المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جمعية الدعوة الإسلامية العالمية

إستراتيجية تطوير التربية العربية

سلسلة الكتاب التربوي

« رؤى وأفكار »

الكتاب الرابع :

واقع التربية العربية

(اتجاهاتها ومشكلاتها)

تونس 2008

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

حمعية الدعوة الإسلامية العالمية

استراتيجية تطوير التربية العربية
سلسلة الكتاب التربوي
« رؤى وأفكار »

الكتاب الرابع : واقع التربية العربية
(اتجاهاتها ومشكلاتها)

الإشراف العام ·

الأستاذ الدكتور المنجي بوسنينة
مدير عام
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

الدكتور / محمد أحمد الشريف
أمين
حمعية الدعوة الإسلامية العالمية

المحررون

الدكتور / ميلود عبد السلام حبيبي
الدكتور/ علي الهادي الحـــوات
الأستـــاذة / حيـــاة الرزقـــي وادي

الدكتور /عبدالله محمد الزروق
الاستاذ / أسعد أحمد المسعودي
الأستاذ / محمد عمران الحكيمي

إستراتيجية تطوير التربية العربية : سلسلة الكتاب التربوي «رؤى وأفكار» / المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ؛ حمعية الدعوة الإسلامية العالمية ـ تونس . المنظمة... ؛ حمعية الدعوة الإسلامية العالمية ، 2008 ـ ص 83.

ت / 2008 / 11 / 26

I.S.B.N. : 978 - 9973 - 15 - 269 - 5

حميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

الفهرست

المحتويـــات	الصفحة
مقدمة عامة	4
مقدمة الكتاب	7
أولا: فلسفة التربية العربية وأهدافها	11
ثانيا: الإدارة التربوية	19
ثالثا: الإنفاق على التعليم	29
رابعا: مراحل التعليم	36
أ – التعليم الابتدائي	36
ب – التعليم الثانوي	44
ج – التعليم العالي والجامعي	47
خامسا: كليات التربية وإعداد المعلمين	51
سادسا: البحث التربوي	61
سابعا: محو الأمية	65
ثامنا: مجتمع التعلم	67
تاسعا: التربية العربية والتعاون العربي والدولي	71
خاتمة	78
المراجع	80

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة عامة لسلسلة الكتاب التربوي

إن سلسلة الكتاب التربوي التى نقدمها للقارئ العربي الكريم و المكونة من ستة كتب تحمل عناوين تربوية مختارة إنطلاقاً من الوثيقة الأصل لإستراتيجية تطوير التربية العربية التى تم اقرارها من قبل مؤتمر وزراء التربية العرب الذي عقد في الخرطوم من عام 1978.

ولعل الدافع إلى إصدار هذه السلسلة يرجع إلى عدة أسباب منها ما يلي:

1 – لقد مضى على إصدار الوثيقة الأصلية لإستراتيجية التربية العربية ما يزيد على ثلاثة عقود ، وهي مدة ظهرت فيها كثير من التغيرات والمستجدات في الوطن العربي بأكمله تناولت الوضع التعليمي وتطوره، وبالتالي اقتضى الأمر أن تتناول هذه السلسلة تلك المستجدات والتطورات التربوية بشيء من التحديث والتقييم على أرض الواقع.

2 – إن التطور الاقتصادي والاجتماعي والسياسي في العالم المحيط بنا له انعكاسات على العالم العربي أثر فيه وتأثر به، ومن ثم كان لابد من أخذ ذلك في الاعتبار عند إصدار سلسلة الكتاب التربوي هذه.

3 – مر العالم العربي خلال العقود الثلاثة الماضية بتطورات مختلفة تناولت الكم والكيف في المنظومة التعليمية ، ومن ثم كان أحد أهداف هذه السلسلة التربوية قد تناول ذلك التطور بشيء من الفحص والتدقيق والتحليل لمعرفة التطور الذي حصل ، وما هي الدروس المستفادة منه.

4 – لكي يواكب القارئ العربي التطورات التربوية بشكل واقعي ،لابد من تحديث المعلومات الصادرة منذ ثلاثة عقود ، وإعطائها الأهمية اللازمة وفقا لمفهوم ومعايير العصر.

هـذه جملـة من الأسباب التى كانـت وراء إصـدارهـذه السلسلـة التربويـة، مع مراعـاة أن هـذه السلسلـة التربويـة لم تستهـدف تعييـراً جذرياً في المفاهيـم التربويـة الصـادرة في ذلك الوقـت، بل أبقـت على الجوهـر حسـب معطياتـه ومفاهيمـه ، و تناولـت ما اكتنـف ذلك من تغيـرات ومستجـدات وفقاً للتطـور الزمنـي بحيث تصبح مقبولة في ظل مفاهيم ومعطيات العصر الحاضر.

إن هذه السلسلة التربوية تهدف فيما تهدف إليه من رؤى وأفكار لمواكبة العصر من حيث نوعيـة المعلومات والمفاهيم والمصطلحات وتؤكد على هوية الأمة العربية وحفاظها على تراثها وآصالتها ومبادئهـا مستلهمـة ذلك من تاريخهـا وماضيهـا الحـي وآصالتهـا وتطلعاتهـا لحيـاة أفضـل لأجيالها الصاعـدة وتسعى هذه السلسلة بشكل خاص إلى

أولا: التعريف بأصالة العقل العربى التربوى الذي ينطلق من ماضي حضاري وعلمي حي وعريق ويتفاعل مع الحاضر وله رؤية لبناء مجتمع المستقبل.

ثانياً : توفير مادة علمية تربوية للقراء والباحثين والمخططين واصحاب القرار ، وكل المهتمين بالتعليم والتربية في مختلف مستويات البحث العلمي والإدارة والسياسة والتخطيط بحيث يسهل الرجوع إليها كقاعدة معلومات تربوية ويمكن أن تكون هذه المادة منطلقاً لمنتديات فكرية تربوية في جميع أنحاء الوطن العربي.

ثالثاً: تقدم هذه السلسلة تلخيصاً موضوعياً ودقيقاً لتطور الفكر التربوي العربي منذ السبعينيات من القرن الماضي. وفي هذا السياق تظهر بجلاء المعطيات والمتغيرات العربية والاقليمية والدولية والحضارية التى أثرت في هذا الفكر التربوي العربي ، وبدوره أثر فيها. فهي تاريخ مسيرة حضارية وعربية ضمن المسيرة العالمية والانسانية للفكر التربوي العالمي.

رابعاً: تشكل هذه السلسلة إطاراً نظرياَ ومنهجياً ومعلومات وبيانات واقعية يمكن أن تسهم وتؤسس لبناء نظرية تربوية عربية حديثة تستمد أصولها من الماضي الحي للأمة العربية ، وتتطلع وتتفاعل مع كل جديد ومتطور في عالم المعرفة والتقنية الذي يسود حضارة القرن الحادي والعشرين ويسعى إلى بناء مجتمع المعرفة.

إن هـذا العمـل المشترك الذي تبنتـه المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم

وجمعية الدعوة الإسلامية العالمية يمثل إنطلاقة علمية وتربوية للباحثين والمخططين التربويين ، وللقارئ بوجه عام حيث أنه يرسى رؤية ونظرية تربوية يعتبر المجتمع العربي في أمس الحاجة إليها، إضافة إلى أن هذا العمل التربوي يستحث شباب الأمة العربية ومتتبعي تطور الفكر التربوي العربى إلى العمل بكل حماس وجدية للرفع من مستوى المؤسسات التربوية في العالم العربي والنهوض بها لكي تواكب التطور العلمي والتربوي والتقني المعاصر.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا العمل التربوي المشترك ، ما كان له أن يصدر ويرى النور لولا تكاثف جهود عدد من المفكرين والتربويين الذين ساهموا بشكل إيجابي في إصدار هذه السلسلة ويأتي في مقدمة هؤلاء الأستاذ الدكتور محمد أحمد الشريف أمين جمعية الدعوة الإسلامية العالمية الذي أعطى دعماً فكرياً ومعنوياً ومادياً ، وشجع على إظهار هذا العمل إلى حيز الوجود.

والشكر والتقدير موصول إلى أعضاء اللجنة الفنية في كل من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وجمعية الدعوة الإسلامية العالمية الذين دأبوا على متابعة هذا العمل وتحريره ومراجعته بشكل يدعو للفخر والاعتزاز.

ونتوجه بخالص الشكر والتقدير للأستاذين الكريمين : الدكتور إبراهيم عبد الرافع السمدوني (ج .م.ع) والدكتور إيهاب السيد أحمد (ج.م.ع) لعملهم في الإعداد لهذه السلسلة وتهيئتها العلمية والفنية للنشر.

إلى هؤلاء جميعا تقدم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالغ الشكر والتقدير والعرفان لما قاموا به من جهد ودعم وعمل والله الموفق.

الأستاذ الدكتور المنجى بوسنينة

المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

مقدمة الكتاب

يعرض هذا الكتاب لواقع التربية العربية في فترة الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين بعد قيام الثورات في معظم البلاد العربية، والتي ينبغي أن ينظر فيها للتربية في ضوء الظروف والعوامل التي أحاطت بها والتي سبق ذكرها في الكتب الثلاثة الماضية بحيث لا تقيّم ولا يحكم عليها في ضوء معايير فترة زمنية لاحقة. ولعل من أهم هذه الظروف والعوامل أن الأمة العربية كانت في بداية عصر الاستقلال من الاستعمار الذي عمل على غرس سلبيات كثيرة كالفرقة والتخلف والأمية، ومن ثم كانت هذه الفترة هي بداية لجهود تربوية تحسب للثورة العربية.

وسوف يعرض الكتاب لواقع التربية العربية ممثلا في أهم المشكلات التي عانت منها التربية، والحلول التي اقتُرحت لحل هذه المشكلات بالإضافة إلى الاتجاهات التي فكر فيها الخبراء في هذه الفترة الزمنية بصفة عامة، وفترة عمل لجنة وضع الاستراتيجية (1972 – 1979) بصفة خاصة.

إن فلسفة التربية وأهدافها في هذه الفترة الزمنية كانت إما مقتبسة من الدول الغربية في بعض البلدان العربية، أو كانت نظرية تعبر عن أهداف الثورة ولكن لم تتسم بالواقعية وطرق التنفيذ ، كما أنها لم تكن واضحة بدرجة كافية لدى العاملين في مجال التربية

والتعليم من المعلمين والفنيين وكذا المسؤولين عن التعليم، ومن ثم اقترح الخبراء أن يكون للإعلام دور في توضيح أهداف التربية لدى الجميع من معلمين وأولياء أمور وطلاب وغيرهم.

كما اتسمت الإدارة التربوية بالبيروقراطية والروتين وانعكست سلبية الإدارة العامة بالدول العربية عليها، كما كان يتولى المناصب الإدارية التربوية أفراد غير متخصصين، فغالبا ما يكون معلما قديما أو موظفا لا علاقة له بالتعليم. وتناولت وثائق الاستراتيجية موضوع الإدارة التربوية بشيء من الأهمية والتفصيل نظرا لأنها هي التي تعمل على تنفيذ الفلسفة والأهداف الموضوعة، ومن ثم تم عقد مجموعة من المؤتمرات تناولت الموضوع بالمناقشة والحوار، ودراسات وضعت حلول ومقترحات كإنشاء معهد أو كلية لإعداد الإداريين بالتعليم.

كما يعرض الكتاب لموضوع الإنفاق على التعليم، حيث يتضح أن متوسط ما كانت تنفقه الدول العربية على التعليم يقل كثيرا عن إنفاق الدول المتقدمة، وإن كان هناك تفاوت ملحوظ بين الدول العربية في الإنفاق، فالدول النفطية أكثر إنفاقا من باقي الدول غير النفطية كالسودان والصومال، كما اقترح الخبراء تنويع مصادر الإنفاق على التعليم بحيث لا يكون مسؤولية الدولة فحسب، بل ينبغي على القطاع الخاص أن يشارك في الإنفاق على العملية التعليمية.

وإذا كانت مراحل التعليم العربي المختلفة تعاني من مشكلات في هذه الفترة، فإن التعليم الابتدائي كان أكثرها معاناة، نظرا لقلة المدارس وسوء حالتها، وبالتالي عدم استيعاب الأطفال في الفئة العمرية لسن الإلزام، وكثرة الرسوب والتسرب؛ الأمر الذي دفع الخبراء للبحث عن صيغ جديدة لتعليم المواطنين فاقترحوا صيغة التعليم الأساسي.

كما عانت المدارس الثانوية من قلة الطلاب الملتحقين بها ، وكذا الحرص على المدارس الثانوية العامة ، وأهمل التعليم الفني واتسم بالنواحي النظرية الأكاديمية، وقل تدريب الطلاب في ميادين العمل ، وبالتالي تم اقتراح المدرسة الثانوية الشاملة بحيث تؤهل الجميع للجامعة ، وتعد فئة من الفنيين لإحداث التنمية الشاملة.

كما تناول خبراء التربية المشاركون في وضع استراتيجية تطوير التربية العربية التعليم الجامعي بصفة عامة ، وكليات التربية وإعداد المعلمين بصفة خاصة بالبحث والدراسة، وذلك للتغلب على قلة عدد المعلمين وضعف إعدادهم، ولسد حاجة البلاد العربية خاصة بعد الطفرة في أعداد الملتحقين بالمدارس المختلفة.

وكان نتيجة لعدم استيعاب المدارس لجميع أبناء الأمة العربية، والرسوب والتسرب، أن انتشرت الأمية بين أفراد المجتمع ،

ومن ثم وضع الخبراء حلولا لها ونادوا بمجتمع التعلم وأن تعليم الكبار قد يأخذ الأسبقية على تعليم الصغار نظرا لحرص الوالدين المتعلمين على تعليم أبنائهما ومساعدتهم لهم في التعليم.

كما توضح وثائق الاستراتيجية ضرورة التعاون العربي والدولي والإسلامي والإقليمي في ميدان التربية، وأهمية المؤتمرات والندوات التي عُقدت بهذا الشأن، وأنه ينبغي إيفاد المتخصصين في التربية لمثل هذه المؤتمرات، وعلى المسؤولين الأخذ بنتائج تلك المؤتمرات للعمل على تقدم التربية العربية بصفة خاصة وجميع ميادين الأمة العربية بصفة عامة.

إن دراسة تلك الفترة توضح للقارئ العربي جذور كثير من المشكلات التي عانت منها التربية حتى الوقت الحاضر، كما توضح له أن كثيرا من الحلول التي وضعها الخبراء في الماضي على الرغم من (قوتها وجدارتها) إلا أن المسؤولين عن التربية لم يأخذوا بها، ومن ثم يجب التنقيب عن تلك الحلول بدلا من دراسة تلك المشكلات مرة أخرى.

أولا: فلسفة التربية العربية وأهدافها

تهتم التربية العربية في الفترة الأخيرة بعدة قضايا ومفاهيم مثل الفلسفة الاجتماعية العربية للتربية ، والأخذ بالتنمية الشاملة إطارا للاستراتيجية التربوية، وديمقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص، والتربية كاستثمار اقتصادي أو خدمة اجتماعية، والمرونة والتكامل، والتعليم الأساسي، والتربية المستديمة، والتعليم المتناوب والمفتوح، وتكييف التعليم لمطالب المجتمع مع إفراديته، والأصالة مع التجديد، وتقانة التعليم، والتعليم المبرمج أو البرنامجي، والمناهج، وتحليل النظم، والكفاية الداخلية والخارجية... إلى غير ذلك.

