمعنوية، حتى يتسنى لهم المشاركة الفعالة في بناء مجتمعاتهم والعمل على إعادة التآكل لهذه الحضارة العربية على أعتاب مرحلة جديدة من مراحل تطور المجتمعات العربية ونموها.

و- تأمين فرص الدراسة المناسبة لمئات الآلاف من الطلبة العرب الذين يدرسون في الخارج. وذلك من خلال إعادة النظر في سياسة الاستيعاب والقبول، التي تفرضها على أبناء الأمة العربية.

ز- الاتصال مع مراكز البحوث والدراسات في جامعات العالم، والإطلاع على آخر ما توصلت إليه هذه المراكز في مجالات العلوم الأساسية والإنسانية وسواها. ومحاولة ترجمة هذه البحوث إلى اللغة العربية والعمل على نشرها وتطبيقها قدر المستطاع في الأوساط العربية.

هذا عدا عن مطالبة هذه الجامعات العربية، بالتنسيق فيما بينها وتبادل الخبراء والباحثين والعلماء والأساتذة والطلبة، وتنظيم اللقاءات الدورية فيما بينهم ضمن إطار عربي موحد، يهدف إلى تطوير المجتمعات العربية على الأصعدة كافة.

إن حديثنا بهذا الشكل المسهب بعض الشيء، عن واقع التعليم العالي في البلاد العربية، ما هو في حقيقة الأمر إلا حديث عن جانب واحد من المشكلات، مشكلة النظام التعليمي العربي برمته. لقد تجاوزنا الأهداف والمناهج والبنى الفوقية ومفززاتها السياسية والأيدولوجية والعقائدية، التي تلقي بظلالها الكثيفة على التعليم العالي، لما يحتله هذا النوع من التعليم من أهمية بالغة الخطورة، ليس بالنسبة إلى التنمية العربية ومتطلباتها، وحسب، وإنما في دوره البارز في إمكان صياغة البنى العقلية والفكرية لجماهير واسعة من الناس، جنباً إلى جنب مع التكنولوجيا بمفززاتها العديدة والمتنوعة في الوقت الراهن، وبخاصة في ظل ظهور أجيال جديدة من الكمبيوترات، قادرة على إجراء مليار عملية في الثانية الواحدة، ومدى الانتشار الواسع لوسائل الاتصال وبخاصة - INTERNET منها مما يجعل العرب في مواجهة التحدي الحضاري وجهاً لوجه، ومما يجعلنا نذهل من هذه الاختراعات العظيمة، وأن لا نبقي مجرد مستثمرين لها، بل يجب أن نكون فاعلين ومنظمين ومهندسين ومخترعين لها أيضاً.

في ضوء ذلك، علينا أن ننسى الأمس، بكل أبعاده، وبخاصة البعيد منه، بكل مفززاته العقائدية والفكرية والسلوكية والأدبية، وأن ننظر إلى الغد، حتى يكون لنا مكاناً مناسباً بين الأمم التي أخذت تفكر بغزو الفضاء وبناء المستعمرات على المريخ والمشتري وأن ترحل إلى أعماق المجرات، ونحن ما نزال نردد بكرة وعشية في مناهجنا على الأقل، " قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل ... " .

الجامعات العربية والبحث العلمي:

لم تعد تقتصر مهمة الجامعة العصرية على مهمة واحدة، ألا وهي مهمة التدريس وواجباته، بل تعدى ذلك إلى إجراء البحوث والدراسات العلمية التي تهم القطاعات المختلفة في المجتمع، وتقدم الحلول والمقترحات الضرورية لها. ويكاد أن يشمل دور الجامعات ومساهماتها جميع مؤسسات المجتمع. وتختلف الجامعات عن المؤسسات التعليمية الأخرى، في كونها أبرز المؤسسات التي لها علاقة مباشرة بجميع جوانب التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية.

لقد أدت الجامعات دوراً مهماً وأساسياً في تنمية كثير من البلدان، نتيجة للدور الواسع الذي تضطلع به، وتعد الجامعات من المؤسسات الاجتماعية التربوية الرائدة على الصعد كافة.

هذا ومن الجدير ذكره، أن البحوث والدراسات التي تقوم بها الجامعات العربية، تأخذ منحنيين اثنين:

الأول: تلك البحوث والدراسات التي تهدف إلى تطوير الجامعة نفسها (من الداخل)، سواء أكان ذلك في عملية تطوير المناهج والأساليب والأداء الإداري والتنظيم الإداري أم عملية الإنفاق المالي والهدر والكفاءة الداخلية للعملية التربوية التعليمية.

الثاني: تلك البحوث التي تهم القطاعات الأخرى غير الجامعية، وتقوم بها الجامعات لصالح الوزارات أو المؤسسات الاجتماعية أو الصناعية أو التجارية أو الخدمية وسواها.

من هناك نرى، أن هناك حاجة ماسة في البلاد العربية إلى الأبحاث الأساسية والأصلية، التي تجريها الجامعات. غير أن الصعوبات التي تواجه

القيام بإجراء مثل هذه الأبحاث كبيرة للغاية، ولضمان نجاح هذه الأبحاث في الجامعات العربية، يجب أن تمنح هذه الجامعات الدعم المالي والمعنوي وأن يتوفر لديها التسهيلات المناسبة وأن تتمتع بقدر كاف من الحرية الأكاديمية.

إن الدعم الذي يلقاه البحث العلمي، يساهم بشكل فعال في تطوير مسيرة التعليم داخل الجامعة، ويرتبط المجتمع بالدراسات والأبحاث الضرورية له في مسيرة تنميته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. من هنا نلاحظ أن الدول الصناعية المتقدمة تنفق أموالاً طائلة على البحث العلمي. فقد بلغت ميزانية البحث العلمي عام / ٢٠٠٢ / في كل من اليابان نحو / ٢,٥ % /، وفي الولايات المتحدة الأمريكية / ٢,٨ % /، وفي ألمانيا / ٢,٩ % /، من الدخل القومي الإجمالي.

أما في البلاد العربية، فإن ميزانيات التعليم، على الرغم من بلوغها في بعض الأحيان، بين (١٥ - ٢٠) بالمائة من الميزانيات العامة للدولة، إلا أن ما يخص منها البحث العلمي لا يتعدى، في أحسن الأحوال ١ % منها، أو ما يعادل وسطياً ٠,٢ % من الدخل القومي.

هذا، وجميع مصاريف البحث العلمي في الجامعات العربية تخضع، بشكل مباشر، تمويهاً إلى إدارات الجامعات الحكومية. مما يفرض ولو بشكل غير مباشر، في أحسن الأحوال، طبيعة البحوث والدراسات التي يجب أن يقوم بها البحث العربي، في ظل إطار أيديولوجي محدد يتناسب وسياسة الدولة التي ينتمي إليها.

والجامعات العربية لا تخصص لبحوثها العلمية إلا النذر اليسير، ولا تمتلك الوسائل التكنولوجية المتطورة، ولا حتى الوسائل العلمية الكفيلة بإجراء البحوث وإن وجدت فإنها تضيع في غياهب الروتين والعمل الإداري البحت.

السبل الكفيلة بتطوير عملية البحث العلمي في الجامعات العربية:

يبدو بديهياً قولنا، إن عملية التطور، عملية أحادية الاتجاه، بمعنى آخر تسير دائماً إلى الأمام، نحو المستقبل. إلا أن هذا المسار قد يكون بطيئاً، كحاله في مجتمعاتنا العربية، بحيث لا يتناسب مع المستوى الحضاري والاقتصادي والاجتماعي والسياسي الذي تطمح في الوصول إليه. وقد يكون سريعاً جداً، وخاصة في مجالاته العملية والتكنولوجية والتطبيقية، بحيث لا يدع مجالاً لمجريات الحياة المختلفة، من أن تلحق به، فيبدو غريباً عنها دخيلاً عليها، وتشعر تجاهه بالكثير من الحذر والرهبة أحياناً، مما يجعلها في منأى عنه تنتظر إليه عن بعد ترقبه، ولكنها نادراً ما تتفاعل معه.

من هذا المنطلق، ونظراً لخصوصية مجتمعاتنا العربية (الفكرية والعقائدية والسياسية الاقتصادية)، كان على البحث العلمي أن يمثل القيادة الواعية لمسيرة تطورها، وأن يعبر عن طموحها وآمالها، وأن يضعها على مسار التطور الصحيح، الذي يتناسب وطبيعة هيكلتها الاجتماعية.

وحتى يتسنى للبحث العلمي في الجامعات العربية وسواها أن يقوم بهذا الدور الريادي، كان لا بد من:

- ١- إيجاد فلسفة خاصة بالبحث العلمي، تكون مقوماتها الأساسية نابعة من طبيعة المجتمعات العربية ورغبتها في التطور والرقى.
- ٢- تخصيص ميزانية مالية كافية لإجراء البحوث والدراسات العلمية، من الميزانيات العامة للدول العربية.
- ٣- إيجاد مراكز خاصة للبحث العلمي في الجامعات العربية، تكون بمثابة مراكز أساسية، يتفرع عنها مراكز صغيرة في الكليات والمعاهد التابعة لهذه الجامعات.

- ٤- إيجاد قنوات اتصال تصل ما بين مراكز البحوث في الجامعات العربية.
 - ٥- العمل على توفير مستلزمات البحث العلمي وتقديم جميع الفرص المتاحة والإمكانات المادية ووضعها تحت تصرف الباحثين، سواء أكان ذلك ضمن الجامعات أم خارجها.
 - ٦- إيلاء القائمين على البحث العلمي الكثير من الرعاية والاحترام.
 - ٧- جذب العاملين العرب في مجالات البحوث العلمية العالمية والاستفادة من خبراتهم، وذلك بتقديم الدعم المادي والمعنوي لهم.
 - ٨- إعطاء حرية أوسع لمراكز البحوث والدراسات.
 - ٩- إقامة مسابقات علمية وتقديم جوائز تقديرية لأفضل البحوث على المستوى القطري والقومي.
 - ١٠- الإسراع في نشر البحوث ووضعها في الاستثمار المباشر.
 - ١١- تشجيع البحوث ذات السمة الميدانية والتجريبية، لما لها من أهمية بالغة في عملية تطوير التنمية العربية، وربطها بالدرجة الأولى بحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافة العربية.
- السبل الكفيلة بعملية تطوير التعليم العالي في البلدان العربية:
- إن مستقبل التعليم العالي، في البلدان العربية، وتطويره مناط في سياق التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمعات العربية، وفي تعزيز ديمقراطية التعليم وتعزيز الديمقراطية في التعليم. وهذا الدور الريادي يجب أن تقوم به الجامعات، عن طريق إنتاج ديمقراطي للمعرفة.
- بات التعليم شرطاً أساسياً من شروط التنمية الاقتصادية، وعاملاً فاعلاً في تطوير القدرات الذاتية، بالإضافة إلى كونه المصدر الرئيس للرفاهية الاجتماعية التي ينشدها الإنسان المعاصر.

وفي ضوء هذه المعطيات وسواها، كان لا بد لنا من أن نعتمد في بلادنا العربية على إيجاد صياغة جديدة لواقع تعليمنا العالي، نسعى من خلالها إلى جعل التعليم العالي، يحتل مكانة مرموقة على سلم الأولويات التربوية والتعليمية، وذلك من خلال السعي إلى تطويره وجعله متجدداً على الدوام، ليساهم في بناء التنمية العربية على الصعد كافة، مع بداية القرن الحادي والعشرين.

ولما كانت نظمنا التعليمية العربية تشكو الصعاب الكثيرة والمشكلات العديدة، التي تحول دون تقدمها وتطورها (هذا ما سنتحدث عنه مفصلاً لاحقاً)، كان إلزاماً علينا تقديم ملامح أساسية تكون بمثابة حلول وتدابير يجب إجراؤها والعمل بمقتضاها، من قبل القائمين على وضع السياسات التربوية والتعليمية، بغية السعي الجاد إلى تطوير التعليم العالي.

ومن هذه التدابير نذكر:

- ١- تحديد أهداف التعليم العالي بدقة وموضوعية أكثر، لتتناسب وطبيعة المستجدات العصرية ومفيزات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وسواها.
- ٢- تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم العالي.
- ٣- ربط التعليم العالي بحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات العربية.
- ٤- إعادة صياغة مناهج وطرائق وأساليب التدريس في الجامعات العربية.
- ٥- العمل على استخدام الوسائل التكنولوجية والعملية المتطورة في عملية التدريس.
- ٦- إيلاء البحث العلمي في الجامعات العربية أهمية خاصة.

- ٧- رفع ميزانيات التعليم العالي إلى أقصى حد ممكن.
- ٨- إيجاد قنوات اتصال ما بين الجامعات العربية.
- ٩- العمل على جعل الجامعات مؤسسات إنتاجية.
- ١٠- إعطاء حرية أكبر للإدارات الجامعية في تنسيق شؤونها الداخلية والخارجية.
- ١١- إيجاد قنوات اتصال ما بين الجامعات العربية والجامعات الأجنبية والتعاون فيما بينهم في كافة القضايا العلمية وخاصة في مجال البحوث والدراسات العلمية.
- ١٢- أن يولى التعليم العالي في الوطن العربي، عناية خاصة، لتعليم اللغات الأجنبية، ويجعل من إتقان اللغة العربية وتطويرها وتمكينها من استيعاب مفاهيم الثورة العلمية والتقانة رأس أهدافه، تأكيداً لدورها في تمكين أبناء الوطن العربي من جعل الثورة العلمية والتقانية جزءاً لا يتجزأ من تفكيرهم ومواقفهم، وترسيخاً لمكانتها في صون الكيان العربي والحفاظ على وحدته والاستمساك بهويته والحيلولة دون استلاب ثقافته ودون ذوبانه بالتالي (عبد الدائم، ١٩٩٥، ص ١٨٤).

* * * * *



الفصل الثالث

الإدارة التربوية في البلدان العربية

تمهيد:

إن الحديث عن تطوير الإدارات التربوية في النظم التربوية - التعليمية المختلفة، يغدو بمثابة انعكاس حقيقي عن تطوير آليات البنية الفوقية للنظم التربوية، المتمثلة بالفلسفة التربوية والأهداف التربوية والسياسات والاستراتيجيات التربوية، على أساس أن الإدارة مكون من أهم مكونات النظام التربوي. وعليه فإن تفعيل أحد المكونات دون المكونات الأخرى، يغدو عملاً بلا فائدة حتى أنه يمكن أن يكون عملاً سلبياً في كثير من الأحيان وغير ذي جدوى، إذا انطلقنا من مفهوم وأساسيات مدخل النظم. لذلك فإن مجمل الإصلاحات التربوية التي حدثت وتحدث في نظمنا التربوية العربية هي إصلاحات ترميمية "ترويقية"، تتجلى في الهياكل والشكليات دون أن تمس الجوهر والمكونات، لماذا؟ لأنه لا يوجد فلسفة إصلاحية عامة في الكثير من النظم التربوية - التعليمية العربية، والعملية برمتها، وجل ما يمكن القول عنها: (مبادرات ذاتية من قبل بعض المسؤولين في الإدارات العليا).

تعد الإدارة - Administration في العصر الحديث، واحدة من أهم مقومات التطور العلمي والاقتصادي والاجتماعي والحضاري...، وعليها تبني النهضة التطورية للمجتمعات الإنسانية المختلفة، حيث تتجلى مجمل الخطط التنموية والاستراتيجية وفق مقومات علمية ناجحة، تترجم هذه الخطط إلى واقع إجرائي عملياتي.

عرفت الإنسانية ومنذ بداياتها الأولى، ألواناً مختلفة من الإدارة، وكان في

تاريخ البشرية، كثيرون أداروا أقوامهم وشعوبهم، ونظموا مؤسساتهم الاجتماعية والسياسية بشكل ناجح وفعال. وبهذا الصدد يقول جورج كلود: " إن تاريخ الفكر الإداري مرتبط بالتاريخ البشري ارتباطاً بالفرع بالأصل، إلا أن الناس في القديم - وإن كان منهم مديرون - لم يكتبوا عن الإدارة، بل كانوا يمارسونها عملياً، فعرفوا القيادة والتنظيم واتخاذ القرار والتوظيف لتنفيذه، ولم تصل الإدارة كعلم له نظرياته، ومفاهيمه ومبادئه، وفن ذي مهارات وقيم إلى ما هي عليه الآن، إلا بعد جهود وخبرات بشرية متراكمة، أسهم بها الأنبياء والمرسلون عليهم السلام والحضارات القديمة، فقد عُرف لدى الأقدمين، التخطيط وتقسيم الأعمال وتنظيمها ووضع الأنظمة واللوائح والقوانين، والرقابة والتنفيذ والتسلسل الإداري والتفويض، والحفز وغير ذلك (عابدين، ٢٠٠١، ص ٢٢).

وقد تطورت الإدارة، حتى أضحت علماً له فروع في السياسة والاقتصاد والاجتماع والثقافة والتعليم والصحة والحرب...، وبرزت بينها إدارة الأفراد بما يحقق الأهداف بكفاءة وفاعلية.

والإدارة في المجتمعات الحديثة عملية مهمة، وأداة في توجيه الدول والشعوب نحو تحقيق أغراضها وأهدافها في حاضرها ومستقبلها، ويزداد التأكيد على أهميتها بفعل المتغيرات المعاصرة المختلفة.

أنيط بالتربية ولأجيال طويلة نقل المعرفة البشرية، ولكنها واجهت مشكلات عديدة في هذا النقل، أو في ملاءمته أو في تهيئة المتعلم لذلك، وبرز الاتجاه الذي يؤكد على ما يسمى التربية المعرفية، ولم تمض سنوات عديدة إلا وبرزت مشكلات أخرى أكثر وضوحاً للدلالة على فشل هذا الأسلوب في تحقيق ما أنيط بالمؤسسات التربوية من أهداف، وبرز ما يسمى باتجاه تفاعل المعرفة، وأكدت

الدراسات الواسعة على أن هناك ثغرات معينة ضمن هذا الاتجاه، مما ساعد أخيراً على بروز ما يسمى باتجاه قناعة المعرفة، وأضافت عليه فيما بعد المؤسسات المختصة القناعة الذاتية ضمن الاستعدادات المتاحة، ومن هنا، فإن مستوى التعليم الحقيقي المثالي: هو ما يمكن أن نصفه بقناعة الأفراد الذاتية، ضمن استعدادهم الحقيقي للتعلم. وأخذت بذلك المؤسسات التربوية ومن خلالها تنظيماتها الإدارية المعروفة (الإدارة التربوية - الإدارة التعليمية - الإدارة المدرسية)، على تبني هذه القاعدة في المناهج والبرامج التربوية والتعليمية، وذلك لتحقيق الهدف الأسمى في التربية ألا وهو " تنمية قدرات المتعلم إلى أقصى حد ممكن لمواجهة تحديات الحياة الواقعية والمستقبلية على حد سواء، وذلك بحسب النظرية الفلسفية التي تتبناها التربية ".

تسعى المجتمعات المعاصرة إلى تحقيق أهدافها وإدارة أمورها، باستخدام التنظيم الإداري العلمي، الذي يحدد السبل الموصلة إلى تحقيق هذه الأهداف. وغني عن القول: أن الأهداف تتغير باستمرار، وذلك حسب درجة التطور التي تصل إليها هذه المجتمعات، ولا سيما في هذه الحقبة من تاريخ البشرية، التي تزداد فيها المنافسة العالمية، ويتسارع فيها الصراع التقني في مجالات الاتصال والمعلوماتية والتكتلات السياسية والاقتصادية والتغيرات الاجتماعية والانفتاح الإعلامي والتواصل الثقافي... ونتيجة لذلك، يحتاج المجتمع إلى تطوير نظمه الإدارية ومتابعة تطويرها باستمرار، لكي يتمكن من قيادة المتغيرات الجديدة بأساليب وتقنيات حديثة ومناسبة، فالتغيرات العالمية الكبيرة، خلقت متناقضات جديدة للإدارة و خلقت تحديات كبيرة لها. لذلك كان لا بد من اعتماد فلسفات وأساليب إدارية جديدة تستطيع التعامل مع الظروف المتغيرة، فبدأت بالتركيز على التميز، مستخدمة أفضل ما توصلت إليه التكنولوجية

للوصول إلى أعلى إنتاجية موافقة للمعايير الموضوعية المتفق عليها عالمياً.
إن الإدارة التربوية العربية مطالبة اليوم، أكثر من أي وقت مضى، بمراعاة
الطلب الاجتماعي على التعليم، وتوفير فرص التعليم للجميع، والحد من هجرة
العقول وتخفيض كلفة التعليم العالي وإيقاف التدهور والهدر فيه ورفع سوية
العاملين أيضاً وتطوير قدراته ومواكبته تغيرات العصر ومستجداته المتسارعة،
والمواءمة ما بين التعليميين العام والخاص...

وعليه فإن الإدارة التربوية في البلدان العربية، بحاجة اليوم إلى تطوير
أساليب عملها، أكثر مما هي بحاجة إلى تطوير هياكلها، وحتى تنجح في هذا
الهدف لا بد لها من أن تجابه عدة تحديات، سياسية ومالية واجتماعية وثقافية
وإقنانية... وسواها.

الإدارة التربوية:

ينظر عادة، في الأدبيات التربوية، على الإدارة التربوية -
Educational Administration جزءاً من الإدارة العامة.

والإدارة التربوية بدورها تشتمل على جانبين آخرين هما:

* - الإدارة المدرسية - School management.

* - الإدارة الصفية - Classroom management.

وتتفاعل مع هذه المكونات بطريقة دياكتيكية، فمن الإدارة التربوية، تستمد
الإدارة المدرسية، فلسفتها واستراتيجياتها وسياساتها وقوانينها وتشريعاتها
وآليات عملها.

أهمية الإدارة التربوية:

تكمن أهمية الإدارة التربوية في كونها إحدى الأدوات الرئيسة في نجاح
وتقدم النظام التربوي بكامله، فهي التي تقوم بتوجيه النظام التعليمي نحو

تحقيق أهدافه.

وتأتي أهمية الإدارة التربوية، من خلال الأعمال والمهام والوظائف التي تنهض بها، فهي التي تقوم بترجمة فلسفة التربية المستمدة من الفلسفة العامة للدولة والمجتمع إلى أهداف إجرائية، وتحويل النظريات من مجرد الفكر والنظرية المجردة إلى التطبيق الفعلي في صور منظمة.

وتكمن أهمية الإدارة التربوية أيضاً من كونها متصلة بالتعليم، فالتعليم أداة أساسية من أدوات تحقيق الأهداف القومية، وذلك بتربية الأبناء وإعدادهم للحياة في المجتمع، وتوفير الكوادر (الأطر) اللازمة لنجاح خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والقيام بالدراسات والبحوث لمواجهة المشكلات التي تعرقل التنمية الشاملة.

لقد أصبحت الإدارة من أعظم القوى المؤثرة في عالمنا المعاصر، وأصبح دورها حيويًا وفعالاً في كل المجالات، ففي مجال التربية والتعليم، وأصبحت الإدارة العلمية من أهم مقومات نجاح إدارة التعليم وعاملاً من عوامل تقدمها.

والإدارة نشاط يتعلق بإتمام الأعمال بوساطة الآخرين، الأمر الذي يظهر دور الإداري في جعل جميع الجهود منصبة نحو أهداف الجماعة لبلوغها، كما تحقق الإدارة الاستخدام الأمثل للقوى المادية والبشرية المتاحة، ويتعلق بهذه النقطة كل من الكفاية، التي ترمز إلى مقدار الكمية في تحقيق الأهداف والفعالية، التي تتعلق بصلاحية العناصر المستخدمة لتحقيق الأهداف.

وترتبط الإدارة ارتباطاً وثيقاً بدستور الدولة وبقوانينها وبالسلطة التشريعية فيها، حتى لا يحدث تناقض بين ما تهدف إليه المؤسسات الفرعية مع ما تهدف إليه المؤسسة الأم، وبذلك تتجه جميع أهداف المؤسسات الفرعية نحو تحقيق الأهداف العامة للدولة (النوري، ١٩٩١، ص ٤٩).

مفهوم الإدارة التربوية:

لا شك أن مفهوم الإدارة عامة والإدارة التربوية خاصة، قد تغير عما كان عليه من قبل. وبذلك تغير مضمونها، والأسس التي تبنى عليها، والمبادئ التي تنادي بها. يمكننا القول: إن الإدارة التربوية بمفهومها الحديث وسيلة وليست غاية، وهي مجموعة عمليات متشابكة وشاملة لكل النظام التربوي في المجتمع. فالإدارة اليوم لم تعد متسلطة أحادية القمة شاهقة الارتفاع، أي تتسلسل فيها الوظائف والصلاحيات في مراحل كثيرة حتى تصل إلى المدير البعيد عن رؤوسيه...

كما لم يعد همها المراقبة والتفتيش وسحق الموظفين أو تقزيمهم على الأقل، بل هي بدلاً من ذلك تدعمهم وتشجعهم، عبر تحريض خبراتهم وإشراكهم في السلطات واتخاذ القرارات الإجرائية المختصة بتسيير الأمور المتعلقة بكل منهم. كما أن همها لم يعد يقتصر على العناية بالتعليم فحسب، وإنما امتد ليشمل تنشئة الإنسان من جميع جوانبه، القادر على أن يكون مواطناً حقيقياً في مجتمع اليوم والغد...

فالإدارة تعني الخدمة، وذلك أن الإداري يقوم بخدمة الآخرين، وهي أيضاً في معناها العام تعني توفير نوع من التعاون والتنسيق بين الجهود البشرية من أجل تحقيق هدف معين (الطيب، ١٩٩٩، ص ١٩).

يحتوي مفهوم الإدارة التربوية عدة مقومات:

- الإنسان، أو العامل الإداري.
- الإطار التنظيمي والفلسفي والسياسي والاجتماعي الذي تم العمل ضمنه.
- الوسائل والإمكانات والمؤسسات اللازمة للعمل.
- الناس الذين يتم التعامل معهم ضمن المؤسسات وخارجها.

- الأساليب والأطر الفكرية والعلمية والعملية التي تتبع (قراقزة، ١٩٧٨، ص ١٧).

أما عن الفرق بين مفاهيم الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، فقد شاع استخدام المفاهيم الثلاثة في الكتب التي تتناول موضوع الإدارة في ميدان التعليم. وقد تستخدم أحياناً على أنها تعني شيئاً واحداً. بيد أن الذين يفضلون استخدام مصطلح الإدارة التربوية يريدون أن يتماشوا مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تفضل استخدام كلمة (تربية) على كلمة (تعليم) باعتبار أن التربية أشمل وأعم من التعليم. وبهذا تصبح كلمة الإدارة التربوية مرادفة للإدارة التعليمية، ولكن كلمة هذه الأخيرة تعد أكثر تحديداً ووضوحاً من حيث المعالجة العلمية.

أما بالنسبة للعلاقة بين مفهومي الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية فهي علاقة الكل بالجزء، بمعنى أن الإدارة المدرسية هي جزء من الإدارة التعليمية، لأنها تعنى بتنفيذ السياسة التعليمية بينما تختص الإدارة التعليمية برسم هذه السياسة، وتقديم العون والمساعدة للإدارة المدرسية (النوري، ١٩٩١، ص ٢١٦ - ٢١٧).

تعريف الإدارة التربوية:

تعددت تعريفات الإدارة من قبل المفكرين ورجال الفكر الإداري، حتى بلغت درجة كبيرة من عدم الاتفاق بينهم، حول مضمونها وماهيتها، لأنها علم حديث النسب، لم يتبلور بعد، عدا عن كونها تشمل مجالات الحياة كافة، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والخدمية والثقافية والعلمية... من هذا المنطلق، كان للإدارة تعريفات تكاد لا تحصى، بسبب الاختلاف حول طبيعتها أولاً، وتعدد أنواعها ثانياً، ونتيجة للزاوية التي يتم تناولها منها أيضاً.

ومن أهم تعريفات الإدارة نذكر:

- * - هي توجيه العمل والنشاط بالطريقة، التي توصلنا إلى تحقيق الهدف، حيث إن صاحب المصلحة في نجاح الهدف هو صاحب العمل، بغض النظر عما إذا كان هذا شخصاً واحداً أو عدة أشخاص من المساهمين، يمثلهم مجلس الشركة، أو أعضاء جمعية تمثلهم لجنة.
- * - وهي علم وفن التفاعل العقلي والروحي بين قائد موجه لمجموعة من الناس، وبين المجموعة التي يوجهها ويشرف عليها.
- * - عملية تفاعل متوازن يتم فيها تلبية حاجات الأفراد وتحقيق أهداف المؤسسة.
- * - عرفها اوردواي تيد - Ordway Tead: إنها عملية توجيه المنظمة، لتحقيق أهدافها المحددة، بحيث تتمكن سياساتها وأساليبها، وطرائق العمل فيها، من تحقيق تلك الأهداف بفاعلية واقتصاد، مع توفير أكبر قدر من الرضا والانسجام بين العاملين في المنظمة.
- * - والإدارة عند شيلدون - Sheldon وظيفة متعلقة بتحديد أهداف المشروع، والتنسيق بين التمويل والإنتاج والتوزيع والتنظيم والرقابة على أعمال التنفيذ.

ولكن ما تعريف الإدارة التربوية؟

تعرف الإدارة التربوية بكونها العملية، التي يدار بها نظام التعليم في مجتمع ما وفقاً لأيدولوجيته وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية، لتحقيق أهداف المجتمع القومية من التعليم، وهي تربية الصغار والكبار، وإعدادهم للحياة في المجتمع، وتوفير القوى البشرية اللازمة لدفع حركة الحياة فيه، وتحقيق أهداف هذا المجتمع القريبة والبعيدة، وذلك في مناخ تتوافر فيه علاقات

إنسانية سليمة، وكذلك الأدوات والأساليب العصرية في مجال الفكر التربوي والإداري، للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وبأدنى تكلفة وفي أقصر وقت ممكن.

غير أن هناك العديد من التعريفات الأخرى للإدارة التربوية نذكر هنا أهمها:

- * - هي التنظيم التربوي الإداري، الذي يهدف إلى رسم السياسة التربوية العامة، من خلال التشريع المنسجم مع الفلسفة الاجتماعية السائدة.
- * - وهي علم وفن تسيير العناصر البشرية، في المؤسسات التعليمية ذات الأنظمة واللوائح، التي تهدف إلى تحقيق أهداف معينة بوجود تسهيلات وإمكانات مادية في زمان ومكان محددين. (عابدين، ٢٠٠١، ص ٥١).
- * - هي مجموعة من الأساليب والقواعد والإجراءات، تساعد النظام التربوي على العمل بكفاية لتحقيق أحسن النتائج، بأعلى فاعلية وكفاية ممكنتين.
- * - إنها عملية تنظيم موظفي المؤسسة التربوية كافة وتنسيق أعمال العاملين فيها وتوجيههم وذلك لتكوين السياسة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف صحيحة وفعالة وتنفيذها وتطويرها " (وندس وآخرون، ١٩٩٧، ص ١٠٠).

مرتكزات الإدارة الحديثة:

تقوم الإدارة الحديثة على جملة من المرتكزات الرئيسة نذكر أهمها هنا:

- ١ - التنظيم الإداري: يعد التنظيم الإداري، أحد أهم مرتكزات الإدارة الحديثة. فهو وسيلة ضرورية لتسهيل قيام المؤسسة بأعمالها بنجاح. ويقترن التنظيم الإداري بالأهداف المرسومة للمؤسسة وأعمالها، ويجب أن تكون هذه الأهداف واضحة ومحددة ومعروفة لدى جميع العاملين في المؤسسة.

٢- وحدة القيادة: إن وحدة القيادة ضرورية ولازمة من أجل تنسيق الجهود والعمل على ترجمة الأهداف، وفق إستراتيجية تكون واضحة لدى القائد، أكثر مما تكون لدى العاملين معه. الأمر الذي يمكنه من اتخاذ القرارات المناسبة، في ظل القوانين والأنظمة المعمول بها في المؤسسة التي يديرها.

٣- إمكانية الإشراف: يجب أن يكون إمكان الإشراف معقولة. ومعنى ذلك، أن عدد الموظفين الذين يشرف عليهم رئيس واحد، يجب ألا يكون كبيراً إلى درجة لا يستطيع المشرف متابعتهم وتوجيههم، بشكل مناسب.

٤- تفويض السلطة: يجب أن تفوض لكل إداري، سلطة تتناسب ومسؤوليته في العمل.

وأنّ تطبيق هذا المبدأ يتطلب جملة من المعطيات أهمها:

أ- توضيح مستويات السلطة في المؤسسة، بحيث يتاح المجال، بقدر الإمكان، لاتخاذ القرارات في مستوى تنفيذها.

ب- تطبيق ميزات اللامركزية في الإدارة، مع تفويض واضح للسلطة، في إطار الأنظمة المعمول بها.

٥- تناسب عدد الموظفين مع حجم المؤسسة: يجب ألا يزيد عدد الموظفين في أي مؤسسة على العدد اللازم فعلاً لقيامها بأعمالها بنجاح.

٦- إنكاء روح المبادرة لدى العاملين: يجب أن تهدف إدارة أية مؤسسة إلى تنمية روح المسؤولية والمبادرة لدى جميع العاملين فيها، بحيث يشعر كل واحد منهم أنه مسؤول عن نجاح المؤسسة، أو فشلها.

٧- التقويم المستمر: يُعدّ التقويم جزءاً لا ينفصل عن العملية الإدارية في أي مؤسسة، وهذا يتطلب القيام بتقويم متواصل في المؤسسة. وذلك للوقوف على أهم الإنجازات، ومدى تحقيقها لأهدافها، خلال الخطة المرسومة. وتعرف

صلاحيات الأساليب الإدارية المتبعة في المؤسسة وتحسس الروح المعنوية والنمو المسلكي للعاملين فيها.

تعد هذه المرتكزات الأساسية، قوام الإدارة الحديثة. إن وجود هذه المبادئ مكتوبة وواضحة في أي مؤسسة، حكومية أو خاصة، جزء أساسي من قاعدتها القانونية والتنظيمية، تعكس الوعي الإداري في عملية إنشائها. ولكن نجاح المؤسسة يعتمد على مدى التزام القيادة فيها لهذه المبادئ وحرصها على تطبيقها بفهم وحزم واستمرار.

طبيعة الإدارة:

هل الإدارة علم أم فن أم مهنة ؟.

الإدارة من حيث هي علم لا تخضع لقوانين العلم، كما يخضع الجبر والهندسة والفيزياء، وإنما هي وسيلة وطريقة لتطبيق العلم ومحاولة الاستفادة به في حل المشكلات، وصياغة القرارات وتخطيط وتنظيم العلاقات الإدارية. فالإدارة تحتاج إلى البحث العلمي في الكشف عن المعلومات الجديدة، واستخدام الطرائق والأساليب العلمية في الممارسة، من مثل: تناول البيانات وتصنيفها وقياسها ووضع الفروض لها واختبارها.

والإدارة ما هي إلا ميدان من ميادين العلوم التطبيقية، تطبق فيه الأساليب العلمية، إن الإداري أو من مارس عملية الإدارة يقوم بتطبيق الأسس بالطريقة نفسها، التي يتبعها كل من المهندس أو الطبيب في عمله.

إن الفن في الإدارة، يتركز حول مفهوم رجل الإدارة، حيث يرى بعضهم أن الإداري والقائد يولد موهوباً ومهيئاً لصفات الإدارة، بل يرون أن القيادة هي سمة فطرية تولد مع الناس، وما جانب الخبرة والتجربة إلا صقل لفنون الإدارة والقيادة، وبالتالي فإن الإدارة كفن تولد مع القائد نفسه.

أما الإدارة كمهنة، فإن الأمر يقتضي عند تحديد الإدارة كعلم وفن، أن ننظر إليها من جانب كونها مهنة وكعملية تمارس كل يوم وكل لحظة. فهي تتصف بمواصفات المهنة، لأنها تقوم على مجموعة من المعارف والأفكار والمهارات والسلوكيات، التي تتطلب تدريباً عقلياً، بل إن هذه الجوانب تقتصر معرفتها على قلة من الناس، وهي أيضاً تركز على الأنشطة العقلية أكثر من التركيز على الأنشطة الجسمية واليدوية، كما أنها تتطلب مدة، وبالتالي فإن مواصفات المهنة هي نفسها، مواصفات الإدارة. فالمهنة والإدارة وجهان لعملة واحدة، فالإدارة لا بد أن تتجسد في صورة مهنة والمهنة لا تسير إلا وفق إدارة.

خصائص الإدارة التربوية:

تتميز الإدارة التربوية بخصائص فريدة، قد لا نجد لها مثيلاً في مجالات الإدارات الأخرى، فتعامل الإدارة التربوية، موجه بالدرجة الأولى نحو الأفراد وحياتهم المتنوعة الحاضرة والمستقبلية، التي تحدد إلى درجة كبيرة، إطارات العمل المختلفة للإدارة، وتتحكم في قدرتها على تجديد الأهداف وتشخيص الطرائق والوسائل الكفيلة بتحقيقها. ورغم تشابه المسميات في الإدارة التربوية مع غيرها من أنواع الإدارات الأخرى، مثل المدخلات والمخرجات والطرائق والوسائل والأهداف، إلا أننا نجد أن الإدارة التربوية تتميز بخصائص فريدة أبرزها:

- ١- أهميتها الحيوية وضرورتها الملحة للمجتمعات المعاصرة.
- ٢- صلتها الوثيقة بالمجتمع وتفاعلاته ومكوناته المختلفة.
- ٣- تعدد وتشابك وظائفها، نظراً لتعدد الحياة المعاصرة وتشابكها.
- ٤- حاجتها للتأهيل التربوي والمهني.
- ٥- صعوبة التحكم في مدخلات ومخرجات مؤسساتها، نظراً لعدم القدرة

في ضبط هذه المتغيرات، السكانية - الاقتصادية - الثقافية - السياسية...
عدا عن الخصائص السابقة للإدارة التربوية، ثمة خصائص أخرى تميزها

عن غيرها من الإدارات الأخرى، وتتجلى هذه الخصائص بالنقاط التالية:

أ- تأثرها إلى حد كبير بفلسفة الدولة وسياساتها وبمقدار الحريات المتاحة داخلها، وبالإيديولوجية التي تتبناها، كما أنها هي بدورها تؤثر فيها، لأنها هي التي تنشئ الأفراد الذين سيكونون مواطني الدولة الذين ينتخبون ويُنتخبون، أي الذين يعودون للتأثير في سياسة الدولة من جديد، بكل مضامينها وتوجهاتها.

ب - تأثير الوسط الاجتماعي في التربية نفسها، مما يؤثر في إدارتها. تعد حركة المجتمع وعاداته وتقاليده وعقائده وأشكال التواصل فيه، عوامل تؤثر في كيفية التعامل القائمة داخل المؤسسات التربوية، وبخاصة المدرسة منها، وعلى العلاقات القائمة بين الأفراد فيها، وفي أثناء تصريف الشؤون الحياتية العادية، هذا بالإضافة إلى التأثير الحاسم للثقافة السائدة في المجتمع، وللأوضاع الاقتصادية ومدى تطورها ثم درجة التمدن والعمران فيها، وأعداد السكان ونسبة نموهم السنوي والعوامل الطبيعية والجغرافية بما فيها المساحة الجغرافية ثم الحراك والضغط الاجتماعي، التي تتمثل في طموح الآباء والمستويات التعليمية التي يريدون أن يصل أبنائهم إليها، وهذا كله يسهم في زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، ومع زيادة الشكوى من نوعية هذا التعليم، والمطالبة برفع مستوى جودته باستمرار.

ج - تأثير علم النفس وعلم الاجتماع بفروعهما المختلفة في إدارة شؤون التربية، ولا سيما في المستويات الدنيا منها.

د- كون التربية عملاً معقداً شاملاً متداخلاً... لكثرة ما ينطوي تحته من جوانب كثيرة، حيث إن لكل مستوى محتواه ومجالاته وخصائصه التي ينفرد بها، إلى جانب الأمور المشتركة طبعاً بين المستويات كلها.

العوامل المؤثرة في الإدارة التربوية:

نتعرض الإدارة التربوية للكثير من المؤثرات والعوامل، التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في طرائق وأساليب عملها، ومن أهم هذه العوامل نذكر ما يلي:

أ- فلسفة الدولة السياسية:

فالدولة التي تؤمن بالسيطرة على جميع أوجه النشاط في المجتمع (الدولة الشمولية)، تجد أن الإدارات المختلفة، يجب أن تعمل وفق هذا المفهوم، ولاسيما الإدارة التربوية، فتكون جميع المناهج والامتحانات وأساليب التدريس موحدة في جميع أنحاء الدولة. والدول التي تتبع هذا الأسلوب، تجد حجة الحفاظ على وحدة الشعب الفكرية والعقائدية ووحدة الهدف والطموحات، تحقيقاً للمجتمع الموحد المتكامل المتكامل.

أما الدول التي تؤمن بأهمية التنوع والتعدد في أساليب العمل والتنظيم والتفكير (الديمقراطية)، فإنها تتبع سياسة اللامركزية في أغلب الأحيان، حيث تنطلق المؤسسات من الحاجات القائمة والإمكانات المتوافرة، على الرغم من أنها تعمل وفق إطار سياسي موحد، يضمن الحد الأدنى من وحدة المشاعر والمصالح والتراث المشترك.

وعليه، فإن سياسة الدولة وفلسفتها وإيديولوجيتها... تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر، في العمل التربوي سواء أكان ذلك العمل فنياً تعليمياً أم إدارياً تنظيمياً.

ب- المجتمع ومقوماته البشرية والقيم والتقاليد والاتجاهات السائدة فيه:

إن تباين المجتمع الواحد والدولة الواحدة، يؤثر إلى حد بعيد في سياسة تلك الدولة وأساليب تعاملها مع الناس، سواء أكان ذلك على الصعيد الاقتصادي أم الثقافي أم الإداري أم التربوي، وينعكس هذا بطبيعة الحال على نوع وأسلوب الإدارة التربوية القائمة فيه، التي تتأثر إلى حد بعيد بنوعية المجتمع الذي تمارس فيه مؤسساتها العمل من حيث ما توفره من مواد دراسية وأساليب تنفيذ السياسة التربوية والإدارية.