وكل هذه القضايا وغيرها تتطلب الفهم والتوضيح لكي تصبح مرشدا سليما للتخطيط والأساليب الإجرائية. فإذا أخذنا مثلا قضية النظر إلى التربية على أنها استثمار أو خدمة اجتماعية نجد أن بعضا من خبراء التنمية يرون في الإنفاق على التعليم أولا وقبل كل شيء استثمارا اقتصاديا يفوق عائده على طول المدى عائد أي إنفاق آخر، وأن هذه الحقيقة يحجبها عنا أن هذا العائد لا يظهر إلا بعد مدة طويلة، كما أنه من المتعذر من الناحية العلمية أن نحسب معدل العائد المالي من أي مشروع تعليمي بنفس الطريقة التي نحسب بها العائد من مشروع صناعي أو زراعي، في حين يرى البعض الآخر أن التعليم إنما هو حق أساسي من حقوق الأفراد

في المجتمع الديمقراطي ويعتبر الإنفاق الذي يخصص له استهلاكا جاريا أو مصروفات اجتماعية.

بينما تحاول مدرسة ثالثة أن توفق بين هاتين النظرتين إذ ترى أن من الخطإ أن نفترض أن التربية كوسيلة لتنمية الموارد البشرية تستهدف أساسا زيادة قدرة الإنسان على خلق الخدمات والسلع الإنتاجية اللازمة للنمو الاقتصادي، كما أن من الخطإ أن نقيس العائد من التعليم بدلالة الزيادة في دخول الأفراد فقط أو زيادة الدخل الكلي في النظام الاقتصادي، وترى من ناحية أخرى أننا نجانب الصواب إذا نظرنا إلى التربية على أنها «حق إنساني» بغض النظر عن إسهامها في إنتاج السلع والخدمات الاقتصادية.

إن الأخذ بإحدى وجهات النظر الثلاث هذه لابد أن ينعكس على خطط التعليم ونظمه ومناهجه وأساليبه، فوجهة النظر الأولى تؤدي إلى التركيز على توفير المعارف والمهارات والحوافز التي يتطلبها الاقتصاد الإنتاجي. ووجهة النظر الثانية تدفع بطبيعة الحال إلى التركيز على الدراسات الإنسانية وتنمية الاستعدادات الفردية، في حين أن النظرة الثالثة تجعل التعليم يحاول الموازنة بين تحقيق أهداف المجتمع الاقتصادية وأهدافه الإنسانية والاجتماعية. ومن هنا كان لابد من الاتفاق على النظرة المناسبة للتربية وبخاصة أن هذه النظرة تتأثر بعوامل متعددة مثل المستوى الحضاري والبناء الاقتصادي والنظام السياسي والنمو السكاني والتطلعات القومية وما إليها.

ويلاحظ أن الأهداف التعليمية التي تتبناها نظم التعليم العربية تأخذ بأحد مسلكين أو بهما معا :

المسلك الأول : يتصل بالمجاراة المظهرية للتحديث والتطوير، والاقتباس لأهداف تعليمية مطبقة في دول غربية متقدمة تعيش عصر ما بعد الصناعة ... وتصبح الأهداف المستعارة مجرد شعارات لفظية ، تحلق في مستوى مثالي نظري بعيد عن مستوى التطبيق والتنفيذ بسبب من الجهل والعجز. ومع وجود مثل هذه الأهداف التي تسطع كلافتات جميلة في لوائح نظمنا وديباجة خططنا، ومقدمات مناهجنا، وتصدير كتبنا، فإن كل ما يطبق داخل نظم التعليم، يخالف شكلا وروحا ما تحمله منظومة الأهداف من قيم ومضامين.

فقد نجد نظما مفتونة بتنمية التصور الخلاق أو الابتكارية المبدعة في الوقت الذي لا يسير فيه التعليم إلى ما يؤدي إلى احترام ذاتية الفكر واستقلاله، وحرية العمل النقدي الذي يتخذ من نظم المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية مادة حية تخضع للملاحظة والتشريح والتحليل.

إنها سياسة غير مجدية تلك التي تحملنا على التضحية أو الإهمال في أساسيات التعليم للبحث عن الكماليات أو المستويات البعيدة التي يبحث عنها غيرنا ممن انتهوا من مشكلات الإلزام ومحو الأمية

وتثقيف الجماهير وتوفير العمالة المدربة الكاملة.

ومثال آخر يتصل بإعداد الإنسان لمستقبل مجهول، أو الإنسان الذي يعيش في عصر الفراغ والمزود بإمكانات قادرة لخلق حضارة الفراغ والانتفاع بأوقاته ... إننا لم ننجح في إعداد أفراد يعيشون حاضرهم ويسيطرون عليه، ويصبح لوجودهم في الحياة حضور إيجابي.... ومن فشل في خلق حاضره كيف ينجح في صنع مستقبله ؟!

وإذا كانت في العالم الغربي دولة متقدمة حققت الرفاهية والرخاء، ووصلت إلى أعلى المعدلات في التنمية، وأصبحت بفضل العلم والتكنولوجيا تنتج أكثر مما تستهلك، وأصبح أفرادها بفضل الآلية المتزايدة يعملون قليلا ويفرغون كثيرا مما يوجب تزويدهم بتصورات ومفاهيم وقدرات تنقذهم من قيود الاغتراب، وتؤصل فيهم الشعور والاعتزاز بذاتيتهم الإنسانية وحريتهم الفردية، وتحويل أوقات الفراغ المتسعة إلى أوقات استثمار واستمتاع وتنمية، فإن الحال مختلفة عندنا تماما حيث يتطلب الواقع في عالمنا العربي تركيزا على أهداف التنمية التي تقف ضد التخلف وتعمل للتحديث والقضاء على ما نعانيه من نقص المعرفة والثروة والديمقراطية والإنتاجية والموضوعية والفاعلية. ومن ثم فإن حاجتنا إلى الأخذ بمبادئ التفكير العلمي، والتعليم المنتج والاعتماد الجماعي على النفس، وتأمين حقوق

الأفراد بالذات في البيئات المحرومة ، حاجة أولية وضرورية.

أما **المسلك الثاني** : فإنه يتصل بغياب الوعي والقصدية في تحديد أهداف واقعية لنظم التعليم. وبما أن هذه النظم مستعارة في معظم عناصرها من نظم أجنبية لها وظائفها الأساسية المرتبطة بها، فإننا نكتفي بنشاط هذه الوظائف التي نحلها محل الأهداف.

فالتطبيع الاجتماعي وظيفة يلتزم بها النظام التعليمي ومؤسساته العاملة، ويمكن تطويع هذا التطبيع لأهداف متعددة ، بحيث يصبح للتطبيع الاجتماعي أشكال ومضامين مختلفة باختلاف الأهداف المقصودة التي نعمل من أجلها.

إن التطبيع لأغراض ديمقراطية ليبرالية يصبح في مادته ووسائله مختلف عنه لأغراض اشتراكية ذات طبيعة شمولية ، كما أن التطبيع في مجتمع زراعي متخلف غير التطبيع في مجتمع صناعي متقدم ، وهكذا ..

وبالمثل فإن نقل التراث وظيفة قد تخدم هدفا تعليميا يعنى بالمحافظة على التقاليد أو يهتم بثقافة لفظية خامدة ، وقد تخدم هدفا ثوريا يتخذ من التراث مادة نقدية يتم على أساسها إلغاء القديم الذي لا ينفع ، والأخذ بالصالح الذي يدخل في بناء الجديد لمجتمع عصري متطور .

وكذلك، فإن الانتقاء أو الاختيار الذي تعرفه وتمارسه النظم

التعليمية بوسائلها التصنيفية المختلفة من امتحانات وغيرها ، وظيفة قد تعمل لهدف ديمقراطي إنساني واجتماعي يسهم في تذويب الفوارق الطبقية، وتوسيع قواعد الحراك الاجتماعي، أو على العكس تعمل لهدف يهتم بحصر الجدارة أو الكفاءة التعليمية في دائرة مغلقة تحتفظ بها الصفوة التي تؤثر في توظيف التعليم وتسييره.

ونخلص من كل هذا إلى ضرورة مراجعة أهدافنا التعليمية، وبناء منظومة جديدة لأهداف تربوية عربية تتصف بواقعيتها الوظيفية وأهميتها الحيوية ، وتتخذ من المبادئ العامة التي أقرتها الاستراتيجية إطارا مرجعيا تلتزم به في مجاليه التنموي والقومي.

ونقصد بواقعية الأهداف معنيين :

1 –الاقتصار على نوعية خاصة من الأهداف التي تشبع حاجات التنمية الحاضرة وتحديث المجتمعات العربية ، والتخلي عن أهداف براقة لا يمكن الوصول إليها، وبيننا وبينها فجوات حضارية لا تهمل ولا تنكر. إن سياسة القفز على الواقع سياسة مضرة قد تأخذ بها بعض الدول النامية ولا تحصد منها إلا خيبة أمل مؤسفة.

2 –في ظل أهداف كبرى مطلوبة ولازمة ، ينبغي تحديد أهداف مرحلية تتمشى مع خطط التنمية. فإذا كانت التنمية الشاملة

بحاجة إلى خلق مجتمع متعلم وأفراد مثقفين ، فالحاسة العقلية تلزمنا التواضع في تحديد مستويات هدفية لتعليم المجتمع ونشر الثقافة فيه.

وتجدر الإشارة إلى أن أهداف التعليم تتباين من بلد عربي لآخر من حيث التركيز على الكم أو الكيف، فهناك بلاد يجب أن تضع الكم ضمن أولوياتها وهي الدول التي ينخفض فيها التعليم الابتدائي وتزداد بها الأمية، وهناك بلاد حققت خطوات في التعليم الابتدائي وبالتالي فهي تخطط للكيف التعليمي .

ووفقا للدراسة المسحية للأهداف التعليمية التي قام بها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية أن أهداف التربية العربية شاملة ومتنوعة ، كما أن هناك قدرا مشتركا يجمع بينها ، ويلاحظ أن معظم الدول العربية قد شددت على الهدف الفردي والذي يختص بتربية المواطن تربية شاملة كاملة من النواحي النفسية والعقلية والخلقية والبدنية ، كما ركزت على الأهداف الاجتماعية والاقتصادية ، وعلى الإيمان بالعلم وأساليبه المبتكرة لتحقيق حياة أفضل للفرد العربي .

وخلاصة القول أن هناك دولا عربيا قد شددت على الهدف القومي وأبرزت دوره على مستوى المجتمع العربي، بينما كان الهدف الديني محور تركيز واهتمام من دول عربية أخرى.

وتجدر الإشارة إلى أن عددا من الدول العربية قد أغفلت الهدف الديني في وثائقها التربوية مع أنها تدرس مادة التربية الإسلامية في مدارسها. إلا أن الهدف الوطني والقومي كان موضع اهتمام جميع الدول العربية بدون استثناء.

ويعلق أحد الخبراء على هذا التقرير قائلا: « إن هذه الاختلافات ليس لها كبير أهمية ، بل ربما كانت اختلافات وهمية لا وجود لها حيث أن المصادر التي استقت منها الدراسة منظومة الأهداف ليست شاملة بل اقتصرت على الدساتير الوطنية والمعاهدات الثقافية وقوانين التعليم وتوصيات المؤتمرات الثقافية العربية ومؤتمرات وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية، ولعل الدراسة مست بعضها وتركت بعضه مما ورد في أزمان مختلفة . كما أهملت الدراسة كشف الأهداف الحقيقية عن طريق تحليل المحتوى لخطط التعليم ومضامين المقررات والمناهج والكتب الدراسية ... إن العيب الأكبر أن هذه الأهداف لا تعبر عن تصورات فلسفية متماسكة أو اتجاهات علمية منهجية، وذلك لغياب الوعي والقصدية في اختيارها وتحديدها وتحليلها بحيث تبني نظما تعليمية ملاءمة تلبسها وتمشي بها».

ويشير أحد الخبراء المشاركين في الندوات الفكرية إلى أن مشكلة عدم وضوح الأهداف التربوية في ذهن القائمين على العملية التعليمية كالمعلمين والفنيين في الوزارة يضيع كثيرا من

الجهود التعليمية بالبلاد العربية .

كما يأخذ أحدهم على الأهداف أنها تهتم بالتاريخ واللغات أكثر من تعليم المهارة واستخدام التكنولوجيا، وأنها على الرغم من رفع شعار مبدإ الإلزام وحق كل طفل في التعليم الابتدائي كحد أدنى للإعداد للمواطنة ومع بذل الجهود إلا أن أكثر البلاد العربية مازالت بعيدة عن تحقيق هذا المبدأ وضمان هذا الحق في الواقع .

ثانيا: الإدارة التربوية

إن تطوير التربية العربية بجملتها يتوقف على تطوير الإدارة لما لها من تأثير مباشر على اتخاذ التدابير اللازمة بشأن الأولويات والأسبقيات، والإدارة الحديثة لابد لها من توضيح الأهداف الكبرى والرؤية المستقبلية وتنسيق الخطط القريبة والبعيدة على السواء، ولابد لها من الأخذ بالتخطيط والإحصاء كوسائل للتطوير، ومن إقرار مبادئ اللامركزية ثم الربط بين السلطة والمسؤولية على شتى المستويات تحقيقا للديمقراطية وتأصيلا لمبدإ المشاركة .

ولقد شغل موضوع الإدارة التربوية الخبراء المشاركين في وضع الاستراتيجية في كثير من الندوات الفكرية ، فقد أرجع أحدهم عوامل إخفاق محاولات الإصلاح في التربية في العالم العربي إلى

المسؤولين عن الإدارة التربوية، وضرب مثلا بدولة لبنان بأن أسوأ إدارة فيها هي الإدارة التربوية، وأن المسؤولين عن صناعة الإنسان وعن الإدارة المتعلقة بالتعليم من الابتدائي حتى الجامعة تعد مضرب المثل في سوء الإدارة. وينبغي على الاستراتيجية المقترحة إعادة النظر في كليات التربية للتمييز بين عملية إعداد المعلمين وبين إعداد إداريين تربويين لأنه غالبا ما يتم الخلط بينهما، وكذا إنشاء معهد عربي عام للإدارة التربوية.

كما يضيف أحد الخبراء إلى أهمية الإدارة التربوية ويهيب بلجنة وضع الاستراتيجية أن تعطي لموضوع الإدارة ما يقرب من نصف التقرير لأن لجنة وضع الاستراتيجية مهما اجتهدت في وضع التصورات والخطط، فقد يكون هذا موضع قبول أو رفض من الإداريين ، فالبلاد العربية تعاني بشدة من قضية الإدارة بصفة عامة، وإدارة التربية وثيقة الصلة بالإدارة العامة ، وهذه مشكلة في غاية الخطورة، وإذا أردنا أن نصلح إدارة التربية – وهي نظام فرعي كما يقول أصحاب علم النظم – فعلينا أن نصلح نظاما كليا اسمه الإدارة العامة. وكما تختلف الإدارة التربوية بالبلاد العربية عنها في البلاد الغربية، فالإدارة بالبلاد العربية تقليدية تحتاج إلى تغيير وتجديد وتطوير، أما الإدارة بالبلاد الغربية فتحتاج إلى إصلاح هامشي لأنها لا تبدأ من الصفر، ومن ثم لم يركز تقرير (ادجارفور) الخاص بتطوير التعليم في مبادئه (21)على تطوير الإدارة .

ويعتبر الهيكل الإداري التربوي بالدول العربية ذا نمط جامد وثابت ، يضم على مستوى الدولة هيئات مفككة لا تجمع أجزاءها وحدة وظيفية أو قواعد مرشدة (وتكون ما يسمى بالوزارة) ومثل هذه الهيئات على مستوى مصغر يكون الهيكل الإداري بالأقاليم (المناطق أو المديريات) والعاملون بها يخضعون لتسلسل هرمي ضاغط ، وكلما نزلت السلطة الإدارية في درجاتها الرأسية نزلت مسئوليتها الوظيفية حتى تكاد تتلاشى على مستوى المدرسة لولا بقية من تحكم إداري يحتفظ بها نظار المدارس، ومن ثم فقد ارتبط بعملهم التعويق والجمود .

ومن المفيد هنا أن ننقل بعض التوصيات المفيدة التي اتخذها اجتماع وكلاء الوزارات أو من في مستواهم من كبار المسؤولين في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية لبحث موضوع تطوير الإدارة التربوية والتي منها ما يلي :

أ) أن يكون التنظيم الإداري عريضا ما أمكن بحيث يختصر المسافة بين القمة والقاعدة ، ويوزع العمل على أوسع نطاق ، أكثر من أن يكون طويلا تتعدد عليه درجات السلم الوظيفي .

ب) تبسيط الإجراءات وتوافر المرونة في القواعد والنظم .

ج) حسن توزيع العمل الإداري مع تحديد واضح للسلطات والمسؤوليات في إطار أهداف محددة .

د) فتح قنوات الاتصال جيئة وذهابا وتيسير الاتصال المباشر ما أمكن .

هـ) توافر الرقابة أو المراقبة على الحركة والاتصال ضمانا لسلامتها .

و) توافر المعلومات الدقيقة، ووضوح وواقعية الأوامر والتعليمات والتوجيهات.

ز) توفير إمكانات ووسائل الاتصال السريع لدى التنظيم .

ح) زيادة المشاركة الجماهيرية الحقيقية في إدارة التعليم .

وكان من أثر الاهتمام بقضية الإدارة كجزء من حركة تطوير التعليم في العالم العربي أن عملت سائر الدول العربية على تطوير أجهزة إدارة التعليم فيها بما يتلاءم مع احتياجاتها ومشكلاتها، وعلى الرغم من هذا الاهتمام إلا أن إحدى الدراسات تكشف عن مجموعة من المشكلات الأساسية التي تعطل قدرة النظم التربوية على تحقيق الهدف الأساسي وهو تطوير العملية التعليمية ومن هذه المشكلات :

أ) أنها من حيث الشكل لا تراعي دائما الأهمية النسبية لجوانب العملية التعليمية ويتمثل ذلك في عدم التوازن في توزيع المسؤوليات والقوى البشرية المتخصصة وإمكانات العمل، وإدماج بعض الأنشطة في إدارات أو أقسام غير وثيقة الصلة بها،

وتضارب الاختصاصات أو ازدواجها . وكثيرا ما يرجع ذلك إلى عوامل ذاتية تتحكم في اختيار القيادات العليا والرئاسات المعاونة، ومدى نجاح الجهد الشخصي لبعض هذه القيادات في الظهور واكتساب النفوذ بتوسيع نطاق اختصاصاتها على حساب غيرها وحشد أكبر عدد ممكن من القوى البشرية تحت سلطتها، وهذا يفسر لنا في كثير من الأحيان ما نشاهده من تضخم في بعض الأجهزة دون مبرر و «ضمور» في البعض الآخر رغم أهميته .

ولهذا ينبغي إعادة النظر في هياكل إدارة التعليم وتعديل الأجهزة لا على أساس الشكل والتنميق ولكن على أساس الوظيفة وحجم المسؤوليات مع العناية باستحداث أو تطوير الأجهزة المناسبة اللازمة للبحوث التربوية والتوثيق والمعلومات والإحصاء والمستحدثات التربوية وتدريب الكوادر الإدارية وتأهيلها .

ب) من حيث القوى البشرية نلاحظ قدرا كبيرا من إغفال قاعدة «وضع الرجل المناسب في المكان المناسب» فنجد في عدد من الأجهزة الرئيسية قيادات وعاملين غير مؤهلين تماما للعمل فيها، أو غير مدربين لهذا العمل، أو تنقصهم الخلفية الضرورية من المفاهيم التربوية الأساسية والمفاهيم الحديثة اللازمة لسلامة الأداء والإنجاز، كما نجد من ناحية أخرى طاقات ممتازة يكون أصحابها من المؤهلين للعمل والمدربين عليه ولكن المجال لا يتاح لهم للعمل والإنتاج لأسباب كثيرة قد تكون شخصية تتعلق باعتماد القيادات

على الحظوة والزلفى، أو إدارية تتصل بالأوضاع المادية وأسلوب الترقيات مما يولد في نفوس هؤلاء مشاعر الإحباط والقلق وما يؤدي إليه ذلك عادة من السلبية واللامبالاة .

ومما أوصت به حلقة الإدارة التعليمية في البلاد العربية (طرابلس – ليبيا 11 – 16 سبتمبر 1973) لعلاج ذلك ما يأتي :

– العمل على توعية العاملين في الجهاز الإداري التعليمي بثقافة عامة تربوية تسهل عليهم فهم وإدراك أهداف الخطط التربوية والإسهام في نجاحها .

– أن تستهدف الخطط التعليمية إعداد الخبرات والكوادر والعناصر البشرية اللازمة لتحقيق أهداف التنمي.

– أن تعمل الدول العربية على وضع معايير وأسس واضحة وعلمية لاختيار العاملين في الإدارة التعليمية تأخذ في اعتبارها النقاط التالية :

– التخصص في ميدان العمل ، الخبرة العلمية المتجددة ، الكفاءة والمقدرة على بناء علاقات ديمقراطية إنسانية ، الإخلاص في المهنة وخدمة الجماهير، الإبداع في مجال العمل .

– تحقيق مبدإ تكافؤ الفرص للعاملين في أجهزة الإدارة التعليمية من حيث توفير العدالة والمساواة في معاملاتهم في جميع المجالات.

– أن تضع كل دولة عربية – حسب ظروفها – نظاما يربط بين الترقية الأدبية والترقية المادية وذلك تشجيعا للعناصر القيادية الخلاقة وجذبها .

– أن تضع الدول العربية كل حسب ظروفها نظاما علميا موضوعيا لتقويم ومتابعة العاملين في الإدارة التربوية بمختلف مستوياتهم .

ج) من حيث أسلوب العمل نلاحظ غلبة المركزية في اتخاذ القرارات وتصريف الأمور، فالسلطة غالبا ما تكون مركزة في أعلى مستويات القيادة يساندها نظام بيروقراطي متصلب، مما يوهن هذه القيادات من ناحية ويعطل التنفيذ من ناحية أخرى، هذا فضلا عما ينميه من روح التواكل والسلبية والجمود في نفوس العاملين في المستويات الأدنى .

ومن ناحية أخرى مازال أسلوب العمل في مجال الإدارة التعليمية في معظم البلاد العربية إن لم يكن فيها جميعا يسير على أنماط بدائية ربما كانت مقبولة عندما كانت الأجهزة صغيرة والعمليات محدودة. أما وقد تضاعف حجم هذه الأجهزة واتسعت مسؤولياتها ونطاق نشاطها فإن هذه الأنماط لم تعد ملائمة على الإطلاق لتلبية حاجات التعليم المتكاثرة والمتزايدة التعقيد.

وتكاد تتفق آراء علماء الإدارة وخبراء الإدارة التعليمية على

ضرورة الحد من المركزية السائدة في إدارة التعليم وعلى ألا يكون ذلك في طفرة واحدة وإنما بالانتقال التدريجي الذي ينبغي أن يكون مسبوقا بالدراسات المتعمقة الموضوعية لمستويات السلطات والمسؤوليات ومسار العمليات، وتنسيق العلاقات وإحكام خطوط الاتصال، كما يكون مسبوقا بتوفير الكوادر القيادية المؤهلة والقادرة على تولي المسؤوليات، وبخطة سليمة لتفويض الاختصاصات، مع إعادة النظر في الهيكل التنظيمي بما يتمشى مع التحول إلى القدر المناسب من اللامركزية . وقد تردد ذلك في توصية عامة لحلقة الإدارة التعليمية المشار إليها جاء فيها «أن تعنى الدول العربية بالاتجاه نحو المزيد من اللامركزية وتحديد الاختصاصات والسلطة بالنسبة للأجهزة المركزية واللامركزية بصورة علمية واضحة منعا للازدواجية والتضارب في السلطات».

د) عدم الأخذ بالأساليب الحديثة في الإدارة التعليمية :

كذلك ينبغي الاهتمام بتحديث أساليب العمل في الإدارة التعليمية بتخليصها من جمود القوانين وعقم الروتين والأخذ بأساليب «تكنولوجيا» الإدارة الحديثة مثل استخدام الحاسبات الالكترونية والمستحدثات التقنية لتخزين وتحليل واسترجاع المعلومات والبيانات والإحصاءات، والوسائل المتطورة للاتصال وأساليب تحليل النظم وما إليها، على أن يكون ذلك في نطاق

ما تسمح به الظروف والإمكانات المتاحة ووفق برنامج زمني وتخطيط يستند إلى خبرة المتخصصين في هذه المجالات وإمكانات تدريب العاملين فيها، مع العمل في نفس الوقت على متابعة البرامج الحديثة والدراسات التي تعدها المعاهد والمؤسسات المعنية بالشؤون العلمية والأكاديمية والبحوث التطبيقية في ميدان الإدارة .

ولأهمية الإدارة التربوية فقد أولت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عناية خاصة لموضوع تطوير الإدارة التربوية في البلاد العربية ومشكلاتها فأفردت لها مجموعة من الحلقات والندوات والمؤتمرات والتي منها :

– حلقـــة الإدارة التعليميـــة في البلاد العربيـــة (طرابلس – ليبيا : 11 – 16 سبتمبر 1973)، وكان الهدف منها التعرف على نظام الإدارة التعليمية في الدول العربية وغيرها، وعلى مشكلاتها، والوقوف على أحدث وسائل تطويرها بما يساعد على تحقيق وحدة الفكر والثقافة في الوطن العربي .

– اجتماع وكلاء الوزارات أو من في مستواهم من كبار المسؤولين في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية لبحث موضوع تطوير الإدارة التربوية (الإسكندرية 7 – 12 أغسطس)، وكان الهدف منه متابعة ما تم تنفيذه من توصيات المؤتمر الثاني

لوزراء المعارف والتربية والتعليم (بغداد 1964) المتعلقة بتنظيم الإدارة التربوية، وتوصيات حلقة الإدارة التعليمية المذكورة (طرابلس 1973)، ودراسة واقع التنظيم الإداري لوزارات التربية والتعليم في البلاد العربية وتشخيص أهم مشكلاته ودراسة الاتجاهات الحديثة في التنظيمات الإدارية والنظر في إمكانية الإفادة منها في حل مشكلات التنظيم الإداري وعيوبه التي تعاني منها الدول العربية.

وأسفر اللقاءان عن حصيلة من البيانات والدراسات والبحوث المتعمقة وعدد من التوصيات العلمية المركزة أحاطت بشتى جوانب الموضوع ، ونشرت المنظمة كل ذلك في وثيقتين ينبغي اتخاذهما مرجعا أساسيا يسترشد به في تطوير الإدارة التعليمية.

ولاشك أن هذا التطوير خطوة ضرورية لتطبيق الاستراتيجية العربية للتربية لأن الإدارة التربوية بما تشمله من هياكل تنظيمية [تضم أجهزة التشريع والتخطيط والبحث والتوثيق والإحصاء والتمويل والإشراف والمتابعة] تعد أداة رئيسية للتطبيق على المستوى المحلي والمعاونة في التنسيق على المستوى القومي العربي، وعلى قدر سلامة هذه الإدارة تكون فعالية التطوير وسلامة مساره.

ثالثاً : الإنفاق على التعليم

يرتبط نجاح النظم التعليمية في أي دولة ما بالإنفاق على التعليم، وتتحكم في عملية الإنفاق هذه عدة أمور منها : مدخلات التعليم في جملتها والتي تعد كلفة اقتصادية تقدر بالأموال ، ولابد أن تكون هذه الكلفة في حدود إمكانيات كل دولة كما يدل عليها المستوى الاقتصادي لهذه الدولة ، ومعدلات النمو الاقتصادية فيها، وما تقتضيه التنمية الاقتصادية والاجتماعية من التزامات ينبغي عمل حسابها، واحتمالات التعاون والمساعدات في النطاق القومي والدولي .

ولعله من المفيد أن تتم الإشارة إلى أن الدراسة التي قامت بها اليونسكو عن مستقبل التعليم في الدول العربية (68 / 1969 – 80 / 1981) ضمن مجموعة الوثائق والدراسات التربوية، أوضحت أنه إذا نما الناتج القومي الإجمالي للدول العربية خلال عقد السبعينيات بمعدل سنوي قدره (5 %) فإن التعليم يحتاج إلى استنفاد (6,2 %) سنويا من جملة هذا الناتج سنة (1980) إذا أرادت الدول العربية أن تحقق هدف إلزام التعليم . أما إذا نما الناتج بمعدل 6 % (وهو المعدل الذي تدعو للأمم المتحدة الدول النامية إلى تحقيقه) فإن التعليم يستنفذ فقط 5,4 %، وإذا الناتج بمعدل 7 % فستكون حاجة التعليم في حدود 4,65 % فقط .

والمعروف أن التنمية الاقتصادية بمعدل 7 % سنويا معدل طموح بالنسبة لكثير من الدول العربية ، كما أن الخطر الإسرائيلي يؤثر في القدرة المالية لكثير من الدول العربية للإنفاق على التعليم مهما كان معدل نموها الاقتصادي .

كما أن نسبة لا يستهان بها من أبناء البلاد العربية يعيشون على دخل سنوي يقل عما يوازي 100 دولار للفرد الواحد . وكل هذا لابد من أن يكون في حساب واضعي أهداف التربية ومراميها وسياساتها واستراتيجياتها .

إن استراتيجية تطوير التربية والتي تمس التغيير الجذري كل عناصر النظم التعليمية، هي استراتيجية مكلفة ، وقد تكون الكلفة باهظة في دول مختلفة تعاني في قطاعات التنمية أزمة التمويل . وهذه هي الصعوبة الكبرى التي تقف بكل تحد أمام تنفيذ المشروعات الحيوية في المجتمع .

ولاشك أن الدول العربية قد بذلت جهودا مشكورة في مجال الإنفاق على التعليم، وزاد حجم الطاقة التمويلية في السنوات الأخيرة بشكل ملحوظ وتجاوز الإنفاق في بعض الأحيان المعدلات العالمية المعروفة.

ومع ذلك فإن بين الدول العربية تباينات كبيرة فيما يتصل بالنسب المخصصة للتعليم من ميزانياتها العامة، وفي عائد هذا

التمويل، فطبقا لإحصائيات 72 / 1973 كانت الصومـــال تنفق 6,9 % من ميزانيتها من أجل تعليـــم نسبة طلابيـــة مقدارهـــا 3,77 % من إجمالي السكان ، بينما خصصت موريتانيا لتعليم نسبة طلابية أقل من 3,41 % من السكان، ميزانية كانت أكبر بكثير إذ بلغت نسبتها من خزانة الدولة 26,6 % لأنها دولة ناشئة في التعليم ، فالأبنية التعليمية بحاجة إلى بناء وتجهيز وإعداد مما يبتلع أكبر جزء من تكاليف الإنفاق الرأسمالية والدورية . وذلك على عكس بلد أكثر نموا كلبنان مزود بشبكة كبيرة من بنى التعليم، ومدعم بجهود هيئات ومنظمات معززة ، ينفق من ميزانيته العامة 20,4 % من أجل تعليم 28,4 % من سكانه.

لذلك يجب ألا ينظر إلى حجم الطاقة التمويلية بشكل مجرد، وبعيدا عن المتغيرات التي تؤثر في النفقات المباشرة وغير المباشرة. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن حجم الإنفاق قد يعتبر مؤشرا مضللا، إذ أن أكبر بند في الإنفاق الاقتصادي لا يدرج في ميزانية التعليم ويتعلق بتكلفة الفرص المضحى بها في بلد تبلغ فيه نسبة العمالة الكاملة حدا عاليا مثل الكويت والسعودية .