ج- الأوضاع الاقتصادية السائدة:

تتأثر سياسة الدول وتؤثر إلى حد بعيد بالأوضاع الاقتصادية السائدة في البلد، سواء بنوع ما تقدمه من خدمات وكفايتها أم بمدى وسعة تلك الخدمات ووصولها إلى أوسع نطاق من السكان، والعملية التربوية شأنها شأن النشاطات الأخرى، التي تمارسها الدولة أو يتبناها المجتمع، تتأثر إلى حد بعيد بالظروف الاقتصادية، فالمجتمع الذي تسوده الرفاهية ويعمه الرخاء يكون قادراً على توفير أفضل الخدمات لأفراده في جميع الميادين... والإدارة التربوية في جميع هذه الظروف، تتأثر إلى حد بعيد بتلك الإمكانيات الاقتصادية المتيسرة أو المتعسرة، حيث ينعكس ذلك على الخدمات التي يمكن أن تؤديها كماً ونوعاً.

مستويات الإدارة التربوية:

أولاً: الإدارة التربوية العليا:

يقصد بالإدارة التربوية العليا، تلك الجهة المسؤولة عن رسم السياسات التربوية وتحديد الأهداف التربوية، التي تبنى أساساً على الفلسفة التربوية، التي تأخذ بها دولة من الدول أو مجتمع من المجتمعات، وتتجسد في النصوص والقرارات والقوانين والأنظمة، التي يضعها المشرعون المسؤولون عن التربية،

وتعد بمنزلة المعيار والحكم الشرعي والمعيار الأمثل، للتقويم الوظيفي للتربية، في ضوء الأهداف التربوية المشتقة منها.

ثانياً: الإدارة التربوية المركزية:

وهذا النوع من الإدارة يكون مقره الوزارة المركزية عادة، فهي التي تخطط وترسم خطوط التنفيذ، وتصدر التعليمات للجهات التنفيذية لتنفيذ المخطط، وفق خطوات التنفيذ المرسومة لها دون تصرف.

ثالثاً: الإدارة التربوية الجهوية أو المتوسطة:

ولها أسماء مختلفة بحسب الدول الموجودة فيها. فهي تسمى مثلاً في الجمهورية العربية السورية، بمديرية التربية، التي توجد في كل محافظة. ويمكن النظر إليها على أنها صورة مصغرة عن وزارة التربية، وتتضاءل نسبة هذا التصغير أو التكبير، بحسب الإدارة المركزية، التي تتحو منحى الأخذ بمركزية الإدارة أو اللامركزية فيها.

رابعاً: الإدارة المحلية:

تعد الإدارة المحلية أصغر الإدارات التربوية من حيث الحجم، وهي آخر الإدارات من حيث المستوى والترتيب الهرمي. وغالباً ما تسمى هذه الإدارات "الإدارات التربوية الصغرى". وتكون موجودة في المدارس أو المعاهد أو الجامعات أو الكليات... وسواها.

مكونات الإدارة التربوية:

تقوم الإدارة التربوية على وجود وتوافر عدد من العناصر التي تعد أساسية ومهمة، ومن دونها لا يمكن أن تكتسب أية إدارة تربوية صفة المؤسسة أو الحركة الذاتية الضرورية لأداء مهماتها وتحقيق أهدافها.

وفيما يلي أهم هذه العناصر:

- ١- العناصر البشرية، المفترض أن تكون ذات مواصفات ومستويات تعليمية وثقافية وتدريبية ملائمة وكافية، لتحقيق أهداف العمل التربوي.
- ٢- الإطار التنظيمي المؤسسي للإدارة التربوية، من حيث المستوى والصلاحيات، وحدود العمل والحركة والنظم والقوانين واللوائح، ونظم الحوافز...
- ٣- برامج العمل مشفوعة ببيان الأهداف والغايات النهائية أو المرحلية للعمل الإداري التربوي.
- ٤- الإمكانيات والتسهيلات المادية، من أبنية ومعدات وتجهيزات وأدوات وميزانية وغيرها مما يلزم لتحقيق أهداف البرامج المطروحة.
- ٥- العوامل المؤثرة في العمل التربوي، والتي تعد جزءاً أساسياً من قدرتها على الإنجاز (مثل: البيئة الاجتماعية والثقافية السائدة، والنظام السياسي والاقتصادي، والأعراف والتقاليد المرعية والعوامل المناخية، وأنماط الشخصية والتكوين النفسي والاجتماعي للأفراد العاملين، ومستويات الحوافز وغيرها).

المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية:

تعكس طبيعة الإدارة، سواء أكانت مركزية أم لا مركزية، طبيعة النظام التربوي برمته، حتى يمكن القول: إن هذا النظام التربوي مركزي، إذا كانت تدار به العملية التعليمية بطريقة مركزية، ولا مركزي، إذا كانت الإدارة التربوية فيه لا مركزية.

تعريف المركزية واللامركزية ومعناها:

أخذت الدراسات الحديثة في مجال الإدارة التربوية تتحول تدريجياً، ومنذ تسعينيات القرن الماضي من تمركزها حول مدير المدرسة وصفاته ومقوماته

وخصائصه ومهامه وأنماط إدارته... إلى دراسة الإدارة المدرسية " بحد ذاتها
"، وتحديد متطلباتها وشروط نجاحها. والسبب في ذلك برأينا يعود بالدرجة
الأولى إلى تلك التغيرات السياسية والاقتصادية العالمية، التي حدثت في العقد
الأخير من القرن العشرين، فيما يسمى بإعادة تبلور النظم السياسية والاقتصادية
والاجتماعية، والانتقال الجذري من النظام المركزي في التعليم إلى النظام
اللامركزي " الديمقراطي".

عرّف "سيلي" المركزية بأنها، " الوضع الذي تتركز فيه السلطة الإدارية
التربوية وإدارة التعليم في جهاز معين من أجهزة الدولة، أو أنها تركيز السلطة
في أعلى مستوى إداري تربوي في الدولة فيما يتعلق بوضع السياسة التربوية
وتنفيذها. فهي التي تخطط وتنفذ، مع إصدار التشريعات والتعليمات، التي تدير
الإجراءات وفق خطط مرسومة، وهي التي تتمتع بصلاحيات صنع القرار يتربع
مالكوها على قمة الهرم الإداري، وغالباً ما يمثلون السلطة العليا، التي تنتخب
أو تُعين من السلطة السياسية العليا.

وهكذا نجد أن المركزية تدل على درجة تركيز السلطة في الهيكل
التنظيمي، بحيث يتم الاحتفاظ بجميع السلطات في يد مدير أو موظف كبير في
المنظمة، ويتأتى من ذلك أن كل تصرف من أحد الموظفين يجب أن يكون
بمعرفة وبعد إذنه، فكأنما هو مركز العمل كله، والمحور الذي يدور حوله كل
شيء.

أما اللامركزية، فهي على العكس من ذلك، إذ تعني تفويض إدارة خدمات
تربوية محددة إلى مستويات إدارية أدنى منها، ومنحها سلطة التصرف ودرجة
من القدرة على اتخاذ بعض القرارات وتنفيذها دون الرجوع إليها، وبذلك تمنح
الأخرى استقلالاً ذاتياً أوسع مما كان لهم ضمن النظام الإداري، الذي ينخرطون

فيه دون أن ينسلخوا عن ذلك النظام طبعاً، أو يكونوا مستقلين تماماً عنه. فهي باختصار نقل التشريع والصلاحيات (أكثر من الواجبات) من الإدارة المركزية إلى سلطات محلية، تتمتع بشيء كثير أو قليل، من الاستقلالية. ويكون ذلك على طريقتين:

- ١ - لا مركزية إدارية: تتبدى في تفويض مجموعة صلاحيات ومهام.
- ٢ - لا مركزية وظيفية: تظهر في التكلف بواجبات معينة دون إرفاقها بتشريعات إدارية.

يختلط مفهوم التفويض إذاً مع اللامركزية، حتى أن بعضهم يعدّ أن المفهومين واحداً، أو على الأقل هما وجهان لعملة واحدة، هي أسلوب التنظيم الإداري في أية منظمة أو مؤسسة كانت. وهكذا تبقى السلطانان الحكوميتان - المركزية والمحلية - تتعايشان باستقلالية نسبية عن بعضهما بعضاً، لأن اتخاذ القرارات الأساسية أو المهمة الحاسمة تبقى في أيدى الحكومة المركزية، ويبقى التفويض الخطوة الأولى نحو اللامركزية.

المركزية في الإدارة التربوية:

تعني المركزية في التنظيم الإداري التربوي، أن ينفرد بالإشراف على التربية، إدارة أو هيئة أو سلطة واحدة، تسيطر على التربية وتوجهها الوجهة، التي تراها دون أن يشاركها في ذلك سلطة أو هيئة أخرى. والمركزية ضرورية للتنظيمات التربوية الجديدة، وخاصة في الدول الحديثة المنشأ، لأنها تعمل على توحيد الأنظمة الإدارية في العملية التعليمية، كما أنها تعمل على تحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية بين جميع أفراد الدولة. إلا أن للمركزية مظاهرها الخاصة بالإدارة التعليمية، فهي إلى جانب كونها

تركز على سلطة التعليم في يد مؤسسات الدولة، " كمسؤولية قومية "، فهي تتبع سياسة موحدة في التنفيذ والتخطيط في كل مستويات الإدارة التربوية والتعليمية، فضلاً عن مسؤولية التمويل والإشراف عليه، واستخدام أساليب التقويم المناسبة، وإجراء الامتحانات في نهاية العام الدراسي، وأيضاً اختيار المعلمين وإعدادهم وتعيينهم وتدريبهم في أثناء الخدمة، وكذلك إعداد القيادات التربوية والإدارية والفنية والإشرافية اللازمة للتعليم.

وبذلك، فإن مركزية الإدارة تحقق الكثير من الفاعلية، للوصول إلى أهدافها التربوية المنشودة. كما تعمل مركزية الإدارة على وجود التجانس بين النظم التعليمية والمدرسة، سواء فيما يتعلق بالمناهج أو التخطيط لها، أو تنفيذها. وهي أيضاً تعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، وانتهاجها سياسة تربوية واحدة تكفل عدالة توزيع الخدمات التعليمية. وهي أيضاً، تقلل من النفقات بسبب توحيد جهة التمويل. وتوجد نوعاً من التماسك الاجتماعي بين الموظفين والعاملين، حيث تعمل على توحيد مواصفات التعليم، وتوحيد مواصفات الأبنية المدرسية وتجهيزاتها، كما أن عملية اختيار موظفيها تصبح عملية دقيقة، وذلك بتوحيد مراكز الاختيار، ومواصفات المختارين. إلا أنها إلى جانب هذا، فإنها تتعطل بسببها الأعمال، لأن نظام المركزية في القرارات التعليمية وخطط السير، الذي تسيّره من أعلى إلى أسفل وفقاً لتدرج خطة السلطة، يكلف الكثير من الوقت والجهد، وقد يصل بعد فوات الأوان، وقد لا يصل. وهي أيضاً تؤدي إلى ضياع جهود الفروع التابعة لها في السعي للحصول على الموافقة من الإدارة المركزية، ونقل صورة الموقف إلى الإدارة المركزية، وهي كثيراً ما تقم القادة الإداريين في ديوان الوزارة في بحث الأمور الثانوية، التي تبعدهم عن الهدف العام، وتغرقهم في الأعمال التنفيذية، وهي أيضاً لا تشجع على الابتكار

في المناطق التعليمية المحلية، ولا تفسح الطريق أمام القيادات الجديدة لكي تأخذ فرصتها في توجيه العمليات التعليمية. إلا أنها تمتاز بتوحيد نظام العمل وسهولة الإشراف عليه، وتجنب الإسراف في النفقات، وتحديد المسؤولية وقطع أسباب النزاع بين السلطة الرئيسة والجماعات المحلية.

اللامركزية في الإدارة التربوية:

لا تختلف الإدارة اللامركزية عن غيرها في الإدارات الأخرى، فهي تقوم على أساس تقسيم الوظيفة الإدارية، بين السلطة المركزية في العاصمة أو المركز، وبين هيئات إدارية متعددة، تباشر أعمالها في استقلال عن السلطة المركزية الإدارية، ولكن تحت إشراف ورقابة منها. ولكنها في رأي المربين تعني التخفيف من مركزية الإدارة وفتح المجال أمام السلطات الإقليمية والمحلية للمشاركة في أمور التعليم، وإتاحة فرصة التعلم والتعاون بين أجهزة وتنظيمات الدولة، ليتسنى لها نشر التعليم، ورفع مستواه، دون إجبار أو إرغام أو تسلط، فهي بذلك تساعد الدولة بما تؤديه من تحقيق استجابة حقيقية وسريعة لحاجات الوحدات التعليمية، وذلك لأن القرارات تتخذ عن طريق مجالس منتخبة من أصحاب الحاجات أنفسهم. وهي أيضاً لا تلتزم فيها الهيئات المحلية سياسة معينة، ذلك لأن لكل إدارة محلية، تنظيمها الخاص وأسلوب ممارستها للعمل. وهي أيضاً تساعد في حل مشكلات التعليم في المناطق الريفية والناحية، وبذلك تقرب بين الريف والمدينة، وتضع سلطة اتخاذ القرارات في أيدي جهات معينة للتنفيذ، أي بمعنى أن الجهة التي ستنفذ هي التي تتخذ القرار.

وتكون اللامركزية ناجحة، إذا كان المسؤولون قادرين على اتخاذ قرارات حكيمة وملمين بأهداف الإدارة التعليمية ونظمها وعلاقات العمل فيها، وأيضاً إذا كانت المسؤولية المعطاة للإدارات والوحدات التعليمية فيها تتناسب مع السلطات

المخولة لها، كذلك فإنها تخفف العبء عن الجهاز المركزي، لأنها تجعل السلطات المحلية تواجه مسؤولياتها في ضوء مواردها الممكنة والمتاحة. غير أنها قد تفتح مجالاً لتكامل بعض السلطات التعليمية والمحلية وذلك لبعدها عن السلطة المركزية، التي تقل الرقابة فيها، مما يؤدي إلى ضعف الأداء وهبوط المستوى التعليمي، فضلاً عن الانعزالية التي قد تحدث في بعض الإدارات، مما يحدث تصدعاً في المجتمع. وعلى الرغم من ذلك، فإنه لا توجد مركزية مطلقة، أو لا مركزية مطلقة، في المنظمات الكبيرة والوزارات، مثل وزارتي التربية والتعليم، بل هناك توافق بين المركزية وما تحققه من الرقابة الفعالة على الأجهزة التعليمية المحلية، وما تحققه اللامركزية من سهولة وانطلاق العمل.

ويقول كاندل : " إن طابع الإدارة التعليمية مركزي أو لا مركزي يتحدد بعاملين رئيسيين هما: نظام الدولة ونظام التربية السائد فيها، فالدولة ذات الحزب الواحد تحتكر التعليم، ولذا تقوم الإدارة التعليمية فيها على أساس المركزية، أو الدولة الديمقراطية فتسمح للإدارة التعليمية في المناطق المحلية بالاشتراك في تحديد نظام التعليم، وتترك لها حرية التنفيذ.

ويمتاز النظام اللامركزي، بأنه يمثل إدارة الشعب، ويخفف العبء عن الدولة في تمويل التعليم، وبذلك فهو أكثر صلاحية للدول المتقدمة.

ففي الولايات المتحدة، على سبيل المثال، لم تظهر هذه الصورة، حيث تشير الدراسات إلى أن نظام التعليم الأمريكي يعاني نقصاً خطراً في أمور جوهرية تقلل من كفاية التعليم في بعض الولايات، نظراً لاعتمادها على التمويل من مصادر خاصة، وبذلك فإن مرتبات المدرسين انخفضت، انخفاضاً كبيراً، مما دعاهم للجوء إلى مزاولة أعمال أخرى، سببت نقص المدرسين في الولايات المتحدة. كذلك تعاني الولايات المتحدة من زيادة عدد مكاتب التعليم (التربية)،

مما سبب زيادة في النفقات، الأمر الذي جعل هناك اتجاهاً إلى ضم العديد منها في مكتب واحد. ونتيجة لذلك فإن المفكرين يطالبون بالعودة إلى النظام المركزي، لأنه في رأيهم أن المركزية ستأخذ التعليم العام إلى واقع الحياة الأمريكية وتجعله ألصق بالناس، وأكبر فائدة مما هو عليه الآن، مما يوفر نفقات لا مبرر لها ويحقق مبدأ تكافؤ الفرص.

المسائل التي تثيرها مركزية الإدارة ولا مركزيتها:

لا شك أن مسائل كثيرة تثار بصدد هذين الأسلوبين للإدارة. غير أن أهمها على الإطلاق هو ما يتعلق بالصلاحيات، التي يجب أن تبقى مقتصرة على المستويات العليا ومقدار ما يمكن أن يبقى لمستويات أدنى فأدنى، يخولها حرية التصرف في شؤون معينة ومحددة، مع إعطائها حق اتخاذ قرارات وإجراءات بشأنها فحسب.

وذلك حتى تتم الاستفادة من مزايا كل من المركزية واللامركزية على حد سواء، وبهذا نتجنب المبالغة في الدعوة إلى اللامركزية، التي كما يقول: "كارلوس أوليفرا" بصددتها: "إنها لا تستلزم تفويض الصلاحيات إلى الهيئات الوسطى أو المحلية فقط، ولكن أيضاً تستلزم تفويض المؤسسات المحلية بالصلاحية لصنع القرارات في مجالاتها التشريعية الخاصة بها..."

وبذلك تكون من الناحية القانونية مستقلة تقريباً عن الحكومة المركزية، ولعل الأسباب التي دعت إلى الرأي السابق هو أن النمو السريع في مجالات التربية، في بعض البلدان النامية يخلق صعوبات بل مشكلات كبيرة، ذلك لأن القرارات التي تتخذ على صعيد السلطة العليا لا تعطي أكلها المرجوة، عندما تصل إلى الأوساط التربوية العادية، حيث الاختلافات كثيرة بين منطقة وأخرى،

سواء أكانت جغرافية أم ثقافية أم اجتماعية.. ومن هنا جاءت ضرورة التنسيق لتلافي مشكلات من هذا القبيل.

الدواعي التي أثارَت مسألة مركزية الإدارة ولا مركزيتها:

إنَّها بالطبع كثيرة، ولكنها ليست واحدة في أي زمان ومكان وظروف وأوضاع. لذلك نقول مسبقاً: إنَّ متطلبات بلد من أحدها قد لا ينطبق على متطلبات بلد آخر.

ومن دواعي ظهور مركزية إدارة التربية، إضافة إلى ما كان قد ذكر سابقاً، وفي ضوئه ونتيجة للعلاقة التي تربط النظم السياسية بالتربية، والتي تعكس بمجملها طبيعة هذه النظم، في كل المجتمعات القديمة والحديثة، على حد سواء، نستعرض الأمور التالية:

أ - ظهور فلسفات سياسية - اجتماعية معينة، تفسر ظواهر اجتماعية أو ترغب في إرساء مفاهيم وقيم معينة...

ب - ظهور أنظمة حكم، تستند إلى نوع من النظريات السابقة أو من دونها، وترغب في تنشئة مواطنين بمواصفات تصلح للمواطن، الذي يرغبون في تنشئته، وينسجمون مع صورة المجمع الذي يراد تكوينه.

ج - اختلال التوازن الاجتماعي الهرمي، ووجود فجوات واسعة بين طبقات المجتمع أو فئاته العرقية، أو وجود أقليات متنوعة كثيرة في دولة ما، مما يدعو إلى الخوف من التفكك الاجتماعي والصراع، الأمر الذي يدعو إلى المناداة بمركزية الإدارة التربوية.

د - تنامي الاتحادات والنقابات والتنظيمات المجتمعية...، التي تراعي مصالح الطبقات المسحوقة، وتحاول تقليص الفروقات بينها وبين الطبقة العليا أو الوسطى على الأقل، فتتادي بتوحيد التعليم وتعميمه على الجميع، ليضمن

تحرك الطبقات نحو بعضها بعضاً...

هـ - تنامي البيروقراطية في الإدارة التربوية بجوانبها السلبية، التي تعرقل إنجاز الأعمال، وتؤمن بالبقاء الكامل على الوضع الراهن.

و - فلسفة بعض القادة التربويين الشخصية، التي تكون السلطات العليا في أيديهم، وميلهم إلى التسلط والتحكم ومركزة الأمور في مكاتبهم، بحيث يتم الرجوع إليهم في كل كبيرة وصغيرة.

ز - عدم الاهتمام كثيراً بالجوانب الإنسانية في العمل، والنظر إلى طبيعة العمل التربوي بالمنظار الاقتصادي البحت، الذي همه الأول كم الإنتاج ونوعه، بغض النظر عن الإنسان الذي يحقق ذلك الإنتاج، ناسين في الوقت نفسه أن الإنتاج أو المردود نفسه يتأثر بالجوانب الإنسانية، التي كلما كانت إيجابية ازداد الإنتاج.

ح - الاقتصاد في نفقات التعليم، بالإضافة إلى تأمين مصادر تمويل للمناطق التعليمية، التي لا تستطيع تحمل نفقات التربية الكبيرة.

أما الأسباب التي تدعو إلى اللامركزية في الإدارة التربوية، فتكاد تكون الوجه المقابل لكل ما سبق قوله، ولهذا نوجز الكلام قائلين:

إن توافر أطر بشرية مختصة ومؤهلة، من جميع النواحي، يضمن الاطمئنان لإقرار لامركزية الإدارة، التي تستطيع آنذاك (أي بوجود هذه الأطر المؤهلة) إدارة الموظفين في المستويات المتوسطة والدنيا. هذا ناهيك عن أن اللامركزية توفر المشاركة والديمقراطية وحرية التصرف - ضمن نطاق التشريعات طبعاً - والإبداع الفردي، والتجديد والتطوير، وإقامة علاقات الاحترام والود، وتأمين مرونة العمل، والسرعة في الاستجابة السريعة لحاجات المتنفعين من الخدمات التربوية، خاصة عندما تكون الرقعة الجغرافية للدولة

متسعة ولا تملك وسائل الاتصال الحديثة من مثل: (البريد الإلكتروني وشبكات الإنترنت والفاكس...)، التي قلصت العالم كله وليس أراض الدولة الواحدة فحسب، مما سهل تعميم القرارات المركزية.

وإذا كان لكل من المركزية واللامركزية ميزات كثيرة، فإن مما لا شك فيه، أن لكل منهما مشكلات أو حدوداً معينة تنال من تلك الميزات، ولا يصعب على أحد التعرف إليها، لأن ميزات إحدهما هي حدود للأخرى تعيق من تحركها، أو تحد من فاعليتها...

هذا فيما لو كان هذا الانفصال بينهما حقيقياً وعلى هذه الدرجة من التعارض، غير أن الواقع ليس هكذا تماماً، الأمر الذي يستحسنه (كاوندي) فينادي بتطبيق مركزية التخطيط واللامركزية التنفيذ، شريطة التزام المبادئ التالية:

- * - أن تكون السياسة التربوية العامة، من مسؤوليات السلطة السياسية العليا.
 - * - أن تكون إدارة المعلومات من مسؤولية التخطيط المركزي.
 - * - أن تكون الإجراءات اليومية من مسؤولية من يديرها ومن يستفيد منها.
 - * - أن يكون انتقاء الموظفين من مسؤولية المناطق التعليمية.
 - * - أن يكون توصيف وتحديد المهمات من مسؤوليات السلطة المركزية.
 - * - أن يكون إبداء الرأي والرقابة والمتابعة من صلاحيات المجتمع المحلي والمجالس الاستشارية - الفنية المتخصصة، التي تتعاون فيما بينها.
- ومما يلاحظ، في كل ما قيل حول المركزية واللامركزية، أنه لا انفصام بين هذين المفهومين ومفهومي السلطة وتفويض السلطة، حتى أنه أحياناً يتم الدمج بينهما فيقال: مركزية السلطة ولا مركزيتها.

الجودة الشاملة في الإدارة التربوية:

تعد الجودة الشاملة مدخل من مداخل تطوير التعليم، فهو اتجاه من الاتجاهات الحديثة في الإدارة، وتقوم فلسفته على مجموعة من المبادئ التي يمكن للإدارة أن تتبناها من أجل الوصول إلى أفضل أداء ممكن ويعتمد على استخدام عدد من الأدوات الكمية والنوعية، لقياس مدى التحسين في الجودة (بمعنى مجموع الصفات أو الخصائص لمنتج أو خدمة ما ترضي حاجات العميل أو المستخدم النهائي أو كلاهما) ويحقق الأهداف.

وأهم المبادئ التي تقوم عليها هذه الفلسفة الإدارية، التركيز على العميل، التركيز على العمليات والنتائج معاً، والوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، وتعبئة خبرات القوى العاملة نحو اتخاذ القرارات استناداً إلى الحقائق، التغذية المرتدة أو العكسية، وأخيراً تعرف بدقة الهيكل التنظيمي للمنشأة أو المنظمة. وترجع أهمية هذا الأسلوب نظراً للمتغيرات المستمرة المتسارعة الشاملة لكل مجالات الحياة، والالتجاء لابتكار أساليب وتقنيات إدارية لمواجهة آثار هذه التغيرات.

يمكن تعريف الجودة في مجال التعليم بأنها عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي والتربوي بالمؤسسة. وعلى هذا تهدف الجودة الشاملة في التعليم إلى محاولة إيجاد ثقافة متميزة وسائدة بين العاملين بالمؤسسات التربوية حول سبل أداء العمل بشكل صحيح منذ بدايته من أجل تحقيق جودة المنتج بصورة أفضل وبفعالية أعلى، وجوهر إدارة الجودة الشاملة تغيير في الثقافة ورسالتها يجب أن تصل إلى فكر الأفراد ويجب أن يقتنع المعلمون أنها ستعطيهم معنى وتفيد من يتعلمون على أيديهم. ولكي يتم تنفيذ الجودة الشاملة في المدرسة لا بد

من تنمية استراتيجيات التنفيذ، وأن تتبع هذه الاستراتيجيات من المدرسة ذاتها، حيث أن المدرسة هي المسؤولة عن صياغة وتعديل وتنفيذ الجودة الشاملة بها، ذلك على اعتبار أن التغير يجب أن يحدث من داخل المدرسة ولا يفرض عليها. إن إدارة الجودة الشاملة تعني نظاماً متكاملًا للإدارة، وطريقة التطور وجودة المنتج " الطالب / المتعلم " داخل الكليات، على اعتبار أن نظام التكوين (الإعداد) سلسلة جودة مستمرة، تبدأ من جودة مدخلات النظام الفلسفة والأهداف والعناصر البشرية والمادية والتكنولوجية "، إلى جودة مخرجات النظام " جودة المنتج في أسواق العمل، أي المعلمين أثناء ممارسة المهنة، مارة بالعمليات، والتخطيط والتنظيم " لكل ما يتصل بمكونات العملية التعليمية داخل النظام وتعمل على التحسين والتطوير المستمر من خلال التفاعل القائم بالتخطيط العلمي السليم، ومشاركة كافة العاملين (من أعضاء هيئة التدريس - وإداريين - طلبة) في تحمل مسؤوليات تحقيق الجودة داخل نظام الإعداد بكليات التربية ". إنه أسلوب تنظيمي متكامل يجمع بين وضوح الهدف ووسائل تحقيقه، ومسؤوليات العاملين وواجباتهم المشروعة، ويهيمن على نظام المؤسسة في مستوياتها المختلفة إذ يصبح تحقيق الجودة عمل يلتزم به الجميع وبشكل متواصل في إطار تضافر الجهود والتعاون في تحقيق الأهداف المأمولة. وفي التعليم: تعني التعبير عن مناخ إداري وتنظيم متكامل فيه وجهات النظر حول طبيعة الأهداف التربوية ووسائل تحقيقها والمستويات المعيارية والسلوكية المعبرة عنها وأن يدرك كل فرد من العاملين مسؤولياته وواجباته في تحقيقها. ولكي يتم تنفيذ الجودة الشاملة في المدرسة لا بد من تنمية استراتيجيات التنفيذ وأن تتبع هذه الإستراتيجيات من المدرسة ذاتها، حيث أن المدرسة هي المسؤولة عن صياغة وتعديل وتنفيذ الجودة الشاملة بها، وذلك على اعتبار أن التغيير

يجب أن يحدث من داخل المدرسة ولا يفرض عليها. وتحاول كثير من الدول المتقدمة تطوير العمل ودفعه إلى أرقى المستويات، بالأخذ بإدارة الجودة الشاملة نظراً لأهميتها.

وهناك مواصفات لإدارة الجودة الشاملة من أهمها:

- * - وجود سياسة واضحة ومحدودة للجودة.
- * - كفاية التنظيم الإداري والوظيفي لضمان تحقيق الجودة الشاملة.
- * - التفقيش المنظم والدوري للمنتج أثناء مراحل إنتاجه بحيث يكون مبدأ العمل هو " منع الخطأ " لا علاجه.
- * - وجود نظم للمراجعة الدورية من الإدارة للنظام لتفادي الوقوع في أخطاء في المستقبل.
- * - وجود نظم تدريب عالية المستوى للإداريين لضمان جودة الأداء طوال الوقت.

وفي حالة إتباع المؤسسة التعليمية لأسلوب الإدارة الشاملة في إنجاز مهامها، فإن ذلك يؤدي إلى:

- أ- تحسين الإنتاجية.
- ب - تقليل الأخطاء.
- ج- وجود مناخ علمي أفضل.
- د- تشجيع وتنمية مهارات العاملين.
- هـ- تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة المدرسة.
- و- الرؤية الواضحة والواعية لكل مكان في المدرسة.
- ز- التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات.
- ح- العمل المستمر من أجل تقليل الهدر أو الفقد.

وبالرغم من ميزات هذا الأسلوب والإسهامات التي يمكن تحقيقها في مجال التعليم، إلا أن له بعض المعوقات التي تواجه المؤسسات التعليمية في تطبيقها، منها التركيز على الأهداف بعيدة المدى، تعدد المستفيدين من المدرسة، التركيز على تقييم الأداء وليس على القيادة الواعية، ضعف النظام المعلوماتي للمدرسة، عدم اتساق سلوكيات القادة مع أقوالهم، وندرة توافر البيانات والمعلومات على النحو الدقيق والسريع عن النظام التعليمي وإدارته، تسبب العاملين في المدرسة وتخيلهم وانصرافهم عن القيام بأداء واجباتهم جزئياً أو كلياً، وعدم بذل المفترض والمتوقع منهم من مجهود، مما يؤدي إلى عدم انتظام العمل وإلى تدني مستويات الكفاءة والفاعلية التنظيمية.

إن اللامركزية ليست العلاج الناجع لكل المشكلات التربوية في النظم التربوية المختلفة، وأياً كان الأمر، فإن تشجيع مشاركة أوسع من قبل الآباء والجهات الأخرى المعنية بصنع القرار، يمكن أن يسهم في تحقيق أكثر من هدف في آن واحد. تحقيق ديمقراطية أكثر من تعليم الطلبة وممارستهم للعمليات الديمقراطية، والتنوع الذي يستجيب على نحو أكثر إحكاماً للاحتياجات المحلية، ومن الممكن أن يؤدي إلى أو ينتج عنه روابط أو ثقل بين مختلف مستويات النظام التعليمي.

فالنزعة إلى المركزية إذن موجودة في النظم اللامركزية أما في النظم المركزية فالالاتجاه عكسي أي إلى اللامركزية ويرجع ذلك إلى تعدد وظائف الدولة في هذه النظم ومع الانفجار السكاني من ناحية وزيادة توقعات وآمال الناس في الحياة من ناحية أخرى يزداد الطلب الاجتماعي على التعليم طويلاً وعرضاً، أي إلى مزيد من الفرص التعليمية ومزيد من سنوات الدراسة، ومن ثم تضطر السلطة المركزية إزاء ضخامة هذا العمل إلى تفويض السلطة إلى

المستويات المحلية في النظم المركزية أو تدخل السلطة المركزية في النظم اللامركزية.

الإدارات التربوية في البلدان العربية:

والآن، دعونا نتعرف الواقع الراهن للإدارة التربوية في البلدان العربية كونها

تشكل مكوناً من أهم مكونات النظام التربوي العربي المعاصر، بادئين بالأسس التي تقوم عليها إدارات التربية في البلدان العربية، والتي تتجلى من خلال:

- ١- إشراف الدولة الكامل والمباشر على التعليم وقيامها بتمويله.
 - ٢- إقرار مبدأ حرية التعليم في شروط يحددها القانون.
 - ٣- مركزية الإدارة، التي تجعل من وزارات التربية مسؤولة عن تحقيق الأهداف التربوية.
 - ٤- وحدة المناهج وبالتالي الامتحانات والشهادات.
 - ٥- اعتماد النظام الإداري المركزي، وإن كانت بعض هذه البلدان تعمل على التوفيق بين المركزية واللامركزية، في إدارتها لأنظمتها التعليمية.
- في الوقت الحاضر، تأخذ أغلب الدول العربية بمبدأين أساسيين في إدارتها للتربية:

الأول: التخطيط التعليمي:

فقد اتجهت كثير من الدول العربية في السنوات الأخيرة، إلى إعادة تنظيم إدارتها التعليمية على أسس حديثة، تتماشى مع مطالب التوسع الكمي والنوعي في التعليم. واستحدثت تبعاً لذلك إدارات التخطيط التربوي والتعليمي، وإدارات المتابعة الميدانية والتوجيه الفني.

الثاني: اللامركزية:

نتيجة لغلاء التربية والأعباء الاقتصادية الكبيرة على وزارات التربية العربية، وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، ونظراً لأن الإدارات التعليمية بصورتها المركزية القائمة في الدول العربية لا تستطيع أن تتحمل عبء هذا التوسع التعليمي الهائل، فإنها تضطر إلى منح السلطات أو الهيئات التعليمية المحلية والخاصة مزيداً من المسؤوليات والسلطات.

هذا الاتجاه نحو اللامركزية الإدارية، غدا أكثر وضوحاً في مستويات التعليم الأولي (الأساسي) والعالي بشكل خاص.

أولاً: الإدارة التربوية في الجمهورية العربية السورية:

تمثل الإدارة التربوية في سورية، من حيث المبدأ، الإدارات التربوية في معظم البلدان العربية، من حيث البناء الهيكلي والتنظيمي، ومركزيتها الشديدة وخضوعها المباشر لإشراف الدولة. وإن ما ينطبق على الإدارة التربوية في سورية، ينطبق على باقي الإدارات التربوية في البلدان العربية، مع اختلافات بسيطة، تتناسب وطبيعة المجتمعات العربية المتباينة سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً.

يتسم النظام التربوي في سورية، بمركزية شديدة، تتجلى في هيمنة السلطات المركزية المتمثلة بوزارة التعليم العالي وجامعاتها ومراكزها التعليمية الأخرى، ووزارة التربية ومديرياتها المركزية، على الأجهزة التربوية والتعليمية بأكملها. فوزارة التربية مثلاً، هي التي تضع السياسة التربوية، وتضع الخطط، وأساليب التنفيذ من تمويل ومناهج وكتب دراسية، وامتحانات، وإعداد وتدريب المعلمين، وتوفير الوسائل والتقانات التعليمية... كما تقوم بمهمة الإشراف على السلطات التربوية المحلية وتوجيهها على النحو الذي يحقق السياسة التربوية، كما تقوم

السلطات المركزية بتمويل التعليم بالمشاركة مع الإدارات المحلية. ووفق النظام الداخلي الجديد لوزارة التربية، انفتحت الإدارة التربوية على المجتمع، فصارت تشترك في معالجة القضايا التربوية المهمة، ممثلين عن المنظمات الشعبية وعن الجهات الرسمية ذات العلاقة، وأعطت للإدارة المحلية بعض صلاحياتها، كما أخذت وزارة التربية بالمشاركة الفعالة في اجتماعات ومسؤوليات وفعاليات وزارات أخرى، ذات صلة بعملها التربوي. كذلك أعطى النظام الجديد لمديري التربية في المحافظات، صلاحيات واسعة تمكنهم من الإدارة الذاتية لمعظم شؤون التعليم التابعة لمديريتهم، ومن ذلك: صلاحياتهم في إحداث المدارس وندب المعلمين للعمل الإداري وللتوجيه التربوي...

الهيكل التنظيمي لوزارة التربية:

حدثت في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، ولاسيما في السنوات الأخيرة، الكثير من التغيرات الهيكلية والتنظيمية، التي تناولت تغييراً في بعض المديريات والشعب، سواء أكان ذلك في هيكلية وزارة التربية أم في مديريات التربية في المحافظات. إلا أن معظم هذه التغيرات هي تغييرات شكلية وليست جوهرية بنيوية، على الأقل حتى الآن.

والجدول التالي يبين الهيكلية التنظيمية العامة لوزارة التربية، حسب معطيات عام ٢٠٠٥، على الرغم من أن هذه الهيكلية لم تنشر رسمياً من قبل وزارة التربية، إلا أنها المعمول بها حالياً.

جدول رقم (١٤) يبين الهيكل التنظيمي لوزارة التربية

وزير التربية			
الهيئة العامة لأبنية التعليم		مديرية مكتب الوزير	
مديرية البحوث	المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية	مديرية الرقابة الداخلية	
معاون الوزير	معاون الوزير	معاون الوزير	معاون الوزير
* مديرية التعليم المهني والتقني	* مديرية المناهج والتوجيه	* مديرية الامتحانات	* مديرية الشؤون الإدارية
* مديرية تقنيات التعليم	* مديرية مجلة المعلم العربي	* مديرية الإعداد والتدريب	* مديرية المحاسبة
* مديرية المعلوماتية	* مديرية القانونية	* أمانة اللجنة الوطنية	* مديرية التعليم الأساسي
	* مديرية المسرح المدرسي	* مديرية التعليم الثانوي	* مديرية التعليم الخاص
		* مديرية الصحة المدرسية	* مديرية العلاقات الثقافية
		* مديرية التخطيط والإحصاء	* مديرية التربية الرياضية
			* مديرية الطلائع
			* مديرية الأنشطة اللاصفية
			* شؤون صندوق المستخدمين
اللجنة النقابية للمستخدمين	الوحدات النقابية للعاملين في الإدارة المركزية	مديرية التربية في المحافظات	

* - المصدر - وزارة التربية - ٢٠٠٥.

أما الهيكل التنظيمي لمديريات التربية في المحافظات السورية المختلفة، إنها تتبع نفس التنظيم، بشكل كامل. والمخطط التالي يبين الهيكل التنظيمي لمديريات التربية:

جدول رقم (١٥) يبين الهيكل التنظيمي لمديريات التربية في المحافظات

مدير التربية		
مكتب مدير التربية	دائرة المعلوماتية	مركز الحاسوب التربوي
دائرة الرقابة الداخلية	معاون مدير التربية لشؤون التعليم الأساسي	معاون مدير التربية لشؤون التعليم المهني والتقني
دائرة التعليم الأساسي	دائرة التعليم الثانوي	دائرة التعليم المهني والتقني
دائرة التربية الرياضية والمناشط	دائرة المناهج والتوجيه	دائرة تقنيات التعليم
دائرة الصحة المدرسية	دائرة الامتحانات	دائرة التخطيط والإحصاء
دائرة الإعداد والتدريب	دائرة الشؤون الإدارية	دائرة الأبنية المدرسية
شعبة التوجيه التربوي	دائرة الشؤون القانونية	دائرة المحاسبة
شعبة محاسبة الطلائع	دائرة التعليم الخاص	شعبة محاسبة التعليم المهني والتقني
	دائرة الأنشطة اللاصفية	شعبة التوجيه المهني
	دائرة الرعاية الطلابية	المرآب من الناحية الفنية

* - المصدر: عن وزارة التربية - ٢٠٠٥.

تشكل مديريات التربية في المحافظات، الأقسام الإدارية المكلفة بتنفيذ سياسة الوزارة وخططها في مجال اختصاصها، وهي ترتبط من جهة بالإدارة المحلية التي تقوم بتحديد مهماتها واختصاصاتها وصلاحياتها ونظم عملها وهياكلها التنظيمية وفق النظام الداخلي، الذي تصدره الإدارة المحلية بالتنسيق مع وزارة التربية، ومن جهة أخرى ترتبط بوزارة التربية التي تقوم بالإشراف عليها من الناحيتين الفنية والإدارية وتحديد أقسامها الهيكلية، وذلك بحسب ما ورد في النظام الداخلي الجديد لوزارة التربية الصادر عام / ١٩٨٨ / وبحسب تعليمات وزارية لاحقة.

يرأس كل مديرية تربية، قيادي تربوي بارز، يكون حق تعيينه من صلاحيات وزير التربية. ويُختار شاغل هذا المنصب ضمن شروط خاصة من أبرزها: تمتعه بالشخصية القيادية وبكفايته الإدارية والتربوية والعلمية. ويعاونه في عمله مديرون مساعدون، يتولى كل منهم الإشراف على قسم من دوائر المديرية وشعبها، ويختارون ضمن شروط محددة من ذوي الخبرة والكفاءة والمقدرة الإدارية والتربوية (وزارة التربية، ٢٠٠٤، ص ١٠ - ١١).

ثانياً: الإدارة التربوية في مصر:

تتسم إدارة النظام التربوي في جمهورية مصر العربية بالمركزية، حيث تقع مسؤولية التربية والتعليم على عاتق وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي. وتضم إدارة التعليم العام في مصر مستويات تنظيمية مختلفة، متسلسلة من القمة إلى القاعدة، تنفذ السياسات التربوية العامة للدولة، تقع وزارة التربية والتعليم في قمته، ويعاونها في تنفيذ سياساتها التعليمية واتخاذ قراراتها التربوية عدد من المجالس من أهمها: المجلس الأعلى للتعليم ما قبل الجامعي، ومجلس رؤساء القطاعات والإدارات المركزية، ومجلس مديري التربية والتعليم.

١ - على المستوى القومي أو المركزي:

ويتألف البناء التنظيمي لوزارة التربية والتعليم على المستوى القومي من ست قطاعات هي: (قطاع التعليم العام - قطاع التعليم الفني - قطاع الخدمات - قطاع مديريات الوجه البحري - قطاع مديريات الوجه القبلي - قطاع الكتب).