ومن ثم يجب الحذر في فرض وتوحيد أهداف تعليمية تتعلق باستيعاب الملزمين أو التوسع في القبول بالتعليم الثانوي أو الجامعي لأن تنفيذ وتحقيق معدل تعليمي كمي يستدعي قدرات مالية مختلفة قد تعجز عن الوفاء بها دول فقيرة أو غير نفطية ذات كثافة سكانية

مرتفعة ، وليس لها ماض تعليمي مساند، إذ تبلغ عندها تكاليف تعليم حجم كمي معين مبلغا قد يصل في نسبته إلى أربعة أضعاف ما ينفق عليه في بلد أكثر نموا واستعدادا .

ولهذا فإن تحسين الطاقة التمويلية في الدول العربية يستدعي أن تعمل استراتيجية التربية على محورين .

المحور الأول : البحث عن موارد تمويلية جديدة ، حيث أن النسب المحددة من الميزانية الحكومية قد وصلت في معظم الدول العربية إلى درجة لا يجوز تعديها إلا بالتعدي على مخصصات قطاعات حيوية أخرى معززة للتعليم وضرورية للتنمية.

وللدول وسائل مختلفة في اقتطاع جزء أكبر من الدخل القومي يخصص للتعليم منها فرض ضريبة تعليمية، وتحديد رسوم تعليمية يعفى منها العاجزون، وتشجيع الهيئات والجماعات في إنشاء تعليم أهلي أو خاص تشرف عليه الدولة ويحقق أهدافها القومية وسياستها العامة، وتنشيط إسهامات الأهالي في بناء المدارس وتجهيزها بالجهود الذاتية، وإلزام المنظمات المهنية والنقابية والعمالية ومؤسسات الإنتاج المختلفة بالمشاركة في تعليم أفرادها وتدريبهم، وتوجيه أجهزة الدولة إلى تقديم خدمات وأنشطة تربوية مساعدة ومكملة للتعليم النظامي، وتقديم إعانات وقروض طويلة الأجل رمزية الفوائد لتنمية بعض المشروعات الحيوية والاستثمارية في التعليم.

المحور الثاني : ترشيد الإنفاق بالشكل الذي يؤدي إلى تعليم أكبر عدد ممكن بأحسن أسلوب وبأقل كلفة ممكنة ، ويعني ذلك التدخل بشتى التدابير لتقليل كلفة التلميذ، وهذه لغة قد لا تعجب الأغنياء الذين ينفقون بسخاء في مجال الخدمات. ومع ذلك فإن التبذير حتى مع القدرة عليه سياسة غير رشيدة، خصوصا وأن زيادة الكلفة لا تعنى دائما زيادة مماثلة في فاعلية التعليم، لأنها غالبا ما تنفق في أشياء مظهرية أو كمالية. ويتضح صدق هذه الحقيقة عندما نعلم أن بعض دول الخليج تبلغ فيها كلفة التلميذ بالتعليم العام ما يزيد عن مرة ونصف مرة لقيمة الكلفة في بلاد متقدمة يرتفع فيها مستوى المعيشة مثل انجلترا وفرنسا.

ومن وجوه الترشيد وبالذات في البلاد ذات الموارد المحدودة، التبسيط في المباني المدرسية والاقتصار في تجهيزها وتأثيثها على كل ما هو ضروري ونافع، والاستفادة بورش المؤسسات الإنتاجية والحرفية، والمزارع الريفية في تدريب طلاب المدارس الثانوية الفنية ، والاقتصاد في طبع الكتب المدرسية الأنيقة واستخدامها أكثر من مرة في أكثر من سنة دراسية، وإلغاء المظاهر الاحتفالية أو الدعائية كتوزيع أكسية وتقديم وجبات مجانية في بلاد غنية، واستخدام تكنولوجيا تربوية تضاعف من عمل المدرسين وتقلل من عددهم ، حيث أن أجور المدرسين تبتلع أكثر من 90 % من جملة الإنفاقات العامة في التعليم ، وخفض أعداد المستشارين

والموجهين والإداريين ، وسيصبح لهذا الخفض ما يبرره مع وجود هيئة مهنية عالية الكفاءة بالمدارس ، والمرونة في توزيع مخصصات التعليم بما يتناسب مع حاجات النمو الحقيقي لمراحل التعليم ونوعية برامجها وأدائها دون التقيد بنسب مالية ثابتة .

إن الدول العربية تنفق على التعليم نسبة معقولة من الدخل أو الناتج القومي الإجمالي لا يسهل تجاوزها ، لقد قدرت هذه النسبة في سنة 1967 بحوالي 5 % من الدخل القومي في جملة البلاد العربية، ويقوم حساب هذه النسبة على ما تنفقه الحكومات العربية على التعليم (ما يوازي 1,2 بليون دولار تقريبا) فإذا أضفنا ما تنفقه الشعوب مباشرة من جيوب أفرادها على تعليم أبنائها ارتفعت النسبة إلى ما يقرب من الضعف أو يزيد . وفي كلا الحالين تبدو النسبة عالية إذا ما قورنت بمتوسط نسبة ما ينفق على التعليم في الدول النامية (أقل من 4 % حسب تقديرات 1965).

ومثل هذا الحجم من المخصصات المالية للتعليم في البلاد العربية وما تعنيه من نسب إلى الدخل القومي، يدل على أن هذه البلاد (وإن اختلفت فيما بينها) في جملتها تكاد تتجاوز حدود طاقتها المالية في الإنفاق على التعليم ، الأمر الذي يضعها أمام أزمة ملحة وهي : كيف تواصل التوسع في التعليم وتجويده بالمعدلات المطلوبة وصولا إلى مجتمعات متعلمة مع مراعاة إمكاناتها المالية وقدرتها الفعلية على الإنفاق؟.

ويؤكد أحد الخبراء التربويين على أهمية تمويل التعليم وأن له الأثر الأكبر على كل العملية التعليمية ، فالموارد المتيسرة في أغلب الأقطار العربية لا تفي بتطلعات أبنائها، ولا حتى بالاحتياجات الرئيسية مثل قضايا محو الأمية لدى الكبار، وقضايا التعليم الإلزامي، وإحداث التعليم الفني المناسب، وفي الوقت ذاته تتيسر الأموال بكثرة في أقطار أخرى تعوزها الخبرات الفنية والإدارية ولكن أعمالها غالبا ما تتسم بالإهدار، فهناك أقطار بلغ فيها الإنفاق على تعليم الفرد حدا يفوق أي قطر صناعي متقدم .

إن التكامل والتكافل ضعيفان إلى حد ما بين أقطار الوطن العربي، كما أن هناك أقطارا لا يمكنها بالموارد المتاحة لديها إحداث إنماء تربوي لا سيما وهي تعاني من سوء الأحوال الاقتصادية، ومن التفجر السكاني، والمشكلة في هذه الأقطار لا تحل بقروض أو مساعدات عرضية، إنما يقتضي الأمر أن يكون هناك صندوق لتمويل مشاريع الإنماء التربوي تموله الأقطار ذات الموارد المالية الكبيرة .

وتجدر الإشارة إلى أن التربية ليست مسؤولية الدولة فحسب كما يتصور بعض الناس في الماضي أو حتى في الحاضر ، فالقطاعات الخاصة الكثيرة والمتعددة في الوطن العربي لم تلعب دورها كما ينبغي في تمويل التعليم ، ومما يوجب مشاركة القطاعات الخاصة في تمويل التعليم أن بعض الدول العربية يتأثر اقتصادها بإعداد الجيوش

والاستعدادات الحربية ، مما يؤثر على تمويل الدولة للتعليم، ومن أهم القطاعات التي ينبغي عليها المشاركة في الإنفاق على التعليم، وزارات الأوقاف ، والنقابات والجمعيات والأندية والأحزاب السياسية والمجالس المحلية في الريف والمدن ... إلى غير ذلك .

رابعا : مراحل التعليم :

التعليم الابتدائي

كان من أهم مبادئ الثورة العربية نشر التعليم الإلزامي بين أفراد الشعوب العربية ، وحق كل طفل في التعليم الابتدائي كحد أدنى في الإعداد للحياة ، وعلى الرغم من زيادة أعداد الأطفال الملتحقين بذلك النوع من التعليم عما كان قبل الثورة زمن الاحتلال، إلا أن مبدأ تعميم التعليم الابتدائي لم يتحقق في جميع البلاد العربية، وكانت نسبة الالتحاق بالتعليم الابتدائي تمثل 50 % من مجموع الأطفال في ذلك السن طبقا لإحصاءات أواخر الستينيات، وقد كانت هناك تفاوتات بين الدول العربية في نسبة هذا النوع من التعليم.

وكانت هناك مشكلات تواجه هذا النوع من التعليم من بينها قلة عدد المدارس حيث لا تستطيع استيعاب أكثر من 62 % من عدد أطفال ذلك السن، إضافة إلى سوء حالة المدارس، وضعف إعداد المعلمين، و لعل من أخطر تلك المشكلات النسبة العالية من

الإهدار المتمثلة في الرسوب والتسرب والانقطاع، و التحصيل المتدني بين التلاميذ، ويمكن تناول مشكلتي سوء حالة المدارس، والرسوب والتسرب بشيء من التفصيل :

يشير أحد المسؤولين عن التعليم بالدول العربية إلى نقص الأبنية التعليمية بها وأنها لا تستوعب الفئات العمرية والموازنة لها ، إضافة إلى أنها غير مناسبة للعملية التعليمية ، حيث ضعف الإضاءة، وسوء التنفس، وصعوبة الحركة بين الطوابق، وعدم وجود فناء مناسب. فمعظم المدارس في هذه الفترة كانت عبارة عن منازل وبيوت يتم استئجارها أو التبرع بها، ولم تكن معدة أساسا للعملية التعليمية، ومن ثم لم تتوفر فيها المعايير المتعارف عليها .

وإذا كانت تلك المعايير ضعيفة في المدارس بصفة عامة فإنها أكثر ضعفا في مدارس الريف والتي كانت تقتصر على المدارس الابتدائية فقط إضافة إلى خلوها من الوسائل التعليمية التقليدية التي قد تتوفر لمدرسة المدينة فضلا عن بعد المسافة بين المدرسة الريفية ومجموعة القرى التابعة لها .

ويوضح أحد الخبراء بأن استخدام المدارس العربية للأدوات التكنولوجية التربوية داخل العملية التعليمية لا يزال ضعيفا ،حيث يظل استخدام الأساليب التقليدية (السبورة والطباشير) الوسيلة

الوحيدة في كثير من الدول باستثناء الدول النفطية. ومن هنا كان لابد لنا من اتخاذ تدابير عملية لتدارك هذه الهوة ونحن نتحدث عن هذه الهوة العلمية التكنولوجية بيننا وبين العالم المتقدم، فأحرى بنا أن نتحدث عن هذه الهوة بين بعضنا البعض. ومن ثم تم تقديم اقتراح بأن تنشأ في إحدى صناديق الإنماء العربي صندوقا خاصا للبحث والتجهيز التكنولوجي العربي حتى يساعد الدول العربية المحتاجة.

وينبغي على الدول العربية أن تعمل على المزيد من تطوير نظمها التعليمية لتحقيق أهدافها خاصة من حيث تكاملها مع الاحتياجات الإجتماعية والإقتصادية والثقافية المختلفة والتي يفرزها التحول إلى واقع المجتمع العصري الحديث.

كما أولت مؤتمرات وزراء التربية والتعليم العرب قدرا من اهتمامها بظواهر سلبية من بينها :

1 – الرسوب

2 – التسرب قبل إنهاء المرحلة التعليمية

3 – الاعتماد على التلقين بدلا من بناء المهارات والقدرات المختلفة.

4 – ضعف التكامل بين التعليم والاحتياجات المختلفة للتحول الإجتماعي والإقتصادي الذي تعيشه البلاد العربية منذ أواخر القرن الماضي.

ولعل في هذا السياق نشير إلى ضرورة إجراء دراسات عاجلة للحد من الآثار السلبية المترتبة عن الظواهر المذكورة سابقا. إضافة إلى :

– اتخاذ إجراءات اجتماعية واقتصادية كالتغذية المدرسية .

– تطوير أساليب إعداد المدرسين وتنمية كفاياتهم لمواجهة المشكلة .

كما اقترحت دراسة أخرى الأخذ بنظام التعليم الأساسي كنموذج يدخل تحته التعليم الابتدائي وغيره لنشر التعليم بين الجماهير العربية وسوف يتم تناوله بشئ من التفصيل .

التعليم الأساسي

إن التعليم الأساسي هو المستوى الأدنى من التعليم الذي يجب أن يناله جميع أفراد الشعب العربي، وهو القاعدة التي يرتكز عليها تعميم التعليم الابتدائي، وبه تتمكن الجماهير من المشاركة الإيجابية في عملية التنمية عمالا منتجين.

ومفهوم التعليم الأساسي – مداه ومحتواه – يختلف باختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية في كل قطر من الأقطار وبمدى ما يتوافر له من إمكانات، وفي هذا الإطار يبرز مفهومان رئيسيان لهذا التعليم :

الأول : له صفة تربوية وهو يعني المستوى الأول من نظام

التربية المدرسية ، يمثل قاعدته، وقد يطول مداه في بعض البلاد ويتجاوز ما يسمى بالتعليم الابتدائي ليشمل إلى جانبه ما يسمى بالمرحلة الإعدادية أو المتوسطة – بل أحيانا يمتد إلى أبعد من ذلك ليشمل بعض سنوات المدرسة الثانوية أو كلها – وتوفير مثل هذا التعليم بهذا المفهوم رهن بوفرة الإمكانات المالية ، وبتطوير قاعدة التعليم بصورة يتمكن بها من استيعاب جميع الناشئين في سن التعليم ، كما هو رهن بفاعلية التربية اللامدرسية ومساندتها للتربية المدرسية .

الثاني : له صفة اجتماعية والمقصود به توفير حد أدنى من الفرص التعليمية لأعداد كبيرة من الصغار والكبار لم يحظوا بحقهم في التعليم أو تسربوا منه بحكم الظروف الاجتماعية القاهرة وضعف المستوى الاقتصادي .

وهذا التعليم بمفهومه الثاني قد يكون الصيغة المناسبة للبلاد العربية بصفة عامة، فهو يعنى بحاجات قطاعات رئيسية من السكان وبخاصة الفئات المحرومة منهم خلال فترة زمنية محدودة. وهو تنظيم أساسي ومكمل لنظام التربية المدرسية وليس منافسا لها أو بديلا عنها . ويقصد به توفير تربية وظيفية ومرنة وقليلة التكاليف لهذه الفئات.

ولهذا التعليم أسبقية خاصة في المناطق الريفية لمواجهة جوانب

القصور التي اتصفت بها الجهود التي بذلت للنهوض بالتربية في هذه المناطق مثل «ترييف المدارس التقليدية» ومحاولة إكساب التربية بعض الجدوى والوظيفية، غير أن هذه المدارس لم يساندها في كثير من الأحيان توافر الأعمال الإنتاجية أمام المنتهين من التعليم فيها. ولم يكن ترييف المدارس جزءاً متكاملا مع التنمية الريفية ومع خطة واسعة للعمالة، وقد يأتي ذلك بالجمع بين الجانب النظري والتدريب العملي وربطهما مباشرة بعملية إيجاد فرص جديدة للعمل .

ومن الجهود التي بذلت للنهوض بالتربية في الريف وضع برامج موازية للتربية المدرسية ولكنها لا تعمل في إطار شبكة متكاملة مع غيرها من أجهزة التربية المدرسية وكذلك برامج محو الأمية الوظيفية ولكن هذه البرامج تعاني من مشكلات تنظيمية ومن نقص في التوجيه وارتفاع في التكلفة.

وعلى الرغم من اعتبار المرحلة الابتدائية الإطار العام للتعليم الأساسي فإنه يختلف عن المفهوم التقليدي لهذه المرحلة من ثلاثة أوجه :

– أن أهدافه ومحتواه تتحدد وظيفيا في ضوء الحد الأدنى من الحاجات التعليمية لفئات معينة وليس باعتبارها خطوات في السلم التعليمي.

– أن الفئات المقصودة من هذا التعليم ليست هي بالضرورة الأطفال الذين في سن الدراسة ، بل قد تشمل الشباب والكبار .

– يأخذ نظام إيصال التعليم الأساسي صورا مختلفة (كإعادة تنظيم المدارس الابتدائية وبرامج التربية اللامدرسية وتشكيلات مختلفة أخرى) .

والحد الأدنى لحاجات التعليم في هذا النوع من التعليم يشمل التعليم الوظيفي للقراءة والحساب والمعرفة والمهارة اللازمة للإنتاج وقواعد الصحة والتخطيط الأسري ورعاية الطفولة وأساليب التغذية السليمة والمعارف والمهارات المطلوبة لممارسة حقوق وواجبات المواطنة، و هذه الدراسات في مجموعها تكون المستوى الذي لا ينبغي الهبوط دونه في تكوين المواطن .

وهذه المجموعة الأساسية للتعليم تستند إلى اتجاهات فكرية جديدة ،فهو يسمح بما لا يسمح به التعليم الابتدائي من تناوب بين العمل والتعليم ، ثم إنه يعتبر خطوة في سبيل تحقيق مبدأ التربية المستمرة، والتعليم الأساسي فوق ذلك ينظر إلى البيئة على أنها النظام التربوي الحقيقي وليست المدرسة إلا نظاما مكملا لها .

وفي هذا الإطار تبرز ملامح هذا التعليم :

– فهو يقبل إلى جانب التعليم الابتدائي التقليدي نظما أخرى من التربية اللامدرسية مثل مراكز التربية الريفية ومراكز محو الأمية

ومدارس تحفيظ القرآن.

– أنه يتطلب مراجعة نسبة القبول ومدة الدراسة بالنسبة للمدارس الابتدائية والبرامج الأخرى الموازية . فقد تقتضي ظروف بعض البيئات برامج قصيرة ومكثفة تقدم للأطفال في أعمال متقدمة نسبيا.

– أنه يتيح الفرصة لبرامج جديدة متنوعة مراعاة لمن يتركون التعليم في سن مبكرة.

– وهو يتطلب تغييرات موازية في إعداد المعلم وتدريبه بحيث يكون أكثر مرونة في الطرق التي يأخذ بها في التعليم .

– استخدام وسائل الاتصال والإعلام المتاحة في البيئة.

– إن هذا التعليم يتيح الفرصة لتربية مستمرة لا تنحصر في أعمار أو مستويات معينة أو فترات معينة.

– أنه يحقق الربط بين التعليم والعمل عن طريق برامج تدريبية قد تكون قصيرة وفي مؤسسات أخرى مفتوحة للكبار والصغار وخاصة لمن يعملون في القطاعات التقليدية من الإنتاج.

إن الأخذ بنظام التعليم الأساسي الذي يعتبر تعليماً منتهياً مهما قصرت مدته أمر لابد منه في الوقت الذي تعجز فيه المدرسة عن استيعاب جميع الأطفال، كما أن محو أمية الكبار جميعا أمر

لا يمكن تحقيقه في المستقبل القريب، ويمكن أن ينحصر التعليم الأساسي في السنوات الأربع الأولى بحيث يستوعب الكثير من الأطفال والكبار ولا ينتقل إلى السنتين الخامسة والسادسة إلا القادرون منهم على مواصلة التعليم ، ويمكن أن تتحول المرحلة الأولى كلها إلى تعليم أساسي إذا توافرت الموارد المادية .

إن هذا التعليم الأساسي المقترح في هذه الفترة يعاون كثيرا في استيعاب جميع الملزمين ويعالج التسرب في المرحلة الأولى ، كما يعاون في محو الأمية للكبار وفي تعليم البنات أسوة بالبنين وهو يؤدي بالنهوض بالريف العربي لأنه يتصل بالتنمية الريفية .

ب – التعليم الثانوي :

على الرغم من التوسع في التعليم الثانوي بالبلاد العربية بعد الثورات العربية في النصف الثاني من القرن العشرين إلا أن أكثر من 80 % من الشباب بين الثانية عشرة والثامنة عشر مازالوا خارج المدارس الثانوية بأنواعها ومستوياتها المختلفة وهناك تفاوت شديد بين الدول العربية ففي حين ترتفع هذه النسبة إلى ما يزيد عن 90 % في بعض البلاد العربية تهبط إلى ما دون 50 % أو ما يقرب منها في بلاد أخرى .

لقد تحكمت في التعليم الثانوي بالبلاد العربية عوامل وجهته وجهة خاصة من أهم ملامحها :

– أنه ارتبط بالتعليم العالي والجامعي أكثر من ارتباطه بالتطورات الاجتماعية والاقتصادية وكان ذلك بفعل سببين :

الأول : أنه كان مستوردا من الخارج بأهدافه ومحتواه ووجهته فغلبت عليه الصفة الارستقراطية والنظرية .

الثاني : أن قضية التنمية الشاملة لم تكن بعد من القضايا التي تشغل الفكر العربي غير أن التعليم الثانوي واجه أخيرا عوامل جديدة استوجبت إحداث تغييرات كبيرة في شكله ومضمونه ومن أهم هذه العوامل :

– أنه تعرض لضغط الطلب الاجتماعي مما جعله يكتسب صفة شعبية .

– أنه أصبح يواجه قضية التنمية الشاملة بعد أن أصبحت ضرورة لتحقيق القوة الذاتية في الوطن العربي كله .

وبرغم ذلك ومع بذل المحاولات لتطوير التعليم الثانوي ليقابل هذه الدوافع الجديدة فقد ظل مرتبطا بالتعليم الجامعي أكثر من ارتباطه بمطالب التنمية ومازالت النزعة الأكاديمية هي الغالبة عليه.

ونظرا للظروف التي يمر بها التعليم الثانوي في تلك الفترة اقترحت دراسة علمية حول تنويع التعليم الثانوي واعتبرت ذلك من الأسبقيات في استراتيجية تطوير التربية إذ لابد من إعادة

توجيهه بحيث يزداد الاهتمام بالجانب التقني فيه ، وذلك لأن نواحي النقص الخطيرة في التقنية المشاهدة في البلاد العربية تجعل هذه البلاد عاجزة عن تنفيذ مشروعات التصنيع التي أخذت بها كما تعوقها عن صيانة الأجهزة والمعدات التي تحصل عليها .

ومعروف أن نقل التكنولوجيا الحديثة إلى البلاد العربية لا يمكن أن ينجح باستيراد الآلات والأجهزة والمعدات الحديثة فقط وإنما يتطلب في المرتبة الأولى تنمية الموارد البشرية الغنية القادرة على استيعاب هذه التكنولوجيا وطرق استثمارها .

كما أن التطور الحادث في التعليم العالي (التقني) لا يتناسب بصفة عامة مع التطور في التعليم التقني الثانوي، واستمرار هذا التفاوت يعني إخلال التوازن بين فئتين لازمتين في مجالات التنمية إذ الملاحظ زيادة أعداد حاملي الشهادات الجامعية – في نهاية السبعينات – بالنسبة للمرحلة المتوسطة التي يعتمد عليها بالضرورة على نطاق واسع في مجالات التنمية.

كما أن التوسع في التعليم الجامعي اقتضى توسعا كبيرا في التعليم الثانوي العام ولاشك أن لهذا الاتجاه أثره في التعليم الفني.

ولمواجهة هذه الاعتبارات وتطوير التعليم الثانوي كله مع الاهتمام بالتعليم التقني وإسقاط الثنائيات بينه وبين التعليم العام وإيجاد القنوات المختلفة بين هذين النوعين من التعليم يمكن النظر

إلى أسبقية العمل في هذا المجال من زاويتين :

الزاوية الأولى : هي تغذية التعليم العام بالدراسات والتطبيقات التكنولوجية .

الزاوية الثانية : هي النهوض بالتعليم التقني الثانوي ذاته وفتح القنوات بينه وبين سائر فروع التعليم ومراحله .

ومن هنا يلزم دعم الاتجاه الذي بدأت به بعض البلاد العربية وهو تجريب نماذج جديدة من التعليم الثانوي يحقق الشمول والتنوع في الدراسة ، فالمدرسة الثانوية الشاملة والمدرسة التقنية وغيرهما قد تكون نماذج صالحة لتلافي العيوب في التعليم الثانوي بالبلاد العربية.

كما اقترحت دراسة أخرى الأخذ بنموذج المدرسة الشاملة لتحل محل الأنماط التقليدية للمدرسة الثانوية العامة أو الفنية، ولا يكون كل هدفها الإعداد الأكاديمي للجامعة بل الإعداد الوظيفي للحياة المنتجة، ويرتبط فيها العلم بالعمل ، وتدور مناهجها حول محاور دراسية وأنشطة متسعة تتشابك فيها العلوم والرياضيات والفلسفة والآداب والمواد البولتكنيكية بقدر مشترك كبير . ولا يمنع أن توجد معها اختبارات دراسية في مستوى تخصص متعمق لمن يرغبون في مواصلة التعليم بالمرحلة الجامعية .

ج- التعليم العالي والجامعي :

كانت نسبة الملتحقين بالتعليم العالي بالبلاد العربية قليلة جدا

في نهاية الستينيات ،فلم يتوافر في البلاد العربية مجتمعة إلا لأقل من 400,000 طالب وطالبة، أي بمعدل يقل عن 3 طلبة لكل ألف من السكان . وفى حين يرتفع هذا المعدل إلى 10 في لبنان (أكثر من النصف غير لبنانيين) وإلى 6 في كل من سوريا ومصر، وإلى 4 في العراق، يهبط عن 1 في الجزائر والسودان والسعودية والمغرب واليمن بشقيه. ولعله من المناسب هنا أن يذكر على سبيل المقارنة أن المعدل لكل ألف من السكان في الولايات المتحدة الأمريكية كان 30 ، وفي الاتحاد السوفيتي 18، وفي فرنسا 9، وفى المملكة المتحدة 8 فى الفترة نفسها .

ويضاف إلى قلة عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي والجامعي مشكلات أخرى كاختلال التوازن بين الطلب الاجتماعي وحاجات ومطالب المجتمع ،وعدم وجود خريطة متكاملة للتوسع في هذا النوع من التعليم، وعدم توافر أسباب البحث العلمي بصورة وافية ، والنقص في أعضاء هيئة التدريس .

وإذا كان مستقبل الأمة يتوقف في جزء كبير منه على هذا التعليم باعتباره السبيل إلى إعداد القوى العاملة المتخصصة وتوليد الفكر وإعداد الباحثين والقادة في مجالات العمل والإنتاج وتجديد الثقافة ، كل ما سبق يجعل من التعليم العالي أسبقية ينبغي البدء بها في الاستراتيجية المقترحة ،بالإضافة إلى الاعتبارات التالية :

ـ أن التنمية الشاملة تلقي بمسؤولياتها المتعددة على هذا التعليم الذي لم يرتبط منذ البداية بخطط تنموية شاملة .

ـ يجب توفير المتخصصين والفنيين من أبناء البلاد القادرين على نقل التكنولوجيا

ـ الاحتفاظ بالكفاءات العربية واجتذاب العناصر المهاجرة وضرورة قطع مسافات التخلف .

ـ العمل على تحقيق مزيد من التفاعل مع الثقافات المختلفة .

كما اقترحت دراسة أخرى تقسيم الدراسة الجامعية إلى مستويات متدرجة تخدم أغراضا مهنية علمية وعملية.

فالمستوى الأول ومدته سنتان يخرج فنيين في مجالات الإنتاج والخدمات الطبية والزراعية والهندسية والتعليمية وغيرها مما يتطلب حاجات التنمية المتنوعة.

والمستوى الثاني ومدته سنتان أخريان أو أكثر ويخرج المهنيين المتخصصين في الأعمال المختلفة . والمستوى الثالث ومدته سنتان أو أكثر لتخريج العلميين في الإدارة والبحوث والتعليم والأعمال ذات المستويات المهنية أو الفنية الرفيعة.

ولابد للتعليم في كل هذه المستويات أن يتحرر من طابعه الأكاديمي الصرف ويتمركز حول قضايا التنمية ومشكلات المجتمع وضرورات التحديث. ولا يقتصر على الشكل النظامي

الجامد وإنما يأخذ أشكالا غير تقليدية مما تعرفه صيغ التعليم المفتوح والمتناوب أو المتبادل في إطار التربية المستديمة .

كما اقترحت دراسة أخرى أن يتم التطوير من خلال النقاط التالية :

ـ وضع خريطة متكاملة لواقع التعليم العالي والجامعي ومستقبله بما يمنع التكرار بين مؤسساته .

ـ توجيه الاهتمام نحو فروع جديدة نحو التنمية الشاملة وتحقيق أفضل عائد في أقل وقت ممكن .

ـ طرح نماذج جديدة من التعليم العالي في ضوء حاجات التنمية.

ـ أن تكون الجامعات العربية مركز فكر وتأصيل، ودعم جامعات الأزهر والقيروان والزيتونة .

ـ إعادة النظر في نظام البعثات خارج الوطن العربي، ونظم الدراسات العليا .

ـ إيجاد علاقات إيجابية بين الجامعات العربية كتبادل الأساتذة والبرامج والمنح والبحوث .

ـ إيجاد البرامج المهنية المتكاملة لتدريب المعيدين .

ـ إنشاء مركز لتطوير التعليم العالي والجامعي .

خامسا: كليات التربية وإعداد المعلمين :

اهتمت لجنة وضع الاستراتيجية بالمعلمين حيث عقدت الكثير من الندوات واللقاءات الفكرية لبحث قضية إعداد المعلم وكليات التربية ، وهذا يرجع إلى إيمان اللجنة بأن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وعليه تنعقد آمال كثيرة . وقد وضعت اللجنة أربعة نقاط لإعداد المعلمين :

1 ـ المعلمون هم أداة التجديد في التربية .

2 ـ لكي يتحقق ذلك ينبغي أن تكون برامج إعدادهم وتدريبهم نماذج للتجديد .

3 ـ أن تكون مؤسسات الإعداد والتدريب ذات صلة بكل من المجتمع والمدرسة .

4 ـ أن يتمكن المعلمون من أداء دورهم كمربين في النهوض بعملية التجديد نفسها.

كما أشارت لجنة وضع الاستراتيجية إلى ضرورة أن يكون الإعداد لمهنة التعليم في جميع مراحله قبل المدرسة (حضانة ، ورياض الأطفال) ومرحلة الدراسة الابتدائية، ومرحلة الدراسة الثانوية بأنواعها، على أن يتم الوصول إلى هذا الهدف على مراحل. فمهمات المعلمين ليست مهمات تربوية فقط وإنما مهمات تربوية واجتماعية وقومية. إن الارتفاع التدريجي

بمستوى المعلم يمكن أن يأتي له عن طريق برامج التدريب إلى أن يصلوا إلى المستوى العالي .

ويعتبر نقص أعداد المعلمين بالعالم العربي مشكلة كبيرة حيث تعتمد دول كثيرة فيه على معلمين من خارج أقطارهم، وقد كانت هذه المشكلة هي القضية الأساسية في ميدان المعلمين وإن كانت هناك مشكلات في محتوى أو نوع التدريب، إلا أن المشكلة الرئيسية التي تميز المنطقة العربية عن المناطق الأخرى.

ويشير أحد الخبراء في إحدى الندوات الفكرية إلى أهمية تكوين المعلم وضرورة البحث عن صيغ جديدة لإعداده، حيث اقترح إنشاء ما يسمى بكليات التربية الشاملة والتي لا تعتمد على سنوات معينة في الإعداد، بل تعتمد على الأداء والمهارة لإحداث التنمية . وفضلا عن التكوين قبل الخدمة ينبغي كذلك الاهتمام بموضوع التدريب الدائم للمعلمين أثناء الخدمة بحيث يكون عملية حيوية، أي عملية مستمرة متمشية مع موضوع التربية المستنيرة .