أ- يعد الوزير المسؤول الأول عن التعليم، أمام رئيس الجمهورية ومجلس الشعب، وتقوم لجان استشارية ولجان تخصصية بمساعدته في تنفيذ الخطة الموضوعية.

ب- يعد نائب الوزير حلقة الوصل بين الوزير ووكلاء الوزارة، ويقوم بالتنسيق بين أجهزة الوزارة المختلفة، وتتبعه لجان استشارية ومجالس متخصصة في قطاعات مختلفة من البناء التنظيمي.

ج- وكلاء الوزارة: يختص كل واحد منهم بالإشراف على واحد من سبعة من القطاعات الآتية: التعليم الابتدائي، دور المعلمين والمعلمات، التعليم الإعدادي والثانوي، التعليم الفني، التنمية الإدارية، الأمانة العامة، الخدمات التربوية والخدمات المركزية.

د- المديرون العامون: يشرف كل منهم على إدارات وأقسام وشعب تابعة له كما تنقسم كل إدارة إلى مستوى أقل منها.

هـ- مستشارون المواد الدراسية.

و- الموجهون العامون ويرتكز عملهم على زيارة المدارس والاجتماع مع المدرس وزيارة الفصول ومتابعة الخطة التعليمية.

٢ - على المستوى الإقليمي:

أما على المستوى الإقليمي، فتتولى إدارة هذا المستوى، مديريات التربية والتعليم في المحافظات، ومهمتها الإشراف على التعليم في محافظات، وإيرأسها

مدير المديرية " وهو بدرجة وكيل وزارة " تتولى مسؤولية الإشراف والتنفيذ والمتابعة وإنشاء المدارس المختلفة وتجهيزها، والإشراف على العمل الفني والإداري بالمدارس، وتوزيع الخدمات التعليمية بالمحافظة واقتراح الميزانية في ضوء احتياجات المديرية وإمكانات الدولة، والإشراف على تنفيذ القوانين التعليمية والتعليمات التي تعدها الوزارة. بالإضافة إلى إشرافها على الخطة الدراسية والمناهج والكتب وإجراء الامتحانات للشهادتين الابتدائية والإعدادية على مستوى المحافظة.

٣- على المستوى المحلي:

وعلى المستوى المحلي، تتولى إدارة التعليم، الإدارات التعليمية ومجالس المدن والقرى. وتمثل هذه الإدارة التعليمية حلقة الوصل بين المديرية التعليمية والمدارس، ويرأسها مدير يكون مسؤولاً عن الإشراف على كل نشاط يتعلق بالخدمة التعليمية والتربوية، والشؤون الإدارية والمالية، وهي تقوم بتنفيذ تعليمات المديرية وتوجيهاتها والإشراف على حسن سير العملية التعليمية بالمدارس (عبود، وآخرون، ٢٠٠٠، ص ٥٢٧).

ثالثاً: الإدارة التربوية في المملكة العربية السعودية:

تتميز الإدارة التربوية والتعليمية في المملكة العربية السعودية، بمركزيتها الشديدة، حيث يشرف على التعليم العام وما في مستواه في المملكة أربعة قطاعات حكومية متخصصة هي:

أ- وزارة المعارف: وتختص بالإشراف على التعليم العام للبنين بمراحله الثلاث: الابتدائية والمتوسطة والثانوية، كما تشرف على معاهد وكليات إعداد المعلمين، وعلى معاهد للمعوقين وعلى مدارس تعليم الكبار.

ب- الرئاسة العامة لتعليم البنات: وهي تختص بجميع الأمور، التي تتعلق

بتعليم البنات، وتشرف على كليات البنات والحضانة ورياض الأطفال. وهي سلطة حكومية مستقلة عن وزارة المعارف رغم صلتها الوثيقة بها، لها ميزاتها الخاصة، ولها أجهزتها الإدارية والفنية اللازمة.

ج- وزارة التعليم العالي: وتشرف على الجامعات والمعاهد العليا والكليات غير العسكرية.

د- المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني: وتشرف على قطاع التعليم الفني - الثانوي والجامعي - وعلى مراكز التدريب المهني بجميع أنواعها. وهي سلطة حكومية مستقلة عن وزارة المعارف، ولكنها وثيقة التعاون معها. وهناك جهات أخرى تشرف على التعليم التابع لها، مثل وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل ووزارة الداخلية، ووزارة الدفاع والطيران (التي تشرف على مدارس البنين والبنات، من أبناء الرجال العاملين في الجيش ونظام التعليم في هذه المدارس مشابهاً لنظام التعليم في المدارس العامة)، وأيضاً هناك وزارة الصحة، ووزارة البرق والهاتف.

والنمط الإداري المتبع حالياً في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية، يسير نحو تطبيق سياسة اللامركزية في العملية الإدارية، حتى يتفق مع خطوات التوسع التعليمي من أجل أن تواكب التوسع العمراني والاقتصادي، الذي تشهده البلاد، لذا اتجهت وزارة المعارف إلى تفويض العديد من السلطات وأعطت الكثير من الصلاحيات لمديري عموم الإدارات، ومديري التعليم ومكاتب الإشراف ومديري المدارس. وقد أصبحت المناطق التي تتبع الوزارة الآن ثلاثاً وعشرين منظمة تعليمية، كما أن المدارس المتوسطة والثانوية ترتبط بصفة مباشرة إدارياً وفنياً بإدارة التعليم في المنطقة التي تقع فيها (ضماوي، ٢٠٠١، ص ٣٩٠-٣٩١).

رابعاً: الإدارة التربوية في الأردن:

حددت القوانين والأنظمة في الأردن، طبيعة ومهام الإدارة التربوية، فتم تحديد الهيكل الإداري لوزارة التربية ومهام كل وظيفة فيه والشروط التي ينبغي توافرها على الوجه الآتي:

تتألف الإدارة المركزية من وزير التربية والتعليم والأمين العام ومساعديه، ومجلس التربية والتعليم الذي يضم ثمانية عشر عضواً، يمثلون قطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي المختلفة، ولهم سلطة القرار في سياسة التربية ومناهجها وكتبها، ولجنة التربية والتعليم، التي تضم المديرين العاملين في الوزارة وعدد من مديري التربية والتعليم في المحافظات، وتقوم باقتراح السياسات التربوية ووضع مشروعات وخطط للتربية وقواعد القبول، والتوظيف والتنسيق بين أعمال الإدارة المركزية.

ونص قانون التربية الصادر عام / ١٩٨٨ / على إنشاء مديرية التربية والتعليم في كل محافظة، يرأسها مدير التربية، ويساعده عدد من الموظفين، وتناط بها مسؤوليات العمل على إنجاح التربية والتعليم في المحافظة وتطويرها. وتتمتع المديريات، بصلاحيات تنفيذية واسعة تشارك في الأعمال التخطيطية، وذلك تمثيلاً مع سياسة الوزارة، في الاتجاه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية (عبد الدائم، ١٩٩٣، ص ٨٧).

خامساً: الإدارة التربوية في دولة الإمارات العربية:

تتميز الإدارة التربوية في دولة الإمارات بالمركزية، حيث تتولى وزارة التربية والتعليم مهمة الإشراف المباشر على التعليم ومؤسساته المختلفة. أما على المستوى المحلي (المنطقة التعليمية)، فهناك تسع مناطق ومكاتب تعليمية، هي التي تقوم باتخاذ القرارات في ضوء التنسيق مع الوزارة من أجل

التسهيل على المواطنين، وعدم الإخلال بالمركزية. وعلى المستوى الإجرائي (المدرسة)، تعد المدرسة المسؤولة - فنياً وإدارياً - عن تحقيق وتنفيذ السياسة التعليمية في الدولة. كما وتتولى الدولة مسؤولية الإنفاق على التعليم الحكومي بمراحله كافة.

سادساً: إدارة التربية والتعليم في مملكة البحرين:

تعد وزارة التربية والتعليم الجهة الرسمية المسؤولة عن إدارة وتوجيه النظام التعليمي في الدولة، بمختلف مستوياته. فهي تعمل على رسم سياسته، والتخطيط له، وتضطلع بالمسؤولية الرئيسية في تحقيق أهداف هذه السياسة داخل الإطار الذي تحدده الدولة، كما تشرف على سير التعليم وتحدد معايير جودته، وتتعاون مع الهيئات والمؤسسات الأخرى من أجل تنميته وتطويره وربطه بحاجات الفرد والمجتمع. فهي تشرف على التعليم الأساسي، الثانوي والتعليم الخاص، وتعليم الكبار ومحو الأمية.

أما التعليم العالي المتمثل في جامعة البحرين، وجامعة الخليج العربي، وكلية العلوم الصحية، مستقل ذاتياً من حيث إدارة شؤونها، عن طريق المجالس الإدارية. أما فيما يخص شؤون المدارس، فقد أصبحت تدار شؤونها الإدارية والأكاديمية والمالية ذاتياً، وفق نظام المدرسة كوحدة تربوية أساسية (علي، ٢٠٠٤، ص ١٩٩).

سابعاً: إدارة التربية والتعليم في دولة الكويت:

تقوم على إدارة التعليم في دولة الكويت عدة هيئات رئيسة هي:
أ- المجلس الأعلى للتعليم: وهو يمثل أعلى سلطة تنفيذية، ويرأسه وزير التربية، ويضم أيضاً بعض وكلاء وزارة التربية، وبعض الوزارات، ويختص بوضع السياسات والخطط والبرامج التربوية.

ب - وزارة التربية: تتولى الإشراف على التعليم الحكومي دون العالي، إشرافاً إدارياً وفنياً ومالياً مباشراً. وتشرف أيضاً إشرافاً إدارياً وفنياً على التعليم الخاص.

أما التعليم العالي فيشرف عليه مجلس للتعليم العالي، برئاسة وزير التربية.

ج- المناطق التعليمية: مع نمو حجم التعليم بدأت الحاجة إلى نظام لا مركزي، وقد اتخذت هذه الخطوة اللامركزية عام ١٩٨١ / ١٩٨٢، بإنشاء مناطق تعليمية كان في مقدمتها إنشاء منطقة الأحمدية. وأنشئت مناطق أخرى عام ١٩٨٥ / ١٩٨٦ ونقوم بالإشراف على النواحي التنفيذية والإجرائية للتعليم في المدارس التابعة لها.

ثامناً: الإدارة التربوية في أقطار المغرب العربي:

إن التعليم في جميع أقطار المغرب العربي خاضع لسلطة الدولة، وتديره أجهزة مركزية، وذلك لأنها حديثة العهد بالاستقلال، و متمسكة بوحدتها الوطنية، إضافة إلى وجود مشكلات تتعلق بتعريب التعليم، وانتشار الأمية، والتباين الثقافي القومي واللغوي، وكذلك حرصها على تحقيق العدالة الاجتماعية، وتوفير الفرص المتكافئة لجميع أفرادها، والتقريب بين مؤسسات التعليم المعاصرة، والمؤسسات الإسلامية التقليدية، إضافة إلى المشكلات التي تعاني منها الأقطار العربية الأخرى.

إلا أن هذه المركزية في السيطرة والإشراف على جميع مؤسسات التربية والتعليم، لم تمنع الحكومات المغربية من التفكير بإنشاء المؤسسات التعليمية الخاصة، تحت إشراف الدولة ومراقبتها (المروني، ١٩٨٧).

وبشكل عام، تتسم إدارة التعليم في الأقطار العربية بالتقليدية والمركزية الشديدة، وتضخم أعداد الموظفين، وقصور الثقافة المرتبطة بتقدير الوقت

والإنتاج والعمل بروح الفريق، والموقف السلبي في استخدام التقانات الحديثة، فعلى الرغم من الانتشار الواسع لثقافة المعلوماتية وتوظيف الحاسوب في المؤسسات العامة والخاصة، إلا أن الميدان التربوي بشقيه التعليمي والإداري قد تأخر عن نظرائه في الميادين الأخرى، وظلت الإدارة التربوية في الغالب تسير وفق معطيات القرن الماضي وبصورة غير متناغمة مع روح العصر وجوهره الذي أضحت فيه المعلوماتية خياراً استراتيجياً لا غنى عنه (السنبول، ٢٠٠٢، ص ١٢٠ - ١٢١)

مميزات الإدارات التربوية العربية:

تتميز الإدارات التربوية العربية في الوقت الراهن بجملة من الخصائص الرئيسية، التي تعكس الواقع العربي بمقوماته السياسية والاقتصادية والثقافية المختلفة والتي تتجلى بالنقاط التالية:

* - عدم استجابة الإدارات التربوية العربية الحالية لحاجات التطور التربوي السريع، وعجزها في كثير من الأحيان، عن اللحاق بمستلزمات (التفجر الطلابي) وما يمليه من حاجة إلى تطوير سريع لأساليب الإدارة التربوية وإلى تطوير الجوانب النوعية في التربية.

* - تقصير الإدارة التربوية في معظم البلدان العربية عن إحداث التغييرات الجذرية الجوهرية، التي يستلزمها الربط بين التربية والتنمية الشاملة، وبخاصة الاقتصادية منها.

* - تقصير الإدارة التربوية في معظم البلدان العربية، عن مواجهة حاجات المستقبل التربوي، ومستلزمات التوسع المتوقع في شتى مراحل التعليم وأنواعه. فضلاً عما تفرضه الحاجات التربوية المتغيرة والبنى الاجتماعية والاقتصادية المتطورة من مزيد من العناية بالتربية المستمرة والتعليم غير

النظامي بوجه عام.

- * - نقصير الإدارات التربوية عن إدخال التقانات الإدارية الحديثة.
- * - إغفال كثير من الدول العربية، التكامل بين تطوير الجوانب المختلفة للإدارة التربوية (التكامل بين القيادات العليا والمتوسطة والمحلية، في عمليات التطوير الإداري).
- * - ضعف مستوى القيادات، العلمي والفني والإداري في معظم الحالات.
- * - عدم اعتماد معظم الإدارات التربوية العربية على البحث العلمي في تطوير أدائها.
- * - انغلاق الإدارات التربوية العربية على ذاتها وعدم تفاعلها مع المجتمع الذي تنتمي إليه.

السبل الكفيلة بتطوير الإدارات التربوية في البلدان العربية:

ولكن ما السبل الكفيلة بتطوير الإدارات التربوية في البلدان العربية في ضوء المستجدات والمتغيرات العالمية، السياسية والاقتصادية والتكنولوجية والإعلامية..؟

تكمّن الإجابة عن هذا السؤال بالنقاط الرئيسة التالية:

- ١- ضرورة الأخذ بمفهوم الإدارة التربوية العلمي الحديث، القائم على العناصر الأساسية، من تخطيط وتنسيق وتوجيه وتقويم، وعد الإدارة التربوية ظاهرة سلوك وأداء وتفاعل اجتماعي عدا عن كونها علاقات إنسانية بناءة.
- ٢- تطبيق وظيفة التقويم بشكل فعال لتحقيق الأهداف التخطيطية والتنظيمية والتعليمية للكشف عن الأخطاء والمشكلات التي تبرز أثناء التنفيذ بغية إجراء التصحيح اللازم، وصولاً إلى التحسين والتطوير.
- ٣- العمل الجاد على أن يكون القرار التربوي المتخذ سليماً ومدرّساً.

- ٤- ضرورة التخلص من معوقات العمل الإداري التربوي، كالمركزية الشديدة والبيروقراطية ووجود بعض الأنظمة والقوانين الستاتيكية الجامدة.
- ٥- ضرورة استخدام التقنيات التربوية الحديثة، واعتمادها أساساً لتحديث الإدارة التربوية وتطويرها لرفع كفاءتها وتحسين مردودها.
- ٦- حسن انتقاء العاملين في الإدارة التربوية على أساس من الشهادة العلمية والخبرة والدورات التأهيلية المستمرة.
- ٧- ضرورة اعتماد نتائج البحث التربوي، أساساً في تطوير النظام التربوي عامة وتحديث الإدارة التربوية خاصة.
- ٨- اعتماد مبدأ المشاركة في صناعة القرارات الإدارية.
- ٩- العمل على التطوير المستمر للقوانين والأنظمة وحسن تطبيقها بدقة وموضوعية.
- ١٠- تحديث أساليب العمل الإداري التربوي في مديريات الإدارة المركزية، عن طريق استخدام التقانات الحديثة في الإدارة التربوية.
- ١١- القضاء على البيروقراطية والتخلص من التعقيد والروتين والمركزية الشديدة وذلك بمنح صلاحيات فعلية أوسع للإدارات المحلية وللمديرين التنفيذيين.
- ١٢- العمل على تطبيق معايير الجودة في الإدارات التربوية العربية.
- ١٣- الإطلاع على التجارب العالمية في ميدان تطوير الإدارة التربوية.





الفصل الرابع

إعداد المعلمين وتأهيلهم

في البلدان العربية

تمهيد:

نظراً للتطور الكبير الذي حدث في وسائل الاتصال في المجالات كافة، والتغيرات العلمية والتقنية المتميزة للقرن الواحد والعشرين، وظهور وتبلور نظريات فلسفية ومعرفية وتربوية متنوعة، في مجال التعليم ووسائله وطرائقه ومناهجه..، وانفتاح المدرسة على المجتمع، وتأكيد مبدأ التعلم الذاتي، والتربية المستمرة، أخذ الحديث يدور في الآونة الأخيرة عن المعلم، ومكانته ودوره في العملية التربوية والتعليمية. هل تراجع دور المعلم، كفاعل مباشر، إلى مجرد منفعل، أو مكون من مكونات العملية التربوية ؟؟. وهل تآطر دوره التعليمي وتحدد كمشرف ومنسق لتعليم التلاميذ ؟، وهل أصبح دوره يحاكي الدور الذي حدده ابقراط للطبيب (إن ما يقوم به الطبيب هو أن يعتمد إلى أن يُسلي المريض حتى يشفى) ؟. أم أن دوره أصبح أكثر أهمية وجدوى اقتصادية ومعرفية، في ظل واقع متغير، غني بالمتغيرات والمؤثرات والمتناقضات والثقافات، وتنوع في الاتجاهات والآراء ؟. أسئلة سنحاول تغطيتها في هذا الفصل، الذي يتناول إعداد المعلمين وتأهيلهم في البلدان العربية، وأين موقع المعلم العربي في خضم هذه المتغيرات وما دوره التربوي والتعليمي في مجتمع ثلث أبنائه من الأميين؟.

يُعد المعلم من أكبر مدخلات العملية التربوية بعد التلاميذ. وقد التفتت

الأنظمة التربوية العربية إلى مسألة المعلم وإعداده وتدريبه، إيماناً منها بالدور الريادي للمعلم في العملية التربوية- التعليمية، وأنشأت لهذا الغرض إدارات وأجهزة ومراكز فنية متخصصة للتدريب أثناء الخدمة، واعتمدت على الجامعات وكليات التربية ودور المعلمين في إعداد المعلمين وتكوينهم المعرفي والمهني والتربوي قبل الخدمة.

وحالياً، تتجه معظم البلدان العربية في سياساتها التربوية التحديثية نحو رفع سوية المعلمين قبل الخدمة وأثناءها لديها، فعمدت إلى افتتاح العديد من كليات التربية وكليات المعلمين في جامعاتها المختلفة، لتلبي الطلب الجماهيري المتزايد على التعليم، والذي تجلّى بشكل مباشر في العقود الأخيرة، بالإضافة إلى إقامة دورات تدريبية مستمرة، تهدف إلى رفع كفايات المعلمين العلمية التخصصية والمهنية التربوية.

تعريف إعداد المعلمين:

تُعد عملية إعداد المعلمين، أحد أهم المدخلات الرئيسة في النظام التربوي، التي تسعى إلى تكوين الطلبة (المعلمين)، تكويناً ثقافياً وعلمياً تخصصياً وتربوياً مهنيّاً، وذلك وفق برنامج تعليمي- تدريبي، يتراوح مداه ما بين سنتين وخمس وسنوات، في معظم النظم التربوية المعاصرة، وذلك نظراً لجملة من العوامل التي تحدد طبيعة كل نظام ومكوناته وإمكاناته المادية والبشرية وأهدافه وسياساته التربوية.

إعداد المعلمين في البلدان العربية:

تختلف المدة التي يتطلبها إعداد المعلمين قبل الخدمة في البلدان العربية، من بلد إلى آخر، ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى. وهي، بشكل عام، تدرج حسب المستويات التالية:

* - سنتان دراسيتان بعد الثانوية العامة، بالنسبة للطلبة المدرسين، الذين يعدون في معاهد إعداد المدرسين المساعدين، وسيعملون في التعليم الابتدائي، أو في التعليم الأساسي.

* - أربع سنوات دراسية جامعية للإعداد الأكاديمي، بالنسبة لمدرسي التعليم الإعدادي (المتوسط) أو الأساسي أو الثانوي.

* - أربع سنوات دراسية جامعية للإعداد الأكاديمي والإعداد التربوي في الكليات التي تتبع أسلوب الإعداد التكاملي (إعداداً أكاديمياً وإعداداً تربوياً في آن واحد).

* - سنة دراسية واحدة بعد درجة الإجازة (الليسانس = البكالوريوس)، وذلك بالنسبة لنظام الإعداد التتابعي والذي ينتهي بنيل الطلبة شهادة دبلوم التأهيل التربوي.

نظام الإعداد:

يقسم نظام إعداد المعلمين في البلدان العربية، من حيث المبدأ إلى قسمين رئيسيين هما:

١- النظام التكاملي: وفيه يلتحق الطلبة بعد حصولهم على الشهادة المتوسطة، أو الشهادة الثانوية، بأحد معاهد إعداد المدرسين، أو بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا لإعداد المعلمين، للحصول على الدرجة الجامعية الأولى (الإجازة).

٢- النظام التتابعي: يعد الطلبة إعداداً أكاديمياً تخصصياً في إحدى الكليات الجامعية (آداب - علوم - تجارة - فنون ..)، ثم يلتحقون بإحدى كليات التربية لدراسة المقررات التربوية والمهنية، لمدة سنة على الأقل، يحصلون بعدها على دبلوم يؤهل للتدريس بإحدى المراحل التعليمية.

من أكثر الأمور المتفق عليها تربوياً، في وقتنا الحاضر، هو أن التعليم مهنة لها أصولها العلمية وإطارها الثقافي ومهاراتها الفنية ودستورها الأخلاقي. لذا أصبح من الضروري الإعداد العلمي والثقافي والمهني للمعلم أثناء سنوات إعداده، وسنوات عمله. وبذلك تكتمل الحلقات وتتفاعل الخبرات.

كما أصبح لازماً أن لا يقتصر الإعداد المهني على مجرد دراسته مواد ومقررات في العلوم الصرفة والعلوم التربوية والنفسية، بل ينبغي أن يصاحب ذلك، تمرينات وتطبيقات عملية على الكفايات والمهارات التدريسية وأساليبها المطلوبة من خلال برنامج تربوي منظم، تتوفر له عناصر الإعداد الناجح من خطة ومحتوى وأسلوب ومدرس وتقويم مستمر وغير ذلك من المستلزمات الضرورية.

ومن هذا المنطلق كان اهتمام الأمم بمعلمها إعداداً وتدريباً قبل الخدمة وفي أثناءها. فبذلت كل ما في وسعها لجعلهم رواد فكر وثقافة ودعاة أصالة وتجديد. إذ يتوقف عليهم إنجاح العملية التربوية في كل أبعادها، وب نجاحهم ينجح كل مسعى للتطوير والتغيير (الفتلاوي، ٢٠٠٤، ص ١٩).

واقع إعداد المعلمين في البلدان العربية:

تتشابه كثيراً النظم التربوية العربية في عملية إعداد وتأهيل المعلمين فيها، نظراً لتشابه طبيعة هذه النظم الإدارية والتنظيمية، ونظراً لتقاربها السياسي والاقتصادي والاجتماعي، إلا أن التجربة السورية الحالية، في مجال إعداد المعلمين، تُعد مثلاً للواقع في باقي الدول العربية، على الرغم من أن هذه التجربة تمتد إلى بداية الأربعينيات من القرن الماضي، إلا أنها تعاني حالياً الكثير من المشكلات والصعاب، تتجلى بالنقص الشديد في الكوادر البشرية المدربة، والإمكانات التمويلية وضعف البنية التحتية، وعدم وضوح السياسات

والأهداف التربوية، بشكل عام. وعلى الرغم من ذلك، فقد قطعت أشواطاً طيبة في السنوات الأخيرة، وأعتقد فيما لو توافرت لها الإمكانيات فإنها ستكون من التجارب العربية الرائدة في مجال إعداد المعلمين وتأهيلهم، في مرحلة حرجية من تاريخ أمتنا، وواقعاً متغيراً على الدوام.

وخلال السطور التالية سنحاول أن نستعرض الواقع الراهن لإعداد المعلمين في الجمهورية العربية السورية:

نظراً للتطورات الكبيرة، التي حدثت في سورية خلال السنوات الأخيرة، والتي شملت جوانب الحياة المختلفة، السياسية والاقتصادية والتربوية منها. وغدت الإصلاحات التربوية الشغل الشاغل للسياسيين وللتربويين في الوقت الراهن. فبدأت خطوات طيبة في سبيل إعادة بناء المدرسة السورية، ليس هيكلياً فحسب، وذلك من خلال ضم مرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي في مرحلة واحدة تسمى مرحلة التعليم الأساسي، ومن ثم تقسيمها إلى حلقتين أولى وثانية تراعي الخصائص النمائية والتربوية للتلاميذ، بل وبنوياً أيضاً، من خلال تطوير مناهج التعليم وتحديثه، واستخدام الوسائل التكنولوجية المتطورة في التعليم والتقييم، وإعادة بناء الجهاز الإداري والتنفيذي وفق معايير تسعى لأن تكون موضوعية، الأمر الذي اقتضى إعادة النظر في إعداد المعلمين وتأهيلهم تاهيلاً تربوياً وثقافياً ومهنياً. فصدرت اللائحة الداخلية لكليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية عام ١٩٩٩، والتي تم بموجبها افتتاح ثلاث كليات للتربية في جامعات القطر، عدا عن كلية التربية في جامعة دمشق، تهدف إلى إعداد المعلمين والإداريين للمراحل التعليمية ما قبل الجامعية. وتتوجت هذه السياسات التربوية في إصدار المرسوم التشريعي رقم / ٢٧٤ / تاريخ ٣٠ / ٦ / ٢٠٠٥، القاضي بافتتاح سبع كليات للتربية، ليصبح العدد

الحالي لكليات التربية التابعة للجامعات الأربع على الشكل التالي:

- * - جامعة دمشق: ثلاث كليات، في مدن دمشق ودرعا والسويداء.
- * - جامعة حلب: خمس كليات، في مدن حلب والرقّة ودير الزور والحسكة وإدلب.

* - جامعة البعث: كليتين، في مدينتي حمص وحماة.

* - جامعة تشرين: كليتين: في مدينتي اللاذقية وطرطوس.

وبذلك يصبح العدد الكلي لكليات التربية اثنتي عشرة كلية، مدة الدراسة فيها خمس سنوات، تقوم مقام معاهد إعداد المعلمين السابقة، والتي كانت مدة الدراسة فيها سنتين. ومن الجدير ذكره، أنه تم إغلاق هذه المعاهد، خلال العام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥، والذي تم فيه تخريج أول دفعة من طلبة كليات التربية، وفق النظام الحديث.

إعداد المعلمين:

فيما يتعلق بإعداد معلمي الحلقة الأولى (الأربع صفوف الأولى)، من التعليم الأساسي (معلم صف)، فإن مدة الدراسة في هذا التخصص هي أربع سنوات جامعية، بعد الشهادة الثانوية العامة، والنجاح في مسابقة القبول، التي تجريها كليات التربية للمتقدمين.

أما مدرسو الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الصفوف من الخامس إلى التاسع)، والتعليم الثانوي، فيتم إعدادهم، وفق منحيتين اثنتين:

- ١ - الإعداد التكاملي: في الكليات الجامعية المختلفة، كالعلوم والآداب والهندسات والفنون والشريعة والاقتصاد....، يحصل الطلبة فيها على شهادة الإجازة الجامعية بالاختصاصات السابقة.

٢- الإعداد التتابعي: في كليات التربية لمدة سنة دراسية، للطلبة من حملة الإجازة في مختلف الاختصاصات، من مثل: العلوم، الآداب، الفنون، الشريعة الاقتصاد، العلوم السياسية، بعض الهندسات، الرياضة، التمريض... الخ. وفق شروط خاصة تجريها كليات التربية، من مثل:

أ- الطاقة الاستيعابية للكلية.

ب- مستوى التحصيل في المرحلة الجامعية / معدل التخرج /.

ج- النجاح في المقابلة الشخصية.

يدرس الطلبة في هذه المرحلة، مقررات ثقافية عامة وتخصصية ومهنية وتربوية، يحصل الناجحون فيها على شهادة دبلوم التأهيل التربوي.

شروط انتقاء المعلمين:

يخضع أولاً، جميع الطلبة لشروط الأهلية الصحية والشخصية، للانتساب إلى كليات التربية، وفق مسابقة عامة تعلنها وزارة التعليم العالي، يكون فيها مستوى التحصيل في الثانوية العامة الشرط الأول. أما في التخصصات الأخرى، فلا يخضع الطلبة للشرط الأول.

تجري وزارة التربية مسابقة عامة لانتقاء المعلمين والمدرسين، الذين تحتاجهم للعمل في مدارسها ومعاهدها المتوسطة، وفق الشروط التالية:

أ- النجاح في الفحص النظري، الذي تجريه على مستوى القطر، لكل المتقدمين، والذي يقيس المهارات المعرفية والتخصصية والتربوية.

ب- النجاح في المقابلة الشخصية، والتي تقيس المهارات السلوكية واللغوية اللفظية والانفعالية والوجدانية لدى المتقدمين. ولا يحق للمفحوصين التقدم لهذه المقابلة، إلا بعد النجاح في الفحص النظري، وفق شرط خاصة تحددها وزارة التربية.

بالإضافة إلى جملة من المعايير الأخرى، تحددها وزارة التربية، تتعلق بأفضلية القبول، من مثل:

- أ- مستوى التحصيل في المرحلة الجامعية / معدل التخرج /.
- ب- حصول المتقدم على شهادة الماجستير، أو شهادة دبلوم الدراسات العليا، أو دبلوم التأهيل التربوي.

ج- تاريخ حصول المتقدم لآخر شهادة، وعمر المتقدم....الخ.

وفي خطوة جديدة بالتنويه، قامت وزارة التربية، عام ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥، بإعداد خطة لتأهيل المعلمين القائمين على رأس عملهم من حملة أهلية التعليم / شهادة المعاهد المتوسطة /، والذين يعملون في مرحلة التعليم الأساسي، في كليات التربية (معلم صف)، بحيث يدرسون لمدة سنتين، يحصل الخريجون على إجازة جامعية اختصاص معلم صف. تتم عملية التأهيل هذه بنظام التعليم المفتوح، وبالتنسيق مع وزارة التعليم العالي. والهدف من وراء هذه الخطة رفع السوية العلمية والتخصصية والتربوية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي.

وفي خطوة تعد الأولى من نوعها في البلدان العربية، عمدت وزارة التربية السورية، بالتنسيق مع الجامعة الافتراضية السورية - Syrian Virtual University وكلية التربية بجامعة دمشق، إلى تأهيل عدد من المدرسين أثناء الخدمة، تأهيلاً تربوياً بدءاً من عام ٢٠٠٥، وذلك بهدف رفع سوية المعلم العلمية والتكنولوجية والتربوية، وفق أساليب حديثة ومتطورة.

إعداد المعلمين في النظام التعليمي المصري:

- يتم إعداد مدرسي التعليم الثانوي بكليات التربية، وفق نظامين هما:
- ١- النظام التكاملي: مدة الدراسة فيه أربع سنوات، يتلقى فيه الطلبة إعداداً أكاديمياً تخصصياً وإعداداً تربوياً، فضلاً عن الإعداد الثقافي.

٢- النظام التتابعي: يتلقى الطلبة في ظل هذا النظام إعداداً تخصصياً، أولاً في كليات جامعية أو عالية من مثل: الآداب أو العلوم وغيرها، ثم يلتحقون بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى بكليات التربية، لدراسة مواد الإعداد المهني التربوي لمدة عام جامعي، يحصلون بعده على الدبلوم العام في التربية. وقد افتتحت معظم كليات التربية في مصر، شعباً لإعداد معلم التعليم الابتدائي. في الوقت الذي توقف فيه القبول بدور المعلمين والمعلمات.

وتتنوع مصادر إعداد المعلمين في مصر تنوعاً كبيراً، حيث تعدّ كليات التربية التخصصية، المعلمين في مجالات مختلفة، كالاقتصاد المنزلي والتربية الرياضية والتربية الموسيقية والتربية الفنية. بالإضافة إلى وجود الكليات النوعية، وكليات رياض الأطفال وكليات إعداد المعلمين الصناعية وغيرها.

إعداد المعلمين في دول الخليج العربي:

تعد المملكة العربية السعودية من أولى الدول الخليجية، التي تولي اهتماماً كبيراً في عملية إعداد المعلمين لديها، حيث يحتل هدف الارتفاع بمستوى إعداد المعلم مكان الصدارة في الجهود التربوية، التي تبذلها وزارة المعارف. حيث يتم إعداد معلمي المرحلة الابتدائية، في معاهد لإعداد المعلمين والمعلمات. ورغبة في الارتفاع بمستوى إعداد معلم المرحلة الابتدائية، فقد استقر رأي السلطات التعليمية على تصفية جميع معاهد إعداد المعلمين في مطلع عام ١٩٩٠، وأنشئت بدلاً منها، الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات، ومدة الدراسة فيها سنتان. وهناك خطة لرفع مدة الدراسة فيها إلى أربع سنوات، لتتساوى مع الكليات الجامعية، ويحصل خريجوها على درجة البكالوريوس في التربية.

أما بالنسبة لمعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية، فيتم إعدادهم علمياً وفنياً

على مستوى كليات التربية التابعة للجامعات المختلفة أو للرئاسة العامة للبنات. ومن أجل رفع سوية المعلمين، فقد عيّنت وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات، بتدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة، باعتباره الداعم لتوظيف الأساليب التربوية الحديثة والإفادة منها. لذا تقام دورات تدريبية متعددة كل عام، تستهدف تجديد المعلومات للمعلمين، وتعليمهم طرائق تدريس المواد الجديدة... كالحاسب الآلي، ومداومة الالتقاء بهم وسماع وجهة نظرهم حول المنهج، للتعرف إلى نقاط القوة والضعف فيه لتحسينه وتطويره (تطور التعليم في المملكة العربية السعودية، ١٤١٥هـ، ص ٦٦).

إعداد المعلمين الإمارات العربية:

تعتمد وزارة التربية والتعليم، بشكل أساسي، على المعلمين الوافدين والمعارين من الدول العربية والأجنبية، حيث يشكل هؤلاء ما نسبته ٧٥%، مقابل ٢٥% بالنسبة للمعلمين الوطنيين، في العام الدراسي (١٩٩٣ / ١٩٩٤). تتولى كلية التربية في جامعة الإمارات العربية، مسؤولية إعداد وتأهيل المعلم الوطني على المستوى الجامعي. وتؤدي وزارة التربية حالياً. اهتماماً كبيراً بمجال التدريب أثناء الخدمة، حيث وضعت إستراتيجية جديدة للتدريب في عام (١٩٩٣/٩٢)، بنت على أساسها خطة خمسية للبرامج التدريبية للمعلمين.

إعداد المعلمين في البحرين:

يتم إعداد المعلمين في البحرين لمراحل التعليم العام (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية) في إطار كلية التربية بجامعة البحرين، حيث يتم هذا الإعداد اختياراً للطلبة الراغبين في العمل في مهنة التدريس. كما تقدم كلية التربية برنامجاً تربوياً لطلبة بكالوريوس الآداب أو بكالوريوس العلوم بهدف إعداد مدرسين للتدريس في المرحلتين الإعدادية والثانوية. وتقدم لهم دبلوم في التأهيل

التربوي. كذلك تتولى كلية التربية تقديم مقررات للحصول على درجة البكالوريوس في التربية لإعداد معلمي الفصل في المرحلة الابتدائية (دليل نظم التعليم في البحرين، ١٩٩٨، ص ١٩٩).

إعداد المعلمين وتدريبهم في عُمان:

تهدف السياسة التربوية في سلطنة عمان، بالنسبة لإعداد المعلمين، إلى الارتقاء بمستوى إعدادهم علمياً ومهنياً وتربوياً. تقدم مختلف كليات المعلمين في عمان حالياً، برنامجين أساسيين في إعداد المعلمين هما:

١- برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من (الأول إلى الرابع)، يهدف إلى إعداد معلمي المجالات التالية: تربية إسلامية، لغة عربية، علوم اجتماعية، رياضيات، علوم.

٢- برنامج إعداد معلم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من (الخامس إلى العاشر) ويمنح خريج الكلية في هذا البرنامج درجة البكالوريوس لينخرط في التدريس في مدارس المرحلتين الإعدادية (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي) والثانوية.

هناك اتجاه واضح بالنسبة لإعداد المعلمين في عُمان، وهو الارتقاء بمستوى إعدادهم علمياً ومهنياً.

أما بالنسبة لتدريب المعلمين، فقد تم البدء في مجال توفير الخبرات الاستشارية، وتدريب المزيد من الكوادر العمانية بما يجعلها قادرة على مواكبة التطوير، وقد أنشأت الحكومة مراكز للتدريب والتأهيل أثناء الخدمة، وبدأت بتنفيذ برنامج دبلوم الإدارة المدرسية لمديري المدارس عام (٢٠٠١). وهناك اهتمام برفع مؤهلات المعلمين وحملة دبلوم الكليات المتوسطة، وبدأ بتأهيل

معلمي اللغة الإنكليزية بالتعاون مع أشهر الجامعات البريطانية، مستهدفاً رفع مؤهلات (١٠٦١) معلماً ومعلمة. والأمل أن تشمل الخطة الخمسية السادسة رفع مؤهلات بقية معلمي المرحلة الابتدائية للمواد الأخرى (مسيرة الخير، ٢٠٠١، ص ٤٦٠).

إعداد المعلمين في قطر:

أما في دولة قطر، فقد ساهمت كلية التربية في جامعة قطر مساهمة فعالة في إعداد المعلمين القطريين، وكان هذا الإعداد يتم على مرحلتين: بالنسبة لمعلمي الابتدائي:

١- المرحلة الأولى: وتنتهي بالحصول على شهادة المرحلة الجامعية في التعليم الابتدائي.

٢- المرحلة الثانية: تنتهي بالحصول على درجة البكالوريوس في التربية. أما بالنسبة لمدرسي المرحلتين الإعدادية والثانوية: فتتخصص لوائح وزارة التربية والتعليم في دولة قطر على أن الحد الأدنى المطلوب للعمل في التعليم الإعدادي والثانوي هو الحصول على درجة البكالوريوس من كليات التربية أو الدبلوم العامة في التربية لخريجي الكليات الأخرى (المطوع وآخرون، ١٩٩٠، ص ٧١٠).

من حيث المبدأ، تتم عملية تدريب المعلمين من قبل الاختصاصيين والموجهين الفنيين، ولكن مع تزايد المعلمين من ناحية، ونمو محتوى التدريب من ناحية أخرى، اتجهت وزارة التربية إلى إنشاء قسم خاص للتدريب عام ١٩٧٧، وينظم هذا القسم برامج تدريبية طويلة الأجل وقصيرة الأجل وهي برامج تجديدية وتأهيلية.

وهناك برنامج آخر لتدريب المعلمين وهو لا يتطلب التفريغ، لأن الدراسة

به مسائية، ومدته ٣٦ ساعة، يدرس الطلبة فيها المواد التربوية والمهنية.

إعداد المعلمين وتدريبهم في دولة الكويت:

اتجهت السياسة التعليمية في دولة الكويت مؤخراً إلى إعداد المعلم على مستوى المرحلة الجامعية، وتقوم كلية التربية بجامعة الكويت بإعداد معلمات رياض الأطفال ومعلمي التعليم الابتدائي، وتُعد أيضاً معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية.

أما بالنسبة لتدريب المعلمين، فتتظم لهم برامج للتدريب أثناء الخدمة للارتفاع بمستوى أدائهم، وتزويدهم بالاتجاهات والمفاهيم الحديثة في مجال عملهم. تنظم دراسات تكميلية للمعلمين من خريجي المعاهد القديمة، المدرسين غير المؤهلين، وتشرف وزارة التربية على تدريب المعلمين بالتعاون مع الهيئات الأخرى.

إعداد الكوادر التدريسية في الجامعات العربية:

ما دما قد تحدثنا عن عمليات إعداد المعلمين في التعليم ما قبل الجامعي، دعونا نتابع الحديث عن إعداد المدرسين الجامعيين. حقيقة هناك أسلوبان في عملية إعداد وتأهيل المدرسين الذين يعملون في الجامعات العربية في الوقت الراهن، وتكاد معظم الجامعات العربية الحكومية تتبع أحد هذين الأسلوبين:

الأول: الإعداد الداخلي:

ويتم هذا الإعداد ضمن الجامعة أو (الجامعات) الوطنية. حيث تعلن الجامعات عن حاجاتها لعدد من المعيدين للعمل لديها، ويتم اختيار المتقدمين، بناء على نتائج المسابقات التي تجريها، وغالباً ما تكون دورية، نتيجة التوسع

الكبير في التعليم العالي. يشترط في المتقدمين، الحصول على درجة الإجازة الجامعية، بمستوى عال من التحصيل والكفاءة العلمية. يتابع الناجحون في مثل هذه المسابقات دراستهم التخصصية في الجامعة.

وتشمل الدراسة التخصصية، المراحل التالية:

أ- الحصول على دبلوم الدراسات العليا، مدة الدراسة في هذا الدبلوم غالباً ما تكون بين سنة وستين جامعتين.

ب- الحصول على درجة الماجستير، مدة الدراسة في هذه الشهادة غالباً ما تكون بين سنة وثلاث سنوات.

ج- الحصول على درجة الدكتوراه، مدة الدراسة في هذه الشهادة سنتان كحد أدنى.

طبعاً بالإضافة إلى شروط أخرى معينة تحددها الجامعات للتسجيل في هذه الدرجات العلمية. وبعد حصول الطالب (المعيد) على درجة الدكتوراه، يتم تعيينه كعضو هيئة تدريسية في جامعته.

تجري وزارة التعليم العالي في سورية مسابقة دورية لانتقاء أعضاء هيئة تدريسية من غير المعيدین للعمل في جامعات القطر من حملة درجة الدكتوراه، وفق شروط معينة. وبعد القبول، لا تستكمل إجراءات التعيين في الجامعات، إلا بعد نجاح المتقدم في فحص اللغة الإنكليزية واللغة العربية والمعلوماتية وإتباعه دورة التأهيل التربوي، التي تقيمها عادة، كليات التربية للمتقدمين لهذه الوظيفة.

ثانياً: الإعداد الخارجي:

نظراً للظروف العلمية والأكاديمية التخصصية للجامعات العربية، فإن معظمها يعتمد إلى إرسال معيديها للدراسة والتخصص في الجامعات الأجنبية، وبخاصة في الدول المتقدمة، كالولايات المتحدة وفرنسا وبريطانيا وألمانيا

وروسيا واسبانيا وإيطاليا... وغيرها.

ولا تختلف، من حيث المبدأ، عمليات الإعداد الخارجي للمعيرين في الجامعات الأجنبية من حيث مدة الدراسة والبرامج والمساقات، كثيراً عن عمليات الإعداد الداخلي.

وحالياً، ونظراً للظروف الدولية السياسية والاقتصادية، ونظراً للعلاقة التي تتمتع بها بعض الجامعات العربية، كجامعة دمشق والقاهرة وبيروت...، والتبادل الثقافي العربي وجهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، فقد أصبحت هذه الجامعات تعد الكثير من الكوادر العلمية التخصصية العليا للجامعات العربية الأخرى، وخاصة حديثة العهد منها في مجالات العلوم الإنسانية بشكل خاص.

ومن حيث التأهيل لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات العربية أثناء الخدمة، فقد عمدت معظم الجامعات إلى إيفاد أعضائها، وبشكل دوري، إلى العديد من الجامعات الأجنبية من أجل البحث والإطلاع على آخر المنجزات العلمية في مجال تخصصهم، لمدد تتراوح ما بين ستة أشهر وسنة تقريباً، كل عدة سنوات، بالإضافة إلى عقدها العديد من الندوات والمؤتمرات العلمية، الهدف منها تبادل الخبرات وتعميق الوعي التخصصي لدى أعضائها.

والآن تعالوا نطرح التساؤل التالي:

ما مشكلات وصعوبات إعداد المعلمين وتدريبهم في البلدان العربية؟ حقيقة إن هذه المشكلات كثيرة جداً متنوعة وتختلف من قطر عربي إلى آخر، إلا أننا نستطيع هنا أن نذكر أهمها، والتي تتجلى من خلال:

١- القصور في بناء استراتيجيات الإعداد والتدريب على أسس علمية:

لا بد لإستراتيجية الإعداد والتدريب أن تنطلق من تعرف حاجات المتدربين

وحاجات المجتمع في الوقت نفسه، وطبيعة العصر ومؤسساته التربوية والتعليمية. ولكل جانب من هذه الجوانب مستلزمات ومقتضيات ينبغي لبرامج الإعداد والتدريب أن تترجمها إلى واقع إجرائي.

إلا أنه من الملاحظ أن بناء الإستراتيجية لا يتم دوماً على أساس الدراسة العلمية لحاجات كل من المتدربين والمجتمع، وإنما يتم في الأعم الأغلب من دون وضوح في الأهداف وملاحقة للتطورات الجديدة ومستلزمات العصر ومن غير القيام بدراسات هدفها تصنيف الوظائف التعليمية المختلفة، وتصنيف كل منها بتجديد مسؤولياتها وتحليل الكفايات والمهارات اللازمة لها، بحيث يجري في ضوء ذلك تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لكل منها، بناء على مسح شامل لمستويات كفاية القائمين بالعمل فيها وتحديد نواحي النقص الموجودة في تلك المستويات من الناحيتين الكمية والكيفية.

٢- ضبابية الأهداف المرسومة:

إن الأهداف المرسومة لإعداد أو تدريب المعلمين في الأعم الأغلب لم يتمثلها المتدربون والمشرفون والمنفذون، مما يؤدي إلى تشتيت في الرؤى وضياح في التوجه، وهذا ما انعكس على مستوى برامج الإعداد والتدريب وطرائق التدريس وأساليب التنفيذ والتقويم.

٣- غلبة النمطية على موضوعات الإعداد وعدم وضوح وظيفتها والتباين

في مستوياتها:

يلاحظ في برامج ودورات إعداد المعلمين وتدريبهم، أن موضوعاتها تتكرر منذ زمن طويل من غير تعديل يذكر فيها، وهذا ما يؤدي إلى ملل المتدربين والمدرسين ونفورهم من محتوياتها، إضافة إلى أن هذه المحتويات لا تستثير دافعاً لديهم لعدم وظيفيتها وعدم تلبيتها حاجاتهم واهتماماتهم.

يضاف إلى هذا أن التركيز ينصب فيها على الجانب النظري لا العملي والتقاني.

لا يزال يشكو التقويم في ميدان إعداد المعلمين وتدريبهم في معظم البلدان العربية من الشكليات في تخطيطه وتنفيذه ونتائجه، وتتبدى الشكليات في اعتماد أساليب تقليدية في التقويم في معظم الأحيان وعدم استخدام مقاييس موضوعية متطورة تعتمد على معايير الجودة.

٤- نمطية طرائق التدريس ووسائلها:

على الرغم من أن التطور الذي حدث في مجال طرائق التدريس واعتماد استراتيجيات حديثة في الإعداد والتدريب فإن الطريقة الإلقائية ما تزال هي السائدة في برامج الإعداد والتدريب، وما تزال النمطية في طرائق التدريس هي الغالبة، الأمر الذي يعطل الاكتساب الجيد للمهارات والمعارف.

٥- فتور الدافعية لدى الدارسين والمتدربين:

لا يثير التدريب في أغلب الدول العربية تلك الشحنة الانفعالية اللازمة، التي تولد القوة الدافعة للنشاط أو السلوك لدى المتدربين. وتظهر أهمية الدوافع في أثناء الإعداد أو التدريب، فرغبة الدارس أو رضاؤه عن عمله وتحقيق ذاته، أمور تؤدي إلى بذل الجهد في العمل والانتظام فيه، وتحقيق معدلات إنتاج مرتفعة والعكس هو الصحيح.

ومن الملاحظ أن الطلاب المعلمين يميلون إلى العزوف عن العمل بمهنة التعليم حتى قبل الانتظام بها. كما أن المعلمين العاملين في الميدان والقادرين على البذل والعطاء لا يبذلون ولا يعطون كل ما بإمكانهم بذله وتقديمه فليس لديهم الدافعية العالية، وهذا ما ينعكس سلباً على الأداء وعلى الكفايات التالية عن العمل بالمهنة. وفتور الدافعية لدى العاملين فيها يعود إلى أسباب اجتماعية

واققتصادية ونفسية، كما يعود إلى طبيعة العمل بمهنة التعليم والصعوبات التي يواجهها المعلم الممارس.

٦ - عدم توافر العدد الكافي من المربين القادة الأكفاء:

من الملاحظ إن ثمة مدرسين أو مدربين يعملون في مجال الإعداد أو التدريب وتعوزهم سمات متعددة ينبغي لهم أن يتحلوا بها حتى يضطلعوا بمهمتهم هذه ويؤدوها على أحسن وجه. وهذه السمات هي سمات عقلية وعلمية واجتماعية ونفسية، إضافة إلى مؤهلاتهم العلمية والأدائية في مجال الإعداد والتدريب وبالإضافة إلى صفات القيادة التي طالما تحدث عنها المربون.

٧ - افتقار مؤسسات إعداد المعلم وتدريبه للبحث والتجريب التربوي:

من الخصائص التي تتصف بها مؤسسات إعداد المعلم وتدريبه التقليدية أنها لا تعتمد البحث ولا توظف التجريب كأساس لتحسين وتطوير برامجها. في حين أن مؤسسات إعداد وتدريب المعلم الحديثة تعد البحث والتجريب التربوي عنصراً أساسياً في برامج الإعداد والتدريب وتستخدمه وتعتمد نتائجه كأساس للتحسين والتطوير المستمرين. والمتتبع لبرامج الإعداد والتدريب في البلدان العربية لا يجد قلة في عدد البحوث في ميدان إعداد المعلم وتدريبه فحسب، بل يجد أن السلطات التربوية قلما استفادت من هذه البحوث، بل قلما تناولتها بالدراسة للتعرف على إمكان الاستفادة منها.

٨ - شكلية التقويم:

إن عملية التقويم عملية معقدة ودقيقة، لأنها ككل نشاط بشري يقوم على التقدير وإبداء الحكم في سلوك بشري معين، تؤثر فيها الذاتية. والتقويم في ميدان إعداد المعلمين وتدريبهم، على الرغم مما تبذله فيه من جهود، لا يزال يشكو الشكلية في تخطيطه وتنفيذه، وتتبدى الشكلية في اعتماد

أساليب تقليدية في التقويم في معظم الأحيان وعدم استخدام أدوات صادقة وثابتة وموضوعية .

التوصيات الخاصة بمؤسسات إعداد المعلمين:

- ١- مراعاة التدقيق في اختيار وانتقاء أفضل العناصر الملائمة للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين، وذلك وفقاً لمعايير وأسس موضوعية.
- ٢- الاهتمام بتزويد المعلم في طور الإعداد بجرعة كافية من المعرفة على المستويين النظري والتطبيقي، ولاسيما في مجال التخصص. بحيث يكون قادراً على أداء عمله التدريسي بكفاءة عالية.
- ٣- ضرورة مراعاة التوازن بين مكونات وجوانب برنامج إعداد المعلمين بحيث تتناسب مع ما يتوقع منهم الاضطلاع به من مسؤوليات وأدوار.
- ٤- إيلاء الجوانب التطبيقية، ولاسيما التربية العملية، مزيداً من الاهتمام والعناية من حيث التنظيم والإشراف ومدة التدريب حتى يمكن أن يتحقق الهدف منها.
- ٥- أن يتضمن برنامج إعداد المعلم دراسات عن البيئة ووسائل حمايتها والإفادة من مصادرها.
- ٦- أن يتوافر التكامل بين مكونات وعناصر إعداد المعلم في المجالات التخصصية والمهنية والثقافية.
- ٧- ضرورة اهتمام المسؤولين بالحد من أثر المشكلات التي تواجه مؤسسات إعداد المعلمين، ولاسيما تلك التي تعوق عمل المؤسسات.
- ٨- ضرورة الأخذ بالحسبان آراء واتجاهات القائمين على أمر هذه المؤسسات حين السعي لتطوير أي جانب من جوانب العمل بتلك المؤسسات.

- ٩- مراعاة إعطاء مزيد من الاستقلال لمؤسسات إعداد المعلمين في وضع سياساتها وخططها وبرامجها حتى يمكن أن تحقق أفضل مردود ممكن.
- ١٠- ضرورة توثيق الروابط والصلات بين مؤسسات إعداد المعلمين من ناحية وبين ما يجري في الميدان التعليمي عامة من ناحية أخرى. بحيث يكون هناك ترابط بين ما يدرسه المعلم في طور الإعداد وما يُنتظر أن يقوم به في مجال التعليم (حر، ٢٠٠٣، ص ٧٣-٧٤).



الباب الثالث

دراسة مقارنة لأهم المشكلات التربوية في الوطن العربي

الفصل الأول: الأمية في البلدان العربية.

الفصل الثاني: الإنفاق على التعليم في البلدان العربية.

الفصل الثالث: هجرة الكفايات العلمية العربية.

الفصل الرابع: التخطيط التربوي في البلدان العربية.

الفصل الخامس: الفلسفة التربوية في البلدان العربية.

الفصل السادس: آفاق تطوير التربية في البلدان العربية.



الباب الثالث

دراسة مقارنة لأهم المشكلات التربوية

في الوطن العربي

مقدمة:

يدور حديثنا في هذا الباب عن أهم المشكلات التي تعترض التربية العربية في الوقت الراهن، وفي المستقبل القريب، والتي تتجلى في مشكلات البنّيين الفوقية والتحتية للتربية العربية المعاصرة. من الصعوبة بمكان رصد وتحليل وتوصيف مجمل هذه المشكلات في هذا الباب، لكننا سنحاول التعرض لأهمها وأكثرها تأثيراً وحدة في التربية العربية من مثل (الأمية وتعليم الكبار - هجرة الكفايات العلمية العربية - التخطيط التربوي - الفلسفة التربوية العربية - الإنفاق على التعليم ...)، ثم نتطرق بعد ذلك إلى آفاق تطور التربية العربية مع بداية القرن الحادي والعشرين.

منذ بداية عقد التسعينيات وحتى الآن، تشهد العديد من الدول العربية، سلسلة من الإصلاحات الجذرية في هيكليتها نظمها التربوية والتعليمية، تهدف برمتها إلى تحقيق نوع من التوازن ما بين إمكانياتها البشرية والاقتصادية والثقافية وبين طموحاتها الوطنية والقومية وحتى العالمية. عدا عن رغبتها الشديدة في تجاوز الصعاب والمشكلات العديدة، التي تعترض نهضتها التنموية الشاملة. وعلى الرغم من هذه الإصلاحات وشموليتها وتعدد جوانبها، إلا أنها ما تزال تواجه نظمها التربوية، الكثير من المشكلات والعراقيل، التي تحول دون تحقيق أهدافها وسياساتها واستراتيجياتها التربوية والتعليمية، التي فرضتها جملة من

العوامل والظروف الداخلية والخارجية على حد سواء، سواء أكانت سياسية أم اجتماعية أم اقتصادية أم ثقافية فرضتها طبيعة الأحداث المتغيرة على الدوام. إلا أن حدة هذه المشكلات وتأثيرها في بنية المجتمعات العربية، تختلف من نظام تربوي تعليمي إلى آخر، كما أنها تختلف من بلد عربي إلى آخر. ومن أهم هذه المشكلات التي تواجه التربية العربية في الوقت الراهن وفي المستقبل القريب نستعرض:

- ١ - مشكلات البنية الفوقية للتربية العربية: والتي تتجلى ب:
 - * - غياب الفلسفة التربوية، ومن ثم النظرية التربوية التي تبني الأهداف التربوية في ضوءها.
 - * - ضبابية الأهداف التربوية وعموميتها، وأدلتها سياسياً، في كل النظم التربوية العربية، مما يفقدها الكثير من الحرية والحركة والتطور.
 - * - غياب التنسيق والتكامل ما بين الأهداف والسياسات والاستراتيجيات التربوية في معظم النظم التربوية العربية.
 - * - تجسد النظم التربوية العربية، طبيعة إدارة النظم السياسية المركزية، والشديدة المركزية في بعض البلدان العربية.
 - * - عدم الربط والتنسيق والتكامل ما بين التخطيط التربوي والتخطيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي في معظم البلدان العربية.
 - * - غياب التنسيق والتكامل التربوي، ما بين معظم النظم التربوية - التعليمية العربية.

٢ - المشكلات البنيوية التحتية للتربية العربية:

- * - الزيادة الكبيرة في عدد المتعلمين، وقلة الموارد المادية والبشرية المتخصصة.

- * - ضعف الكفاية الداخلية للنظم التربوية العربية.
 - * - انخفاض مستوى إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها.
 - * - عدم استخدام طرائق ووسائل تعليمية حديثة ومتطورة.
 - * - افتقار المناهج التربوية إلى العلمية والموضوعية والحدثة، في معظم النظم التربوية العربية.
 - * - تأنيث الهيئة التعليمية في معظم المراحل التعليمية.
 - * - اعتماد مستوى تحصيل الطلبة معياراً وحيداً للتقويم.
 - * - غلبة الجانب النظري الأكاديمي التلقيني في معظم مراحل التعليم.
- حقيقة إن ما ذكرناه أنفاً لا يعدو أن يكون مثلاً عن طبيعة المشكلات، التي تعاني منها التربية العربية، وفي كل النظم التربوية العربية الراهنة، وتتباين حدة هذه المشكلات ما بين نظام تربوي وآخر، نظراً للاختلافات البسيطة، وأحياناً الجوهرية فيما بينها، وهذا كما هو معلوم، يرتبط بجملة من القضايا السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتنموية، التي تميز البلدان العربية بعضها من بعض.
- والآن، ننقل إلى موضوع فصلنا الأول، ألا وهو الأمية في البلدان العربية.

* * * * *



الفصل الأول

الأمية في البلدان العربية

تمهيد:

تُعد الأمية - illiteracy بمفهومها الواسع " الأبجدي " والضيق إلى حد ما " الحضاري " بكل أبعادها، من أشمل وأعم المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، التي تعانيها معظم البلدان العربية، وخاصة الفقيرة منها. وهذه الظاهرة لها أسبابها السياسية والاقتصادية والاجتماعية العديدة والمتنوعة، ولها نتائجها السلبية على التربية العربية ومقومات تطورها. وقد تفاقمَت هذه المشكلة، بشكل كبير، في الآونة الأخيرة، نظراً لزيادة أعداد الأميين، بشكل مستمر، على الساحة العربية في العقود الأخيرة، والذي فاق كل التوقعات.

وقد يعود ذلك، بشكل أساسي كما يرى بعض المتتبعين، إلى تطور الحياة المعاصرة وتقدمها وتعقدها، وإلى التطور العلمي والتقني الكبيرين، اللذين أخذَا بفرضان ذاتهما على الصعد كافة، الإنسانية الواسعة أولاً والعربية ثانياً.

فهل تُعد الأمية والحال كهذه، بمثابة انعكاس غير حقيقي للتطور التكنولوجي الحديث؟ أم تُعد بمثابة مؤشر إلى الهوة التي تفصل الحياة العملية والعلمية التقانية عن معطيات ومفردات الواقع السياسي والاجتماعي؟ أم أن " الأمية " ضريبة حتمية فرضتها ظروف نمو وتطور المجتمعات الإنسانية المعاصرة؟ أسئلة عديدة، سنحاول الإجابة عنها في هذا الفصل، بادئين أولاً، بتعريف الأمية.

تعرف الأمية على أنها: ظاهرة اجتماعية سلبية متفشية في معظم أقطار العالم وخاصة النامي منه، ولها أبعادها الكثيرة والمتنوعة، ومن أهمها:

الأمية الأبجدية - Alphabetic Illiteracy:

والتي تعني عدم معرفة القراءة والكتابة والإلمام بمبادئ الحساب الأساسية. ويُعرف الإنسان الأمي: كل فرد بلغ الثانية عشرة من عمره ولا يلم إماماً كاملاً بمبادئ القراءة والكتابة والحساب بلغة ما، ولم يكن منتسباً إلى مؤسسة تربوية تعليمية.

الأمية الحضارية - Civilization illiteracy:

وهي عدم مقدرة الأشخاص المتعلمين على مواكبة معطيات العصر العلمية والتكنولوجية والفكرية والثقافية والفلسفية والأبجدية، والتفاعل معها بعقلية ديناميكية قادرة على فهم المتغيرات الجديدة وتوظيفها بشكل إبداعي فعال، يحقق الانسجام والتلاؤم ما بين ذواتهم والعصر الذي ينتسبون إليه، مؤمنين في الوقت ذاته بمجموعة من العادات والتقاليد والمعتقدات الفكرية والممارسات السلوكية والمبادئ والمثل (الستاتيكية - static) الجامدة، التي تتعارض وطبيعة الحياة المتجددة على الدوام.

وتنقسم الأمية الحضارية من حيث المبدأ إلى عدد غير قليل من الأقسام والفروع الرئيسية، فيندرج تحت لوائها على سبيل المثال " الأمية الثقافية، الأمية العلمية، الأمية التكنولوجية، الأمية الفنية، الأمية الصحية، الأمية الجمالية، الأمية العقائدية ... الخ " .

الواقع الراهن للأمية في البلدان العربية:

كانت تشكل نسبة الأمية في بعض الأقطار العربية في فترة الخمسينيات نحو (٩٠ %)، من مجموع السكان. أما في عقد الستينيات، فقد هبطت نسبة الأمية في البلدان العربية بين الكبار (١٥ - ٢٤) عاماً من ٧٥ % عام ١٩٦٠ (٦٥ %

لدى الذكور و ٨٥% لدى الإناث)، إلى ٥٥% عام ١٩٧٠ (٣٥% لدى الذكور و ٧٠% لدى الإناث) .

ومثل هذا التحسن لا يرجع في الواقع إلى الجهود التي بذلتها الحكومات العربية من أجل مكافحة الأمية، بقدر ما يرجع إلى تزايد أعداد المتخرجين من مراحل التعليم المختلفة.

أما نسبة الأمية بين الكبار (١٥ سنة فما فوق)، فقد قُدرت سنة ١٩٦٠ في البلاد العربية بنحو (٨١ %)، وكان نصيب الإناث منها (٩١ %)، ونصيب الذكور نحو (٧٢ %) .

وفي عام ١٩٧٠ قدرت النسبة العامة للأمية في البلدان العربية بنحو ٧٣% أي أن هناك نحو (٦٨,٣٠٠) ألف رجل وامرأة من الأميين، وكانت نسبة الأمية لدى الإناث منهم ٨٦% ونسبة أمية الرجال نحو ٦١%، إلا أن هذه النسب تختلف من قطر عربي إلى آخر.

أما في عقد التسعينيات من القرن العشرين، فقد تغيرت هذه النسب كثيراً، نظراً لجملة من العوامل السكانية والاقتصادية والتربوية...

والجدول التالي يبين أعداد الأميين بالملايين ونسب الأمية (١٥ سنة فما فوق)، في بعض البلدان العربية عام (١٩٩٩)، حسب معطيات تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٢.

جدول رقم (١٦) يبين أعداد الأميين بالملايين ونسب الأمية
(١٥ سنة فما فوق)، في بعض البلدان العربية ١٩٩٩

البلدان العربية	أعداد الأميين	ذكور %	إناث %	إجمالي %
البحرين	٠,١	٩	١٧	١٣
الكويت	٠,٢	١٦	٢٠	١٨
قطر	٠,١	٦	٦	٦
الإمارات	٠,٥	٢٥	٢١	٢٣
عمان	٠,٤	٢٠	٣٨	٢٩
السعودية	٢,٧	١٧	٣٣	٢٥
لبنان	٠,٣	٨	٢٠	١٤
سورية	٢,٤	١٢	٤٠	٢٦
الأردن	٠,٣	٥	١٦	١٠,٥
اليمن	٤,٩	٣٢	٧٥	٥٣,٥
مصر	١٩,٤	٣٣	٦٦	٤٩,٥
ليبيا	٠,٧	٩	٣٢	٢٠,٥
السودان	٧,٨	٣١	٥٤	٤٢,٥
تونس	٢	١٩	٣٩	٢٩
الجزائر	٦,٤	٢٥	٤٩	٣٧
المغرب	٩,٩	٣٨	٦٤	٥١
موريتانيا	٠,٨	٤٩	٧٠	٥٩,٥
المجموع	٥٩	٢٠,٨٢	٣٨,٩	٢٩,٨٢

* - المصدر: تقرير التنمية الإنسانية العربية ٢٠٠٢.

تشير معطيات الجدول السابق، إلى أن نسبة الأمية في / ١٧ / دولة عربية بلغت نحو ٣٠ % (٢١% للذكور ٣٩% للإناث)، وأن عدد الأميين فيها قد بلغ / ٥٩ / مليوناً. وفي مستهل الألفية الثالثة، تغيرت هذه النسب، مع تغير

الخريطة التربوية في العديد من البلدان العربية. والجدول التالي: يبين معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (١٥ سنة فما فوق)، ونسبة الملمين بالقراءة والكتابة من فئة الشباب (١٥-٢٤ سنة)، في بعض البلدان العربية عام ٢٠٠٢، وهي آخر النسب الرسمية المتوفرة حالياً.

جدول رقم (١٧) يبين عدد السكان بالملايين ومعدل الإلمام بالقراءة والكتابة في بعض البلدان العربية عام ١٩٩٠ - ٢٠٠٢

البلدان العربية	السكان ٢٠٠٢	١٥ سنة فما فوق %		من ١٥ - ٢٤ سنة %	
		١٩٩٠	٢٠٠٢	١٩٩٠	٢٠٠٢
البحرين	١٠٧	٨٢،١	٨٨،٥	٩٥،٦	٩٨،٦
الكويت	٢،٤	٧٦،٧	٨٢،٩	٨٧،٥	٩٣،١
قطر	١،٦	٧٧	٨٤،٢	٩٠،٣	٩٤،٨
الإمارات	٢،٩	٧١	٧٧،٣	٨٤،٧	٩١،٤
عمان	٢،٨	٥٤،٧	٧٤،٤	٨٥،٦	٩٨،٥
السعودية	٢٣،٥	٦٦،٢	٧٧،٩	٨٥،٤	٩٣،٥
سورية	١٧،٤	٦٤،٨	٨٢،٩	٧٩،٩	٩٥،٢
الأردن	٥،٣	٨١،٥	٩٠،٩	٩٦،٧	٩٩،٤
اليمن	١٩،٣	٣٢،٧	٤٩	٥٠	٦٧،٩
مصر	٧٠،٥	٤٧،١	٥٥،٦	٦١،٣	٧٣،٢
ليبيا	٥،٤	٦٨،١	٨١،٧	٩١	٩٧
السودان	٣٢،٩	٤٥،٨	٥٩،٩	٦٥	٧٩،١
تونس	٩،٧	٥٩،١	٧٣،٢	٨٤،١	٩٤،٣
الجزائر	٣١،٧	٥٢،٩	٦٨،٩	٧٧،٣	٨٩،٩
المغرب	٣٠،١	٣٨،٧	٥٠،٧	٥٥،٣	٦٩،٥
موريتانيا	-	٣٤،٨	٤١،٢	٤٥،٨	٤٩،٦
المجموع	٢٩٦،٦	٥٠،٨	٧١،٢	٦٨،٤	٨١،٢

* - المصدر: تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٤

في ضوء معطيات الجدول السابق، نتبين أن نسبة الأمية (١٥ سنة فما فوق) في البلدان العربية بلغت عام ١٩٩٠ نحو ٥٠%. وفي عام ٢٠٠٢ بلغت هذه النسبة نحو ٢٩%. وكما هو ملاحظ فإن هذه النسب تختلف بين قطر عربي وآخر، نظراً لظروف كل قطر، الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتنموية والتربوية والتعليمية.

تبقى هذه النسب مجرد تقديرات أولية، تختلف من مرحلة تاريخية إلى أخرى، نظراً لصعوبة ضبطها وإجراء الدراسات المسحية الصحيحة لها في معظم أقطار الوطن العربي. لكن على الرغم من ذلك، تعد مؤشراً مهماً على المستوى الثقافي التربوي الذي وصلت إليه المجتمعات العربية في بداية الألفية الثالثة.

فإذا كان عدد سكان الوطن العربي في عام / ٢٠٠٢ / نحو / ٣٠٠ / مليون نسمة، وأن معدل الزيادة السكانية فيه حالياً نحو ٢,١ % سنوياً، هذا يعني أن عدد سكان الوطن العربي في عام ٢٠١٠ سيكون نحو ٣٥٠ مليون نسمة، وفي عام ٢٠١٥ من المتوقع أن يصل هذا الرقم إلى نحو / ٤٠٠ / مليون نسمة، على أساس أن نسبة النمو السكاني في البلدان العربية ستكون ٢,٧ % سنوياً. هذه الأرقام تقودنا للدلالات التالية:

*- إن عدد الأميين (١٥ سنة فما فوق)، في البلدان العربية هو / ٨٧ / مليون نسمة عام ٢٠٠٢.

*- سيبلغ عدد الأميين في البلدان العربية عام ٢٠١٠ نحو مئة مليون.

*- وفي عام ٢٠١٥ سيصل هذا الرقم إلى نحو / ١١٦ / مليون نسمة، إذا افترضنا أن نسبة الأمية ستكون ثابتة خلال هذه الفترة الزمنية، على الرغم من أن التوقعات تشير إلى أن أعداد الأميين ستكون أكبر من ذلك بكثير، نظراً

للزيادة السكانية الكبيرة، وسوء الحالة الاقتصادية والتنموية العربية والأوضاع السياسية المتردية، وارتفاع نسب التسرب من التعليم الأساسي، وارتداد الكثير من المتسربين للامية.

في ضوء هذه المعطيات نرى أن البلدان العربية تعيش أزمة تعليمية تربوية اجتماعية كبيرة، ناهيك الحديث عن أزمة ثقافية متفشية حتى بين المتعلمين أنفسهم، مرهونة بجملة من العوامل السياسية والاقتصادية والحضارية، كما ذكرنا قبل قليل.

أسباب تفشي الأمية في البلاد العربية:

تمتد جذور الأمية في البلاد العربية، إلى فترات زمنية موعلة في القدم. تعود بمجملها إلى عهود الاحتلال الأجنبي للبلاد العربية، حين حرمت الجماهير العربية حقها من التعليم. وورثت الحكومات الوطنية هذه الظاهرة. ومنذ الاستقلال، تحاول الدول العربية القضاء على الأمية بكل السبل والوسائل، لما تسببه من عائق أمام نهضتها الشاملة. فبذلت الكثير من الجهد والعناء في سبيل ذلك، لكن يبدو أن المشكلة أكبر من كل الجهود التي بذلت بغية القضاء عليها، فهي ما تزال إلى الآن وبعد مضي أكثر من نصف قرن من الاستقلال، من أخطر المشكلات الاجتماعية والثقافية التي تعاني منها البلاد العربية. فالأمية تنتفش في المجتمعات العربية، وأعداد الأميين في تزايد مستمر، وتكاد أن تصل نسبتهم إلى نحو ثلث عدد سكان الوطن العربي في الوقت الراهن.

وتعود ظاهرة تفشي الأمية في البلاد العربية إلى أسباب سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية عديدة نذكر منها:

- ١- الزيادة السكانية الكبيرة في البلدان العربية، حيث تصل في المتوسط بين (٢- ٣ %) سنوياً. وهي تعد من أعلى النسب العالمية في هذا المجال.

- ٢- ضعف الكفاية الداخلية لأنظمة التعليم العربية، التي تؤدي إلى تسرب أعداد كبيرة من الأطفال من مراحل التعليم المختلفة، وخاصة مرحلة التعليم الابتدائي والأساسي، وارتدادهم إلى الأمية بعد فترة زمنية قصيرة.
- ٣- عدم تطبيق التعليم الإلزامي بشكل كامل في معظم أقطار الوطن العربي، مما يحرم أعداداً كبيرة من الأطفال من فرص التعليم.
- ٤- عجز معظم ميزانيات التعليم في البلاد العربية عن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية على المستوى الجماهيري.
- ٥- عدم جدوى الإجراءات الحكومية، التي تتخذ بشأن مكافحة الأمية وتعليم الكبار في البلاد العربية.
- ٦- عدم ربط التنمية الثقافية والاجتماعية في البلاد العربية بالتنمية التربوية والتعليمية.
- ٧- تدني مستوى المعيشة وانخفاض مستوى الدخل في معظم الأسر العربية، مما يؤدي إلى عمل أبنائها عوضاً عن التحاقهم بمراحل التعليم المختلفة.
- ٨- عد ظاهرة الأمية من المظاهر الاجتماعية الطبيعية، التي تتسم بها مجتمعاتنا العربية.

التدابير الواجب اتخاذها في سبيل مكافحة الأمية:

قامت جمهورية مصر العربية في عقد التسعينيات، باتخاذ جملة من التدابير الأساسية، في سبيل مكافحة الأمية، تعد نموذجاً عربياً يحتذى به في باقي الأقطار العربية.

ومن أهم هذه التدابير التي اتخذتها:

- ١- خفض معدل النمو السكاني وفق برنامج محدد، من ٣،٤% عام ١٩٩١،

- إلى ٣١% عام ١٩٩٦، إلى نحو ٢%، (حالياً - ٢٠٠٢).
- ٢- خفض معدل الأمية لدى البالغين، من ٤٠% عام ١٩٩١، إلى ٣٠% عام ١٩٩٦، إلى ٢٠% عام ٢٠٠١. (لكن وحسب معطيات الجدول السابق هذا الأمر لم يتحقق، فما تزال الأمية في مصر عام ٢٠٠٢ نحو ٣١،٣%، على الرغم من كل الجهود التي بذلت).
- ٣- توفير أماكن لجميع الأطفال في سن الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي بحلول عام ٢٠٠١، والقضاء على ظاهرة التسرب من التعليم، وتنفيذ قانون منع تشغيل الأطفال.
- ٤- إدخال التربية السكانية في مقررات الكليات والمعاهد وإدماج مفاهيم التربية السكانية في المواد الدراسية بمراحل التعليم المختلفة، والتوسع في برامج تدريب المعلمين في مجال التربية السكانية.
- ٥- تكثيف الجهود الأهلية لرفع نسب استيعاب الأطفال في سن التعليم الإلزامي، وتحديث الإحصاءات الخاصة بأعدادهم والتوسيع في التعليم الأساسي ليشمل المناطق التي لم يصلها بعد.
- ٦- زيادة فاعلية الأجهزة الشعبية والتنفيذية، لتؤدي دورها في خلق اتجاه إيجابي نحو تعليم الإناث في المناطق الريفية النائية (السياسات السكانية في الوطن العربي، ٩٩٢، ص. ص. ٩٠ - ٩١).
- إلا أن هذه التدابير قد تختلف من قطر عربي إلى آخر، نظراً لطبيعة ظروفه الاجتماعية والثقافية.
- فهناك بلاد عربية تصل فيها نسبة الأمية إلى نحو ٥٠% لدى البالغين. وهناك أقطار عربية تنخفض فيها هذه النسبة إلى نحو ١٠%، إلا إن هذه النسب على تباعدها تعد من النسب المرتفعة جداً عالمياً. وحتى نسبة ٥% تعد من

النسب غير المقبولة بتاتاً، في عصر يُعد فيه العلم مقياساً للرقى والتقدم والازدهار. فكيف سيواجه العرب القرن الحادي والعشرين وهم أميون في غالبيتهم العظمى ؟ وكيف سيواجهون التحديات الجسام وهم مسلحون بالجهالة ؟؟ لذلك كان لابد من اتخاذ تدابير سريعة جداً وفعالة جداً للحد من ظاهرة انتشار الأمية أولاً، ومن ثم القضاء عليها تماماً، حتى يتسنى لنا أن نتبوأ مكاناً مرموقاً بين الدول السائرة إلى الحياة الرغيدة: ما هذه التدابير ؟ علينا أن نبدأ: أولاً: سد منابع الأمية. وذلك عن طريق تحقيق مبدأ إلزامية التعليم في المرحلة الأساسية من مراحل التعليم على الأقل.

ثانياً: إجراء بحوث ودراسات موسعة تكفل أنسب الطرائق والوسائل اللازمة في عملية مكافحة الأمية.

ثالثاً: إجراء إحصاءات دقيقة عن أعداد الأميين وتحديد أماكن تواجدهم، والعمل على افتتاح الدورات التعليمية المنتظمة لهم. وتشجيعهم بالانتساب إليها بشتى الوسائل والسبل.

رابعاً: عَدَ هذه المهمة قضية وطنية وقومية، وإيلاؤها الاهتمام والرعاية والمتابعة الضرورية لإنجازها في أقرب وقت ممكن.

خامساً: الاستفادة من تجارب بعض الدول الأجنبية في عملية مكافحة الأمية والاستعانة بالخبرات الدولية والمنظمات العربية والعالمية في هذا المجال.

إن هذه الجهود وسواها، تحقق نجاحاً ملموساً خلال فترة قياسية، فيما لو نظر إليها في بلداننا العربية بمنظار التنمية، التي تسعى إلى تحقيقها كونها تشكل عملية اقتصادية استثمارية تدر أرباحاً عظيمة خلال فترة زمنية قريبة جداً. عدا كونها عملية تربوية تعليمية حضارية، تحقق لثالث سكان وطننا العربي إنسانيتهم الضائعة في غياهب الجهل.

الفصل الثاني

الإنفاق على التعليم في البلدان العربية

تمهيد:

واحدة من أهم المشكلات التي، أخذت تفرض نفسها بقوة، في الوقت الراهن، على الأنظمة التربوية - التعليمية العربية، مشكلات تتعلق بالإنفاق على التعليم وتأمين مصادره، بعد الطلب المتزايد على التعليم من قبل شرائح واسعة من الشباب العربي، وبخاصة في مجال التعليم العالي. نظراً لطبيعة النظم التربوية العربية المركزية وإدارتها المباشرة للتربية، تتولى الحكومات العربية عملية الإنفاق على التعليم في جميع مراحله. وتختلف نسب الإنفاق على التربية من قطر عربي إلى آخر، نظراً لجملة من العوامل الاقتصادية والسياسية والتنموية.

والجدول التالي يبين هذه النسب في بعض البلدان العربية:

جدول رقم (١٨) يبين الإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية % من الناتج المحلي الإجمالي والإنفاق الحكومي في بعض الدول العربية

الإنفاق الحكومي %		الإنفاق العام %		الدولة
١٩٩٠	٢٠٠٠	١٩٩٠	٢٠٠٠	
١١،٤	١٤،٦	٣،٦٦	٤،٢	البحرين
١٧	١٧،٨	٥	٦،٥	السعودية
١٦،٣	١٤،٦	-	١،٩	الإمارات
١٦،٧	١١،١	٤،٢	٣،١	عمان
١١،١	١٧،٣	٣،٥٣	٤،١	سورية

الأردن	-	٥	١٧,١	١٩,٨
اليمن	١٠	٧,٨٢	-	٣٢,٨
مصر	٣,٧	٤	-	١٥
تونس	٦	٣,٥	١٣,٥	١٧,٤
المغرب	٥,٣	٥,١	٢٦,١	٢٦,١
الدول العربية	٤,٩	٥,٤	-	-

* - المصدر: تقرير التنمية البشرية (٢٠٠٣، ص ٢٧٦-٢٦٩).

من خلال قراءتنا للجدول السابق نتبين أن نسبة الإنفاق على التعليم العام في مجمل البلدان العربية قد بلغت وسطياً ٤,٩% من الناتج القومي الإجمالي عام ١٩٩٠. قفزت هذه النسبة عام ٢٠٠٠ إلى ٥,٤%، نتيجة زيادة الطلب على التعليم في مجمل مراحل ومختلف الدول العربية.

يعتمد الإنفاق على التعليم في معظم الدول العربية، على مصدرين أساسيين

هما:

- * - الدولة بما تخصصه من أموال ونفقات للتعليم من الموازنة العامة للدولة، مقابل ما تكفله من مجانية التعليم في جميع مراحل ومؤسساته الحكومية.
- * - القطاع الخاص، بما يمتلكه من مؤسسات تربوية وتعليمية في مختلف المستويات التعليمية، إضافة إلى المعونات والهبات، التي تقدمها المنظمات القومية والدولية وبعض الدول الأجنبية.

لقد تزايد الإنفاق على التعليم، في العقود الأخيرة، في معظم الدول العربية

نتيجة لعدة أسباب أهمها:

- أ- الانفجار السكاني، والطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، والحاجة إلى توفيره للأعداد الضخمة من أبناء المجتمع، وفق مبدأ ديمقراطية التعليم، وما

يتطلبه ذلك من أموال طائلة.

ب- غلاء التربية، واستخدام التقانات الحديثة في التعليم، الأمر الذي يتطلب شراء أجهزة ومعدات متطورة غالية الثمن.

ج- تصاعد الأجور والأسعار يرفع أسعار التكلفة ويجعل توفير نوعية جيدة من المعلمين والاحتفاظ بهم مستحيلاً دون زيادة أجورهم وحوافزهم.

د- الهدر الناتج من ضعف الكفاءة الداخلية للنظم التربوية العربية (رسوب وتسرب) وغيرها، مما يرفع تكلفة التعليم إلى الضعف أحياناً.

هـ- أئمة المؤسسات التعليمية، في العديد من الدول العربية.

و- حرص بعض النظم التربوية العربية على تقديم نوعية جيدة من التعليم لأبنائها، الأمر الذي يتطلب صرف نفقات باهظة أحياناً.

ز- عدم استغلال الموارد المادية والبشرية بشكل كامل في المؤسسات التربوية والتعليمية.

ح- المنافسة غير المعلنة، ما بين مؤسسات الدولة التربوية والتعليمية ومؤسسات القطاع الخاص، يلقي بظلاله الكثيفة على واضعي السياسات التربوية في معظم الدول العربية، الأمر الذي يدفعهم لتخصيص مبالغ إضافية للتربية من أجل تحقيق أو الحفاظ على الجودة، سواء وفق المعايير الوطنية أم وفق المعايير العالمية.

ولما كانت البلدان العربية محدودة الموارد المالية، مقارنة بالبلدان المتقدمة، فإنها ستواجه أزمات تربوية كبيرة في مسألة الإنفاق المستمر على التعليم، وإنها ستجد نفسها مضطرة بقبول شريك منافس لها في العملية التربوية، ألا وهو القطاع الخاص.

التعليم الخاص:

لا يشكل التعليم الخاص حالياً في معظم مراحل التعليم العربية، إلا نسبة قليلة جداً، نظراً للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية لمعظم السكان في العديد من المجتمعات العربية، عدا عن كون الدول العربية كانت قد أخذت على عاتقها، بعيد الاستقلال، مسؤولية الإشراف على التعليم والإنفاق عليه وإدارته، لأسباب سياسية ثقافية بالدرجة الأولى.

والجدول التالي يبين نسبة المسجلين في التعليم الخاص من مجموع المسجلين في التعليم في بعض البلدان العربية:

جدول رقم (١٩) يبين نسبة الطلبة المسجلين في التعليم الخاص من مجموع المسجلين في بعض البلدان العربية عام ١٩٩٦

البلدان العربية	التربية ما قبل المدرسية	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي
مصر	٦٤	٧	٤
تونس	-	١	٩
الكويت	٢٤	٣٣	٢٧
عُمان	١٠٠	٤	١
البحرين	١٠٠	١٧	١٥
قطر	١٠٠	٣٥	١٩
السعودية	٧٥	٦	٥
الإمارات	٦٥	٤٢	٢٩
لبنان	٨٣	٧١	٦٠
الأردن	١٠٠	٢٥	٩

من الملاحظ أن القطاع الخاص، يسيطر سيطرة شبه كاملة على التربية ما قبل المدرسية في معظم البلدان العربية، وينحسر هذا الدور كثيراً في المراحل التعليمية الأخرى، والسبب في ذلك، أن مرحلة رياض الأطفال ما تزال إلى الآن خارج السلم التعليمي في كل الدول العربية.