ويعتبر البعض أن المشكلة الرئيسية التي تواجه التعليم العربي هي مشكلة نقص إعداد المعلمين المؤهلين للمرحلة الابتدائية، حيث اقتصر إعدادهم في كثير من الدول العربية على مرحلة الثانوية، وهذا يتطلب ضرورة رفع مستوى المعلمين من سائر مراحل التعليم إلى مستوى التعليم الجامعي.

وإذا كانت مشكلة قلة إعداد المعلمين وضعف إعدادهم تواجه معظم الدول العربية، فإنها أكثر وجودا ببعض البلاد ، فعلى سبيل المثال تعاني الجزائر من وجود نقص كبير في عدد المدرسين الذين يقومون بتدريس العلوم، مما يضطرها إلى جلب مدرسي علوم من فرنسا لأن الدول العربية لا تغطي هذا النقص. كما أن المسؤولين عن التعليم بالجزائر لم يستطيعوا ضمان الشهادة الثانوية العامة لكل معلمي المرحلة الابتدائية، وهذا يرجع إلى السير نحو تحقيق معدل سريع لنشر التعليم الابتدائي الإلزامي.

كما يلاحظ أن كثيرا من الأقطار العربية تشكو من نقص في المعلمين وبخاصة في المناطق الريفية والنائية ، وفي التعليم الفني والعالي ، وتشتد الحاجة إلى سد هذا النقص وتوفير الأعداد اللازمة لملاقاة تطلعات الدول في تعميم التعليم الأساسي للصغار والكبار وتحقيق الإلزام فيه ، والتوسع في التعليم الثانوي والعالي. وقد اعتمدت بعض الأقطار العربية على سد بعض هذا النقص باستقدام المعلمين من الأقطار الشقيقة ، حتى برزت ظاهرة هجرة المعلمين بصورة ملحوظة مع ما في هذه الظاهرة من نواحي ايجابية باعتبارها تمثل حركة محمودة في هجرة السكان وتبادلهم ين أجزاء الوطن العربي وما يترتب عليها من آثار اقتصادية ، وباعتبار المعلمين من دعائم الوحدة الثقافية والعاملين عليها ، وتلجأ بعض أقطار المغرب العربي – كما سبق ذكره – إلى استقدام المعلمين

الأجانب، مع ما في هذه الظاهرة من نواحي سلبية وبخاصة من حيث صلتها بحركة التعريب بمعناها العام والخاص . وعلى هذا يجب على التربية العربية أن تراعي معالجة هذه الظواهر في نطاق السياسة العامة لإعداد المعلمين وتدريبهم وذلك على الوجه الآتي:

– العمل على تحقيق الاكتفاء الذاتي من المعلمين للتعليم الأساسي للصغار والكبار على النطاق القطري بل على نطاق المحافظات أو ما يماثلها في التقسيمات الإدارية القطرية ، واجتذاب الفتيان والفتيات للالتحاق بمعاهد إعداد المعلمين من أبنائها وحسن توزيع المتخرجين عليها، والتوسع في إعداد المعلمين لمرحلة الدراسة الثانوية العامة على النطاق القطري وفقا لذلك الإعداد .

– إعطاء أهمية خاصة لإعداد الفتيات لمهنة التعليم وبخاصة أولئك اللواتي من المناطق الريفية ، للعمل في المرحلة قبل المدرسية وفي التعليم الأساسي، وذلك للوفاء بمطالب تحقيق الإلزام بين البنات من ناحية، وتوفير فرص العمل لهن على المدى البعيد ومراعاة للاتجاهات التربوية والاجتماعية في زيادة الاعتماد عليهن في مراحل التنشئة الأولى وفي مجالات الخدمة الاجتماعية وتحقيق التوازن في إعدادهن للتعليم الثانوي والعالي .

– التعاون على النطاق القومي في سبيل تنظيم هجرة المعلمين

لسد الحاجات القائمة ريثما يتحقق الاكتفاء الذاتي ولأغراض التبادل الثقافي على المدى البعيد وتنمية جوانبها الإيجابية، وفي سبيل إعداد المعلمين للتعليم الفني والعالي، واستمرار تبادلهم وفقا للأهداف التنموية والقومية .

– الاستغناء عن استقدام المعلمين الأجانب لمراحل التعليم العام وفقا لسياسة التعريب، مع إمكانية الاعتماد عليهم لسد الحاجات في بعض مجالات التعليم العالي والتقني وفقا للأهداف التنموية والقومية وفي نطاق خطة للتبادل الثقافي الدولي في برامج طويلة المدى .

وعلى الرغم مما طرأ على إعداد المعلمين من تحسينات مستمرة، إلا أنه مازال دون المستوى المطلوب كما وكيفا مما يمثل تحديا استراتيجيا تجب مواجهته بسياسة حكيمة تقضي بإزالة العقبات التي تواجهه .

ففي كل مراحل التعليم، وبالذات في مراحل ما بعد التعليم الابتدائي تتفاقم حدة العجز العددي، حتى أن بعض دول الخليج تلجأ إلى الدول الشقيقة في سد هذا العجز والذي يصل إلى أكثر من 90 % من قوة المدرسين العاملين بها .

وفي بعض البلاد المصدرة لقوة التدريس العاملة كمصر نجد عجزا في كثير من التخصصات قد يصل إلى 20 % في بعضها

مما يحدث ارتباكات في تسيير النشاط التعليمي على وجه من الكفاءة والفاعلية، إذ تستدعي الضرورة تشغيل وكلاء المدارس وقدامى المدرسين المحالين إلى المعاش، ورفع كثافة الفصول وزيادة نصيب المدرسين من الحصص الأسبوعية، إلى آخر هذه الحلول التي تقف ضد التقدم والتحسين النوعي في التعليم .

وأمام هذه الظاهرة أصبحت سياسة القبول بمعاهد وكليات المعلمين متهاونة تنزل بمستواها الكيفي ، وتلغي كثيرا من القيود والشروط الخاصة بالقدرات الشخصية والكفاءات المهنية للطلاب المعلمين . وهكذا أصبح الإعداد للمهنة سهلا مضمون النجاح مما يصف التعليم بأنه مهنة رخوة ليست في مستوى «المهن القوية» التي ترتفع بمستواها وتغالي في متطلباتها وتثير كثيرا من التحديات الفعلية والفنية لا يجتازها إلا عناصر مهنية ممتازة تحظى بالتقدير الأدبي والمادي في المجتمع .

فالدراسة في مؤسسات الإعداد التربوي ذات طابع أكاديمي، فعلوم التربية عبارة عن خطوط عريضة مجوفة، والتربية العملية – بعيدة عن روح الثورة التكنولوجية – مجرد ممارسات روتينية تماشي الجو التقليدي السائد في المدارس النظامية . وقد أدى هذا الوضع إلى رواج وانتشار صور هزلية كاريكاتورية تسخر من المدارس والمدرسين ، وتنسج خيوط دعاية مهنية سيئة ، تنفر من المهنة ، وتبعد عنها أحسن العناصر التي يمكنها – مع الإعداد الجيد

– أن ترتقي بمهنة التعليم وتدخل بها في منافسة شريفة مع المهن المتقدمة المعترف بها في المجتمع .

ولاشك أن التعليم في وضعه الحالي يحتل موقعا وسطا بين الوظيفة والمهنة وإذا نظرنا إليه من الجانب المهني فإنه يبدو كمهنة متخلفة أو شبه متخلفة ، ومن صفات هذا التخلف :

– هبوط مستوى الإعداد المهني بالنظر إلى مستويات المهن الرفيعة، وبالذات فيما يتصل بمستوى إعداد معلمي المرحلة الابتدائية الذين تم وضعهم في منزلة معلمي الأبجدية أو فقهاء الكتاب، علما بان تعليم الصغار ليس أقل أهمية أو فنية أو علمية من تعليم المراهقين والشباب إن لم يكن له التفوق والزيادة لأنه يعني ابتداء التعليم مع مبتدئي التعلّم مما يمثل صعوبة حقيقية تستدعي كفاءة مميزة .

– فقد «الوحدة المهنية» في التعليم حيث يعمل المدرسون في عوالم منقسمة ذات مراكز مهنية وأدبية ومادية مختلفة مما يضعف من قوة المعلمين على كافة المستويات الوظيفية والنقابية والاجتماعية.

– بيروقراطية التعليم التي تنزع كل شعور يرتبط بتقدير الحرية المهنية في مجال العمل مما يدعو المدرسين إلى الاعتقاد بأنهم مجرد موظفين خاضعين، تحت سيطرة القوى العليا التي تكبلهم بقراراتها داخل سلبية وتقاليد معطلة لكل مبادرة أو تجديد أو تجريب .

– سوء الأحوال الوظيفية من حيث المباني وتجهيزاتها، وكثافة الفصول، وضغوط التفتيش والإدارة، وإرهاق العمل، وقلة التقدير الاجتماعي وصعوبة الترقي، مما يجعل التدريس مهنة مسدودة المسالك، قليلة الرواتب، كثيرة المتاعب .

– والتعليم أخيرا يتصف بأنه مهنة شعبية :

فهو مهنة مكشوفة ، ليست لها معارف خاصة يحتكرها أهلها ولا ينازعهم فيها أدعياء من خارج المهنة . وهو مهنة جماهيرية ، لا تتمثل فيها ندرة الكفاءة إلي تتمتع بها القلة من الموهوبين . وهو مهنة منكرة في عائدها ، لأنه غير محسوس، أو متنازع عليه من قبل أطراف مختلطة ، أو لايعترف بتقدمها وإنما يسجل تدهورها في أوساط العامة والخاصة .

وأمام هذه التحديات الضخمة التي تواجه إعداد المعلمين يجب وضع سياسة خاصة بتمهين التعليم . فالتمهين التربوي هو الحل الاستراتيجي الذي يمكنه من مواجهة الأزمة النوعية في إعداد المعلمين والتي لا تفلح في القضاء عليها الحلول التقليدية مثل تقديم حوافز ومغريات مادية لا تجذب إلا فئة من ضعاف الطلاب والذين ينتسبون إلى بيئات اجتماعية واقتصادية هابطة .

عملية التمهين التعليمي سوف تقوم بعملية الإصلاح من داخل المهنة ، وهذه العملية ليست إلا تغييرا جذريا في البناء الوظيفي

للتعليم، حيث يعكس البناء الجديد آثار القوة المهنية التي تحظى بها مهن متقدمة كالطب والهندسة .

وهذا البناء متدرج المستويات الوظيفية، يحتل أعلاها المدرسون المهنيون ويمثلون قلة من أصحاب القدرات العالية ، ويعدون في مستوى جامعي عال وكاف لتأصيل ثقافتهم وإنضاج كفاءتهم، ويتخصصون تبعا لطبيعة المرحلة الدراسية والمادة التعليمية ، وتبعا لنوعية الدور الوظيفي الذي يناسبهم (الدور البيداغوجي أو السيكولوجي أو السسيولوجي أو التكنولوجي) .

ويضطلع هؤلاء المهنيون بمسؤوليات الإشراف والتوجيه والتدريس الفعلي والتخطيط التربوي والبحث الميداني على مستوى المدرسة في القرية أو الحي بالمدينة، ويتقاضون أجوراً مجزية ومرضية .

وفي مستوى ثان – جامعي أو شبه جامعي – يأتي إعداد الفنيين المساعدين في التدريس، وهم من الكثرة بحيث يواجهون التزايد في أعداد المتعلمين بالمراحل المختلفة. ويكون إعدادهم ثقافيا وتربويا على النحو الذي تقوم به حاليا معاهد وكليات إعداد المعلمين.

وفي مستوى ثالث يأتي إعداد العمال المهرة في مجالات الأنشطة العملية والحرفية بالقدر اللازم لصبغ التعليم بالصبغة العلمية والإنتاجية في المجتمع .

وذلك بالإضافة إلى رجال الإدارة والسكرتارية والخدمة .

وهذا البناء الوظيفي الجديد يستدعي تغييرات ملموسة في أيكولوجية المدارس وفي عملها من حيث وضعها في البيئة وحجمها وشكلها وتجهيزاتها ونوعية أنشطتها والأدوار المختلفة التي تقوم بها . ويمكن لهذا البناء الجديد أن يغير من كآبة الصورة المعتمة التي التصقت بأذهان الناس عن التعليم كمهنة فاشلين، أو مهنة هشة. وسوف يغير من طبيعة العمل التقليدي للمدرسين في فصول معزولة ومغلقة، للأخذ بعمل الفريق المتكامل في تخصصاته وأدواره تظله روح الزمالة الواحدة، ويتمتع بالحرية المهنية والمسؤولية الوظيفية التي تخول له صلاحية اتخاذ القرارات الفورية في مواقع العمل .

ووجود مدرسين مهنيين مميزين على رأس عدد كبير من الفنيين المساعدين الذين تضمهم المدارس الكبيرة – أو مجموعة من المدارس الصغيرة المتجاورة – يجسم قوة مهنية تؤصل رسالة المدرسة، وتجعل منها بيئة مربية مفتوحة في مجتمعها متسعة في أنشطتها .

وفي ظل تربية مستديمة يمكن لهؤلاء المساعدين أن يرقوا إلى مستوى المهنيين. وهكذا يصبح التعليم مهنة نامية من داخلها وتأخذ بيدها زمام تقدمها وفاعليتها. وهذا هو سر التفوق والتقدير الذي تحظى به كل مهنة محترمة في المجتمع .

سادسا : البحث التربوي

إن تطوير التربية لا يتحقق ويصل إلى أهدافه إلا إذا اعتمد على منهج علمي كوسيلة للتنمية والتطوير. والبحث التربوي هو أداة إلى استراتيجية لتطوير التربية، فبه تتحول التربية من مجرد فن يقوم على اجتهادات شخصية إلى علم محكوم بنظريات موضوعية وقوانين ضابطة.

والذي يلاحظ واقع البحث التربوي في العالم العربي يدرك مدى الهوة التي تفصل بيننا وبين مستويات البحوث العلمية التربوية في البلاد المتقدمة .

وعلى الرغم من إنشاء أجهزة ومراكز للبحث التربوي على المستوى القطري في معظم بلاد العالم العربي إلا أن البحث التربوي لا يزال يعاني كثيرا من النقائص التي تشل حركته ، وتقلل من دوره في تنمية التربية وتقدمها .

فالبحوث التي تقوم بها كليات ومعاهد التربية هزيلة، ولا تخرج عن كونها دراسات فردية، والقصد من إجرائها الحصول على منفعة مادية أو أدبية لأصحابها. وحيث أنها في مجموع الإنتاج البحثي تحظى بالكم الأكبر ، سوف نقف منها وقفة نقدية نوضح فيها بعض صفاتها المميزة لها :

– فهي بحوث خفيفة، أبعد ما تكون عن البحوث المتعمقة

الضخمة التي تستخدم أجهزة مكلفة ، وأعدادا متعاونة من المعلمين والفنيين والمساعدين ، والتي تستدعي إدارة معقدة وميزانية كبيرة .. أنها بحوث «سريعة» يقل فيها الجهد ويقصر فيها النفس .

– وهي من نوع البحوث الأساسية أو النظرية المحضة التي تدور حول موضوعات أكاديمية ، وتهتم بمعلومات قد تكون جديدة أو قيمة في ذاتها ، لكنها لا تقدم أفكارا خلاقة تكون نظريات أو فلسفات أو قوانين تفيد في التقدم العملي للتربية.

– ولذلك فهي أبعد ما تكون عن البحوث الإجرائية أو بحوث العمليات والتي تعنى بتطبيق المنهج العلمي في حل المشكلات الواقعية ، أو تطوير النظام ، أو تحسين الممارسات العملية .