إن التحولات والتغييرات، التي ستشهدتها النظم التربوية العربية، في المرحلة القادمة، والتي تتجلى، بشكل أساسي، بالأعداد المتزايدة من التلاميذ والطلبة في مراحل التعليم المختلفة، وتبني معظم الحكومات العربية سياسات الخصخصة الشاملة لقطاعات متنوعة من ضمنها التعليم، (آخر صروح النظم السياسية العربية)، الأمر الذي يؤدي إلى تقليص دور الدولة في تقديم وتمويل الخدمات ومن بينها التعليم، وتزايد المقدرة المالية للقطاع الخاص ونفوذه في رسم السياسات التربوية، وتزايد دور المجتمع المدني ومؤسساته المختلفة، والتكلفة المتزايدة في ميزانيات ونفقات التعليم، كل هذا وسواه، سيجبر الحكومات العربية أن تعيد رسم سياساتها المالية في مجال التعليم، وأن تتبنى سياسات جديدة تأخذ بالحسبان هذه المتغيرات.

وهنا يتحتم عليها إعادة النظر في سياسات آليات التمويل وأساليبه، ويمكننا اقتراح جملة من التدابير في هذا المضمار من مثل:

١- دعوة منظمات وهيئات المجتمع المدني والقطاع الخاص والمؤسسات والأفراد والجماعات المجتمعية المختلفة...، لمشاركة الحكومات في تدبير مصادر تمويل التعليم والإنفاق عليه، مع العمل على تنويع البحث عن مصادر غير تقليدية للتمويل.

٢- إعادة تنظيم الهياكل المالية للنظم التعليمية العربية، وذلك ببناء هياكل

مالية مرنة تحقق المساواة والعدل في توزيع الاعتمادات المالية بين المؤسسات التعليمية كافة، لدعم كفاءتها في استخدام تلك الاعتمادات، بالاعتماد على أساليب تقويمية جديدة.

٣- إعادة صياغة الأولويات القومية بشكل يؤدي إلى أخذ التعليم حقه من الناتج المحلي والإجمالي والإنفاق العام مع تعديل الأولويات داخل التعليم ليصبح للتعليم الأساسي الأهمية القصوى من غير إغفال للأنواع الأخرى.

٤- استخدام النظام الضريبي في توفير حوافز لمن يتبرع للتعليم وفرض ضرائب إضافية على الأنشطة الترفيهية أو سلع استهلاكية مختارة لصالح التعليم، كما هو حادث في عدد من دول العالم وبعض الدول العربية، على أن تفرض ضريبة تعليمية إضافية على المستويات المحلية.

٥- فتح الباب أمام مساهمات المؤسسات الإنتاجية والخدمية وخاصة الصناعة والزراعية والتجارية والزراعية والمالية والنقابات بشكل يضمن موارد ثابتة لتمويل التعليم والإنفاق عليه ويضمن ربطه بمواقع الإنتاج والتنمية إلى جانب فتح مؤسسات التعليم (العالي خاصة) أمام تقديم الاستشارات المؤجرة لتلك المؤسسات.

٦- لتوسع في استخدام أساليب التخطيط الاستراتيجي وأساليب تقويم العمليات الإدارية والتعليمية وتحديث التقنيات الإدارية المستخدمة بما يضمن الفاعلية في تخصيص الموارد وتوفير كل من الزمن والكلفة .

٧- التوسع في إنشاء مراكز لنظم المعلومات التربوية على كل المستويات، تساعد في رؤية واقع العملية التعليمية، وتعين في توضيح أبعاد المواقف الإدارية بغية اتخاذ قرارات إدارية سليمة بخصوص ترشيد الإنفاق التعليمي ومنع الإهدار.

- ٨- الارتقاء بالكفاية الداخلية للنظم التعليمية العربية عن طريق خفض معدلات الرسوب والتسرب وإنقااص العدد الكلي للسنوات التي يقضيها التلاميذ لإتمام مرحلة ما مما يساعد على خفض الإنفاقات على تلك المرحلة مع الاهتمام بنوعية التعليم الأمر الذي يزيد من دور التعليم في خدمة المجتمع.
- ٩- الاتجاه لجعل المدارس مراكز للإنتاج إلى جانب القيام بالخدمات الاستثمارية بالإضافة إلى تدعيم برامج التعليم التعاوني، والتي تقوم فيها المصانع والمؤسسات التجارية والزراعية بتأسيس مؤسسات وكرليات لخدمة قطاعاتها.
- ١٠- إقامة مؤسسات قومية لإنتاج الوسائل التعليمية والبرمجيات الحاسوبية، إسهاماً في توفير هذه الوسائل، وتقليل الكلفة المالية، وترشيد الإنفاق.
- ١١- إجراء الدراسات والبحوث المتخصصة في اقتصاديات التعليم التي تستهدف دراسة الآثار الاقتصادية للرسوب والتسرب على مستوى كل مدرسة وكل منطقة تعليمية وعلى مستوى الدولة، وحساب التكلفة الحقيقية للطالب وللخريج، وذلك للارتقاء بكفاية النظم التعليمية ووضع أسس متينة للتخطيط الاستراتيجي لها.
- ١٢ - زيادة التعاون العربي في تمويل التعليم، مع الاستعانة بالمنظمات والصناديق المالية الدولية كلما كان ذلك ممكناً ومفيداً.





الفصل الثالث

هجرة الكفايات العلمية العربية

تمهيد:

تُعَدُّ ظاهرة الهجرة - Emigration، بأبعادها المختلفة، من السمات الديموغرافية - Demography الأساسية التي تميز العصر الحديث، نظراً للتطور الكبير، الذي طرأ على وسائل الاتصال والمواصلات والنقل المتنوعة. وتنقسم هذه الظاهرة من حيث المبدأ إلى قسمين رئيسين - الهجرة الداخلية والهجرة الخارجية. وكل قسم منهما يقسم بدوره إلى نوعين أساسيين الهجرة الدائمة والهجرة المؤقتة. إلا أننا في هذا الفصل سنحاول إلقاء الضوء على ظاهرة الهجرة الخارجية والدائمة لعدة مئات من الآلاف من خيرة الكوادر العلمية والفنية العربية إلى الدول الأجنبية والتي تعرف بظاهرة هجرة الأدمغة - brain drain، أو تسمى هجرة العقول أحياناً.

باتت تشكل ظاهرة هجرة الكفايات العلمية، ظاهرة سلبية تنسم بها معظم دول العالم النامي. هذا النزيف الفكري والعلمي البشري، والذي لا يكاد أن يقدر بثمن، ثروة حقيقية، أو ضريبة حتمية، تدفع للدول الصناعية والمتقدمة، دون مقابل، تدفعها الدول النامية والفقيرة، بشكل مطرد وعلى الدوام، منذ بداية القرن العشرين وحتى الآن. مما يشكل ظاهرة لم يسبق لها مثيل في تاريخ البشرية القديم والحديث منه على حد سواء، نظراً لفداحة الخسائر الاقتصادية والثقافية والعلمية التي تتكبدها الدول النامية والفقيرة، ومن ضمنها طبعاً بلادنا العربية. وظاهرة الهجرة هذه، في بلادنا العربية، لها خصوصية تتميز بها عن غيرها في باقي دول العالم، إذا أخذناها بجانبها القومي العام. لأن هناك ثمة ارتباطاً

قوياً ما بين ظاهرة الهجرة الداخلية (ما بين الأقطار العربية) والهجرة الخارجية إلى الدول الأجنبية (بحيث تشكل الهجرة الداخلية نقطة البداية للهجرة الخارجية أو المرحلة الأولى منها بالنسبة إلى العديد من الكفايات العلمية العربية). ومن هذا المنطلق: تقسم الدول العربية إلى قسمين رئيسين: الدول المصدرة للكوادر التخصصية وهي (مصر - سورية - اليمن - دول المغرب العربي - العراق)، والدول العربية المستوردة لها وهي (دول الخليج العربي - ليبيا)، وهناك دول عربية مرسله ومستقبلة في الوقت ذاته مثل (لبنان - الأردن - اليمن - السودان).

تعريف هجرة الكفايات العلمية:

هي تلك العملية التي يتم من خلالها مغادرة الأشخاص من ذوي الكفايات العلمية والتخصصات العالية المستوى، أراضي البلاد العربية، بقصد العمل والاستقرار في بلدان أجنبية بشكل دائم.

ويشمل مفهوم الكفايات العلمية، ذوي المهارات الفكرية والفنية والمهنية العالية المستوى، في مجالات العلوم الإنسانية والعلوم الطبية والعلوم الأساسية التطبيقية من مثل: الفيزياء والكيمياء والهندسة والإلكترونيات والعلوم الزراعية والعلوم الاقتصادية والإدارية... الخ.

وقد استفحلت مشكلة هجرة الأدمغة، خاصة في السبعينات والثمانينات، بدرجة أصبح لها آثار عكسية في التقدم الاقتصادي والاجتماعي في كثير من الدول العربية. وأصبحت تشكل حائلاً دون بناء القدرات الذاتية العلمية والتكنولوجية للبلدان العربية.

وتعد تلك الهجرة انتقائية، إذ أن معظم هؤلاء المهاجرين هم من حملة الشهادات الجامعية العلمية والتقنية والفنية العليا، كأعضاء هيئة التدريس

الجامعي والأطباء والعلماء والمهندسين التكنولوجيين والباحثين والمرضى الاختصاصيات، بينما يشكل المهاجرون ذوو الاختصاص في العلوم الإنسانية والاجتماعية نسبة متدنية في مجموع هؤلاء المهاجرين. علاوة على ذلك، فإن تلك الهجرة مطردة ومستمرة، أي أن حجمها يزيد سنوياً، وأن المجموع المتراكم لعدد الكفايات المهاجرة في تزايد مستمر، وهذا يدل على ضالة التدفق العكسي إلى البلدان العربية لتعويض الكفايات المفقودة.

وقد أشارت دراسة مقدمة إلى مؤتمر وزارة التربية والمسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في البلدان العربية، الذي عقد في أبو ظبي عام ١٩٧٧ إلى أن نسبة الكفايات المهاجرة بلغت نحو ٢٠% من مجموع الأطباء العرب ونحو ٢٥% من مجموع المهندسين، ونحو ١٥% من مجموع خريجي أقسام العلوم في الجامعات والمعاهد العليا.

واستناداً إلى تقديرات السبعينيات، فإن النسبة المئوية لهجرة الأطباء بلغت نحو ٥٠%، والمهندسين نحو ٢٣% والعلماء نحو ١٥% من مجموع الكفايات العربية في هذه التخصصات، إذ قدر المجموع الكلي لأعداد المهاجرين بنحو ٢٥ / ألف طبيب، و ١٨ / ألف مهندس، ونحو ٧٥٠٠ / من المشتغلين في مجال العلوم الطبيعية (زحلان، ١٩٨٢).

أما تقديرات الثمانينيات، فتشير إلى أن عدد المهاجرين إلى الولايات المتحدة الأمريكية وحدها، بلغ نحو خمسة آلاف عالم عربي، وإلى أوروبا أربعة آلاف، وإلى باقي دول العالم نحو ألف عالم عربي.

وتشير الإحصاءات الحديثة إلى ارتفاع نسبة هجرة الكفايات العربية إلى الغرب، فطبقاً لما أعلنته وزارة الهجرة المصرية، فإن إجمالي عدد العلماء المهاجرين من مصر وحدها بلغ نحو ٤٦٥ / ألف عالم، منهم نحو ٢٠٠ /

ألف هاجروا إلى أميركا ونحو / ٦٠ / ألف هاجروا إلى كندا ونحو / ٥٠ / ألف إلى استراليا ونحو / ١٥٥ / ألف إلى دول أوروبا. وتشير تلك الإحصاءات إلى أن معظم المهاجرين من خريجي الجامعات وعلماء الطبيعة والأطباء والمهندسين.

ويقدر الجهاز المركزي المصري للتعبئة العامة والإحصاء، عدد المصريين المهاجرين من ذوي الاختصاصات العليا بـ ٨٢٤ ألفاً وفقاً لآخر إحصاء صدر في عام ٢٠٠٣، من بينهم نحو / ٢٥٠٠ / عالم.

أكدت المنظمة العربية للتنمية الصناعية والتعدين في مذكرة وزعتها على الدول العربية والجامعة العربية ومنظماتها المتخصصة، أن هجرة الأدمغة والعقول العربية تأتي على رأس قائمة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تعاني منها الدول العربية منذ أن باشرت هذه الدول وضع برامج للنهوض بأوضاعها المتردية والموروثة عن حقبة طويلة من الحكم الاستعماري والهيمنة الأجنبية.

وأوضحت أن النتائج الخطيرة المرتبطة على هجرة الكفاءات العلمية تتمثل في فقدان الوطن العربي لإمكانيات هذه الكفاءات العلمية والفكرية والتربوية والتي أنفق على تعليمها وإعدادها أموالاً وجهوداً كبيرة، حيث تؤدي الهجرة إلى إضعاف حركة التنمية والإنتاج العلمي، مما يندرج باتساع الفجوة التكنولوجية بين العرب والغرب، وهو ما يشكل خطراً مباشراً على الأمن القومي العربي، بعد أن دخلت العلوم الحديثة في المجالات كلها بما فيها تطوير الأسلحة الحديثة. وكشفت الدراسة أن الوطن العربي يساهم في ثلث هجرة الكفاءات من البلدان النامية وأن ٥٠% من الأطباء و ٢٣% من المهندسين و ١٥% من العلماء من مجموع الكفاءات العربية المتخرجة يهاجرون إلى أوروبا والولايات المتحدة

وكندا بوجه خاص. وأن الأطباء العرب العاملون في بريطانيا يمثلون ٣١% من مجموع الأطباء العاملين فيها.

وتشير إحصاءات جامعة الدول العربية ومنظمة العمل العربية وبعض المنظمات المهتمة بهذه الظاهرة إلى أن الوطن العربي يساهم بـ ٣١% من هجرة الكفاءات من الدول النامية، وأن ٥٠% من الأطباء، و ٢٣% من المهندسين، و ١٥% من العلماء من مجموع الكفاءات العربية يهاجرون متوجهين إلى أوروبا والولايات المتحدة وكندا بوجه خاص، وأن ٥٤% من الطلبة العرب الذين يدرسون بالخارج، لا يعودون إلى بلدانهم.

وفي دراسة لمركز الخليج للدراسات الإستراتيجية، تبين منها أن المجتمعات العربية باتت بيئات طاردة للكفاءات العلمية العربية. الأمر الذي أدى إلى استفحال ظاهرة هجرة الأدمغة العربية للغرب.

وذكرت تلك الدراسة أن ٤٥% من الطلاب العرب الذين يدرسون في الخارج لا يعودون إلى بلدانهم، وأن ٣٤% من الكفاءات العلمية العربية مهاجرة بالفعل إلى الدول الثلاث (الولايات المتحدة - بريطانيا - كندا). وكشفت الدراسة عن أن إجمالي الخسائر التي تسببها هجرة الأدمغة العربية لا تقل عن / ٢٠٠ / مليار دولار، في حين تستفيد الدول الغربية الرأسمالية من هجرة هذه الأدمغة التي تحمل معها كفاءات وخبرات علمية تحسن استغلالها.

وفي دراسة أعدها مهنا / ٢٠٠٤ /، قدرت عدد الكفايات السورية واللبنانية والأردنية، التي هاجرت إلى الدول الغربية بنحو / ٦٣٣ / ألف مختص، أكثر من ثلثهم من حملة الدكتوراه حتى عام ٢٠٠٠، وبخاصة إلى أوروبا والولايات المتحدة وكندا وأستراليا.

وتذكر الدراسة أيضاً أن هناك نحو مليون من ذوي الاختصاصات العلمية

من باقي الدول العربية، يعملون في الدول الأجنبية (مهنًا، ٢٠٠٤، ص ٩٧-١٢٩).

غادر العراق ما بين عامي ١٩٩١ و ١٩٩٨ أكثر من ٧٣٥٠ عالماً، تلقفتهم دول أوروبية وكندا والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها، ومنهم ٦٧% أساتذة جامعة و ٢٣% يعملون في مراكز أبحاث علمية ومن هذا العدد الضخم ٨٣% درسوا في جامعات أوروبية وأمريكية، أما الباقون فقد درسوا في جامعات عربية أو في أوروبا الشرقية (حومد، ١٩٩٩، ص ١٦).

تجدر الإشارة إلى أن هذه النسب والأرقام هي تقديرية بالدرجة الأولى، ولا أعتقد أنها تمثل الواقع بشكل كامل، تبقى مجرد تقديرات ومؤشرات بحثية، ذات دلالة في رسم صورة عن الواقع العلمي والمعرفي، الذي تعيشه البلدان العربية في الوقت الراهن، وأن من الممكن أن تستغل هذه الثروة في بناء النهضة العربية الحديثة، ويكون لها أكبر الأثر في تقدم الحياة السياسية والعلمية والتربوية في مجمل البلدان العربية، إذا نظرنا للمسألة من وجهة نظر قومية تكاملية.

أسباب هجرة الكفايات العلمية العربية:

اعتقد، أن أهم الأسباب والعوامل، التي تقف وراء ظاهرة هجرة الكفايات العلمية العربية إلى الدول الأجنبية، تتجلى بظاهرة الانتماء. فالانتماء مسألة سياسية اقتصادية اجتماعية فكرية حضارية بالدرجة الأولى، يعيشها الإنسان العربي المعاصر في الوقت الراهن، كما عاشها منذ أجيال. يعكس هذا المفهوم الوطنية، التي غدت هشة لدرجة كبيرة، لدى الغالبية العظمى من شبابنا ومتقفيها، وبخاصة في ظل المتغيرات السياسية والاقتصادية الراهنة، الأمر الذي

يؤدي بالغالبية إلى الهجرة خارج (أوطانهم)، عند أي فرصة سانحة. وقد تكون العولمة وتطور وسائل الاتصال، وبلورة النظريات الفلسفية المادية، وبالأخص البراغمية منها، عاملاً مساعداً في ذلك !!!.

ويأتي في طليعة الأسباب المؤدية إلى هجرة الكفايات العلمية العربية، الأسباب التالية:

تدني مستوى الدخل الفردي في البلاد العربية، مقارنة مع مثيلة في الدول المتقدمة:

١- يعد مؤشر تدني مستوى الدخل الاقتصادي في البلدان العربية من أهم الأسباب، التي تكمن وراء ظاهرة هجرة الكفايات العلمية العربية إلى الدول المتطورة ذات الدخل العالية.

٢- تدني المستوى الحضاري والعلمي والتعليمي في البلدان العربية مما يجعل الغالبية العظمى من الطلاب العرب الدارسين في الدول الأجنبية يفضلون البقاء فيها بعد حصولهم على المؤهل العلمي.

٣- الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية المضطربة على الساحة العربية. مما يجعل الإنسان العربي يشعر بعدم الأمان والاستقرار في بلاده.

٤- الغربة الداخلية، التي يشعر بها الباحث أو العالم أو الأستاذ الجامعي في البلدان العربية، في مجال عمله وتخصصه، مما يدفعه إلى الهجرة بحثى السبل المتاحة له.

٥- إيجاد أماكن عمل في الدول الأجنبية تتناسب وطموح الشباب العربي وذلك من خلال الانفتاح الاقتصادي والثقافي والعلمي.

٦- عدم وجود تخصصات عليا ومجالات للعمل الإبداعي في معظم أقطار الوطن العربي، وأدوات للبحث والدراسة (مخابر - تجهيزات - أدوات فنية

وتقنية - مراكز بحوث حرة علمية متطورة - إمكانات مادية) مما يجعل الباحث أو العالم العربي بعيداً عن ممارسة اختصاصه الذي أمضى زهرة شبابه في سبيل الحصول عليه .

٧- عدم وجود الحرية الفكرية في معظم البلاد العربية، والتي تسمح للاختصاصي أو الباحث بالتعبير عن ذاته وفكره وعلمه بطريقة إيجابية صحيحة.

٨- عدم الاهتمام الرسمي بهذه الثروة (العلمية - الفكرية) وإيلائها الاهتمام والرعاية والدعم المادي والمعنوي وتقدير أهميتها في معظم أقطار الوطن العربي.

٩- عمل الدول المتطورة إلى استقطاب هذه الكفايات وتقديم الدعم المادي والمعنوي لها.

الآثار السلبية لظاهرة هجرة الكفايات العلمية العربية:

يشكل الإنسان المحور الأساسي في بناء أية نهضة حضارية في مختلف الأزمنة وعلى مر العصور، انطلاقاً من القوة العظيمة التي يتمتع بها عن سواه ألا وهي قوة (العقل والفكر)، حيث بات في العصر الحديث ينظر إلى تقدم الأمم وتقدير قوتها الحضارية والعلمية، بما تمتلكه من علماء ومفكرين وباحثين. وهذه هي الثروة الحقيقية، التي تفخر أية أمة من الأمم بامتلاكها، حيث تسعى جاهدة لتنميتها وإتاحة الفرص المناسبة أمامها للعمل والإبداع والاختراع لتجعل من نفسها قوة حضارية علمية متقدمة تمنح السعادة والهناء لمواطنيها. فكيف لأمة تضيع هذه الثروة وتقدمها بالمجان لغيرها وتعود لتشتري نتائجها بمليارات الدولارات ؟، أمة بحاجة إلى الرثاء حقاً. ففي الولايات المتحدة الأمريكية وحدها، تقدر العوائد الاقتصادية الناتجة عن العلماء المهاجرين إليها بمئة

مليار دولار خلال السنوات العشرة الأخيرة (علي - ١٩٩٦). هذا إذا عرفنا أن متوسط تكلفة إعداد المهندس الواحد في الولايات المتحدة تبلغ نحو / ٤٠٠ / ألف دولار وإعداد الطبيب / ٦٠٠ / ألف دولار، يتبين لنا مقدار الربح الحقيقي الذي يؤول إليها من جراء استقطاب الكفايات العلمية الأجنبية. هذا من جهة ومن جهة ثانية الخسائر المالية الكبيرة التي تتكبدها الدول المصدرة للكفايات العلمية في سبيل إعداد هؤلاء والتي تبلغ ملايين الدولارات سنوياً. حصة البلاد العربية منها في الثمانينات نحو ٢٠٠ مليون دولار سنوياً.

إن هجرة الكفايات العلمية العربية، تكبد الحكومات الوطنية خسائر مالية كبيرة جداً، تصل إلى مليارات الدولارات في عملية الإعداد والتأهيل. ففي مصر وحدها بلغت خسائر الدولة على تعليم هؤلاء نحو / ٦٠ / مليار جنيه مصري خلال العقود الأخيرة.

عدا عن الخسائر الاجتماعية والثقافية والإدارية، التي تتكبدها الدول العربية من جراء هجرة هذه الكفايات، مما ينعكس سلباً في إدارة المجتمع ومؤسساته المختلفة، لما لهذه الكفايات من قدرة خاصة تمكنها من توظيف علمها ومعرفتها في قيادة المجتمعات العربية بشكل عصري وحضاري علمي منظم. وعدا عن ضياع الجهود والطاقات الإنتاجية والعلمية للكفايات العربية، التي تصب في تطوير البنى الفوقية والتحتية للدول الغربية، بينما المجتمعات العربية في أمس الحاجة إليها، في إعادة بناء الهيكليات السياسية والاقتصادية والعلمية والثقافية والتربوية فيها، وتبديد الموارد الإنسانية والمالية العربية التي أنفقت في تعليم تدريب الكفاءات التي تحصل عليها البلدان الغربية دون مقابل، بالإضافة إلى ضعف وتدهور الإنتاج العلمي والبحثي في البلدان العربية، بالمقارنة مع الإنتاج العلمي للعرب المهاجرين في البلدان الغربية.

الحلول والمقترحات:

نحو إستراتيجية عربية لوقف نزيف الكفايات العلمية العربية: إن الخطورة التي تشكلها هجرة العقول العربية على المخططات التنموية العربية بصورة خاصة، تتطلب إيجاد حلول للحد من هذه الظاهرة، تمهيدا لوقفها. والحل الأمثل هو في وضع إستراتيجية عربية متكاملة للتصدي لهذه المشكلة. وينبغي أن تشارك في وضع هذه الإستراتيجية كل من جامعة الدول العربية، ومنظمة العمل العربية، والمجلس الاقتصادي والاجتماعي العربي، والمنظمات العربية غير الحكومية المهتمة بمثل هذه الموضوعات، مع الاستفادة من خبرات منظمة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية، التي تملك خبرات ودراسات جديده حول هذه المشكلة.

ويمكن أن تساعد هذه الإجراءات في وقف النزيف وعودة الكوادر العلمية العربية إلى وطنهم للمشاركة في بنائه، وذلك من خلال:

أ- إجراء مسح شامل للكفايات العربية في دول المهجر، بهدف التعرف إلى حجمها الحقيقي ومواقعها وميادين اختصاصها وارتباطاتها وظروف عملها.
ب- صياغة سياسة عربية مركزية للقوى العاملة على أساس تكامل القوى العاملة العربية، بحيث تمكن الدول العربية التي تواجه اختناقات في مجال القوى العاملة من التخلص من فوائضها، وتتيح للبلدان العربية الأخرى التي تواجه عجزاً في هذا الميدان من سد العجز لديها.

ب- وضع البرامج الوطنية لمواجهة هجرة العقول وإنشاء مراكز للبحوث التنموية والعلمية والتعاون مع الهيئات الدولية والإقليمية المعنية لإصدار الوثائق والأنظمة، التي تنظم أوضاع المهاجرين من العلماء وأصحاب الكفايات العلمية.
ج- حث الحكومات العربية على تكوين الجمعيات والروابط لاستيعاب

أصحاب الكفاءات المهاجرة من بلدانها وإزالة جميع العوائق التي تعيق ربطهم بأوطانهم، ومنحهم الحوافز المادية المغرية وتيسير إجراءات عودتهم إلى أوطانهم للمشاركة في عملية التنمية والتحديث.

د- تنظيم مؤتمرات للمغتربين العرب وطلب مساعدتهم وخبراتهم سواء في ميدان نقل التكنولوجيا أو المشاركة في تنفيذ المشروعات الوطنية والقومية.

هـ- التعاون العربي لإقامة مشروعات ومراكز أبحاث علمية وجامعية تطبيقية، بغرض تكوين كفايات عربية خبيرة للتخفيف من حدة سلبات هجرة الأدمغة والكفاءات العربية إلى البلدان الغربية، وكذلك لتبادل الخبرات واجتذاب الكفايات المهاجرة للإشراف على البحوث وإنشاء المراكز العلمية وفق الأساليب العلمية المتطورة.

و- إقامة بنك معلومات للعلماء العرب في بلاد المهجر، يتضمن معلومات عن تخصصاتهم وأعمالهم العلمية ومواقع عملهم.

ز- التعاون مع العديد من أساتذة الجامعات العرب العاملين في الجامعات الأمريكية والأوروبية للمشاركة في الإشراف على رسائل الدكتوراه والماجستير لطلبة الدراسات العليا، ودعوتهم للمشاركة في لجان التحكيم، كما يمكن دعوة عدد منهم كأساتذة زائرين للتدريس في كليات الجامعات العربية، وللمساهمة في مشاريع البحث العلمي مع الفرقاء المحليين، في ضوء مشاريع البحث العلمي للجامعات العربية.

ح- التركيز على توفير المتطلبات والظروف الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والسياسية اللازمة، لخلق بيئة ملائمة لربط العلم وأطره البشرية المؤهلة بسياسات تنموية شاملة، تقوم أساساً على الاستفادة القصوى من الطاقات والكفاءات العربية، التي ما تزال موجودة بالوطن العربي، ومنحها الفرصة

الكاملة للمشاركة الحقيقية في جهود التنمية كي لا تلحق بالكفاءات العربية التي هاجرت إلى البلدان الغربية، وبما أنه لا يمكن لأي قطر عربي أن يكون مكتفياً بذاته في ما يتعلق بمتطلبات طاقته العلمية والاختصاصية والتقنية، فإن ذلك من شأنه أن يلزم البلدان العربية بالتنسيق والتعاون فيما بينها، ولا سيما في ميدان البحث العلمي والإفادة القصوى من الكفايات والقدرات العلمية والعربية، التي تبحث عن عمل مناسب لاختصاصاتها وظروف معيشية وإنسانية ملائمة. فالحل ليس بإنشاء مؤسسات بأبنية فخمة وتأنيث غال، أو تجهيزات تقنية حديثة، وليس في استيراد التكنولوجيا المتقدمة، وإنما في نهضة حضارية تنموية مدروسة على أساس قومي، انطلاقاً من وحدة التاريخ والجغرافيا والظروف الاجتماعية والاقتصادية والهوية المشتركة والتحديات الواحدة، الموجهة ضد العرب جميعاً، فالبعد القومي للنهضة المجتمعية - الاقتصادية، والاستثمار العربي المشترك لمواردنا الضخمة، هما العاملان اللذان يمهّدان الطريق لإبداع عربي كبير في مختلف المجالات الاقتصادية والعلمية والتقنية، دون تجاهل تجارب المجتمعات الأخرى. وبذلك نواجه التحدي العلمي - التقني الراهن كجزء من التحدي الحضاري الشامل.

تنقسم السياسات الإستراتيجية والتربوية العربية إلى اتجاهين رئيسين في مسألة هجرة الكفايات العلمية العربية إلى الدول المتطورة:

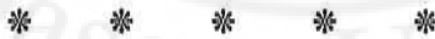
الأول: يرى في الهجرة فائدة اقتصادية تجنيها الدول العربية من جراء التحويلات الكبيرة / قد تصل إلى مليارات الدولارات سنوياً، بما في ذلك تحويلات العمالة اليدوية / من قبل المغتربين في الخارج إلى ذويهم، وقد تصل هذه العائدات، كما هي الحال في اليمن ومصر ولبنان وسورية وفلسطين والمغرب العربي عموماً. كما يرون فيها حلاً لمشكلات البطالة في هذه البلدان،

خاصة وأن هناك صعوبة من قبل هذه البلدان في توفير العمل المجزي للعلماء والخبراء بسبب تخلف مستوى البحث العلمي في البلدان العربية، وعجز الاقتصاد الوطني عن استيعاب جميع الكفاءات العلمية. ويمكننا أن نضيف، بتحفظ، أن هجرة الكفايات العلمية العربية إلى الخارج، يريح الكثير من النظم السياسية العربية في الوقت الراهن، كون وجودها الفكري والمعرفي على الساحة العربية، يمكن أن يشكل خطراً أيديولوجياً ضاعطاً عليها.

الثاني: يسعى بشتى الوسائل للحيلولة دون استئراء هذه الظاهرة، ويحاول أن يقدم الدعم المادي والمعنوي للكفايات العلمية، ويحاول ربطها بوطنها الأم ويسهل عودتها ومشاركتها الفعلية في التنمية الوطنية، عن طريق تخصيص وزارة تعنى بشؤون المغتربين، كما هي الحال في سورية الحديثة.

إن ما شهده العالم بعد أحداث / ١١ / أيلول عام ٢٠٠١، في الولايات المتحدة، وأحداث لندن عام ٢٠٠٥، فإن الظروف الدولية باتت مهياة أكثر من أي وقت مضى للتفكير جدياً بعودة العلماء العرب إلى أوطانهم، بعد أن أصبحت المجتمعات الغربية، قوى ضغط طاردة لهم.

كما أن هذه الأحداث الأخيرة، دفعت بالعديد من المستثمرين العرب في الخارج بتحويل رساميلهم إلى أوطانهم، وهي تقدر بمئات مليارات الدولارات. ومن الممكن والحال هذه توظيف نسبة من هذه الرساميل في البحث العلمي، تتيح العمل للعديد من الكفايات العربية فيها، وفق ظروف اقتصادية مماثلة للدول الغربية، وفي التنمية التربوية والتعليمية في البلدان العربية، إذا توافرت النية الصادقة في ذلك.





الفصل الرابع

التخطيط التربوي في البلدان العربية

تمهيد:

لعل من أهم المشكلات، التي واجهت وستواجه التربية العربية في المستقبل، هي مشكلة التخطيط التربوي، نظراً لأن التخطيط يمثل رؤية علمية تحليلية للواقع التربوي - التعليمي والسبل الكفيلة بتطويره، وفق آليات عمل منهجية تحقق الأهداف وتتسجم مع السياسات التربوية في البلدان العربية، خلال فترة زمنية معينة.

يُعد التخطيط التربوي، من حيث المبدأ، فكرة حديثة نسبياً، إذا ما نظرنا إليه على أنه تحديد تنظيمي تقويمي للأهداف التربوية، واختيار طرائق استغلال الموارد المتاحة المختلفة، بهدف التنسيق والتكامل بين تطوير التربية وعلاقتها بالتنمية الشاملة، الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وترجع أول محاولة منظمة في هذا المضمار، إلى عام ١٩٢٣، وهو تاريخ وضع أول خطة تربوية خمسية في الاتحاد السوفيتي (رحمة، ١٩٨٢). وبعد الحرب العالمية الثانية، أخذ عدد البلدان التي تخطط للتربية يتضاعف من جراء الانقلابات الناجمة عن تصارع القوى والفعاليات السياسية والاجتماعية والاقتصادية المختلفة، وعملية التفجر السكاني، وتحقيق التعليم الإلزامي، والتطور التكنولوجي، والتنمية الاجتماعية وسواها، وخاصة في الدول المتقدمة.

أما في البلدان النامية، وفي الستينات تحديداً، فإننا نلاحظ تنامي دور التخطيط العام والتربوي منه على وجه الخصوص، وذلك ناتج عن المشكلات

الاقتصادية والاجتماعية والإدارية والثقافية المختلفة، التي ورثتها عن مرحلة الاستعمار، محاولة بذلك إعادة بناء هيكليتها التنظيمية على الصعد كافة، ومنها إعادة بناء نظمها التربوية التعليمية، التي كانت تعكس، بشكل عام، آلية عمل النظم التربوية الاستعمارية، محاولة بذلك إيجاد توافق وانسجام فيما بينها الوضع الجديد (الاستقلال) الذي آلت إليه.

يعود التخطيط التربوي في البلدان العربية إلى بداية الستينيات، حيث أوصت الدورة العاشرة للهيئة العامة لليونسكو، بضرورة إجراء مسح للحاجات التربوية في البلاد العربية.

وقد تكونت إثر ذلك، لجنة ثنائية من الأستاذ أحمد طوقان (الأردن)، والسيد ماريون كولون - Marion Coulon (بلجيكا)، طافت البلدان العربية وتعرفت مشكلاتها التربوية المختلفة، وقدمت بعد ذلك تقريراً أشارت فيه إلى ما أصاب التعليم من توسع كبير في هذه البلدان، كما أشارت إلى ما يشكو منه هذا التوسع من خلل وافتقاد للتوازن بين جنباته (بين مراحل التعليم - بين تعليم الذكور وتعليم الإناث - بين التعليم النظري والتعليم الفني - بين التعليم في الريف والتعليم في المدن - بين التوسع الكمي والتوسع الكيفي - .. الخ) .

وانتهى هذا التقرير إلى بيان أهمية التخطيط من أجل مواجهة هذا الخلل في النمو ومن أجل تحقيق توسع تربوي متوازن، في البلدان العربية. وعرض التقرير على وزراء التربية العرب في الاجتماع، الذي دعت إليه منظمة اليونسكو والذي عقد ببغروت (٩ - ١٢ شباط ١٩٦٠). وكان من نتائج هذا الاجتماع إقرار أهمية التخطيط التربوي للبلاد العربية والتوصية بإنشاء مركز لتدريب كبار موظفي التعليم في الدول العربية على مبادئ التخطيط التربوي وأساليبه التقانية، تيسيراً لمهمة التخطيط في هذه البلدان.

وهكذا ولد ما يسمى بالتخطيط التربوي في البلاد العربية، وتوج ذلك بإنشاء المركز الإقليمي لتخطيط التربية وإدارتها في البلاد العربية عام ١٩٦١. ومنذ بداية الستينيات، أخذت الدول العربية تحاول رسم سياستها التربوية والتعليمية، اعتماداً على أسس علمية ومنهجية، أخذة بالحسبان العلاقة الجدلية الفعالة ما بين التخطيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة، وما بين التخطيط التربوي من جهة ثانية. إلا أن عملية الفصل، غير المقصود، بين التخطيطين بقيت واضحة جداً حتى الآن. وكلا التخطيطين سار ويسير وفق خطط ومشاريع واتجاهات تكاد أن تختلف عن الآخر، إن لم نقل تتعارض، والسبب في ذلك قلة الخبرة وندرة التخصصات العلمية والفنية والبحثية المعنية بالتخطيط برمته، والتخطيط التربوي على وجه الخصوص في معظم أقطار الوطن العربي. هذا من جهة، ومن جهة ثانية عدم الإيمان بجدوى التخطيط التربوي، في ظل الأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية المضطربة والمتغيرة على الدوام، والتي لا تخضع لضوابط الزمان أو المكان، التي تتمتع بهما حالياً معظم دول العالم المعاصر. وهذا يمكن التعرف إليه بسهولة، من خلال إلقاء نظرة واحدة على الخريطة التربوية العربية، ومشكلاتها المتنوعة، وحتى أزماتها اللامتناهية، بل والمتفاقمة كالأمية مثلاً، مع بداية الألف الثالث للميلاد.

مفهوم التخطيط التربوي:

لقد تطور مفهوم التخطيط التربوي كثيراً في السنوات الأخيرة، فلم يعد مقتصرًا على تربية الأطفال الذين هم في سن المدرسة فحسب، بل أصبح يعني بالتربية المستمرة وبالتربية ما قبل المدرسة الابتدائية، ويطبق على التعليم في مختلف مستوياته ومراحل وأشكاله (النظامية وغير النظامية، العامة

والخاصة)، ويشمل جميع فئات السكان (المتفوقين والمتخلفين تعليمياً - الذكور والإناث...)، بالإضافة إلى اهتمامه بالمناهج وطرائق التدريس وإعداد المعلمين والوسائل التكنولوجية التعليمية وغيرها. وهكذا فالتخطيط التربوي مرتبط من حيث المبدأ، أشد الارتباط بالتنمية الشاملة بكل أبعادها.

تعريف التخطيط التربوي:

إن أبسط تعريف للتخطيط التربوي: هو نظرة مستقبلية علمية للواقع الذي يجب أن تؤول إليه التربية في المستقبل. إن هذا التعريف ينطوي على جملة من الحقائق:

أولها: ضرورة دراسة الواقع التربوي والتعليمي، ومن ثم دراسة خريطة شاملة له.

ثانيها: دراسة التوقعات، انطلاقاً من الواقع، واعتماداً على جملة من المتغيرات العلمية التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

ويعرّف الدكتور عبد الله عبد الدائم التخطيط التربوي بأنه " التنبؤ بسير المستقبل في التربية والسيطرة عليه من أجل الوصول إلى تنمية متوازنة وإلى تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة وإلى الربط في النهاية بين التنمية التربوية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة.

أما لجنة خبراء اليونسكو فتعرف التخطيط التربوي بأنه معالجة عقلانية وعملية للمشكلات، معالجة تستوجب المطابقة بين الأهداف والموارد المتاحة وتحتوي مضامين وطرائق الفعاليات البديلة، والاختيار الواعي فيما بينها، وتحديد الأهداف النوعية التي ينبغي الوصول إليها في فترات زمنية محددة، وأخيراً تطوير أفضل الوسائل لتحقيق السياسة المختارة تحقيقاً نموذجياً. وضمن هذه الصورة، فإن التخطيط التربوي هو أكبر بكثير من وضع مشروع، إنه

عملية مستمرة. وهذه العملية تستتبع كنتيجة لا بد منها، تعاقب فعاليات تالية مترابطة.

والتخطيط التربوي: هو النظرة الشاملة المتكاملة إلى مشكلات التربية جميعها ورسم السياسة التعليمية في كامل صورتها رسماً ينبغي أن يستند إلى إحاطة شاملة بأوضاع البلد السكانية وأوضاع الطاقة العاملة والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية والتربوية (رحمة، ١٩٨٢).

من خلال استعراضنا السابق لتعاريف التخطيط التربوي، يتبين لنا أن التربية في البلدان العربية، بوضعها الراهن، تكاد أن تكون بعيدة كل البعد عن المعنى الحقيقي للتخطيط التربوي. وبنظرة واحدة سريعة لواقع التربية العربية ومسارات تطورها عبر العقود الأخيرة ومشكلاتها المتفاقمة، نتبين بأن التخطيط التربوي يكاد أن يكون معدوماً، في إطاره العلمي والمنهجي على الأقل، في معظم أقطار الوطن العربي. وإن وجد، فإنه لا يؤدي الغاية المطلوبة منه ولا يلبي احتياجات التربية العربية المعاصرة، ويعتريه الكثير من الغموض والنقص والفاعلية.

أهداف التخطيط التربوي في البلاد العربية:

على الرغم من الاختلاف الواضح في المستوى التربوي والتعليمي بين قطر عربي وآخر، وعلى الرغم من اختلاف الظروف السكانية والاقتصادية والسياسية بين قطر عربي وآخر أيضاً، إلا أن هناك سمات تربوية عامة تتميز بها جميع البلاد العربية. وانطلاقاً من هذه السمات، فإن على التخطيط التربوي في البلاد العربية أن يهدف إلى ما يلي:

١- تحديد الأهداف التربوية وأغراضها ومحاولة ترجمتها إلى واقع إجرائي.

٢- استقراء الواقع التربوي وتقديم نظرة تنبؤية شاملة ومضبوطة للمستقبل.

٣- إيجاد قنوات اتصال ما بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وما بين التنمية التربوية التعليمية. وذلك من خلال إعداد الكوادر العلمية والفنية التي تحتاجهم التنمية وفق خطة مرسومة بدقة وعناية.

٤- إيجاد أنسب الطرائق والوسائل الكفيلة بحل المشكلات التربوية وبخاصة منها (محو الأمية والتعليم العالي والإلزامي وتنوع التعليم الثانوي والإنفاق على التعليم، والتعليم العالي والبحث العلمي وإعداد المعلمين ..) .

٥- الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة.

٦- إيجاد قنوات اتصال ما بين المؤسسات القائمة على التخطيط التربوي في البلدان العربية وتوحيد جهودها وتبادل الخبرات فيما بينها وتنسيق عملها، في قالب قومي موحد.

٧- إيجاد أنواع من الخطط والخطط البديلة، والتنسيق ما بين الخطط طويلة المدى وقصيرة المدى.

٨- إيجاد مراكز خاصة تعنى بالتخطيط التربوي على المستوى القطري وعلى المستوى القومي.

المرتكزات الأساسية للتخطيط التربوي في البلدان العربية:

يجب أن يرتكز التخطيط التربوي في البلدان العربية، على جملة من المعايير الأساسية، التي تعبر بشكل مباشر عن مدى فاعليته وتحقيقه لدوره، كمنسق للعملية التربوية التعليمية برمتها.

لقد اتسع مفهوم التخطيط التربوي الحديث، ليشمل وضع الخطط وتنفيذها وتقويمها، وما قد يترتب عليه من تغيير مسارات التنفيذ أو من تعديلها على

صورة جديدة، واعتماده على التغذية الراجعة، والاستفادة من تمحيص الواقع ومضاهاته بالأغراض المنشودة.

هذا وتشكو معظم الأقطار العربية من صعوبات كبيرة في وضع خططها التربوية، وذلك بسبب نقص الإمكانيات المادية والبشرية الكبيرة في هذا المجال، وعدم التنسيق الكامل مع المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الأخرى. وأول خطوة جدية يجب اتخاذها في هذا المجال، هو إدراك طبيعة التخطيط بجملته، والسعي إلى جعله شاملاً ومتصلاً ومتدرجاً من العام إلى الخاص، لتحقيق التنسيق والتكامل بين عملياته الثلاث (وضع الخطط - تنفيذها - تقييمها).

وحتى يتسنى للتخطيط التربوي النجاح في ذلك، لابد أن يعتمد على المرتكزات الأساسية التالية:

١- الاتصال بالسياسة التربوية العامة للدولة، وما تفرزه هذه السياسة من أهداف ومبادئ واستراتيجيات متنوعة، تكون بمثابة منطلقات أساسية في وضع الخطط التربوية، وبالتالي في تنفيذها ومن ثم تقييمها.

٢- أن يعتمد على أصول علمية ومنهجية مستمدة من تطور ومعطيات العلوم الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والنفسية والإحصائية والوسائل التكنولوجية العلمية المتطورة.

٣- تضافر جهود جميع الاختصاصيين وتحقيق الثقة المتبادلة بينهم، وإيجاد السبل الكفيلة بتوحيد جهودهم في إطار عام شامل.

٤- تأمين المصادر المالية الكفيلة بتنفيذ الخطط الطويلة والقصيرة على حد سواء، سواء أكان ذلك من المؤسسات القطرية أم القومية أم العالمية.

٥- البحث العلمي والدراسات العلمية الأكاديمية، لما توفره للتخطيط من إمكانيات علمية ومنهجية.

٦- تجارب وخبرات الدول المتقدمة في هذا المجال.

صعوبات التخطيط التربوي في البلاد العربية:

تكمن صعوبات التخطيط التربوي في إطارها العام، في صعوبة المشكلات التربوية برمتها، ولا نستطيع أن نحدد بشكل دقيق، الصعوبات التي يعاني منها التخطيط التربوي في البلدان العربية، إلا في ضوء المشكلات التربوية والتعليمية التي تعترى التربية العربية، والتي تعبر إلى حد بعيد عن واقع التخطيط التربوي فيها، كون العملية المتبادلة قوية من حيث التأثير والتأثر ما بين البنى الفوقية للنظم التعليمية والبنى التحتية، التي تتألف منها هذه النظم. وفي ضوء هذه العلاقة المتبادلة يمكننا أن نحدد أهم الصعوبات، التي تعترى التخطيط التربوي في البلاد العربية. وهذه الصعوبات ذات اتجاهين متفاعلين:

الاتجاه الأول: الذي يعبر عن الواقع بكل أبعاده.

الاتجاه الثاني: الذي ينظر إلى المستقبل.

وكون عملية التخطيط برمتها عملية تتجه بأنظارها إلى المستقبل، وربما البعيد منه، كان عليها أن تأخذ بحديثات الواقع وتحاول أن تترجمها إلى مسارات صحيحة تتناسب وأيديولوجية الأهداف التربوية لهذا النظام التربوي العربي أو ذاك، ترجمة عملية إجرائية، تتناسب ورؤيته المستقبلية في البناء والتطوير.

ومن أهم الصعوبات التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف والغايات نذكر

منها ما يلي:

١- ضعف الوعي التخطيطي في معظم الأقطار العربية. وهذا نابع بالدرجة الأولى من عدة مصادر أساسية أهمها: عدم الخبرة لدى المسؤولين عن

التخطيط في البلدان العربية بهذه المجالات، وعدم الإيمان بجدوى نتائج التخطيط التربوي، كون جميع الخطط التربوية العربية لم تأت أكلها في الفترة الزمنية المحددة لها.

٢- عدم وجود المراكز البحثية المؤهلة للقيام بالدراسات والأبحاث الضرورية والهامة وتقديمها لواقعي السياسات التربوية والمسؤولين عن التخطيط التربوي في البلدان العربية.

٣- صعوبات تمويل الخطط التربوية، بحيث تعجز معظم ميزانيات المؤسسات والهيئات والإدارات العربية المعنية بالتخطيط عن تلبية احتياجات الخطط التربوية المالية.

٤- عدم التنسيق والتكامل ما بين الخطط التنموية (الاجتماعية والاقتصادية والثقافية)، والخطط التربوية - التعليمية.

٥- طبيعة المجتمعات العربية، وما تفرضه الظروف السياسية والاقتصادية من مفاجآت على واقعي الخطط التربوية لم تكن مأخوذة بالحسبان (زيادة السكان - التضخم المالي - الحروب - الهجرة الداخلية والخارجية ...).

٦- صياغة الخطط التربوية العربية، في كثير من الأحيان، في إطارها المثالي، مما لا يعكس طبيعة الواقع ومفرداته وظروفه المختلفة.

٧- عدم حرية التخطيط التربوي، إلا في ظروف محددة مسبقاً، وفي إطارات مقبولة، يغلب عليها التكرار والروتين.

٨- عدم إيجاد خطط تربوية بديلة، في حال فشل الخطط الأساسية أو عدم جدواها أو صعوبة تنفيذها.

٩- عدم المتابعة الفعلية للخطط التربوية من قبل مؤسسات الدولة الأخرى، مما يؤدي إلى إفراغ هذه الخطط من أهدافها ومضامينها.

١٠- التغييرات الطارئة في الهيكلية التربوية، والتي تتأتى من إصدار القوانين والتشريعات الارتجالية ذات الصبغة الشخصية من قبل المسؤولين وصناع القرار، في معظم البلدان العربية.

الإجراءات اللازمة اتخاذها في سبيل تطوير وتفعيل دور التخطيط التربوي في البلدان العربية:

في ضوء ما تقدمنا به سابقاً، نرى أنه لا بد من إيجاد أنجع السبل الكفيلة بعملية تطوير التخطيط التربوي، الذي يُعد بمثابة دفة القيادة في توجيه العملية التربوية التعليمية برمتها. فكان والحال كهذه، لا بد من اتخاذ بعض الإجراءات الضرورية لتفعيل دور التخطيط التربوي في البلدان العربية، نذكر منها على سبيل المثال ما يلي:

١- أن تصاغ الخطط التربوية في ضوء إستراتيجية التربية العربية، ومحاولة ترجمة الفلسفة التربوية والأهداف التربوية إلى واقع إجرائي.

٢- أن يتم إعداد الكوادر العلمية المتخصصة في مجال التخطيط التربوي، وأن توضع تحت تصرفها جميع الإمكانيات، المادية والثقافية والعلمية المتطورة، وأن تعطى حرية أوسع في عملها.

٣- مشاركة جميع المؤسسات والهيئات العلمية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية وسواها في إعداد الخطط التربوية.

٤- تكامل التخطيط التربوي مع خطط التنمية الشاملة.

٥- إيجاد مراكز للتخطيط التربوي على المستوى القومي.

٦- مشاركة الجامعات ومراكز البحوث العلمية في البلدان العربية في عملية التخطيط التربوي.

٧- رصد الإمكانيات المالية والفنية اللازمة لتنفيذ الخطط التربوية.

٨- أن لا تكون الخطط التربوية طوباوية وبعيدة عن الواقع ومفرازاته ومتغيراته، وأن لا تتسم بالإعلامية.

٩- مراعاة التكامل في التخطيط بعملياته الثلاث واتجاهاته المختلفة الرأسية والأفقية، وبين الجوانب الكمية والكيفية.

١٠- مراعاة التدرج في الخطط بين الأجمال والتفصيل، انطلاقاً من التخطيط العام المتطور بعيد المدى، إلى الخطط العشرية والخمسية والشرائح السنوية، وترجمة الخطط إلى برامج وتفصيلها في مشروعات أكثر تحديداً وتفصيلاً.

١١- مراعاة المرونة في التخطيط وقابليته للتعديل، بتغيير الظروف والأحوال وعلى هدى من التقويم السليم.

١٢- التوفيق بين خصائص المركزية وخصائص اللامركزية في وضع الخطط وتنفيذها وتقويمها.

١٣- الجمع بين ما تتضمنه العمليات التربوية من جوانب إنسانية متميزة وما تتطلبه أساليب التخطيط السليم من الكفاية والجدوى وبعد التأثير.

١٤- العناية بالدعوة لمطلب التربية والتنمية الشاملة والكشف عن مزاياها وخصائصها وتنمية البواعث الإيجابية نحوها، وشحذ إرادة الجماهير بالمساهمة فيها ودعمها واعتبارها قضايا وطنية وقومية وإنسانية.

وإذا استطعنا تحقيق ذلك في بلادنا العربية، خلال الربع الأول من القرن الحادي والعشرين، نكون قد وصلنا بتربيتنا العربية إلى أعلى درجات الرقي والتقدم، واستطعنا أن نتجاوز جميع المشكلات والصعاب التي تقف حاجزاً أمام تنميتها ونهضتها العربية الشاملة. ونكون بذلك أيضاً قد وضعنا حداً لجميع مشكلات تربيتنا العربية، بدءاً من مرحلة رياض الأطفال، مروراً بمراحل

التعليم الأساسي والثانوي وصولاً إلى التعليم العالي. والقضاء على الأمية وتحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم وربط التعليم بحاجات السوق، والنهوض بكفاية الخريجين ومؤهلاتهم النظرية والعملية والتطبيقية، والنهوض بالبحث العلمي ومؤسساته المتنوعة التربوية والتعليمية، وتطوير المناهج وطرائق التدريس، وتفعيل دور الإدارة التعليمية.. وفوق ذلك، وكنتيجة لذلك تحقيق أهداف التربية العربية المنشودة، في بناء الإنسان العربي، بناء متكامل فيه جميع مكوناته الأساسية، الجسدية والفكرية والنفسية والروحية والإبداعية والعلمية، إنساناً يتسم بالحرية والمسؤولية والقدرة الذاتية على مواجهة الحياة العملية، بروح سمحة وقوة خلاقة ورؤية نافذة وعقلية علمية مبدعة. تعيد لحضارتنا العربية أمجادها وعزتها ومكانتها العظيمة بين أمم وشعوب الأرض.



الفصل الخامس

الفلسفة التربوية في البلدان العربية

تمهيد:

تشكل الفلسفة التربوية، واحدة من أهم معضلات التربية في البلدان العربية، كونها تعد المكون الأول من مكونات النظم التربوية الفوقية، والتي في ضوئها تتحدد الأهداف ومن ثم السياسات التربوية. وعليه فإن وضوح الفلسفة التربوية، المعتمدة على نظرية أو مجموعة من النظريات، التي يؤمن بها المجتمع ويتبناها في حياته العامة، يعد من أهم العوامل في تطوير النظام التربوي، وتحديد أهدافه وآليات عمله.

من هذا المنطلق، غدا الحديث عن فلسفة للتربية في البلدان العربية، يثير الكثير من الجدل لدى الباحثين والمهتمين العرب في هذا المجال. وهناك طبعاً ما يبرر مثل هذا الجدل، الذي يأخذ طابعاً عنيفاً في كثير من الأحيان وعلى أعلى المستويات الفكرية والسياسية والاجتماعية والثقافية، القطرية والقومية على حد سواء. والسؤال المهم والكبير معاً، هل هناك فلسفة تربوية تتبناها النظم التربوية العربية في عملها ؟ وهل هناك حاجة ملحة لمثل هذه الفلسفة؟

والإجابة عن السؤالين تأتينا بشكل قاطع وجازم (نعم بالتأكيد). على الرغم من أن السؤالين متناقضان من حيث المبدأ. وعندما نتساءل (لماذا) ؟، وما حاجة النظم التربوية لهذه الفلسفة ؟، تكون الإجابة متناقضة ومتباينة وغير واضحة المعالم، تماماً وكأنها تعبر عن وجهات نظر فردية لا أكثر، وفق معطيات فكرية أيديولوجية عقائدية (مؤطرة) تماماً.

وفي الطرف الآخر من الحوار، يُطرح السؤال التالي: كيف نستطيع كعرب، أن نجد فلسفة معينة لتربيتنا العربية في ظل غياب مثل هذه الفلسفة بالنسبة إلى نظمنا السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ضمن هذه المعطيات، كيف نستطيع أن نوجد فلسفة لتربيتنا العربية، وتربيتنا العربية، بواقعها الراهن، ما هي إلا بمثابة انعكاس حقيقي للمسارات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية العربية. أسئلة سنحاول الإجابة عنها في هذا الفصل.

لم يعد ينظر إلى الفلسفة اليوم، كما كان ينظر إليها حتى الماضي القريب، كونها تعني (حب الحكمة) أو (حب المعرفة). على أساس أن كلمة (فيلوسوفي) الإغريقية، مؤلفة من كلمتين (فيلو) = أحب، (صوفي) = الحكمة. حتى هذا التقسيم أصبح اليوم مغلوطاً، فالكلمتان عربيتان قديمتان: فيلو، وتعني: الابن، المريد، المتعلم، الطالب، الراغب، الباحث.... وقد استمرت هذه الكلمة في العربية الحديثة إلى اليوم إذ أن فعل (فلا) يعني ربّى، علّم. و(صوفي) هي اسم الفاعل في العربية القديمة من (صفا)، أي الصافي، والمعنى الإجمالي، طالب الصفاء الباحث عن الصفاء الروحي (داوود، ١٩٩٤، ص ٨٤).

أما في العصر الحديث فقد أصبحت الفلسفة تعرف في إطارها العام الشامل ومدلولاتها وانعكاساتها، سواء أكان ذلك على مستوى الفرد أم على مستوى المجتمع.

تعريف الفلسفة:

ثمة تعريف عديدة ومتنوعة للفلسفة، تختلف باختلاف النظريات الفلسفية، إلا أن أشمل تعريف للفلسفة برأينا هي: مجموعة من النظريات والمبادئ والمثل، التي تكون إطاراً أيديولوجياً، أو رؤية مستقبلية لواقع اجتماعي سياسي

اقتصادي ثقافي معيشي، في ظل ظروف محددة، وتحاول أن تحدد مسارات تطورها اعتماداً على المعرفة العلمية المنظمة والمنهجية التطورية لسائر العلوم المختلفة، بغية الوصول بها إلى أسنى معالم التقدم والازدهار، واضعة نصب عينيها السمات الخاصة التي يتميز بها الإنسان المعاصر، ساعية في ذات الوقت إلى تحقيق رفاهيته وسعادته وإنسانيته على الصعد كافة.

لقد بات من الواضح الآن، أن لكل علم من العلوم فلسفته الخاصة به والتي يتميز بها من غيره من العلوم. فعلم التاريخ يتميز بفلسفته الخاصة، وعلم النفس له فلسفته الخاصة وعلم التربية وعلم الفيزياء وعلم اللغة.. وسواها من العلوم، كل يتميز بفلسفته الخاصة به. من هنا نلاحظ أن الفلسفة تأخذ أبعاداً مختلفة، فهي تعبر هنا عن العلاقة المنظمة والمنطقية القائمة، التي تحدد موقع كل علم من العلوم، وموقع كل جزء من الأجزاء التي يتألف منها، ودوره في الإطار العام، ودوره في الإطار الخاص، وعلاقته بالعام وعلاقته بالأجزاء الخاصة الأخرى، هذا من جهة، ومن جهة ثانية علاقة كل علم بالعلوم الأخرى، في كل متكامل يحقق الانسجام فيما بينها.

وهذا يقودنا للحديث عن (فلسفة الفلسفة) فهل للفلسفة فلسفة ؟، والإجابة برأينا نعم، في ضوء الإطار المعرفي المنطقي المنظم، الذي تحدثنا عنه قبل قليل، وفي ضوء فلسفة (الشيء في ذاته).

وحتى يتسنى للفلسفة الانسجام الداخلي مع ذاتها، لا بد من وجود معيار تحتكم إليه، ويكون بمثابة المقوم والمرشد والمحرك لعملها في إطارها الفردي (الداخلي) أم في محيطها الاجتماعي التفاعلي (الخارجي).

فلسفة التربية:

مادمنا هنا بصدد الحديث عن فلسفة التربية، فلا بد من الإشارة إلى العلاقة

التي تربط الفلسفة بالتربية، أو التربية بالفلسفة، حتى نخلص بالنتيجة إلى مصطلح فلسفة التربية - philosophy of education، فما هو المقصود بفلسفة التربية ؟. كنا قد عرفنا الفلسفة بأوسع معانيها. أما التربية فتعرف باختصار شديد (علم بناء السلوك الإنساني)، أي بتعبير آخر كيف نبني السلوك الإنساني، ووفق أي منظومة من المعطيات، وما هي الأطر النظرية التي نسترشد بها في عملية البناء هذه ؟ ووفق أية صورة يجب أن نحدد سمات هذا السلوك... الخ ؟. هذه التساؤلات وسواها يجب أن تجيب عنها فلسفة التربية. فما هي فلسفة التربية ؟. يمكننا القول: إن فلسفة التربية هي تطبيق للنظرة الفلسفية والمنهج الفلسفي على التربية. إنها النظرة النقدية التحليلية الشاملة إلى الواقع التربوي، في علاقاته بالواقع الاجتماعي العام وفي تحركه نحو المستقبل، من أجل توضيح السبل التي ينبغي أن يسير فيها والمبادئ التي ينبغي أن يتبناها، والغايات التي يتوجب أن يرسمها. إنها الاستشراف المنهجي للمستقبل التربوي، في علاقته بمستقبل المجتمع بوجه عام، وذلك عن طريق النظرة النقدية الشاملة إلى الواقع التربوي، وما يحيط به، وما يؤول إليه (عبد الدائم، ١٩٩١، ص ٧٤ - ٧٥).

أهمية فلسفة التربية:

تنبع أهمية فلسفة التربية في بلداننا العربية من ثلاثة أمور رئيسة وهي:

- ١- الواقع المتردي للنظم التربوية - التعليمية العربية، والمشكلات العديدة التي تعاني منها، والتي ذكرنا بعضاً منها سابقاً. وبخاصة فيما يتعلق بتعميم التعليم الأساسي، أو ما يطلق عليه ديمقراطية التعليم في البلدان العربية. والإنفاق الكبير على التربية، وتطوير مناهج التعليم بأبعادها المختلفة (محتوى وطرائق التعليم والوسائل والامتحانات والإدارة التربوية...).

٢- طبيعة الحياة العربية المعاصرة، وما تفرزه من صعوبات جمّة على الصعد كافة، من مثل: العلاقة بين الأصالة والتجديد - الهوية العربية الضائعة - الحضارة الحديثة وبعد الإنسان العربي منها - البطالة - التضخم - انهيار المثل والقيم - الفقر - المجتمع الاستهلاكي ومفرزاته - الحروب - السلام - الأمن... الخ.

٣- التطلع إلى مستقبل جديد، ومحاولة صياغته وفق منظومة من الرؤى والقوانين والقواعد.. تساهم فلسفة التربية في صناعته منذ الآن (الحاضر) بحيث يتسم بالوضوح والدقة، ويلبي متطلبات الأجيال العربية القادمة في العيش الكريم.

من هنا نلاحظ الاهتمام الكبير لدى مربينا العرب بفلسفة التربية، معولين في الوقت نفسه على الدور الريادي الكبير، الذي من الممكن أن تضطلع به في حل مشكلات التربية العربية، الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعلمية...، والتي كادت أن تكون شبه مستعصية على الحل في الوقت الراهن، نظراً للانحطاط الكبير الذي آلت إليه في العقود الأخيرة، وإلى المسافة الواسعة التي تفصلها عن ممارسة دورها في بناء النهضة العربية الشاملة.

أكدت إستراتيجية تطوير التربية العربية على ضرورة إيجاد فلسفة اجتماعية للتربية العربية، لأن السياسات التربوية المعمول بها في الأقطار العربية بصورة ضمنية أو صريحة، تفتقر إلى السند الفلسفي المتميز، كما لا تتوافر لها خصائص الشمول والتكامل، ومثل ذلك يصدق على الفلسفة الاجتماعية.

والفلسفة التربوية، التي تدعو إليها الإستراتيجية، فلسفة اجتماعية تربوية، تستند إلى خصائص الأمة العربية في أصالتها ومقومات عقيدتها وثقافتها، وما

ينشأ عنها من مواقف عقلانية وحضارية، وإلى مقوماتها القومية وإمكاناتها وإدارة التغير التي تغمرها، لما فيها من ثورة علمية تقانية، لتجعل من تلك الفلسفة تعبيراً عن روحها المتميزة، ورسالة متجددة تسهم فيها في تطور الحضارة الإنسانية وفي توجيهها نحو مقاصدها السليمة لخير الإنسانية، ولتهتدي بها التربية العربية في غاياتها ومقاصدها وفي أهدافها وأغراضها مستوى بعد مستوى، فتغني نشاطها وتعمقه في مغزاه وجدواه وتأثيره في نوعية الحياة التي يحياها الإنسان العربي وينتظم بها مجتمعه، وتزيل ما فيه من الثنائيات والتناقضات الفكرية والمعرفية.

وتسهم الجامعات العربية، كما يسهم المفكرون العرب والمختصون في ميادين مختلفة في تطوير الفلسفة الاجتماعية التربوية العربية المتميزة، وتنظم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم برامج تتطرق من دراسة أهداف التربية، والسعي لتحديدتها، وبيان أسسها النظرية ومجالات تطبيقها، وتتم مراجعة هذه البرامج وتقويمها مرحلة بعد مرحلة. ويكون على العاملين في التخطيط التربوي والبحوث التربوية عامة، وعلى العاملين في تطوير المناهج والطرائق متابعة الدراسات المقترحة لتطوير الفلسفة الاجتماعية التربوية العربية المتميزة، وتنظيم ندوات واجتماعات يشارك بها المعلمون من مختلف المراحل في سبيل نقد الدراسات وتمحيص الأهداف المقترحة والسعي لاستيعابها بعد تمحيصها في المناهج والطرائق والخطط التربوية مرحلة بعد مرحلة (الشريف وآخرون، ١٩٧٩، ص ٢٥٠).

ولكن هذه (الفلسفة الاجتماعية) ذات الأبعاد التربوية ما هي في حقيقة الأمر إلا مجموعة من الرؤى والطموحات ووجهات النظر والأمنيات والنظريات والأهداف، التي تكفل تطوير التربية العربية في المستقبل، على حد

تعبير الإستراتيجية ورؤيتها المستقبلية، محاولة بذلك تحديد ملامح المجتمع العربي، وتحديد ملامح الإنسان العربي مستقبلاً، مبينة في الوقت ذاته، العلاقة الجدلية القائمة ما بين التربية والمجتمع، وصناعة كل منهما للآخر. فهي تدعو التربية العربية إلى أن تعمل من أجل بناء الفلسفة الاجتماعية، لتستلهمها في مسيرتها التطورية، وتصوغ منها مقاصدها وأهدافها، وتغني بها نشاطها في تكوين الإنسان العربي وتطوير المجتمع العربي الجديد.

وبعد نحو ثلاثة عقود من السنين، من وضع إستراتيجية تطوير التربية العربية، وتأكيدا على ضرورة إيجاد فلسفة تربوية عربية موحدة، نجد أنفسنا كعرب في دائرة مفرغة ندور فيها. فلا الفلسفة الاجتماعية العربية تحققت ولا الفلسفة التربوية أيضاً. وفي كل مناسبة، تؤكد على ضرورة إيجاد فلسفة تربوية عربية، حتى يتسنى لها القيام بدورها الريادي في حل مشكلات التربية العربية، والتغلب على الصعاب الاقتصادية والثقافية التي نعاني منها. ولا حياة لمن تنادي، ولكن ذلك لم يحدث.

نتحدث عن أهداف التربية العربية، فنجد أنفسنا نخلط بينها وبين الفلسفة التربوية، نتحدث عن طبيعة المجتمعات العربية، فنرى في الفلسفة الاجتماعية الحل الأمثل لجميع مشكلاتنا الاجتماعية.

وبعد، هل فلسفة التربية مدعوة حقاً لحل الأزمات التربوية العربية الخانقة لدينا في الوطن العربي من مثل: الأمية وتعليم الكبار - الوضع المتردي للكفاية الداخلية والخارجية لأنظمة التعليم - تعليم المرأة - الإنفاق على التعليم....، وتكاد لا تنحصر المشكلات التربوية في البلدان العربية، كون موضوعها الأساسي هو عملية التربية ذاتها بكل أبعادها، المادية والبشرية والفكرية والروحية. إن الإجابة باختصار شديد (لا)، لا يمكن الحديث عن فلسفة تربوية

عربية ولا بشكل من الأشكال، والسبب في إصدارنا ذلك الحكم، أنه لا يمكن أن نضع فلسفة تربوية موحدة المعالم والرؤى والأهداف، لمجتمع متمزق إلى كيانات سياسية واقتصادية متناقضة في أيديولوجيتها السياسية - العقائدية والاجتماعية والثقافية... وهذا ما يبرر عدم وجود فلسفة تربوية عربية إلى الآن، ولن تكون في المستقبل، إلا في إطار عربي وحدوي.

وعلى الرغم من كل الجهود العربية الرسمية وشبه الرسمية، والفردية والمجتمعية، التي نادت وتنادي إلى الآن، وستنادي في المستقبل بإيجاد مثل هذه الفلسفة التربوية العربية، التي تنتظر إليها وكأنها (العصا السحرية)، التي سترسم وجهاً جديداً لبلادنا العربية، وجهاً حضارياً تكون التربية فيه البنية الفوقية المنظمة والمرشدة والموجهة لمسارات تطورها وتقدمها وازدهارها...

ولكن للأسف، سيبقى ذلك مجرد حلم عريض. وما كل المحاولات التي نادت بإيجاد فلسفة للتربية العربية، والأصوات المرتفعة من قبل المسؤولين عن التربية والمربين العرب وسواهم، إلا بمثابة مؤشر على رغبة حقيقية، ولا شك، في التغيير والتطوير. ولكنها كلها بقيت دون جدوى وذهبت أدراج الرياح. وكان الأمر برمته يتعلق بعقد الندوات والمؤتمرات والبرامج.. ومن ثم التوصيات والشعارات بأوسع أبعادها... والمأساة تزداد عمقاً وتأصيلاً - فأعداد الأميين مع بداية القرن الحادي والعشرين وصلت إلى ثلث سكان البلدان العربية، ونسبة العاطلين عن العمل لا تقل عن نسبة الأميين... أزمات اقتصادية خانقة - سباق مرعب للتسلح - مواجهة شرسة مع الصهيونية والعولمة واقتصاد السوق - ثروات مادية وبشرية عربية تهدر بدون ثمن - مناهج تربوية عربية (تجتر) الماضي، وحالياً تفرض علينا من الخارج، وفقاً لاتجاهات سياسية عقائدية، وتحت حجج شتى أهمها محاربة الإرهاب، ونشر

الديمقراطية وحقوق الإنسان، وعلى الفلسفة التربوية أن تحل جميع هذه المشكلات برؤية علمية صائبة وقدرة فائقة على التطوير والتحديث وبناء الإنسان العربي وفق معطيات الحضارة الإنسانية المعاصرة !!!.

المنطلقات العامة للفلسفة التربوية العربية المنشودة:

تحدثنا سابقاً عن الفلسفة التربوية الغائبة إجرائياً عن الواقع العربي، وقلنا: ما نزال نبحث عنها في معطيات السياسة والاقتصاد والاجتماع والتاريخ والحاضر والمستقبل، دون أن نستطيع تحديد ماهيتها بعد. إذن لا بد من إيجادها وفق منظومة منهجية منسقة متكاملة من النظريات والمثل والقواعد العلمية والمعرفية في إطار بلداننا العربية، تكون بمثابة فلسفة عامة محركة للسياسات التربوية والتعليمية العربية في المستقبل.

ولكن، ما سنعمد إليه الآن، هو تحديد بعض الملامح الفلسفية أو المرتكزات الفلسفية، التي من الممكن أن تشكل نواة حقيقية لفلسفة تربوية عربية في المستقبل. ومن الجدير ذكره هنا، أننا لا نستطيع أن نحدد في بلدنا العربية، فلسفة معينة بحد ذاتها لتربيتنا العربية مهما كانت هذه الفلسفة عظيمة وقيمة ومتكاملة وتعبر عن طموحات مجتمعاتنا العربية. وحتى لو حدث ذلك. فإن نظمنا التربوية والتعليمية لا تستطيع تبنيها، والإيمان بها، واعتبارها المرشد والمحرك والموجه لعملها، لأن ذلك يعني أفراد التربية بتوجيه تطوير المجتمع وقيادته بكل مقوماته ومؤسساته، الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وحتى السياسية. وهنا تصبح التربية العقل المدبر لكل هذه الفعاليات والمؤسسات. وهذا يُعد قفزة نوعية كبيرة، لم تحققها التربية العربية عبر مسيرة تطورها عبر آلاف السنين الماضية. وذلك يعني بتعبير آخر، أن التربية قد وصلت إلى مرتبة (الغاية القصوى)، ولم تعد مجرد وسيلة لغايات أخرى (كما شأنها الآن)،

وهذا لن يحصل قريباً، وفق المعطيات والمؤشرات الراهنة على الساحة العربية. وإن قدر لها ووجدت هذه (الفلسفة التربوية) فسوف تؤاد في المهيد. وإن قدر لها الحياة، فسوف تكون مشوّهة وعاجزة تماماً عن تحقيق أبسط أمور مقومات وجودها. ويقول الدكتور عبد الدائم بهذا الصدد: (... فالفلسفة التربوية المنشودة، مهما تبذل من جهود في وضعها، لن تولد مكتملة، ولا بد أن ينظر إليها كمولود ينمو ويشتد عوده... إن الفلسفة التربوية العربية المنشودة ومثلها الفلسفة الاجتماعية العربية ستظل دوماً أماناً، ولن يكون لتقدمها من حدّ أو هدف سوى المزيد من التقدم (عبد الدائم، ١٩٩١، ص ٢٣٢).

ما دامت التربية برمتها عملية مستقبلية، ترى الماضي والحاضر وتحاول أن تصوغ منهما أبعاداً لها في رؤيتها للمستقبل، إذا كان الأمر كذلك لا بدّ لفلسفة التربية العربية المنشودة أن تعي هذه الناحية وتتطّلق في بناء هيكلتها من المنطلقات التالية:

- ١- التراث العربي بكل أبعاده الحضارية والعلمية والثقافية، وصياغته بشكل عصري يتناسب والمستوى الحضاري، الذي وصل إليه الإنسان العربي.
- ٢- الواقع العربي السياسي والاجتماعي والتربوي والتعليمي والاقتصادي والثقافي بكل مقوماته ومشكلاته وطموحاته.
- ٣- تحديدها للأهداف التربوية بشكل إجرائي وبعيداً جداً عن المثالية الميثاقية.

- ٤- الأبعاد السيكولوجية للشخصية العربية الفردية والاجتماعية.
- ٥- معطيات العلوم المختلفة وبخاصة العلوم الإنسانية منها وبالتحديد علم النفس والتاريخ والعلوم التطبيقية الأخرى.
- ٦- المتغيرات الدولية وتأثيرها على الساحة العربية.

هذه هي أهم المنطلقات، التي على الفلسفة التربوية العربية المنشودة الأخذ بها. والنقطة الأساس التي يجب أن تقوم عليها هي (الديمقراطية)، التي تضمن تفاعلاً خلاقاً ما بين مكوناتها الداخلية ومكوناتها الخارجية، وبالتالي تضمن ما يسمى بعملية (التقويم الذاتي)، وهذا أمر في غاية الأهمية. فأية فلسفة تبتعد عن روح الديمقراطية (بمفهومها العصري وليس بمفهومها الأثيني)، فلسفة مصيرها الزوال والفشل في عصر تتصارع فيه الفلسفات والأيديولوجيات المختلفة. وكما ينبئنا التاريخ، فإن كل الفلسفات التي قامت على الهيمنة والجمود، باءت بالفشل، ومصير كل الفلسفات الكبرى التي تسير في نهجها إلى الفشل أيضاً عاجلاً أم آجلاً.

وحتى لا يتسنى لفلسفتنا التربوية المنشودة الفشل عليها أن تقوم على هذا المبدأ (الديمقراطية)، الذي أصبح مطلباً جماهيرياً كبيراً وملحاً، في العصر الحديث، وحتى يتسنى لها الدعم الجماهيري والتأييد فيما لو تعرضت لأي امتحان حقيقي في المستقبل.

معالم الفلسفة التربوية العربية المنشودة:

تحاول الفلسفة التربوية العربية رسم معالمها الأساسية، انطلاقاً من الواقع العربي ومتغيراته المختلفة، ورصد مشكلاته المتنوعة، لإيجاد أنسب الوسائل الكفيلة بتجاوز مرحلة التخلف والتمزق الاجتماعي العربي، بأسرع وقت ممكن، وبطرائق علمية منهجية صحيحة تتناسب وطبيعة مجتمعاتنا العربية.

ومن أبرز الأولويات التي تحدد معالم الفلسفة التربوية العربية المنشودة وغايتها نذكر منها ما يلي:

١- تكوين الإنسان العربي الحضاري السمات المؤمن بنفسه ووطنه.

- ٢- وضوح دور الفكر النقدي في مناهج التعليم وفي طرائق الحصول على المعرفة بكل أبعادها.
- ٣- التأكيد على تكوين الفكر العلمي المنهجي المنظم والموضوعي لدى الإنسان العربي.
- ٤- التنبؤ بالمستقبل وفق منظومة من الأولويات المخطط لها بدقة والعمل على دراسته واستغلاله.
- ٥- التأكيد على دور العمل المنتج والمبدع في بناء الحضارة العربية الحديثة.
- ٦- الاهتمام بالمتميزين والمبدعين وتسخير جميع الإمكانيات لهم.
- ٧- تكوين روح الديمقراطية في شتى مجالات الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية والفكرية.
- ٨- إنها فلسفة تتصف بالشمول والتكامل والانسجام.
- إضافة إلى ذلك، هناك جملة من المبادئ الأساسية التي تحدد معالم الفلسفة التربوية العربية وهذه المبادئ مستقاة من:
- أ- أحوال الأمة العربية المعاصرة، وما تواجهه من تحديات سياسية واقتصادية وعلمية وثقافية.
- ب- واقع التربية العربية، بنظمها وأهدافها وسياساتها ومناهجها ومشكلاتها وتحدياتها.
- ج- مكونات الحضارة الإنسانية المعاصرة ومفززاتها التربوية والفكرية والعلمية.
- تعد هذه المبادئ بمثابة مرتكزات أساسية تقوم عليها الفلسفة الاجتماعية ومن ورائها الفلسفة التربوية العربية المنشودة.

ومن أهم هذه المبادئ نذكر ما يلي:

١- المبدأ الإنساني: بات يشكل المبدأ الإنساني بعداً أساسياً ومنطلقاً مهماً في فلسفات وإيديولوجيات وأهداف المجتمعات العصرية، نظراً لما يحمله من معانٍ سامية ترقى بالإنسان إلى مرتبة الكمال، في تفاعله مع بيئته ومجتمعه. ويقسم البعد الإنساني في التربية من حيث المبدأ إلى قسمين أساسيين هما:

أ- احتواء مناهج التعليم على جملة من القيم والمعارف والمبادئ والمثل ذات الاتجاه الإنساني، وتأكيداً على التسامح والمحبة والإخاء الذي يجمع جميع بني البشر، بعيداً عن روح التعصب الديني والتحزب القومي أو العرقي أو سواه.

ب- العلاقة الإنسانية القائمة ما بين المعلم والمتعلم، المبنية على الحب والاحترام وتقدير ذات الآخر.

٢- المبدأ القومي: ومن جملة الدلائل التي يقوم عليها المبدأ القومي في التربية العربية نذكر ما يلي:

أ- إن التربية ذات انتماء قومي، تتأثر بالخصائص الحضارية القومية في مجتمعها وعليها أن تتمثلها وتستوعبها في خير صورها، وأن تعمل على تطويرها، فتعقّق الوعي بها بالمساهمة في تحقيق أهدافها.

ب - الولاء للوطن أولاً وأخيراً.

ج- تأكيد الجانب الإنساني في المبدأ القومي.

٣- المبدأ الفردي: ويشمل بين دلالاته التربوية ما يلي:

أ- تمكين المتعلم من تطوير شخصيته الفردية من جوانبها الجسمية والروحية والفكرية والوجدانية والخلقية، بصورة متوازنة شاملة ومتكاملة.

ب- التأكيد على دور الإنسان المتعلم في تحقيق أهداف مجتمعه وأمته.

ج- تنمية مدارك المتعلم العقلية والفكرية إلى أقصى حد ممكن، في إطار من إتاحة الفرص أمامه للإبداع والابتكار.

د- احترام الحرية الشخصية للإنسان.

هـ - تحقيق مبدأ الهوية.

٤- المبدأ الديمقراطي: لم يعد ينظر إلى الديمقراطية في العصر الحديث في إطارها السياسي البحت، بل تعدى ذلك إلى جميع قطاعات الحياة المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية. لقد أمنت التربية ومنذ البداية، بأن الأسلوب الديمقراطي، هو أنجح الأساليب المتبعة في الحياة فكرياً وسلوكياً وممارسةً، لهذا كان لا بد من أن يقوم المبدأ الديمقراطي على الاعتبارات التالية:

أ- المساواة لجميع المواطنين في الحقوق والواجبات أمام القانون وفي تكافؤ الفرص وتنمية المواهب والكفايات والقدرات.

ب- تحقيق العدالة الاجتماعية بكل أبعادها.

ج- احترام رأي الأقلية.

د- تقبل وجهات النظر الخاصة.

هـ - الإيمان بقدرة الجماهير في اتخاذ القرارات المهمة والصعبة.

٥- المبدأ التنموي: ويشمل بين دلالاته ما يلي:

أ- ربط التربية بالتنمية الشاملة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

ب- جعل التربية من المؤسسات الاجتماعية المنتجة في المجتمع.

ج- تشجيع الاستثمار في قطاعات التربية المختلفة.

د- النظر إلى العملية التنموية كعملية اجتماعية اقتصادية ثقافية كاملة متكاملة.

هـ- التأكيد على دور وفاعلية جميع أبناء المجتمع، في التنمية وتسخير جميع الكوادر والإمكانات المادية والفنية لذلك.

٦- المبدأ العلمي والتكنولوجي: وينطوي هذا المبدأ على الاعتبارات التالية:

- أ- استخدام أحدث منجزات العلوم التطبيقية والتكنولوجية.
 - ب- التأكيد على مكانة العلم وحده كمقياس للتقدم والتطور والبناء.
 - ج- استخدام التفكير العلمي والأساليب العلمية والمنهجية.
 - د- التعاون القومي والإنساني في هذا الإطار.
- هذه هي أهم المبادئ الأساسية، التي يجب أن تقوم عليها الفلسفة التربوية العربية المنشودة.

وبهذا نكون قد استطعنا تكوين ملامح أساسية للفلسفة التربوية العربية المنشودة، تكون بمثابة نقطة انطلاق في إعادة بناء هيكلية نظمنا العربية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وفق فلسفة علمية تربوية منهجية تحدد لمجتمعاتنا العربية طريق مسيرها في التطور وتجاوز التخلف، وتلقي عن كاهلها آلاف السنين من التعفن والنماء الفكرية والعقائدية والتربوية ومفردات كل منها، وصولاً إلى صياغة الإنسان العربي، صياغة عصرية تتسجم وروح العصر المتجدد على الدوام والمتطور أيضاً على الدوام.





الفصل السادس

آفاق تطوير التربية في البلدان العربية

تمهيد:

تعيش البلدان العربية اليوم، مرحلة تعدّ من أهم وأخطر مراحل تطورها في العصر الحديث، ولا سيما بعد تبلور الرؤية الاستعمارية الجديدة، التي انطلقت تحت شعارات العولمة، والتي أفرزت نظاماً عالمياً جديداً، يتعدى القوميات الضيقة إلى الأفق العالمي الأشمل، ويتعدى الثقافة المحلية إلى ثقافة عالمية متنوعة متكاملة.

إن الأحداث والمتغيرات الدولية، ليست بمنأى عن البلدان العربية، وهي تتمحور العالم القديم، موقعاً جغرافياً رابطاً بين قارتيه الثلاث. فالعالم يشهد اليوم صراعات سياسية اقتصادية ثقافية علمية تقانية، غاية في الأهمية والقوة والتأثير، فرضت واقعاً جديداً، له فلسفته الخاصة وقوانينه الخاصة أيضاً، ولسوف تفرض بعمق أكثر مستقبلاً، واقعاً جديداً في مجال التربية والتعليم... لذلك بات لزاماً على الإدارات التربوية العربية أن تنتهي أكثر من أي وقت مضى للتعامل مع هذا الواقع الجديد، ويجب عليها أن تتوقع بأنه سيطرأ على أساليب عملها تغيرات كثيرة، في معظمها تغيرات بنيوية.