– ومع أنها بحوث وصفية تدور حول التأكيد على معاينات معروفة في التعليم ، فإنها غالبا ما تستقي مادتها من علوم التربية النظرية دون اللجوء إلى أساليب تجريبية لها أعماق وأبعاد تأخذ منها حقائق موضوعية لها أهميتها في علاج الظواهر المرضية في التعليم . ولذلك فهي تفتقد صفة التنبؤية مما لا يسمح بتقديم نتائج يمكن على أساسها إعادة تركيب عناصر النظام التعليمي لتحقيق أفضل التوقعات المرجوة .

– وهي تفتقد كذلك صفة الأصالة لأنها في معظمها محاكاة لبحوث أجنبية تستعير منها موضوعاتها ولغتها وأساليبها وربما

فروضها ونتائجها ، ولذلك فهي غريبة في مجتمع التربية العربي .

ومع ازدياد طلاب البحث العلمي في مستوى الماجستير والدكتوراه ، فإن أبحاثهم ليست إلا مجرد ممارسات تقنية ، يتدرب فيها الطلاب على استخدام منهج البحث العلمي دون أن يؤدي هذا الاستخدام إلى جديد مفيد في البحث التربوي .

ولهذا فإنه من الضروري وضع استراتيجية مختصرة للبحث التربوي تتمركز حول المحاور التالية :

– تأصيل فلسفة قومية للبحث التربوي تربط البحث بمشكلات التنمية القومية وتعمل على تطوير النظم التعليمية لزيادة فاعليتها وحسن تكيفها مع المتغيرات الجديدة في المجتمع .

– تحديد سياسة قطرية واضحة المعالم تخطط للنشاط البحثي، وتنسق العمل بين مراكز ومعاهد ومؤسسات البحث التربو، وتوفر نسبة مقبولة من ميزانية التعليم (من 3 - 5 %) تكفي لتمويل أبحاث جادة وتعمل لتحسين أوضاع الباحثين وإزالة العقبات والمعوقات في طريق البحث .

– الاهتمام بالبحث الجماعي الذي يعالج موضوعا كبيرا وخطيرا، متعدد الأبعاد، يشتغل فيه فريق من الباحثين، لهم تخصصات علمية متنوعة، ومناهج بحث متكاملة، على ألا يتحول هذا البحث الجماعي إلى (عمل جماعي) يتمثل في بحوث

أو دراسات فردية تقليدية يضم بعضها إلى بعض في كتاب، كما جرت به العادة في بعض الأحيان.

– إنشاء معامل تربوية تهتم بالتجريب، وتخرج بنتائج صالحة يمكن تعميمها على حقل النظام التعليمي. وليست المعامل مجرد مبان مزودة بأدوات قياس، وبأجهزة صوتية ومرئية، وتقوم بتجارب على أفراد معزولين أو على جماعات صغيرة، ولكن المعامل التربوية أكبر من ذلك ، فقد تكون فصولا دراسية أو تكون مدراس كاملة موضوعة تحت التجريب المعملي الذي تختبر فيه النظريات والفروض الحديثة في التعليم والتي يجري تطبيقها في مجتمع ميداني طبيعي غير مصنوع.

– تنشيط الدور الذي تقوم به منظمات المعلمين المهنية وجمعياتهم العلمية في ترقية البحث التربوي لخدمة التعليم والمجتمع عن طريق التشجيع المادي والأدبي، وعقد الندوات والمؤتمرات العلمية، وتبادل الخبرات في الداخل والخارج مع الهيئات العاملة في مجالات التربية.

– تدعيم سياسة التوثيق والنشر والإعلام في حقل البحث التربوي، مما يدعو إلى تطوير إمكانات وعمل مراكز التوثيق والمكتبات، ويؤدي إلى تنشيط نظم المعلومات التربوية وحسن تدفقها.

سابعا : محو الأمية

تعاني الدول العربية بصفة عامة وفي أريافها بشكل خاص من ارتفاع معدل الأمية وخاصة بين الراشدين – رجالا ونساء – الذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالمدارس من ناحية، وبين الشبان والشابات الذين يرتدون إلى الأمية بعد هجرهم المدارس دون أن يحصلوا على قدر من التعليم يمكن الحفاظ عليه أو تنميته من ناحية أخرى.

فتشير إحصاءات عام 1970 أن عدد السكان – 15 سنة فأكثر– بالبلاد العربية يصل إلى 68 مليون، منهم 50 مليون أمي، أى بنسبة 73 %، في حين أن نسبة الأمية في البلاد المتقدمة لا يتجاوز 3 % في نفس الفترة الزمنية.

وإذا كانت البلاد العربية في مجملها تعاني من مشكلة الأمية، فإن فئة الإناث أكثر تعرضاً لها من الذكور، وكذا البلاد ذات الدخل الاقتصادي المنخفض أكثر من البلاد ذات الدخل المرتفع ، وكذا أهل الريف أكثر تعرضا للأمية من أهل الحواضر والمدن.

فليس خافيا أن غالبية سكان الريف أميون لا يقرأون ولا يكتبون. ومرجع ذلك إلى أنهم لم يلتحقوا بالمدارس الرسمية ولم يتلقوا تعليما نظاميا. وحتى القلائل منهم الذين التحقوا بالمدارس فإن بقاءهم فيها لم يدم طويلا، ومن ثم فإنهم لم يتلقوا قسطا من

التعليم يمكن الحفاظ عليه وتطويره فيما بعد ، لهذا ارتدوا إلى الأمية وفقدوا ما حصلوا عليه من قسط ضئيل من التعليم.

وتعتبر الغالبية العظمى من الريفيات أميات، ومرجع ذلك إلى أن التقاليد كانت –حتى وقت قريب – تحول دون تعليم الإناث. وفضلا عن ذلك فإن اقتصار دور المرأة – حتى وقت قريب – على الحياة الزوجية وإدارة شؤون الأسرة لم يشكل مبررا قويا لتعليمها وحافزا قويا إلى توفير فرص التعليم لها .

كما أن طبيعة العمل والحياة في الريف لا تشكل قوة ضاغطة على الأميين تحفزهم إلى محو أميتهم. هذا على حين أن محو الأمية يؤدي إلى «تغيرات» اقتصادية واجتماعية وثقافية وإنسانية تخفف من حدة ووطأة رقابة العمل والحياة في الريف، كما أن محو الأمية يساعد على زيادة العمل والكفاية والطاقة الإنتاجيتين؛ الأمر الذي يؤدي إلى التعجيل بالتنمية الريفية وما يترتب عليها من تغيرات اجتماعية واقتصادية وثقافية وإنسانية تنتشل الإنسان الريفي من الحرمان الذي يقاسي منه.

ومن المعلوم أن الريفيين الأميين ليسوا مسؤولين وحدهم عن أميتهم ومن ثم ، فإن تركهم على هذه الحالة يمكن اعتباره عقابا لهم على ذنب لم يرتكبوه . ولهذا يجب العمل على محو أميتهم ليس فقط من أجل تخليصهم من عواقب ذنب لم يرتكبوه، وليس فقط

من أجل البرهنة على أننا نساعدهم على التخلص من عار الأمية، بل أيضا من أجل ما يؤدي إليه محو أميتهم من نهوض بالبيئة الريفية التي يعشيون فيها.

ولا يزال «تعليم الكبار» – خارج المدرسة – يخطو خطواته الأولى؛ الأمر الذي يحول بين المجتمع العربي وبين بلوغه مستوى «المجتمع المتعلم» أو «المجتمع المقبل على التعلم» أو «المجتمع المتثقف».

ثامنا : مجتمع التعلم

إن تعليم المجتمع كل المجتمع يعنى أن يكون للكبير حق مثل حق الصغير في التعليم، بل يعني في بعض الأحوال أن تعطى له الأولوية على الصغير، لا اختصارا للزمن في قطع مسافة التخلف وتنمية الإنتاج والتصدي للعدوان فحسب، وإنما كذلك توفيرا للظروف البيئية للصغير نفسه لكي يتعلم ما دام أبواه متعلمين.

وفي نفس الوقت فإن تعليم المجتمع كل المجتمع يعني توسيع مجالات فعل الخدمة التعليمية ومواقعها ومؤسساتها لتشمل، المدرسة وغير المدرسة. وتعليم المجتمع كل المجتمع يعني استمرار عملية التعليم بالنسبة لكل إنسان طول حياته، فالإنسان ينبغي ألا يقف نموه الثقافي والمهني عند حد معين. كما ينبغي وسط المتغيرات المتلاحقة أن يجدد الإنسان من قيمه ومعارفه واتجاهاته

وأساليبه ومهاراته.

كذلك يعني تعليم المجتمع كل المجتمع تعدد أشكال التعليم ووسائله وتعدد مصادره، إذ بجانب المدرسة التي ينبغي أن تتطور وخاصة من زاوية انفتاحها على المجتمع الخارجي تكون مواقع الإنتاج والخدمات وخاصة المتقدمة منها مجالات تعليمية، كما تكون وسائط الاتصال الجماهيرية مثل الإذاعة والتلفزة والصحافة من أهم أدوات التعليم. كذلك تتاح للأفراد فرص التعليم بالمراسلة والتعليم الذاتي. هذا فضلا عن أن مفهوم المعلم يتسع ليشمل كل ذي علم ومهارة في المجتمع ، ويفرض على مثل هذا الفرد مسؤوليات تعليمية، وكل هذا يخرج التعليم عن صوره التقليدية ويمهد السبيل لخلق المجتمع المعلم مثلما هو متعلم.

إن تعليم المجتمع كل المجتمع يعني مسؤوليات جديدة على المدرسة بشأن تعليم الكبار الذي يتخذ أسلوبا جديدا، كما يعني مسؤوليات جديدة على المؤسسات خارج المدرسة بشأن تعليم الصغار (والكبار كذلك) شريطة أن يتم ذلك وفق تنظيم وتنسيق محكم.

وتعليم المجتمع، كل المجتمع، على هذا النحو يتطلب مراجعة كثير من المفاهيم والتقاليد والأساليب التي طغت على التعليم في البلاد العربية وشلت فاعليته. ومن هذه المفاهيم والتقاليد

والأساليب احتكار المدرسة وما يتصل بها من معلم وبناء للتعليم، وعزلة التعليم عن الحياة واتساع الهوة بين ما هو عملي وما هو نظري، وانفصال تعليم الصغار عن تعليم الكبار، وتقسيم التعليم إلى مراحل متعاقبة، واعتباره منتهيا بانتهاء زمن محدد لا يأتي العمل إلا بعد قطعه أو اجتيازه، وربط الوظيفة بالشهادة في معظم الأحوال، وتصنيف الناس بين من يصلح للتعليم ومن لا يصلح له بحكم شروط القبول التي فرضت عليه والإمكانات المتاحة له ممثلة في مقعد أو مساحة داخل مدرسة أو معهد.

وتتطلب استراتيجية تعليم المجتمع كل المجتمع من جملة البلاد العربية مراجعة سياساتها التربوية وبرامجها الإصلاحية في التربية بحيث تتحرك في الاتجاهات التالية :

– إعطاء أولوية لتعليم الكبار – بخاصة في قطاع محو الأمية – وما يعنيه ذلك من مضاعفة المخصصات المالية والجهود البشرية لهذا الغرض .

– الاهتمام بتعليم الأطفال كبار السن (بين 10 و 14 سنة) الذين تضيع عليهم فرصة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية أو يتسربون منها في وقت مبكر، باعتبار أن هذا السن هو عتبة العمل والعمالة وأحد المصادر المباشرة لتغذية أمية الكبار. وقد يكون من الأساليب المفيدة لهذا الاهتمام إحداث مدارس ابتدائية ذات ثلاث سنوات

تستوعب تدريجيا من هم في هذا السن .

– إعادة النظر في مناهج التعليم العام ونقل بعض مواده وأنشطته إلى مؤسسات ووسائط اتصال جماهيري خارج المدرسة.

– نقل التعليم المهني الثانوي (زراعي وصناعي وتجاري) إلى مواقع العمل ومؤسسات النشاط الاقتصادي من مصانع (معامل) ودوائر حكومية ومؤسسات تجارية وحقول التجارب الزراعي ومشروعات استصلاح الأراضي وتطوير الزراعة وتنمية المواصلات، مع اتخاذ الضمانات التي تكفل جعل هذه المواقع والمؤسسات والمشروعات مجالا صالحا للتعليم.

– النظر في تقصير مدة التعليم العام دون افتئات على مستواه أو على مدة التعليم الإلزامي.

– توسيع مسؤوليات المدارس والمعاهد والكليات ليكون لها دور فعال في محو الأمية وتعليم الكبار، وإعادة النظر في نظم القبول والدراسة بهذه المؤسسات – بخاصة في المستويات العليا – بما ييسر على الكبار الالتحاق بها والاستزادة من خبراتها ومعارفها كل فيما يخصه.

– تحويل الوزارات المسؤولة عن المدارس إلى وزارات تربية بالفعل، حيث تمتد سلطاتها ومسؤولياتها خارج المدارس إلى مواقع العمل والمؤسسات، ووسائل الاتصال الجماهيري التي

تتحمل أعباء تعليمية.

وإذا كانت استراتيجية تعليم المجتمع كل المجتمع هي أمل المستقبل في تمكين البلاد العربية من مواجهة مشكلاتها التعليمية والاجتماعية بسرعة وكفاءة ، فإنه ضمانا لقبول تلك الاستراتيجية والأخذ بها بين الناس لابد من التوعية الكافية بها، وإجراء بعض البحوث والتجارب التي توضح إمكان تنفيذها وتخلق الإيمان بجدواها، وتهيئة المعلمين لها وإعادة النظر في وظيفتهم وكيفية إعدادهم ، كما أنه ينبغي التخطيط الكفء لها وإعادة النظر في توزيع مخصصات التعليم على ضوئها مع التسليم بأنها لاتعني – ولو مرحليا – الاستغناء عن المدرسة ولا تحد من تعليم الصغار.

تاسعا: التربية العربية والتعاون العربي والدولي

تتميز الحياة في العالم المعاصر بتعقد ظواهر الحياة الإنسانية من اجتماعية وسياسية واقتصادية وتشابكها وتعدد متغيراتها والعوامل المؤثرة فيها، كما تتميز بتزايد الاعتماد المتبادل بين شعوب العالم ودوله، ومن ثم لم يعد ممكنا لأي نشاط حيوي في دولة من الدول أو أمة من الأمم أن يتم بمعزل عن باقي النشاطات فيها أو في غيرها من دول العالم.

وينبغي النظر إلى التربية باعتبارها منظومة شاملة تتفاعل أجزاؤها بعضها مع بعض، وتتكامل في وحدة تامة ، وأنها واحدة

من جملة منظومات يشتمل عليها مجتمعها، فلا يمكن النظر إليها نظرة سليمة وافية بمعزل عن مجتمعها، وإنما يتم فهمها على حقيقتها بإدراك صلاتها بالمنظومات الأخرى، وأن العرب أمة واحدة لها من مقومات القومية العربية ما يندر أن يتوافر لغيرها من الأمم، وأن الأمة العربية لا يسعها أن تكون منعزلة عن المجتمع الدولي وعن الحضارة المعاصرة.

ومعنى هذا أن تطوير التربية في كل دولة من دول العالم العربي، وإن كان ولابد أن يراعي الظروف الخاصة للدولة وإمكاناتها، إلا أنه لا يمكن أن يتم منعزلا عما يدور في سائر أنحاء هذا الوطن، ومن ناحية أخرى لابد للتربية العربية أن تتأثر في مسارها بمسار التربية في العالم المعاصر بأسره ، ومن هنا فإن تطوير التربية أصبح عملا تعاونيا على المستوى القومي والعالمي.