لقد قدمنا في الفصول السابقة استعراضاً واسعاً عن واقع التربية في البلدان العربية، وأهم المشكلات التي تعاني منها النظم التربوية والتعليمية فيها، على المستويين الداخلي والخارجي. ومن خلال قراءتنا لهذا الواقع، نتساءل كيف نستطيع أن نتجاوز الصعاب؟ وكيف نستطيع أن نحل المشكلات الكبيرة والمستعصية في تربيتنا العربية؟ حقيقة إن الإجابة عن مثل هذه التساؤلات في

غاية الصعوبة، وتتطلب الكثير من الدراسة العلمية المنظمة للواقع العربي بمقوماته السياسية والاقتصادية والثقافية والعلمية، ومن ثم تقديم حلول جذرية ووضع استراتيجيات تنموية عربية شاملة ومتكاملة، نستطيع من خلالها أن نبدأ بشكل صحيح، بداية تضعنا على الطريق الصحيح للتطور العلمي والتكنولوجي والحضاري، الذي أخذت تسير عليه معظم دول العالم بما فيها الدول النامية والفقيرة.

والبداية برأينا لا تتأتى، إلا من خلال عمليات إصلاحية جذرية جادة في بنية النظم السياسية والاقتصادية والثقافية والإدارية والتربوية العربية، والتي ستفرز واقعاً تربوياً جديداً يكون القائد للعمليات الإصلاحية المستقبلية. وهناك من يرى العكس، البداية يجب أن تبدأ من النظام التربوي - إذا كنا واقعيين جداً - حيث يجب إصلاح التربية ونظامها التعليمي أولاً، لتتطلق الثورة التربوية وتكون قائداً لعمليات الإصلاح المجتمعية الأخرى، كما حدث في العديد من دول العالم المتقدم والنامي منه على حد سواء، والتجربة الأمريكية واليابانية والألمانية والكورية والمليزية، خير مثال على ذلك. ولسنا هنا بصدد جدلية التربية والمجتمع، أيهما يؤثر في الآخر، ومن أيهما تكون البداية. فالمقولة الجدلية التي نقول: إذا أردت أن تغير إنساناً عليك أن تغير واقعه أولاً، وإذا أردت أن تغير واقعاً عليك أن تغير الإنسان أولاً. والإنسان العربي لم يتغير منذ عقود، لأن الواقع الذي ينتمي إليه لم يتغير. والواقع العربي لم يتغير منذ عقود أيضاً، لأن الإنسان العربي لم يتغير!!! في الوقت الذي شهدت فيه مجتمعات العالم حراكاً سياسياً اقتصادياً تكنولوجياً...، لا مثيل له في تاريخ الإنسانية جمعاء.

مع بداية القرن الحادي والعشرين، تواجه البلدان العربية تحدياً تنموياً خطيراً تفرضه الثورة المعرفية والثقافية، التي تتشكل في البلدان المصنعة،

فالقطاعات المتقدمة من الحضارة الغربية المهيمنة على العالم، تمر الآن بنقلة نوعية تاريخية في مجالي المعرفة والتقانة، ونقصد بذلك، التطور فائق السرعة في حقول الإلكترونيات الدقيقة والمعلوماتية والاتصال والهندسة البيولوجية وغيرها.

وتتكشف أبعاد هذه (الثورة) في البلدان المصنعة المسيطرة على النظام العالمي، وتزداد هيمنتها بنصاعد محموم في وتيرة العولمة، إضافة إلى أن التطورات التي تمت خلال العقود القليلة الماضية، وتلك المتوقعة أن تتم في المستقبل، سواء أكان ذلك في مجال التقدم العلمي والتكنولوجي، أم في مجال الاندماج في الاقتصاد العالمي واشتداد حدة المنافسة، سيكون لها تأثيراتها المستقبلية الجوهرية على طبيعة العملية الإنتاجية وعلى أسواق العمل واحتياجاتها من العمالة ذات المستويات المختلفة من المهارة، بل وأيضاً على حياة الإنسان عامة

مستقبل التربية في البلدان العربية:

لعل من أهم موضوعات الساعة التي تؤرق قادة الفكر التربوي العربي (من علماء وأصحاب قرار)، وتقع في صلب اهتماماتهم هو مستقبل التعليم في الوطن العربي في ظل التغيرات المتسارعة التي تجتاح عالمنا المعاصر في جميع مناحي الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية وغيرها، إذ بمقدار ما يزداد تسارع هذا التغير، يزداد الاهتمام بل المستقبل والمصير ويشند التساؤل عما ستكون عليه صور الحياة في الغد القريب.

وليس عجباً أن يدعو أصحاب المعالي وزراء التربية والتعليم والمعارف العرب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى عقد مؤتمر لهم خلال عام ١٩٩٨ لمناقشة مستقبل التعليم قبل الجامعي في الوطن العربي.

لقد جاءت هذه الدعوة دعماً أكيداً لتوجيهات المنظمة نحو وضع رؤية مستقبلية للتربية العربية في القرن الحادي والعشرين، حيث كانت المنظمة قد مهدت لهذه الرؤية منذ أواخر عقد الثمانينات بإنجاز العديد من البرامج والمشروعات التي تهتم المستقبل والاستعداد له والتعرف إليه والتخطيط لمواجهته، كان آخرها عقد حلقة دراسية لقادة الفكر التربوي العربي المتخصصين في الدراسات المستقبلية في بيروت عام ١٩٩٦ حضرها خمسة عشر خبيراً يمثلون قطاعات التنمية المختلفة، ناقشت بحثاً ودراسات متعددة، حول مستقبل التربية العربية. كما سارعت الأقطار العربية خلال السنوات الأخيرة إلى عقد مؤتمرات وندوات وحلقات دراسية على المستوى الوطني في محاولة منها للتعرف إلى المستقبل والاستعداد لمواجهته والتعرف إلى دور التعليم في الاستعداد لهذا المستقبل والتخطيط له.

أما على المستوى القومي، فقد شهد الوطن العربي محاولات جادة للوقوف على الواقع العربي في حاضره ومستقبله، ذلك أن ندوات عديدة قد أقيمت وبحوثاً ودراسات كثيرة أجريت خلال العقد الماضي لرصد هذا الواقع واستشراف المستقبل، وشملت الدراسات مجمل جوانب الحياة العربية من حيث صلتها بالتطورات الحديثة الجارية في العالم، فعالجت موضوع الانفجار المعرفي، وما ولده من قوة معلوماتية وقوة في عالم التقانة المتقدمة، وثورة الاتصال والمعلوماتية، والنمو السكاني والقوى العاملة والاقتصاد والنفط والزراعة والتجارة الدولية والعلاقات الاقتصادية العربية- العربية والعربية الدولية، والتحول الاجتماعي والسياسي، والصراع العربي الإسرائيلي، والديمقراطية وحقوق الإنسان، وقضايا الثقافة والتربية والتنمية الشاملة وغير ذلك (بشارة، ١٩٩٨، ص ١٤).

وخلصت الدراسات إلى جملة من الحقائق أهمها:

١- تطور التعليم في معظم البلدان العربية، بشكل كبير في العقود الأخيرة، وخاصة في الجانب الكمي.

٢- إن أوضاع التعليم في المنطقة العربية لا تزال كما وكيفاً أقل من مستوى الطموحات، وعاجزة عن مواجهة تحديات المستقبل، وإعداد الإنسان العربي للمشاركة في بناء الحضارة الجديدة: فالتعليم في البلدان العربية لا يزال عاجزاً عن استيعاب جميع الأطفال في التعليم الإلزامي على الأقل. ونسبة التسرب تصل إلى نحو ٢٠% من أطفال المرحلة الابتدائية. ونسبة الأمية بين الكبار ما تزال نحو ٥٠% وترتفع الأمية بين النساء لتصل إلى نحو ٧٠%، يضاف إلى هذا أمية ثقافية تصيب نحو ٨٠% من مجمل السكان، كما يعاني أكثر من ٩٨% من العرب (١٥ سنة فما فوق) من الأمية التكنولوجية.

٣- يغلب على التعليم الاعتماد على التلقين والاستظهار، واللفظية، والسلطوية، وسيادة الطابع التقليدي وتقييد فرص الإبداع، وغياب النظرة المتكاملة في تكوين الفرد.

٤- عجز التعليم عن تحقيق التكامل الاجتماعي، أو الوصول إلى كثير من الفئات المحرومة.

٥- عدم ربط التعليم بسوق العمل.

٦- تعدد أنماط التعليم وتنوعه في إطار التناقضية، وليس في إطار التكاملية، من مثل: (تعليم حكومي - وخاص - وطني - أجنبي - ديني - علماني).

٧- تدني مستوى المعلمين.

ونتيجة لهذا كله، غدا التعليم في البلدان العربية معوقاً للتنمية، بدلاً من أن

يكون عنصراً فعالاً في إحداثها وتطويرها، وقيداً يربطها بالماضي ويدفع بها إلى الوراء أو إلى التغريب، بدلاً من أن يكون أداة لتطويرها في الحاضر والمستقبل.

في ظل هذا الواقع، ثمة حلول مقترحة تنطلق من عدة مبادئ أساسية أكدت عليها المؤتمرات التربوية التي تعنى بالتربية في الوطن العربي، نذكر أهمها:

- ١- صياغة هيكل النظام التربوي العربي، بما يسمح بالحراك والانتقال عبر مراحل المختلفة، كبديل للسلم التعليمي ذي الاتجاه الرأسي.
- ٢- التركيز في العملية التربوية على تعليم كيفية التعلم لدى التلاميذ، بدلاً من سيادة التلقين الموجه.

٣- الاهتمام الحقيقي بالنظرة الكلية المتكاملة في تكوين المواطن، وذلك بدلاً من النظرة الجزئية المحدودة التي تركز على الجوانب التعليمية.

٤- تحقيق مبدأ التعلم الذاتي والتدريب المتواصل والتربية المستمرة.

٥- المزج بين التعليم النظري والتدريب في مواقع العمل والإنتاج.

٦- توزيع أعباء التعليم بين الدولة والمجتمع المدني المحلي.

٧- وضع استراتيجيات وسياسات تعليمية يتبناها المجتمع ويلتزم بها بحيث لا تخضع سياسات التعليم وقراراته للأهواء الشخصية أو الضغوط المرحلية.

٨- التطور الكامل لوظيفة التعليم كمهنة لها قواعدها ومواصفاتها وأخلاقياتها وظروف عملها.

٩- تأكيد أهمية التعاون العربي في التطور التربوي وتفعيل مؤسساته المختلفة.

وهذا ما ينسجم مع برنامج التربية في المنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة - اليونسكو، الذي يهدف إلى تحقيق التعليم للجميع على المستويات كافة وعلى مدى الحياة، لأن التعليم هو أساس الازدهار الشخصي والنمو الاقتصادي

والتلاحم الاجتماعي، كما أنه عامل حاسم في التغلب على الفقر وتأمين التنمية المستدامة، وذلك من خلال:

- زيادة الاهتمام والرعاية التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة.
 - تعميم التعليم الابتدائي للجميع.
 - تحسين فرص تعليم الشباب والكبار.
 - تحسين محو الأمية لدى الكبار بنسبة ٥٠%.
 - تحسين المساواة بين الجنسين في التعليم.
 - تحسين جميع جوانب نوعية التعليم.
- وقد تم إدراج هدفين، من هذه الأهداف، وهما تعميم التعليم الابتدائي وإزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم، ضمن أهداف الأمم المتحدة الإنمائية للألفية الثالثة.
- كما اعتمدت اليونسكو في استراتيجيتها التربوية متوسطة الأمد / ٢٠٠٢ - ٢٠٠٧ / على المستوى العالمي، على ثلاثة أهداف جوهرية هي:
- أ- تعزيز التعليم، باعتباره حقاً أساسياً من حقوق الإنسان.
 - ب- تحسين نوعية التعليم من خلال تنويع المضامين والأساليب، وتعزيز القيم المشتركة على الصعيد العالمي.
 - ج- تعزيز التجريب والتجديد ونشرها وتبادلها وتقاسم المعلومات وأفضل الممارسات، وتشجيع الحوار بشأن السياسات في مجال التعليم.
- سعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومن خلال قطاع التربية فيها تحديداً إلى تطوير آليات عمل لها منذ تسعينيات القرن الماضي، تهدف إلى تفعيل التربية وتحسين التعليم، بمراحله المختلفة، في البلدان العربية خلال المرحلة القادمة.

إلا أن عمل المنظمة، وأنشطة قطاع التربية فيها، كان يركز بشكل كبير على برامج محو الأمية وتعميم التعليم الأساسي، وعلى تشجيع وتفعيل العمل القومي العربي في هذين المجالين. بالإضافة إلى عملها على برامج تدريبية تطويرية، تستهدف النوعية في:

أ- مناهج المواد العلمية في مرحلة التعليم الأساسي (الرياضيات والعلوم المتكاملة)، في ضوء مناهج بعض الدول المتقدمة من مثل: (اليابان ، فرنسا ، انكلترا ، أمريكا ، كندا).

ب- مناهج التعليم المهني والتقني في ضوء التقدم العلمي والتكنولوجي واحتياجات السوق العربية الراهنة والمستقبلية.

ج- مناهج التعليم العام، وذلك من خلال موضوعات معاصرة فيها من مثل: (التربية من أجل التفاهم الدولي والتعاون والسلام القائم على العدل وإعادة الحقوق المغتصبة والتربية من أجل الديمقراطية وحقوق الانسان والتربية الصحية ومكافحة المخدرات ..)، أما في المواد العلمية فقد أدخلت مفاهيم التقانات الحيوية، التنوع البيولوجي، الطاقات المتجددة والجديدة، والاستشعار عن بعد.

وبعد المشروع العربي للتقويم المقارن، لمستويات التحصيل في التعليم العام، أحد أهم مشروعات المنظمة على المستوى العربي.

وقد انطلقت المنظمة في دعوتها الى إجراء مسوحات تقويمية عربية من فرضية أساسية تدعمها شواهد كثيرة، مؤداها أن هناك تفاوتاً ملحوظاً وتدنياً في مستويات التحصيل في التعليم العام في البلدان العربية، وقد يرجع هذا التدهور والتفاوت إلى تباين السياسات والممارسات التعليمية أكثر من كونه مؤشراً لتمايز القدرات الفردية للتلاميذ.

ومن المجالات التي يوجد فيها تفاوت على مستوى الممارسات التربوية العربية نذكر أهمها:

- تعميم التعليم الابتدائي والاستيعاب الكامل للتلاميذ في هذه المرحلة.
- تكافؤ الفرص التعليمية.
- محو الأمية وتعليم الكبار، وزيادة عدد سنوات الدراسة.
- هيكلية وآليات النظم التربوية.
- التعليم المهني والفني، وربط التعليم بالعمل المنتج.
- تنوع التعليم الثانوي.
- إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثنائها.
- تمويل التعليم، والبحث العلمي.

ولما كان شغل المنظمة الشاغل هو علاج تلك القضايا والتناقضات والمسائل التي يثيرها مثل هذا التفاوت، والعمل على تقريب مستويات هذا التفاوت إلى أقصى درجة ممكنة، والعمل على دعم الجهود العربية المشتركة في مجال التنمية البشرية، كان لابد من إجراء دراسة تقييمية لمستويات التحصيل على مستوى الوطن العربي.

وتعتبر المنظمة هذا المشروع مهماً وأساسياً لتطوير التربية العربية، وبدونه يصعب فهم الظواهر المحيطة بالتحصيل الدراسي في الدول العربية المختلفة وتفسيرها. إن هدف التقييم، هو التحسين والتطوير، وإن قيمة التقييم ليست في نتائجه، ولكن فيما يترتب على نتائجه من آثار وقرارات تطويرية، وخاصة في ظل وجود تنافسية عالمية في مجال التحصيل ما بين الدول المتقدمة، وفي ظل ظهور مفاهيم جديدة للتقييم تتعلق بالجودة في العملية التربوية، أخذت تتبلور في السنوات الأخيرة.

ولا يعد هذا المشروع مسابقة في التحصيل الدراسي بين تلاميذ الدول العربية، ولكن مراقبة ورصد للأداء الفعلي عند نهاية صف دراسي معين. ويمكن الإشارة إلى مجموعة من الأهداف التي تبرز حاجة الدول العربية إلى مسح قومي للتحصيل الدراسي:

- ١- تعرف مستويات التحصيل في التعليم العام في الدول العربية، والعوامل المؤثرة فيه، ومدى التفاوت والتباين بين الدول العربية وداخل القطر الواحد، بهدف تحسين وتطوير العملية التعليمية من ناحية، وتسهيل عملية الحراك الطلابي بين الدول العربية من ناحية أخرى.
- ٢- فهم طبيعة الأنظمة التعليمية وظروفها على مستوى الأقطار العربية، وإدراك الخصائص النوعية لها، ومعرفة التوازنات التي تحدث بداخلها.
- ٣- مساعدة المخططين التربويين والاقتصاديين ورسمي السياسات التربوية على توجيه مخرجات التعليم الوجهة التنموية الصحيحة، من خلال إحداث التوازن بين الميول الشخصية للمتعلمين من ناحية واحتياجات المجتمع وسوق العمل من ناحية ثانية. ولا يمكن أن يحدث هذا بدون تعليم مخطط، ومستويات تحصيلية معروفة مسبقاً، وفي هذه الحالة يصبح التعليم استثماراً حقيقياً يسهم في زيادة الدخل القومي، ورفع مستوى المعيشة، ويتحقق شعار ربط التعليم بالتنمية، لأن الإنسان هو أداة التنمية وغايتها معاً.
- ٤- تمكين كل دولة عربية من تقويم أهداف التربية فيها، وفي ضوء ذلك، سيصبح من الممكن إعادة رسم الاستراتيجيات والخطط والتكيف مع المستجدات والمتغيرات الجديدة ومواجهة التحديات التي تفرضها طبيعة التغير.
- ٥- تقويم فعالية مدخلات النظام التعليمي، من مثل: المناهج وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم وأنماط الإدارة وأنظمة التقويم البنائي والختامي

المستخدمة في المدارس.

٦- توفير قاعدة معلومات عن مستويات التحصيل الدراسي في الدول العربية، مستندة إلى معلومات بحثية وتقويمية عن تكوين وتدريب الكوادر المتخصصة في هذا المجال.

٧- المساعدة على اشتقاق معايير عربية للتحصيل الدراسي يمكن استخدامها للمقارنة مع معايير التحصيل العالمية والمستخدمه في المسوحات الدولية المقارنة.

٨- تقوم أهداف المناهج والمقررات الدراسية، إذ أن نتائج المسح القومي لمستويات التحصيل الدراسي، سوف توضح مدى تحقيق هذه الأهداف، ومدى جدواها وأهميتها لوصول التلاميذ إلى مستوى التحصيل المنشودة، حيث يمكن للمقوم مقارنة الإنجاز الفعلي للتلاميذ بالأهداف المنشودة في المناهج والمقررات ومطابقتها.

٩- دراسة مدى تكافؤ الفرص التعليمية من خلال دراسة مستويات التحصيل عند البنين والبنات، وعند تلاميذ الريف والحضر.

١٠- اختبار السلم التعليمي الموجود حالياً في الدول العربية، وما إذا كان تباين هذا السلم من العوامل المؤثرة في مستويات التحصيل، وبحث إمكانية استخدام مستويات التحصيل، كمعيار من معايير تحويل التلاميذ وحراكم جغرافياً داخل الوطن العربي، بدلاً من الاعتماد على أسلوب معادلة الشهادات.

١١- مساعدة الأنظمة التعليمية العربية على التفاعل والاحتكاك وتبادل تجارب التجديد والتحديث والتطوير. وقد بدأت المنظمة تنفيذ هذا المشروع في عام ١٩٩٥ في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، في مادتي الرياضيات والعلوم المتكاملة، ودعت الدول العربية للمشاركة في التنفيذ، فشاركت أربع

دول عربية، وفي عام ١٩٩٧ باشرت المنظمة بتنفيذ المرحلة الثانية من التعليم الاساسي لمواد الرياضيات والعلوم واللغة العربية، فارتفعت مشاركة الدول العربية إلى ١٠ / دول، وسوف تتابع المنظمة تنفيذ المرحلة الثالثة في مرحلة التعليم الثانوية، ومن المؤمل أن تشارك الدول العربية جميعها في هذه المرحلة (بشارة، ١٩٩٨، ص ٧-٨).

ولا شك، أن نجاح هذه المساعي برمتها، وقف على جهود البلدان العربية وعلى كفاية منظومتها التربوية، إذ أن نقل المجتمعات العربية من واقع متردي مستهلك للحضارة بشتى أبعادها، إلى مجتمعات مبدعة لها، يحتاج إلى تجديد هذه المجتمعات وتطويرها، وبديهي أن ينطلق تجديد أي مجتمع من تجديد المنظومة التربوية فيه.

إلا أن تجديد النظم التربوية العربية، لا يعني بأي حال من الأحوال نقل نماذج تربوية متطورة بعينها، وإنما يعني تعرف النماذج المتطورة في العالم، والاستفادة منها في توليد نموذج خاص يتناسب مع طبيعة مجتمعنا ومع واقعنا. وعليه، فإن مستقبل البلدان العربية، وقف على مستقبل التربية فيها. ولتحديد ملامح هذا المستقبل، لا بد لنا من تشخيص الواقع الراهن، وهذا ما تناولناه في الفصول السابقة.

وفي ضوء المعطيات، التي أتينا على ذكرها، الكمية والكيفية، ومن خلال قراءة مسيرة تطور التربية العربية خلال العقود الماضية، فإن تجاوز المشكلات التربوية والتعليمية في البلدان العربية، يكاد أن يكون مستحيلاً، على الأقل في المدى المنظور. إن هذه النظرة التشاؤمية لدينا ما يبررها، من خلال جملة من المعطيات، ورصد آلية تطور التربية العربية، خلال عقد من الزمن، كمثال على ما نقول.

يُعد العلم، بمفهومه الواسع مقياساً حقيقياً للتطور الحضاري للمجتمعات الإنسانية المعاصرة، بمجالاته كافة. ولا يتأتى العلم إلا من خلال الباحثين والدارسين وعدد العلماء والمشتغلين به، وما ينفق عليه من أموال وما يخصص له من ميزانيات، وعدد البحوث والدراسات التي تنشر. والآن تعالوا معنا نقرأ الخريطة البحثية العلمية في البلدان العربية.

البحث العلمي وسبل تطور التربية العربية:

أصبحت حاجتنا إلى البحث العلمي في وقتنا الحاضر، أشد منها في أي وقت مضى، حين غدا العالم في سباق محموم للوصول إلى أكبر قدر ممكن من المعرفة العلمية الدقيقة، لجميع مكونات حياته، السياسية والاقتصادية التكنولوجية والبيئية والصحية والاجتماعية والتربوية التعليمية... واستثمارها في خدمة أبنائه أولاً، وتحقيق رفاهيتهم، ومن ثم تحويلها إلى منتج اقتصادي غالي الثمن وتصديرها ثانياً.

وبعد أن أدركت الدول المتقدمة أهمية البحث العلمي وعظم الدور الذي يؤديه في التقدم والتنمية... أولته الكثير من الاهتمام وقدمت له كل ما يحتاجه من متطلبات، سواء أكانت مادية أم معنوية، من منطلق أن البحث العلمي يعد الدعامة الأساسية للاقتصاد والتطور.

ويُعد البحث العلمي ركناً أساسياً من أركان المعرفة الإنسانية في ميادينها كافة، كما يُعد أيضاً السمة البارزة للعصر الحديث. فاهمية البحث العلمي ترجع إلى أن الأمم أدركت أن عظمتها وتفوقها يرجعان إلى قدرات أبنائها العلمية والفكرية والسلوكية المعرفية.

إن امتلاك الدول المتقدمة لخاصية البحث العلمي، واستثمارها به في كثير من الحالات، وبخاصة في مجالات العلوم الدقيقة ذات البعد الاستراتيجي، بدءاً من

تحديد الموضوعات البحثية، ووضع الفرضيات المناسبة ومن ثم التأكد منها واختبارها، وصولاً إلى النتائج وتعميمها ومن ثم تطبيقها إيجابياً، جعل تطورها يتوالى كمنظومة هندسية. حتى أن الفجوة ما بين الدول المتقدمة والنامية في مجال البحث العلمي أخذت تقاس بعشرات السنين، إذا كنا متفائلين جداً!!، الأمر الذي يحتم على البلدان العربية الإسراع في الانطلاق بالبحث العلمي، وفق أسس جديدة وسياسات جديدة وأهداف جديدة، على الرغم من أن العديد من المراكز البحثية العربية وخاصة في الجامعة منها، كانت قد بدأت من سنوات عديدة، ولكن دون نتائج تذكر حتى الآن، نظراً لكون ما يخصص من أموال للبحث العلمي في البلدان العربية لا يساعد في ذلك.

والجدول التالي يبين مقدار ما تنفقه البلدان العربية على البحث العلمي من الناتج الإجمالي، وعدد براءات الاختراع وعدد العاملين في الأبحاث والتنمية، لكل مليون شخص في بعض الدول العربية عام ٢٠٠٠.

جدول رقم (٢٠) يبين مقدار ما تنفقه بعض البلدان العربية على البحث العلمي والتنمية من الناتج الإجمالي وعدد براءات الاختراع وعدد العاملين في الأبحاث والتنمية لكل مليون شخص عام ٢٠٠٠.

الدول العربية	الاتفاق على الأبحاث والتنمية	براءات الاختراع	عدد العاملين
سورية	٠,٢	٣	٢٩
الأردن	٦,٣	-	١٩٤٨
السعودية	-	-	٧٣٠
عمان	-	-	٤
الكويت	-	-	٢١٢
مصر	٠,٢	١	٤٩٣

تونس	-	-	٣٣٦
الجزائر	-	-	٥٩
المغرب	-	-	١١٩
قطر	-	-	٥٩١

*- المصدر تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٤.

إن قراءتنا للجدول السابق تشير إلى مقدار ما تتفقه البلدان العربية على البحث العلمي والتنمية من الناتج القومي الإجمالي لا يتعدى اثنان بالآلاف، وإذا عرفنا مسبقاً أن الدخل القومي برمته للبلدان العربية هو ٧١٢،٣ مليار دولار عام ٢٠٠٢، فيكون ما ينفق على البحث العلمي والتنمية نحو ١،٤٢ مليار دولار سنوياً، وهذا الرقم أقل بكثير من المستوى العالمي، وحتى من مستوى البلدان النامية.

أما ما ينفق على التعليم فهو بحدود ٤،٧٥ % كمتوسط من الناتج المحلي الإجمالي للدول العربية (البحرين - الكويت - عمان - السعودية - الأردن - تونس - سورية - الجزائر - مصر - السودان - المغرب)، ومن الإنفاق الحكومي نحو ١٤،٥ %، عام ١٩٩٠. ارتفعت هذه النسبة إلى نحو ٥،٧٨ % عام ٢٠٠١ كمتوسط في الدول العربية: (عمان والأردن وتونس وسورية واليمن والمغرب)، ونحو ٢٠،٣ % كمتوسط في الدول العربية التالية: (اليمن وسورية وتونس والأردن)، عام ٢٠٠١. وعلى الرغم من أن هذه الأرقام متغيرة، من عام إلى آخر، ومن دولة عربية إلى أخرى كما بينا سابقاً، إلا أنها تبقى بمثابة مؤشر عن واقع الإنفاق الحكومي على التعليم وعلى البحث العلمي، وربما مرد ضالة الإنفاق على البحث العلمي في الدول العربية، يعود بالدرجة الأولى إلى أن الإنفاق المخصص للتعليم يستحوذ على الأهمية والأولوية

القصوى، نظراً للإقبال الشديد على التعليم في معظم الدول العربية، وبسبب الزيادة السكانية الكبيرة وتطبيق ديمقراطية التعليم، وأن الحكومات العربية مضطرة إلى إيجاد سياسات مالية إجرائية تتماشى مع الأمر الواقع. وهذا الأمر لا نجده في الدول المتطورة، بل على العكس هناك تناقص في عدد السكان في الكثير منها، طبعاً هذا جانب واحد من جوانب متعددة للمشكلة. وللمقارنة، نبين في الجدول التالي مقدار ما ينفق على البحث العلمي والتنمية في بعض الدول المتقدمة من الناتج القومي الإجمالي.

جدول رقم (٢١) يبين مقدار ما تنفقه بعض الدول المتقدمة على البحث العلمي من الناتج الإجمالي وعدد براءات الاختراع وعدد العاملين في الأبحاث والتنمية لكل مليون شخص عام ٢٠٠٠.

الدول	الناتج لإجمالي بالمليارات	الاتفاق على الأبحاث والتنمية	براءات الاختراع	عدد العاملين
النرويج	١٩٠,٥	١,٦	٨٨	٤٣٧٧
السويد	٢٤٠,٣	٤,٦	٢٣٥	٥١٨٦
الولايات المتحدة	١٠,٣٨٣,١	٢,٨	٢٩٨	٤٠٩٩
اليابان	٣,٩٩٣,٤	٣,١	٨٨٤	٥٣٢١
فرنسا	١,٤٣١,٣	٢,٢	١٧٤	٢٧١٨
المملكة المتحدة	١,٥٦٦,٣	١,٩	٧١	٢٦٦٦
كندا	٧١٤,٣	١,٩	٣٦	٢٩٧٨
إيطاليا	١,١٨٤,٣	١,١	٨٢	١١٢٨
روسيا	٣٤٦,٥	١,٢	٩٩	٣٤٩٤
ألمانيا	١,١٨٤,٣	٢,٥	٢٠٥	٣١٥٣
العالم	٣١,٩٢٧,٢	٢,٥	٤٨	١٠٩٦

* - المصدر تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٤ ص، ١٨٤-١٨٦.

يبين الجدول السابق مقدار ما ينفق على البحث العلمي في بعض الدول المتقدمة، والذي بلغ في المتوسط نحو ٢,٣% عام ٢٠٠٢، ولكن إذا ما ترجمت هذه النسبة إلى أرقام مطلقة، فإنها تصل إلى نحو / ٢٩١ / مليار دولار في الولايات المتحدة الأمريكية، ونحو / ١٢٤ / مليار دولار في اليابان، أما في ألمانيا فنحو / ٣٠ / مليار دولار، على سبيل المثال. من هنا نرى لماذا تحتل اقتصاديات هذه الدول المرتبة الأولى والثانية والثالثة على المستوى العالمي. الخلاصة التي نخلص إليها أن عملية الإنفاق على البحث العلمي هي عملية استثمارية اقتصادية بالدرجة الأولى على البلدان العربية أن تعي هذه الحقيقة وأن تخصص أكبر قدر ممكن من ميزانياتها على البحث العلمي، وأن يكون موضوعه الأول أو مجاله الأول التربية ذاتها، فإن حل المشكلات التربوية في الدول العربية يؤدي إلى حل جميع المشكلات الأخرى.

ويمكن للدول العربية الاسترشاد بتجارب دول جنوب شرق آسيا في مجال الإنفاق على البحث العلمي، وهي تجارب قريبة وذات نتائج إيجابية كبيرة. فقد رفعت كوريا الجنوبية نسبة إنفاقها على البحث العلمي من الناتج المحلي الإجمالي من ٠,٦% في عام ١٩٨٠ إلى ٢,٨٩% في عام ١٩٩٧ ووجهت أولوياتها نحو مجالات الإلكترونيات، وعلوم البحار والمحيطات، وتقنيات البيئة، وتقنيات المعلومات، وأدوات التقييس، والمواد الجديدة، وعلوم الفضاء والطيران، أما الصين، فقد خططت لرفع نسبة إنفاقها على البحث العلمي من ٠,٥% من إجمالي الناتج المحلي عام ١٩٩٥ إلى ١,٥ في عام ٢٠٠٠، ووجهت أيضاً أهداف خطتها الخمسية خلال تلك الفترة نحو تحسين تطبيقات التقنية في قطاع الزراعة، وتطوير البنية الأساسية الوطنية للمعلومات، وزيادة التطوير في عمليات التصنيع. وأما ماليزيا الإسلامية فقد أصبحت بفضل سياستها العلمية

والتقانة الدولة الثالثة في العالم في إنتاج رقائق أشباه الموصلات.. وأكدت في خطتها المستقبلية لعام ٢٠٢٠ على الأهمية الخاصة للبحث العلمي والتقانة في الجهود الوطنية للتنمية الصناعية والمنافسة على المستوى العالمي، كما أولت قطاعات مثل الاتصالات والمعلومات أهمية قصوى حيث خصصت لها ما يقارب ملياري دولار سنوياً.

ومما لا شك فيه أن ما حققته تلك الدول من تطور تقني واقتصادي وسيطرة على الأسواق العالمية، يعزى بصفة رئيسة إلى نجاحها في تسخير البحث العلمي في خدمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وذلك من خلال رسم سياسات علمية وتقنية فعّالة وشاملة، تعززها استثمارات مالية ضخمة في المكونات المختلفة للمنظومة من بحث وتطوير وتعليم وتدريب وأنشطة مساندة وغيرها.

من تحليل البيانات الخاصة بمحاور الأبحاث في البلدان العربية، يتضح أن الزراعة تحتل المرتبة الأولى من عدد الباحثين العاملين فيها من حملة الشهادات العليا، يليها في ذلك، العلوم الهندسية والأساسية، ثم بعد ذلك العلوم الاجتماعية والإنسانية. أما بالنسبة للمجال الصناعي المهم في بناء القاعدة الإنتاجية، فلا يزال عدد الباحثين فيه قليلاً جداً. ومن الجدير ذكره أن معظم السياسات البحثية في البلدان العربية، تولي الأهمية القصوى للبحوث التطبيقية، وغالباً على حساب البحوث الإنسانية (سورية مثلاً)، في مراكزها البحثية وفي جامعاتها ومعاهدها الأكاديمية. ونرى أن هذه السياسة خاطئة، فالبحوث الإنسانية لا تقل أهمية، إن لم نقل أهم من البحوث التطبيقية كأولوية بحثية، نظراً لخصوصية الإنسان العربي الحضارية والسياسية والثقافية والاجتماعية والتربوية، هذه الخصوصية هي الجديرة بالبحث والدراسة، أكثر من الموضوعات العلمية

الأخرى، في المجالات المختلفة، سواء أكانت زراعية أم صناعية أم طبية أم هندسية، ففي أسوأ الاحتمالات يمكن شراؤها من السوق العالمية إن كنا في حاجة إليها، وتطبيقها في بيئتنا العربية، أما الدراسات التي تشخص البيئة العربية الاجتماعية والثقافية والتربوية والنفسية فمن الصعب جداً شراؤها من مراكز البحوث العالمية.

إن استقرار الواقع الراهن للتربية العربية، يضعنا في مواجهة العقبات التي تقف حائلاً دون تطوير المنظومة التربوية للبلدان العربية في العقود القادمة، وهنا يمكننا تحديد أهم هذه العقبات في النقاط التالية:

١- غياب النظريات التربوية وإطارها الفلسفي عن التربية العربية بعامة، وهذا يؤدي إلى غياب الأهداف والسياسات التربوية. وقد أدى غياب الرؤية الإستراتيجية إلى بعد التعليم عن حاجات التنمية الشاملة، وبالتالي قصوره عن أداء دوره الأساسي في إعداد وتأهيل الموارد البشرية اللازمة للتنمية.

٢- مركزية الإدارة التربوية، التي أدت إلى ضعف العلاقات الإنسانية وغياب المساءلة الإدارية، وأن البيروقراطية والروتين هما اللذان يسيّران أمور العمل، حيث لا تزال هذه الإدارات تنفرد في اتخاذ القرارات مما يبعدها عن الاتجاهات الحديثة في الإدارة والقائمة أساساً على الديمقراطية والمشاركة الجماعية في اتخاذ القرار.

٣- اعتماد طرائق تلقينية في التعليم في جميع المراحل التعليمية العربية.

٤- عدم وجود معايير لضبط جودة التعليم وعدّه كمنتج أو كسلعة اقتصادية، أدى ذلك إلى أن تخرج الجامعات العربية، في مجملها، أنصاف مهنيين أو أنصاف متعلمين، كما أدى إلى وجود البطالة بين خريجي الجامعات تحديداً.

٥- غياب الفكر النقدي عن واقع التربية العربية المعاصر، لأسباب سياسية

بالدرجة الأولى. وهذا ناتج عن جعل المؤسسة التربوية، مؤسسة سياسية
أيديولوجية قبل أن تكون تعليمية.

٦- اعتماد أساليب تقليدية في قياس مستوى تعليم التلاميذ، حتى غدا القياس
(الامتحانات) غاية بحد ذاتها وليست وسيلة لتقويم أداء المتعلمين.

٧ - فصل التعليم المهني عن التعليم العام.

٨ - ضعف الإنفاق على التعليم وعلى البحث العلمي.

هذه الموضوعات وسواها، كنا قد تحدثنا عنها سابقاً، وهي أكثر من أن
نستطيع سردها هنا، لكنها تبقى قضايا ملحة على الواقع التربوي العربي، ففي
مرحلة من أهم المراحل التي تمر بها المجتمعات العربية. وإذا ما تفحصنا
تقرير التنمية البشرية الصادر عن الأمم المتحدة عام ٢٠٠٤ (وهو دليل على
مستوى رفاهية الأفراد في دول العالم)، لوجدنا أن معظم الدول العربية تحتل
مرتبة متأخرة وفق هذا المقياس. وعلى سبيل المثال، تحتل سورية المرتبة رقم
/ ١٠٦ /، ومصر المرتبة رقم / ١٢٠ /، والسعودية المرتبة رقم / ٧٧ /،
والجزائر المرتبة رقم / ١٠٨ /، والأردن المرتبة رقم / ٩٠ /، والسودان
المرتبة رقم / ١٣٩ / واليمن المرتبة رقم / ١٤٩ /، من مجموع الدول البالغ
/ ١٧٧ / دولة على المستوى العالمي. أما الدول الخليجية فقد جاءت وفق
الترتيب التالي: (البحرين = ٤٠، الكويت = ٤٤، قطر = ٤٧، الإمارات =
٤٩، عمان = ٧٤)، أما الدول التي جاءت أولاً، وللمقارنة، فهي النرويج
والسويد وأستراليا على الترتيب. هذا مؤشر آخر يعكس الواقع العربي بكل
أبعاده، التنموية والحضارية... ضمن الخريطة العالمية مع بداية الألفية الثالثة.
في ضوء هذه القراءة السريعة لواقع التربية العربية ومشكلاتها، لا يمكننا
اقتراح وصفات محددة أو خطط مرسومة لتطوير التربية والتعليم في البلدان

العربية، وخاصة في غياب المعايير الدقيقة لتحديد الأولويات في مسيرة تطوير التربية العربية، إلا أنه يمكننا القول: بأن التحدي الأساسي الذي يواجه تطوير التربية العربية يكمن في رفع المستوى النوعي للتعليم وخفض كلفته في الوقت نفسه.

وفيما يلي يمكن إيجاز بعض النقاط المستخلصة من التجارب العالمية في مجال التربية والتعليم: (السنبلي، ٢٠٠٤، ص ٤١١ - ٤١٦).

١ - إن أزمة التعليم هي أزمة عالمية تتخذ أشكالاً مختلفة في البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء، مما يحتم على جميع بلدان العالم اتخاذ الإجراءات الكفيلة بالتغلب على هذه الأزمة، من خلال السعي المشترك إلى تجاوز النظام العالمي القائم وخلق نظام عالمي جديد متوازن المصالح ومتضامن الأهداف.

٢ - وضع تيار العولمة الدول النامية أمام تحديات ومسؤوليات كبيرة، تتمثل في إعادة النظر في بنى برامجها التربوية ومضامينها لتصبح قادرة على المنافسة والتأقلم مع معطيات العصر الحديث، وهذا يستدعي بناء أنظمة تربوية مرنة واعتماد التربية المستمرة كفلسفة تقتضي تعليم الإنسان في جميع مراحل عمره، فالإنسان بحاجة إلى استيعاب كم كبير ومتجدد من المعرفة إن لم يكن بهدف تحسين عمله وبالتالي مستواه الاقتصادي، فمن أجل التعامل مع منتجات التقدم العلمي وقد يكون تبني مفهوم الشجرة التعليمية الذي طُرح مؤخراً في ميدان التربية مجدياً في هذا المجال.

٣ - ربط التعليم بسوق العمل، وتعزيز التعاون بين مؤسسات التعليم ومؤسسات الإنتاج في العمل على بلورة توجهات التعليم وتمويله والسعي لتحقيق أهدافه، وكذلك السماح للقطاع الخاص بالاستثمار في مجال التعليم ولكن

ضمن شروط معينة.

٤ - التقويم الشامل للعملية التربوية وفق ضوابط ومعايير صارمة، تؤدي إلى ضبط الجودة النوعية في مؤسسات التعليم كافة، والعمل على إشراك جميع المعنيين بالعمل التربوي في عملية التقويم هذه دون استثناء أي منهم، وهذا يتضمن إشراك الطلبة في عملية تقويم النظام التربوي بكافة أبعاده من مناهج وأهداف ومعلمين وغيرها، أسوة ببعض البلدان المتقدمة.

٥ - التوجه نحو اللامركزية في العمل الإداري التربوي، تسهياً للإجراءات واختصاراً للوقت، ولأشك في أن تحديث النظام التربوي يتطلب إعطاء هامش واسع من حرية التصرف للتربويين، وتحريرهم من الوصاية البيروقراطية التي تنقل أنفاسهم.

٦ - الابتعاد قدر الإمكان عن الأساليب التقليدية في التعليم القائمة على الحفظ والتلقين، والعمل على استبدالها بطرائق وأساليب تركز على الفهم والنقد والتحليل وحل المشكلات، وتستند إلى الحوار والنقاش.

٧ - إيلاء عناية خاصة بتدريس اللغات الأجنبية والرياضيات والعلوم والحاسوب، والاستفادة من ميزات التعليم المفتوح في تدريس هذه المواد للطلبة في الجامعات النظامية.

٨ - ضرورة الاهتمام بنشر القيم الإنسانية العالمية المتمثلة في التسامح والتعايش والتفاهم المتبادل، ونشر قيم الإبداع والمنافسة والحوار والحفاظ على الهوية.

٩ - التعليم الأكثر جدوى وفاعلية هو الذي يتم في مناخ تربوي سليم، تسوده الألفة والمحبة وتحكمه السلوكات الديمقراطية والبعيدة عن الديكتاتورية والتسلط.

١٠- إن النظام التربوي جزء من منظومة اجتماعية أوسع يؤثر ويتأثر بها، لذا فإن أي إصلاح واعد ينبغي أن يتم في إطار تخطيط شمولي، ووفق خطة منظمة ومدرسة تقوم على مشاركة مجتمعية واسعة.

التربية العربية في ظل ثقافة المعلومات ومعايير الجودة:

إن النقلة المجتمعية، التي ستحدثها ثقافة المعلومات، ما هي في جوهرها إلا نقلة تربوية في المقام الأول، فعندما تتوارى أهمية المصادر الطبيعية والمادية، تبرز المعرفة كأهم مصادر القوة، وتصبح عملية تنمية الموارد البشرية، التي تنتج المعرفة وتوظفها، هي العامل الحاسم في تحديد مستقبل المجتمع. وهكذا تتداخل التنمية والتربية إلى حد يصل إلى شبه الترادف، ويصبح الاستثمار في مجال التربية هو أكثر الاستثمارات عائداً، بعد أن تبوأ "صناعة البشر" قمة الهرم بصفتها أهم الصناعات في عصر المعلومات (علي، ١٩٩٤، ص ٣٨١).

إن المستقبل التربوي سيعتمد، اعتماداً كبيراً، على وسائل الاتصال، التي تتطور بوتائر تجعل التربية تعجز عن اللحاق بها، حتى في أكثر الدول تقدماً، فكيف هي الحال في البلدان العربية، وستظهر أشكال جديدة من التعليم، تفرض واقعاً تعليمياً جديداً، يركز على الاتصالات، ويمكن المتعلم الوصول إلى مصادر التعلم المنتجة والمنتشرة وطنياً وعالمياً بحرية ويسر، وحتى دون ضوابط في كثير من الأحيان. وستظهر أشكال جديدة من التعليم، أحدثها حالياً الافتراضي. كما أن التعليم يعتمد في عصر المعلومات على رأس المال المعلوماتي، كمصادر التعلم بما في ذلك التعلم الذاتي، الذي يتحقق من خلال الإنترنت - والوسائط المتعددة: الملتيميديا - multimedia (بدر، ٢٠٠٠).

والسؤال المطروح هو: هل تستطيع المؤسسات التربوية العربية القائمة حالياً، أن توفر هذه الأنواع الجديدة من التعليم، وهل تستطيع أن تؤمن لها المصادر المادية والبشرية؟ أم أنها ستواصل العمل بالطريقة التقليدية المتبعة حالياً ولأجيال قادمة، وإلى أي مدى ستتسع الهوة ما بين الواقع التربوي العربي ومعطيات العصر العلمية والتكنولوجية والتقانية؟ أسئلة كبيرة من الصعوبة بمكان الإجابة عنها بسهولة، نظراً لجملة المشكلات التي تحدثنا عنها سابقاً، لكن على الرغم من ذلك نعتقد أن هذا لن يحصل في القريب، وستواصل التربية العربية طريقها بنفس الأساليب والطرائق المتبعة حالياً ولسنوات طويلة من الزمن، اللهم إلا في بعض الحالات وفي بعض الدول.

تظهر إحصاءات تقرير التنمية البشرية لعامي ٢٠٠١ و ٢٠٠٢ تطوراً كبيراً في عدد الأفراد الذين يستخدمون الانترنت في البلدان العربية، وهذه المؤشرات إيجابية جداً، إذا استمرت على المنوال ذاته في السنوات القادمة. والجدول التالي يبين هذا التقدم في بعض الدول العربية:

جدول رقم (٢٢) يبين عدد مستخدمي الانترنت لكل ألف شخص من السكان في بعض البلدان العربية بين عامي ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

البلدان العربية	العدد عام ٢٠٠١	العدد عام ٢٠٠٢
البحرين	٢٠٣	٢٤٥
الكويت	٨٧،٩	١٠٥
الإمارات	٣١٤	٣١٣
عمان	٤٥،٧	٧٠
السعودية	١٣،٤	٦٤

سورية	٣,٦	١٢,٩
الأردن	٤٥,٢	٥٧,٧
اليمن	١	٥,١
مصر	٩,٣	٢٨,٢
ليبيا	٣,٦	٢٢
السودان	١,٨	٢,٦
تونس	٤١	٥١,٧
المغرب	١٣,٧	٢٣,٦

من خلال قراءتنا للجدول السابق نلاحظ تفاوتاً كبيراً بين قطر عربي وآخر، في مجال استخدام الانترنت، فمن خمسة أشخاص من كل ألف كما هي عليه الحال في اليمن إلى / ٣١٣ / شخص في الإمارات على سبيل المثال. ولكن أكثر الدول العربية سكاناً (مصر - السعودية - سورية - المغرب - السودان) نلاحظ أن متوسط عدد الأفراد المستخدمين للإنترنت لا يتجاوز / ٢٧ / فرداً، بينما المتوسط العالمي هو / ٩٩,٤ / شخصاً، وحتى هو أقل بكثير من ما هو عليه في الدول النامية حيث وصل العدد إلى / ٤١ / شخصاً. لقد أصبحت التقانة لغة عصر المعرفة الأولى، وهي تستلزم تعلم مهارات العمل في فريق ومهارات العمل التعاوني، حتى يكون الفرد قادراً على أداء عمله وتطويره بشكل مستمر من خلال اكتسابه القدرة على التعلم المستمر، وهذا لن يتأتى إلا إن كان يملك القدرة والمهارة اللازمة للتعامل مع معطيات العصر وبلغته.

ومن هذا المنطلق، سيتحتم على المؤسسات التربوية العربية المستقبلية أن تعلم طلبتها مهارات وأساليب التعامل والنجاح مع هذه التقانات، والتي سيساعد

استخدامها خلال المواد الدراسية المختلفة وفي مواقف تعليمية متنوعة على تحسين وتطوير المهارات الأساسية في الاتصال اللفظي والكتابي، وحل المشكلات، والوصول للمعلومات وإدارتها، وصنع القرارات، والتعاون، وعمل الفريق، والإنتاج المرئي، والتعامل مع العديد من التقانات المختلفة واستخدامها. وإذا كان على الطلبة أن يتعلموا كيفية التعامل مع التدفق الكبير للمعلومات خلال سنوات عملهم، فإنهم يحتاجون أيضاً لأن يتعلموا كيف يجدون المعلومات وينظمونها، ويديرونها ويحولونها إلى معرفة وقرارات وسلوكيات.

التحول التربوي في مجتمع المعلوماتية:

إن التطورات الهائلة التي حدثت في نظم المعلومات، أسست لتغيير قادم في النظم التربوية والتعليمية للبلدان العربية، وإن كانت إرهاباته قد تكشف قليلاً في الفترة الأخيرة.

ثم أن تضافرت جهود الاحتلالين الإسرائيلي والأمريكي اليوم في المنطقة العربية، سيلقي بثقله على صناع القرار التربوي العربي لرسم سياسات تربوية جديدة، إن لم تكن مبنية على أسس علمية وقادرة على استخدام تقانات العصر، فإن الفشل الذريع سيكون مصيرها، عدا عن الخسائر المادية والبشرية الكبيرة الناجمة عن ذلك. ناهيك الحديث عن الثورة المعلوماتية، التي عمقت من ظاهرة العولمة، حيث يعتقد بعض المتتبعين، أن هذه الظاهرة ولدت بفعل عاملين هما: الابتكار التقني في مجال تقنية المعلومات والاتصالات أساساً، وسيطرة (البرالية الجديدة)، المقترنة بنقد الديمقراطية على المستوى العالمي.

ومن أهم السمات التي سيتمتع بها مجتمع المعلومات، الذي شكلته ثورة المعلومات، نذكر ما يلي:

- ١ - إنشاء بنية تحتية معلوماتية، تقوم على أساس الحواسيب الآلية (الكمبيوترات) العامة المتاحة لكل الناس، وشبكات المعلومات وبنوكها.
 - ٢ - ستكون صناعة المعلومات، هي الصناعة القائدة في البناء الصناعي.
 - ٣ - سنتحول النظم السياسية الشمولية، إلى الديمقراطية التشاركية، والتي تقوم على أساس الإدارة الذاتية للأفراد.
 - ٤ - سنتغير القيم الإنسانية وتتحول من التركيز على الاستهلاك المادي إلى إشباع الإنجاز المتعلق بتحقيق الأهداف.
 - ٥ - أعلى درجة متقدمة من مجتمع المعلومات: ستمثل في مرحلة تتسم بإبداع المعرفة عن طريق مشاركة جماهيرية فاعلة، والهدف النهائي منها هو التشكيل الكامل لمجتمع المعلومات الكوني.
- وسوف يؤدي انتشار تقنية المعلومات، وانصهارها في الكيان المجتمعي إلى جعل المعرفة أهم أسس السلطة أو أبرز عوامل الترابط الاجتماعي، وبالتالي فإن إشاعة المعرفة تزيد من فاعلية المجتمع وحيويته ومنسوب ديمقراطيته، ومناعته ضد أساليب الاستبداد والغزو الثقافي. فكيف يتبدى هذا تربوياً ؟
- ستكون مجتمعات الغد قائمة على المعرفة وهيمنتها، والتعليم أحد المصادر التي ستعزز التنافس الدولي، وخاصة في إطار مجتمع المعلومات، كما أنه إحدى الوسائل لنقلها بأشكال منظمة، ولذا تحتاج نظم التعليم لأن تكون متوجهة نحو المعرفة بصورة أكثر شمولاً مما عليه في الوقت الحاضر، وستتمو البيئة المؤسساتية، التي يمارس التعليم فيها من حيث الحجم والوظيفة بحيث يصبح بمثابة مجمع تعليمي Educational Complex وتتحول المدارس والكليات إلى قنوات رئيسة للتواصل والاتصال، وتحويل المجتمع إلى مواقع لعملية التعلم.
- إن النظم التربوية العربية المعاصرة مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى،

ليس بإكساب تلاميذها المعرفة الحديثة وتدريبهم على استيعابها واستخدامها، بل إنتاجها كقيمة مضافة للإبداع والابتكار.

وثمة تخوف من أن يصبح تراجع المعرفة القائمة على الابتكار المحدد للتخلف وبالتالي تراجع القدرة على التنافس.

يمكن القول إن المنظومة العربية في إدخال التقنية إلى أساس المجتمع في المدارس والجامعات والمكتبات، قد فشلت حتى الآن، إذ لا يستخدم الانترنت نحو ٢٨% من العرب، أغلبهم من الشرائح المتوسطة والمرتفعة اقتصادياً واجتماعياً، ولذا يبقى هناك الكثير مما ينبغي عمله لتبني ثقافة المعلومات، إلى جانب أن توصيل بعض المؤسسات التعليمية بشبكة الانترنت، جاء أقرب إلى الديكور منه إلى التوظيف الحقيقي، وأن تكون ثقافة المعلومات وسيطاً حقيقياً في التدريس وفي تدريب المعلمين.

إن تحديث العمل التربوي العربي وتطويره مستقبلاً، يتطلب أولاً تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية كافة، ويستدعي إعادة النظر في رسالة المؤسسة وأهدافها وغاياتها واستراتيجيات تعاطيها مع العمل التربوي، ومعايير التقويم وإجراءاته المتبعة فيها، وتعرف حاجات الطلبة، أي ماهية التعليم والإعداد التي ترى المؤسسة أنها تحقق حاجات الطلبة وتلبي رغباتهم الآنية والمستقبلية. أما فيما يتعلق بالمعلمين والإداريين، فلا بد من إعادة النظر في كيفية توظيف واستثمار الموارد بكفاءة وفاعلية وإعادة هيكلة التنظيم على نحو يتمشى مع واقع المناهج الدراسية، التي من الضروري مراجعة محتواها ورعايتها بشكل دوري، وتعرف مدى توافقها مع متطلبات الحياة العصرية، وتلبية حاجات الطلبة والمجتمع الذي ينتمون إليه. ويجب أن ينظر إلى العمل التربوي باعتباره عنصراً من نظام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته، أي نتائجه،

التي تتمثل في إشباع احتياجات الطلبة وتلبيتها.

وكذلك يجب النهوض بجودة المناهج المدرسية من حيث المحتوى ووضع الأهداف وإمكانية تحقيقها والتأكد من واقعيتها في تلبية رغبات الطلبة وأولياء أمورهم والمجتمع، وكما يجب الاهتمام بتطوير طرائق التدريس ووسائل التقويم، مما يؤدي إلى التطوير المتواصل لقدرات الطلبة ومهاراتهم انطلاقاً من مراحل الدراسة الأولى، وتحقيق ذلك يجنب الهدر في الطاقات والموارد.

إن إصلاح النظام التعليمي العربي، يتطلب إعداد مناهج تربوية مناسبة وتوفير معلمين أكفاء وإدارة تربوية ذكية. إن عملية بناء الجودة تستدعي بذل الكثير من الجهد والصبر، والتعاون بين جميع مؤسسات المجتمع.

والخلاصة: حقيقة كل ما نقدم يخدم تطوير التربية في البلدان العربية خلال المرحلة القادمة، فيما لو أخذت به وتم تطبيقه وفق إستراتيجية عربية علمية صحيحة، ولكن هل هذا سيحصل؟؟ وفي أي مستوى؟ وهل الإمكانيات البشرية والمادية الحالية، التي تمتلكها البلدان العربية قادرة على تحديد ملامح المستقبل التربوي لديها؟ اعتقد أن الإجابة هي بالنفي. والسبب في ذلك أن البلدان العربية حتى وإن كانت تمتلك الإمكانيات المادية والبشرية، فإن آليات التطوير ستكون مرهونة بجملة من العوامل ليس أقلها العوامل السياسية، لأن كل الباحثين والمنظرين التربوية والمفكرين العرب، وعبر مؤتمراتهم وندواتهم وبحوثهم العديدة كانوا يبحثون عن الحل للمشكلات التربوية التعليمية العربية من داخل النظام التربوي ذاته، وبالتالي فإن التربية العربية لم تكن قادرة ولن تكون قادرة في المستقبل على حل مشكلاتها مهما أوتيت من إمكانيات، لأن من يؤثر على التربية ويتفاعل معها سلباً أو إيجاباً هي العوامل الأخرى، التي تحدثنا عنها في الفصول السابقة، من مثل: العوامل السكانية والاقتصادية

والاجتماعية، فالحل للمشكلات التربوية يقع خارج النظام التربوي وليس ضمن مكوناته الداخلية.

والحل باختصار شديد يبدأ من عمليات إصلاحية واسعة النطاق، بدءاً من النظام السياسي والإداري مروراً بالنظام الاقتصادي والثقافي.. ومن ثم سنلاحظ أن جميع المشكلات التربوية التعليمية في معظم البلدان العربية قد حُلّت أو هي في طريقها إلى الحل، وبالتالي نكون قد حققنا انجازات رائعة في مسيرة تطور التربية العربية المعاصرة، واستطعنا أن نبدأ البداية الصحيحة في سبيل تطور المجتمعات العربية، وتحقيق رسالتها الإنسانية على أتم وجه !.



قائمة المصطلحات العلمية

A

Action learning	التربية بالعمل
Administration	إدارة
Adult literacy	محو أمية الكبار
Adult education	تعليم الكبار
Adult education center	مركز تعليم الكبار
Adult school	تعليم الكبار
Advanced education	التربية التقدمية
Annual average	المعدل السنوي
Approach	نهج - طريقة - أسلوب
Aptitude	قابلية - استعداد
Area college	كلية محلية
Area studies	دراسات المناطق
Assistant teacher	معلم مساعد

B

Basic education	التربية الأساسية
Basic education	التعليم الأساسي
Basic skill	مهارة أساسية
Belief	اعتقاد - معتقد

Boarding school

مدرسة داخلية

Book store

مكتبة

Brain drain

هجرة الأدمغة

C

Certification

شهادة / منح شهادة

Coeducation

التعليم المختلط

College of education

كلية التربية

Commercial education

التعليم التجاري

Common school

المدرسة العامة المجانية

Comparative education

التربية المقارنة

Comparative study

دراسة مقارنة

Comprehensive planning

التخطيط الشامل

Comprehensive school

المدرسة الشاملة

Compulsory education

التعليم الإلزامي

Continuing education

التعليم المستمر

Controlled school

المدرسة الموجهة

Core subjects

المواد المحورية

Correspondence education

التعليم بالمراسلة

Council of education

المجلس التربوي

Credit	الوحدة التعليمية
Curriculum content	محتوى المناهج
Curriculum evaluation	تقويم المناهج
Curriculum objectives	أهداف المناهج

D

Decentralized administration	الإدارة اللامركزية
Decision	القرار
Decision making	صنع القرار - اتخاذ القرار
Degree	شهادة علمية - درجة علمية
Degree of learning	درجة التعلم
Development	تطور
Demand	مطلب - حاجة ملحة
Democracy	الديمقراطية
Developed countries	البلدان المتطورة
Developing countries	البلدان النامية
Distance teaching	التعليم عن بعد
Drop out rate	معدل التسرب

E

Economics of education	اقتصاديات التعليم
Educational administration	الإدارة التعليمية — التربوية
Educational efficiency	الكفاية التربوية
Educational expenditure	الإنفاق التربوي
Educational goals	الأهداف التربوية
Educational innovation	التجديد التربوي
Educational institution	المؤسسة التربوية
Educational ladder	السلم التعليمي
Educational media	الوسائل التعليمية
Educational needs	الحاجات التربوية
Educational philosophy	الفلسفة التربوية
Educational policy	السياسة التربوية
Educational pork	المجتمع التربوي
Educational priorities	الأولويات التربوية
Educational program	البرنامج التعليمي
Educational reform	الإصلاح التربوي
Educational research	البحث التربوي

Educational supervision	الإشراف التربوي
Educational system	النظام التعليمي
Educational theory	النظرية التربوية
Educational thought	الفكر التربوي
Educational wastage	الهدر التربوي
Efficiency	الفعالية / الكفاءة
Elective studies	المقررات الاختيارية
Elementary education	التعليم الابتدائي
Empirical research	البحث التجريبي
Equality of opportunity	تكافؤ الفرص
F	
Failure rate	معدل الرسوب
Family education	التربية الأسرية
Financing education	تمويل التعليم
Flexible scheduling	التوزيع المرن للجدول المدرسي
Formal education	التربية النظامية
Further education	التربية التكميلية

G

General achievement	التحصيل العام
General curriculum	المنهج العام
Gift	موهبة
Global awareness	معرفة شاملة
Goal analysis	تحليل الأهداف
Government	حكومة
Government school	مدرسة حكومية
Grade	مستوى دراسي / صف دراسي
Graduation	تخرج / تخرج
Grammar school	المدرسة الثانوية العامة
Grammar technical school	المدرسة النظرية التقنية
Guidance	توجيه

H

Head of the department	رئيس القسم / رئيس الدائرة
Headmaster	مدير المدرسة
Health education	التربية الصحية
Higher education	التعليم العالي

Higher institutions	مؤسسات التعليم العالي
Higher learning	التعليم الجامعي / العالي
History of education	تاريخ التربية
Human resources	موارد بشرية

I

Illiteracy	الأمية
Independent school	المدرسة المستقلة
Individualized instruction	التعليم الفردي
Industrial education	التعليم الصناعي
Infant schools	مدارس الأطفال
Informal education	التعليم غير النظامي
Information	معلومات
Instruction	التعليم
Instructional unit	التعليمية - الوحدة الدراسية
International education	التربية الدولية

L

Labor market	سوق العمل
Laboratory	مخبر / مختبر / معمل

Laboratory school	المدرسة التطبيقية
Ladder	سلم
Ladder system	نظام سلمي
Lag	تخلف/ تأخر
Language	لغة
Laws of learning	قوانين التعلم
Learned society	جمعية علمية
Learner	المتعلم
Learning	تعلم
Learning activity	نشاط تعليمي
Lifelong education	التعليم مدى الحياة

M

Major goal	هدف رئيسي
Major issue	مشكلة رئيسة
Management	هيئة إدارية
Manager	مدير
management Classroom	الإدارة الصفية
Managerial work	عمل إداري

Manpower القوى العاملة

Mass education تربية جماهيرية / التعليم

Mass media وسائل الإعلام / وسائل الاتصال

N

Non formal education تربية لا نظامية / تعليم غير رسمي

Non government school مدرسة غير حكومية

Normal college دار المعلمين الابتدائية

Normal school معهد إعداد المدرسين

Nursery education التربية في مرحلة الحضانة

Nursery school مدرسة الحضانة

O

Object lesson درس عملي

Occupational education التعليم المهني

Occupational training تدريب مهني

Open education التعليم المفتوح

Open university الجامعة المفتوحة

Organization منظمة / هيئة / نظام

Orientation توجيه

Outcome نتيجة / حصيلة

P

Pack age course	برنامج شامل
Pass rate	معدل النجاح
Pedagogic	تربوي / تعليمي / تدريسي
Perception	إدراك / فهم
Permanent education	التربية المستمرة
Philosophy of education	فلسفة التربية
Planner	مخطط
Politics of education	سياسة التربية
Postgraduate education	التعليم في مرحلة الدراسات العليا
Practice school	مدرسة التدريب أو التطبيق
Preparatory school	مدرسة إعدادية
Preprimary education	التعليم ما قبل الابتدائي
Pre-school education	التربية ما قبل المدرسية
Principal ship	إدارة المدرسة
Professional education	تربية مهنية
Program	برنامج دراسي
Programmed learning	التعليم المبرمج

Progressive teaching

تعليم تقدمي

Pupil needs

حاجات التلاميذ

Pupil-teacher ratio

نسبة التلاميذ إلى المعلم الواحد

Q

Quality

الجودة

Qualification

تأهيل — أهلية — مؤهل

Qualifications

مؤهلات

Qualified

مؤهل

Quality of instruction

نوعية التعليم

Question bank

مصرف الأسئلة

Globalization

العولمة

R

Rate

معدل

Rate of growth

معدل النمو

Rating

تقدير / تصنيف

Rational faculty

القدرة العقلية / الملكة العقلية

Resource cost

كلفة الموارد

Right to education

الحق في التعليم/التربية

S

School management	الإدارة المدرسية
School wastage	الهدر المدرسي
Secondary education	التعليم الثانوي
Self-contained classroom	غرفة الصف المستقلة
Semester	الفصل الدراسي
Semester hour	الساعة الفصلية
Soft ware	البرمجيات
Specialized education	التعليم التخصصي
Staff	هيئة التدريس
State department of education	إدارة التعليم
Strategic	إستراتيجية
Student	طالب
Student aid	معوونة طلابية
Subject centered curriculum	منهج المواد الدراسية
System	جهاز - نظام
System analysis	تحليل النظم
System approach	مدخل النظم

T

Teaching	تعليم
Teaching staff	الهيئة التدريسية
Teaching strategy	إستراتيجية التدريس
Teaching technique	تقنية التعليم
Technical school	المدرسة التقنية
Technical education	التعليم التقني
Technical high school	مدرسة تقنية عالية
Technical institute	معهد تقني
Technical research	بحث تقني
Technical skills	مهارات تقنية
Track	برنامج / مسار

U

Unemployment	البطالة
Unitary system	نظام مركزي
Universal education	تربية شاملة
University	جامعة
University buildings	مباني الجامعة

University high school

مدرسة ثانوية تابعة للجامعة

Upper grades

المستويات العليا

Urbanization

التمدين

V

Valuation

تقييم / تقدير

Value

قيمة أخلاقية

Vocational education

التعليم المهني

Voluntary school

المدارس الخيرية

W

Wastage

الهدر

Will

إرادة

Wing college

كلية المعلمين المتخصصة

Work study

الدراسة والعمل

Writing skills

مهارات القراءة

* * * * *

مراجع التربية في الوطن العربي

- * - الأحمد، خالد (٢٠٠٤)، إعداد المعلم وتدريبه - منشورات جامعة دمشق.
- * - الإستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية (٢٠٠٢)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس.
- * - إسماعيل، سعاد (١٩٨٨)، " أنماط التعليم غير النظامي "، (ص. ص ١١٣ - ١٦٦)، مجلة عالم الفكر - المجلد التاسع عشر - العدد الثاني - الكويت.
- * - أمين، أحمد (١٩٧٩)، أعمال الإصلاح في العصر الحديث - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة.
- * - باريون، يا كوب (١٩٧١)، ما هي الإيديولوجية - تعريب أسعد رزوق - منشورات الدار العلمية - بيروت.
- * - بدر، أحمد نور (٢٠٠٠)، تكنولوجيا المعلومات - دراسة تكامل المصادر الإلكترونية وحل المشكلات وتنمية الإبداع - مجلة المكتبات والمعلومات العربية - سنة ٢٠، عدد ٢ /، إبريل.
- * - برات، ريتشارد (١٩٨٥)، الإيديولوجية والتربية - ترجمة علي بشتاوي - منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي - دمشق.
- * - بشارة، جبرائيل (١٩٩٨)، رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي في القرن الحادي والعشرين - أضواء على بعض المحاولات العربية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس.
- * - بشارة، جبرائيل (٢٠٠٠)، المعلم في مدرسة المستقبل - بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي،

بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الذي عقد في دمشق عام ٢٠٠٠.

* - بشور، منير (١٩٨٢)، اتجاهات في التربية العربية على ضوء تقرير إستراتيجية تطوير التربية العربية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وحدة البحوث التربوية - تونس.

* - بلة، فيكتور، وآخرون (٢٠٠٢)، التعليم الأساسي في الوطن العربي (آفاق جديدة)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر - بيروت.

* - بن فاطمة، محمد (١٩٩٨)، واقع إعداد المعلم العربي وتدريبه في الوطن العربي - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - الدوحة.

* - بوز، كهيل (٢٠٠٣)، الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها - منشورات جامعة دمشق.

* - التخطيط التربوي (١٩٧٣)، نظرة عامة إلى المشكلات والتوقعات - لجنة من خبراء اليونسكو - ترجمة منير عزام - دمشق.

* - تطور التعليم في المملكة العربية السعودية (١٤١٢هـ، ١٤١٤هـ -)، تقرير مقدم إلى مؤتمر التربية الدولي - الدورة /٤٤/ - جنيف - جمادى الأولى - ١٤١٥ هـ. إعداد مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي بوزارة المعارف - الرياض - ١٤١٥هـ.

* - تقرير عن التربية في العالم (١٩٩٣)، منشورات اليونسكو.

* - تقرير عن التربية في العالم (١٩٩٥)، منشورات اليونسكو.

* - تقرير عن التربية في العالم (٢٠٠٠)، منشورات اليونسكو.

* - تقرير التنمية البشرية (١٩٩٦)، منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي - مطبوعات جامعة أكسفورد.

- *- تقرير التنمية البشرية (٢٠٠٠)، منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي - نيويورك.
- *- تقرير التنمية البشرية (٢٠٠١)، منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي - نيويورك.
- *- تقرير التنمية البشرية (٢٠٠٢)، منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي - نيويورك.
- *- تقرير التنمية البشرية (٢٠٠٣)، منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي - نيويورك.
- *- تقرير التنمية البشرية (٢٠٠٤)، منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي - نيويورك.
- *- تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٢)، منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي - الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي - أيقونات للخدمات المطبعية - الأردن - عمان.
- *- تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٣)، منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي - الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي - المطبعة الوطنية - الأردن - عمان.
- *- تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٤)، منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي - الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي - المطبعة الوطنية - الأردن - عمان.
- *- تقرير المؤتمر البرلماني العربي الثاني - حول التنمية والسكان (١٩٨٩)، مجلس الشعب - دمشق.

- * - التقرير النهائي للمؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي (٢٠٠٢)، دمشق.
- * - تيزيني، طيب (١٩٨١)، التفكير الاجتماعي والسياسي، بحثاً في الفكر العربي الحديث والمعاصر - منشورات جامعة - دمشق.
- * - الحر، عبد العزيز محمد (٢٠٠٣)، التربية والتنمية والنهضة - شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.
- * - الحولية الإحصائية لليونسكو (١٩٩٦)، منشورات اليونسكو.
- * - حومد، عبد الوهاب (١٩٩٩)، مجلة الحقوق - العدد الرابع - الكويت.
- * - الخطيب، رداح، الخطيب، أحمد الفرح وجيه (٢٠٠٠)، الإدارة والإشراف التربوي - اتجاهات حديثة، دار الأمل ط ٣ - الأردن - إربد.
- * - داوود، أحمد (١٩٩٤)، تاريخ سورية الحضاري القديم (المركز)، منشورات دار المستقبل - دمشق.
- * - دليل كلية التربية (٢٠٠٥)، منشورات جامعة دمشق.
- * - دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية في البحرين (١٩٩٨)، وزارة التربية والتعليم - المنامة.
- * - دوهرتي، جيوفري (١٩٩٩)، تطوير نظم الجودة في التربية - ترجمة عدنان الأحمد وآخرون.
- * - رحمة، أنطون (١٩٨٢)، التخطيط التربوي - منشورات جامعة دمشق - دمشق.
- * - رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، الوثيقة الرئيسية (١٩٩٨)، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس.

*- زابوروف، ميخائيل (١٩٨٦)، الصليبيون في الشرق - ترجمة الياس شاهين- نشر دار التقدم- موسكو.

*- زحلان، أنطون (١٩٨٢)، هجرة الكفاءات العربية - مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت.

*- زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٠)، الكلفة والتمويل في نظم التعليم العربية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر التربوي لوزراء التربية والتعليم والمعارف، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، دمشق، ٢٩-٣٠ يوليو.

*- زكريا، خضر (١٩٩٥)، " موقع المرأة في البنية الاجتماعية - الاقتصادية للأقطار العربية " (ص.ص ٥٠-٥٦)، مجلة النهج - العدد / ٤١، دمشق.

*- ساسي، نور الدين (١٩٩٨)، تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للوفاء بمتطلبات الدور المتغير للمعلم في البلدان العربية - وثيقة رقم (١)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

*- سلامة، جرجس (١٩٦٣)، تاريخ التعليم الأجنبي في مصر في القرن التاسع عشر والعشرين- المجلس الأعلى لرعاية الآداب والفنون والعلوم الاجتماعية- القاهرة.

*- السنبل، عبد العزيز بن عبد الله (٢٠٠٢)، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين- المكتب الجامعي الحديث- الإسكندرية.

*- السياسات السكانية في الوطن العربي (١٩٩٢)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (يوندباس)، برنامج التربية السكانية - عمان.

- * - السيد، محمود (٢٠٠١)، الآفاق المستقبلية لتطوير التربية العربية - دمشق.
- * - السيد، محمود (٢٠٠٢)، من مشكلات النظام التربوي العربي - دمشق.
- * - السيد، محمود (١٩٩٥)، " التربية في جامعة الدول العربية " - (ص. ص ٦٠ - ٩٣)، مجلة بناء الأجيال - السنة الرابعة - نقابة المعلمين - دمشق.
- * - شحاتة، حسن (٢٠٠١)، مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي - الدار العربية للكتاب - القاهرة.
- * - الشريف، محمد أحمد وآخرون (١٩٧٩)، إستراتيجية تطوير التربية العربية - منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تنفيذ مؤسسة دار الريحاني للطباعة والنشر - بيروت.
- * - ضماوي، بيومي محمد (٢٠٠١)، التربية المقارنة ونظم التعليم - الطبعة الثانية - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة.
- * - الطبيب، أحمد محمد (١٩٩٩)، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة - المكتب الجامعي الحديث - الإسكندرية.
- * - عابدين، محمد عبد القادر (٢٠٠١)، الإدارة المدرسية الحديثة - دار الشروق - عمان.
- * - عبد الدائم، عبد الله (١٩٨١)، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين - دار العلم للملايين - بيروت.
- * - عبد الدائم، عبد الله (١٩٨١)، التربية في البلاد العربية - حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها - دار العلم للملايين - بيروت.

*- عبد الدائم، عبد الله (١٩٩١)، نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية والمستقبل في الوطن العربي - مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت.

*- عبد الدائم، عبد الله (١٩٩٣)، "بحث مقارن عن الاتجاهات السائدة في الواقع التربوي في البلاد العربية" - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس.

*- عبد الدائم، عبد الله (١٩٩٥)، مراجعة إستراتيجية تطوير التربية العربية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس.

*- عبد المعطي، يوسف (١٩٨٨)، " التعليم الفني بين الأسر والاطلاق"، (٤٩-٩٢)، مجلة عالم الفكر - المجلد التاسع عشر - العدد الثاني - الكويت.

*- عبد الهادي، محمد فتحي (١٩٩٩)، أسس مجتمع المعلومات وركائز الإستراتيجية العربية في ظل عالم متغير - دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات، مجلد ٤، عدد ٣، سبتمبر.

*- عبود، عبد الغني وآخرون (٢٠٠٠)، التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد - دار الفكر العربي - القاهرة.

*- علي، سعيد إسماعيل (١٩٨٧)، الفكر التربوي الحديث - مجلة عالم المعرفة - العدد ١١٣ /، أيار - الكويت.

*- علي، عيسى (١٩٩٧)، التربية في الوطن العربي (١) - منشورات جامعة دمشق.

*- علي، عيسى، والجندي، نزيه (١٩٩٨)، التربية في الوطن العربي (٢) - منشورات جامعة دمشق.

- * - علي، عيسى (٢٠٠٤)، التربية المقارنة - منشورات جامعة دمشق.
- * - علي، عيسى (٢٠٠٣)، النظم التربوية - منشورات جامعة دمشق.
- * - علي، عيسى (٢٠٠٥)، الإدارة التربوية ونظريتها (١)، منشورات جامعة دمشق.
- * - علي، نبيل (١٩٩٤)، العرب وعصر المعلومات - عالم المعرفة - العدد ١٨٤/، نيسان - الكويت.
- * - علي، نبيل (٢٠٠٠)، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتأثيراتها على عمليات التعليم والتعلم - بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي، بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الذي عقد في دمشق عام ٢٠٠٠.
- * - غولايف، فاليري (١٩٨٩)، المدن الأولى - ترجمة: طارق معصراني - دار التقدم - موسكو.
- * - الفتلاوي، سهيلة (١٠٠٤)، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم - دار الشروق.
- * - قزاقزة، محمد عبد القادر علي (١٩٧٨)، نحو إدارة تربوية واعية - دار الفكر اللبناني، دار الوسام - بيروت.
- * - كرم، يونس (١٩٧٠)، تاريخ الفلسفة اليونانية - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة.
- * - كولن، باور (١٩٩٧)، " نظرة في تقرير ديلور وتأثيره على التجديد في التربية "، مجلة مستقبلات، مجلد / ٢٧ /، العدد / ٢ / منشورات اليونسكو - جنيف.

- *- ماكجين، نويل (١٩٩٧)، " أثر العولمة على نظم التعليم الوطنية"،
مجلة مستقبلات، مجلد / ٢٧ /، العدد / ١ / منشورات اليونسكو - جنيف.
- *- المجموعة الإحصائية لمنطقة اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا
(٢٠٠٥)، العدد الرابع والعشرون - منشورات الأمم المتحدة - نيويورك.
- *- المجموعة الإحصائية (٢٠٠٤)، رئاسة مجلس الوزراء - المكتب
المركزي للإحصاء - دمشق.
- *- مرسي، محمد منير (١٩٩٤)، المرجع في التربية المقارنة - عالم
الكتب - القاهرة.
- *- مرسي، محمد منير (١٩٩٥)، التعليم في دول الخليج العربية - عالم
الكتب - القاهرة.
- *- مرسي، محمد منير (١٩٩٨)، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها -
دار المعارف - القاهرة.
- *- المروني، المكي (١٩٨٧)، الإدارة التربوية في المملكة المغربية -
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس.
- *- مسيرة الخير (٢٠٠١)، وزارة الإعلام - سلطنة عمان - مسقط.
- *- المطوع، حسين محمد جمعة، وآخرون (١٩٩٠)، التعليم في دول مجلس
التعاون الخليجي، دراسة مقارنة - طباعة ذات السلاسل - الكويت.
- *- مهنا، عيسى سامي (٢٠٠٤)، هجرة الكفاءات والعقول العربية - هيئة
تخطيط الدولة - الجمهورية العربية السورية - دمشق.
- *- المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم (١٩٩٨)، منشورات رئاسة
الجمهورية - دمشق.

- * - ناصر، يونس (١٩٨٧)، إعداد المعلمين وتدريبهم في الجمهورية العربية السورية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس.
- * - النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي (٢٠٠٢)، وزارة التربية - دمشق.
- * - هاملتون، أديث (١٩٩٠)، الميثولوجيا - ترجمة حنا عبود - منشورات اتحاد الكتاب العرب - دمشق.
- * - وضع الأطفال في العالم (١٩٩٣)، منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) - عمان.
- * - وضع الأطفال في العالم (١٩٩٧)، منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) - عمان.
- * - وضع الأطفال في العالم (٢٠٠٣)، منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) - عمان.
- * - وضع الأطفال في العالم (٢٠٠٤)، منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) - عمان.
- * - ولد إبراهيم، الصوفي ولد الشيباني (٢٠٠١)، التنمية وهجرة الأدمغة - ط ١، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.
- * - وزارة التربية (٢٠٠١)، منشورات وزارة التربية، دمشق.
- * - وزارة التربية (٢٠٠٢)، منشورات وزارة التربية، دمشق.
- * - وزارة التربية (٢٠٠٣)، منشورات وزارة التربية، دمشق.
- * - وزارة التربية (٢٠٠٤)، منشورات وزارة التربية، دمشق.
- * - وزارة التربية (٢٠٠٥)، منشورات وزارة التربية، دمشق.

* - النوري، عبد الغني (١٩٩١)، اتجاهات حديثة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية- دار الثقافة- قطر - الدوحة.

* - اليونسكو (١٩٩٦)، "الإدارة التربوية على المستوى المحلي والمدرسي"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، إعداد قسم السياسات التربوية والتخطيط.

* - المرسوم الجمهوري رقم / ٢٧٤ /، وتاريخ ٣٠ / ٦ / ٢٠٠٥.

مواقع على الإنترنت

<http://www.alecso.org.tn/arabe/dawriates/dawriates.htm>
<http://www.education.gov.qa/content/resources/detail/6290>
<http://www.un.org/arabic/av/radio/news/2004/n0402200.htm>
<http://eyoon.com/sites/24313.html>
<http://www.riyadhedu.gov.sa/alan/TRBIH/gaazh1.htm>
<http://albayan-magazine.com/files/qiam/2.htm>
<http://www.unesco.org/general/ara>
http://www.uis.unesco.org/ev_en.php?ID=2867_201&ID2
<http://www.arableagueonline.org/arableague/index.jsp>
<http://www.alecso.org.tn/arabe/pages/elakbars.php>
<http://www.alecso.org.tn/arabe/pages/alescisdarat.htm>
http://www.arab-api.org/course20/c20_outline.htm
<http://www.isesco.org.ma/arabic/khotate.html>
<http://www.libyaforum.org/mawsooa/index.php>
<http://www.albayan.ae/servlet/Satellite?cid=1122634832453&pageName=Albayan%2FArticle%2FPrint&sType>
http://www.arab-api.org/course20/c20_6.htm
<http://www.mohe.gov.sa/Conf/seminar64.asp>
<http://www.agfund.org/arabic/projects-aou.htm>
<http://www.almualem.net/maga/takh0022.html>

<http://www.aihr.org.tn/arabic/nadawat/recommendations/ConfDecennieTarbiaTunis2004.htm>
http://www.arableagueonline.org/arableague/arabic/details_ar.j
<http://www.moe.gov.jo/corl/hir/secndary.htm>
<http://www.ksu.edu.sa/library/ArabicJournals.html>
<http://www.google.com/search>
<http://www.almishkat.org/arbdoc99/ar-bahrein/ar-bahr>
<http://www.evt.edunet.tn/acces.asp?dep=1&lang=ar>
<http://www.syrianeducation.org.sy/index.php?op=articulos&task=verart&aid=220>
<http://www.egy2000.com/ft80r.htm>
<http://www.alecso.org.tn/arabe/pages/alescisdarat.htm>
<http://www.meducation.edu.dz/bo/bo2005/beo487/11.htm>
<http://www.aaru.edu.jo/aaru%20line%201.html>
http://www.anasudani.net/arabic_5.htm
<http://www.kefaya.org/Translations/0402istanbul1.htm>
http://www.arab-api.org/course14/c14_5_4.htm
<http://www.asharqalawsat.com/details.asp?section=4&article=325958&issue=9803>
<http://www.abegs.org.sa/index.php>
<http://www.aefi-au.org/confs/conf2.htm>
<http://typo38.unesco.org/ar/unesco-home/unesco-themes/ed.html>
http://www.alecso.org.tn/arabe/pages/mach_taw.htm
<http://www.aefi-au.org/confs/conf2.htm>
<http://www.moe.gov.om/planning/need/d1/need2.htm>
<http://www.hslda.org/central/statsandreports> [December
<http://tcpd.org/tcpd/handouts.html>
www.unesco.org, general ar
www.isesco.org.ma

<http://www.adalah.org/newsletter/ara/sep05/comp12.doc>

<http://web.worldbank.org>. <http://www.undp.org/regions/arabstates/>

[org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:20454919~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:4607,0.html](http://www.ecssr.ac.ae/CDA/ar/FeaturedTopics/DisplayTopic/0,2251,416-0-63,00.html)

<http://www.ecssr.ac.ae/CDA/ar/FeaturedTopics/DisplayTopic/0,2251,416-0-63,00.html>

http://www.undp-jordan.org/newsroom/Speeches/release27_arabic.htm

<http://www.un.org/arabic/esa/progareas/stats.html>

[http://www.amanjordan.org/downloads/index.php?action=license&id=1&file=113\]](http://www.amanjordan.org/downloads/index.php?action=license&id=1&file=113)



Damascus University



اللجنة العلمية

الأستاذ الدكتور

احمد كنعان

الأستاذ الدكتور

يونس ناصر

الأستاذ الدكتور

جيرانييل بشارة

المدقق اللغوي

الأستاذ الدكتور

ياسين الفاعور

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات

Damascus University
Faculty of Education

Education in the Arab Homeland

Dr. Issa Ali

Damascus University