والمشكلة التي تواجه التربية العربية في هذا الصدد هي طريقة الإفادة إلى أقصى حد من الجهود العربية والدولية، ذلك أن نطاق هذه الجهود قد اتسع بدرجة كبيرة وأسفر عن نتائج هامة كثيرة تتمثل في تلك الحصيلة الضخمة من المؤتمرات والاجتماعات والحلقات الدراسية والدراسات المتعمقة والإحصاءات وما تمخضت عنها من قرارات وتوصيات وآراء واتجاهات، وما كشفت عنه من مشكلات تتطلّب المزيد من المعالجة والدراسة والاستقصاء. ويمكن التذكير في هذا المجال بجهود المنظمة العربية

للتربية والثقافة والعلوم ومنظمة اليونسكو الدولية بالإضافة إلى جهود غيرهما من الهيئات الإقليمية والدولية المعنية بشؤون التربية والتعليم وما يتصل بهما من مقومات التنمية الشاملة.

ونذكر هنا على سبيل المثال في نطاق الجهود العربية حصيلة مؤتمرات وزراء التربية والتعليم العرب (القاهرة 53 – بغداد 64 – الكويت 68 – صنعاء 72) واجتماعات وكلاء وزارات التربية والتعليم ومن في مستواهم (الإسكندرية 76) وعمداء كليات التربية في العالم العربي (الكويت 76) والحلقات الدراسية التي تناولت شتى مشكلات التربية في البلاد العربية مثل التعليم الجامعي (بنغازي 61 – بيروت 64 – البحرين 75)، والتعليم الثانوي العام والمهني (عمان 72) ، وإعداد المعلمين وتدريبهم (بيروت 75 – القاهرة 72 – 73) وتوحيد أسس المناهج (في التعليم العام : القاهرة 65 ، وفي دور المعلمين والمعلمات : دمشق 66، وفي التعليم الفني والمهني : القاهرة 67) ومشكلات محو الأمية (القاهرة 67 – سرس الليان بمصر 69 – بيروت 71 – طرابلس 72 – دمشق 72 – الخرطوم 73) وتطوير تدريس المواد المختلفة مثل العلوم (القاهرة –72 الإسكندرية 75) الرياضيات (الإسكندرية 72 – دمشق 75)، واللغة العربية (عمان 74)، وعلم الاجتماع (الجزائر 73)، واللغات الأجنبية (دمشق 73)، والمشكلات المتعلقة بالإدارة التعليمية (طرابلس 73)، وبالخدمات الصحية

والاجتماعية والنفسية (الكويت 73) ، وبالبحوث التربوية (بغداد 74) ، والامتحانات (الكويت 74) ، والتدريب المهني للعاملين بالتعليم (بغداد 72)، وتربية الموهوبين والمعوقين (القاهرة 69 – الكويت 73) .. إلى غير ذلك من الجهود العربية المشتركة.

ولقد كان لتلك الجهود تأثير في مسار تطوير التربية العربية، ولكن هل كان هذا التأثير مكافئا لما بذل فيها من جهد، وما أنفق عليها من أموال ، وما تضمنته من دراسة وتحليل وتشخيص، وما اقترحته من حلول وعلاجات ؟ وإلى أي مدى استطاع كل بلد عربي متابعتها والإفادة منها والاسترشاد بها في تطوير التعليم به ؟ وإلى أي حد كانت أجهزة التخطيط والتنفيذ في الوزارات وبالمؤسسات المسؤولة عن التربية والتعليم مهيأة للاستجابة الجادة لها ؟ وهل ظفرت بماتتطلبه من توثيق وإعلام يتيح إحاطة المعلمين والمديرين وجمهرة المهتمين بالتعليم والقائمين عليه بها، كسبا لتأييدهم وضمانا لتعاونهم وعدم المعارضة والمقاومة.

إن المشكلة ليست في نقص الدراسات والحاجة إلى مقترحات لعلاج المشكلات، ولكن المشكلة الحقيقية هي التغلب على ما ألفناه من البدء في عمل من الأعمال والتحمس له ثم الانصراف عنه في منتصف الطريق؛ الأمر الذي أدى إلى تفاقم الكثير من مشكلاتنا التربوية بدلا من حلها، ومن أمثلة ذلك مشكلة الأمية التي اتفق الجميع على أنها مشكلة حضارية بالدرجة الأولى،

وأنها من معوقات التنمية الشاملة، كما ندرك مدى تفاقمها رغم ما بذل في سبيل القضاء عليها من جهود. ويصور ذلك ما جاء في الدراسة التحليلية عن محو الأمية في الأقطار العربية الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في 1977 إذ جاء فيها «لقد اهتمت الدول العربية في جملتها بوضع خطط أو مشروعات خطط لمحو الأمية، ولكن الملاحظ بصفة عامة أن هذه الخطط في أغلبها خطط طموحة تغلب عليها الأماني أكثر من الحركة الواقعية، فبعض الخطط لم تجد طريقها الفعلي للتنفيذ والبعض الآخر في حاجة إلى الواقعية في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة، كما أن هناك بعض الخطط في حاجة إلى تطوير من حيث الأهداف كما وكيفا، أو من حيث أساليب التنفيذ، هذا بالإضافة إلى أن غالبية الخطط تفتقر إلى عمليتي المتابعة والتقويم» ومن الممكن أن يظل هذا التصوير لواقع مشكلة الأمية في البلاد العربية قائما لفترة طويلة مقبلة .

وما يصدق على مشكلة الأمية يصدق على كثير من مشكلات التربية الأخرى بدرجات متفاوتة من حيث قصور الإفادة من الجهود المشتركة لحلها.

ولعل مما يساعد على حل مشكلة ضعف الإفادة من الجهود العربية والدولية المشتركة ما يلي:

– أسلوب اختيار الوفود أو الأفراد للاجتماعات الإقليمية والدولية فهذا الاختيار لايقوم دائما على إيفاد المتخصصين والمعنيين بموضوع الاجتماع أو الحلقة الأمر الذي يفسر اقتصار المناقشات الجادة على عدد من الأعضاء دون غيرهم.

– الجدية في تزويد الهيئات المنظمة للاجتماعات بالبيانات والإحصاءات الدقيقة اللازمة للإعداد السليم لوثائق الاجتماع حتى نتجنب تمييع المشكلات أو تمويهها. فكثيرا ما يعاني المسؤولون عن إعداد هذه الوثائق أشد المعاناة إذ يعدّون الاستبيانات والاستفتاءات اللازمة ويرسلونها إلى الدول المشتركة، ثم ينتظرون وصول الردود، فإذا بالكثير منها يصل متأخرا أو قد لا يصل على الإطلاق، بل إن ما يصل منها يغلب عليه أن يكون ناقصا أو يقدم بيانات غير دقيقة أو متضاربة، مما يسبب الكثير من الحرج في عرضها أو حتى مجرد الإشارة إليها تفاديا لما يثيره ذلك من حساسيات لا مبرر لها في الحقيقة. ويتجلى ذلك بوضوح في إعداد الحوليات التربوية، والدراسات التحليلية الدورية التي تعدها المنظمة العربية لتطوير التربية العربية ، والجداول الإحصائية المقارنة وما إليها.

– العناية بمتابعة التوصيات والمقترحات متابعة جادة بتوفير أو استكمال الأجهزة الفنية اللازمة لذلك كأجهزة التوثيق والتخطيط والإحصاء والبحث التربوي، فهذه التوصيات والمقترحات

تزودنا بمادة غزيرة للدراسة والتفكير، وتلقي الضوء على الكثير من الأساليب لحل المشكلات، وتساعد على توحيد اتجاه المسار وتنسيق الجهود لتحقيق الغايات المشتركة.

– الاهتمام بخطط وأساليب الإعلام لتوعية العاملين في حقل التربية والتعليم من مخططين وإداريين ومنفذين ومتابعين وكذلك المنتفعين بالعملية التعليمية من طلاب وأولياء أمور بحصيلة هذه الجهود العربية التعاونية عن طريق النشرات والمستخلصات والندوات والأحاديث الإذاعية ومختلف فرص الحوار والمناقشة.

وما ينسحب على الجهود الإقليمية ينسحب بطبيعة الحال على جهود منظمات دولية كاليونسكو وغيرها من الوكالات المتخصصة للأمم المتحدة التي يتصل عملها بشؤون التربية والتعليم وأجهزتها كمكتب التربية الدولي بجنيف، ومعهد التخطيط الدولي بباريس، ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، وكذلك المنظمات العالمية والإقليمية المتخصصة بشؤون التربية والتخطيط وتنمية الموارد البشرية وغيرها كما ينبغي على التربية العربية توثيق التعاون مع العالم الإسلامي ومع الشعوب الإفريقية والآسيوية المجاورة، كنوع من التعاون الإقليمي.

خاتمة الكتاب

تناول هذا الكتاب بالعرض والتحليل لواقع التربية العربية في فترة الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، من حيث الفلسفة والأهداف، والإدارة التربوية، و التمويل والإنفاق على التعليم، والمراحل الدراسية (الابتدائي– الثانوي –العالي والجامعي)، ومؤسسات إعداد المعلم باعتبارها من أهم المؤسسات لأنها تخرج المسؤولين عن تربية الأجيال الجديدة ، ثم تم العرض للبحث التربوي وما يعتريه من صعوبات ومعوقات، ثم تناول مشكلة من أهم المشكلات التي تواجه عملية التنمية والتطوير في البلاد العربية وهي مشكلة الأمية.

ويظهر من خلال العرض لتلك الموضوعات ثقافة وجرأة الخبراء في النقد والتقويم لنظم التربية في البلاد العربية، وهذا النقد وإن كان شديدا في بعض الموضوعات إلا أنه بهدف التشخيص الصحيح للمشكلات كخطوة لتقديم الحلول والقيام بالإصلاح، ولم يكن النقد بهدف الهدم أو النقض، لأن الخبراء أيقنوا أنه لن يحل مشكلات العرب بصفة عامة، والمشكلات التربوية بصفة خاصة إلا العرب أنفسهم.

كما يتضح من هذا الكتاب أن الخبراء العرب لم يقفوا عند تشخيص المشكلات ووضع الحلول لها، وإنما كانت لهم توجهات

في الإصلاح التربوي أنبأت عن رؤيتهم الثاقبة، وبصيرتهم النافذة في توقع احتمالات المستقبل، ومجرياته وأحداثه، فلما أطل علينا القرن الحادي والعشرون، أثبت حسن توقعهم لكثير من الأحداث قبل ما يقرب من ربع قرن، كما تميزت هذه الأفكار والتوجهات بأنها جاءت من العرب للعرب ، ودون تدخل أجنبي أو إملاء شروط من هنا أو هناك، وهو أمر عزيز الآن.

إن كثيرا من المشكلات التي نعيشها اليوم عاشتها الشعوب العربية في تلك الفترة، وإن اختلفت في حدتها وشدتها كمشكلة الأمية، وضعف الإنفاق على التعليم، والتعليم الثانوي الفني... وغير ذلك، ولذا كان لزاما أن تخرج هذه الأفكار– التي تعبر عن تشخيص المشكلات وتقديم الحلول لها – إلى النور ليستفيد منها القارئ العربي بصفة عامة، وليعيد الثقة في وطنه ويعتز بعروبته وقوميته وعلماء وخبراء العرب، وليستفيد منها أيضا الباحثون وطلاب الدراسات العليا فضلا عن المسؤولين عن التعليم بالوطن العربي.

المراجع :

1 – البخاري، نجاتي : «محضر الجلسة الثالثة في دور الانعقاد العام الرابع عشر للجنة وضع الإستراتيجية»، الأمانة الفنية 24 يناير 1977، المجلد الأول (ب)، ص ص 352 – 353 .

2 – المهري، عبدالحميد : «محضر الجلسة الخامسة في دور الانعقاد العام الرابع عشر للجنة وضع الإستراتيجية»، الأمانة الفنية 26 يناير 1977 ، المجلد الأول (ب)، ص 367 .

3 – البسام، عبدالعزيز : «محضر الجلسة السادسة في دور الانعقاد العام الرابع عشر للجنة وضع الإستراتيجية» ، الأمانة الفنية 26 يناير 1977 ، المجلد الأول (ب) ص 374 .

4 – البخاري، نجاتي : «محضر الجلسة السادسة في دور الانعقاد العام الرابع عشر للجنة وضع الإستراتيجية» ، الأمانة الفنية 26 يناير 1977 ، المجلد الأول (ب)، ص 375 .

5 – المهري، عبدالحميد : «محضر الجلسة السادسة في دور الانعقاد العام الرابع عشر للجنة وضع الاستراتيجية»، الأمانة الفنية 26 يناير 1977 ، المجلد الأول (ب)، ص 376 .

6 – البسام، عبدالعزيز : «محضر الجلسة السادسة في دور الانعقاد العام الرابع عشر للجنة وضع الإستراتيجية» ، الأمانة الفنية 26 يناير 1977 ، المجلد الأول (ب)، ص ص 376، 377 .

7 – قمبر، محمود : «وسائل تنفيذ استراتيجية التربية العربية على الصعيد القومي»، الوثيقة رقم (5)، اجتماع وكلاء وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية لمناقشة وسائل تنفيذ إستراتيجية تطوير التربية العربية ، يناير 1979 ، المجلد الخامس، (ج)، ص ص 611 – 661 .

8 – اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم بالمملكة العربية السعودية : «التقرير المجمل لاستراتيجية تطوير التربية بالبلاد العربية»، المجلد الخامس (ج)، 1979 ص ص 693 – 702.

9 – الحلى، أحمد حقي : «مضبطة الجلسة الثالثة، الندوة الفكرية للجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية» ، القاهرة، فبراير 1975 ، المجلد الثالث (أ)، ص 171.

10 – رضوان، أبوالفتوح : «مضبطة الجلسة الثالثة، الندوة الفكرية للجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية»، القاهرة، فبراير 1975 ، المجلد الثالث (أ)، ص 188 .

11 – حلمي، مصطفى كمال : «الجلسة الثالثة من الندوة الفكرية بالقاهرة : واقع التربية ومشكلاتها في البلاد العربية» ، فبراير 1975 ، القاهرة، المجلد الثالث (أ)، ص ص 162، 163 .

12 – محمود، محمود : «الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية»، وثيقة رقم (1)، اجتماع وكلاء وزارات التربية

والتعليم في البلاد العربية لمناقشة وسائل تنفيذ إستراتيجية تطوير التربية العربية الريـــاض ، 1979 ، المجلد الخامس (ج)، ص ص 439 – 461 .

13 – صعب، حسن : «الجلسة الرابعة للندوة الفكرية للجنة وضع إستراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية» ، القاهرة فبراير 1975 ، المجلد الثالث (أ) ، ص ص 199 ، 200.

14 – الغنام، محمد أحمد : «الجلسة الرابعة للندوة الفكرية للجنة وضع إستراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية» ، القاهرة فبراير 1975 ، المجلد الثالث (أ) ، ص ص 200،201 .

15 – حافظ، إبراهيم : «مواجهة مشكلات تطوير التربية في البلاد العربية في ضوء الاستراتيجية الموضوعة للتربية العربية»، وثيقة رقم (4)، اجتماع وكلاء وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية لمناقشة وسائل تنفيذ استراتيجية التربية العربية، الرياض ، يناير 1979 ، المجلد الخامس(ج)، ص ص 591 – 610 .

16 – قطب، يوسف صلاح الدين وآخرون : «نحو استراتيجية جديدة للتربية في البلاد العربية»، المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب، وثيقة رقم 2/1، صنعاء 1972 ، المجلد الخامس (أ)، ص ص 75،76.

17 – يوسف، عبدالقادر : «الجلسة الرابعة للندوة الفكرية

للجنة وضع استراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية»، القاهرة ، فبراير 1975، المجلد الثالث (أ) ، ص ص 210،212 .

18 – عفيفي، محمد الهادي : «محضر الجلسة الرابعة للندوة الفكرية التي عقدتها لجنة وضع الاستراتيجية في الجزائر»،7 مايو 1975، المجلد الثالث (ب)، ص375.

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم