

ملف العدد

«تمويل التعليم العالي في الوطن العربي»

الوثيقة الرئيسية للمؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي

والبحث العلمي في الوطن العربي، (الإسكندرية ديسمبر 2015)

أ. د. نور الدين الدقي*

مقدمة

تتناول هذه الوثيقة سياسات تمويل التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء المتغيرات المجتمعية والاقتصادية التي عرفت المنطقة في العقد الأخير. وتطرح جملة من الإشكاليات التي تتعلق باستراتيجيات التعليم العالي وأولوياته والمعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرسومة للارتقاء به.

يعدّ موضوع التمويل من أعقد المشكلات التي يواجهها التعليم العالي وأكثرها إثارة للجدل، وهذه القضية مطروحة في جميع دول العالم لأسباب عدّة، أولها: ارتفاع تكاليف التعليم العالي في ضوء تزايد الاهتمام بالجودة، وثانيها: البون الكبير بين تطلّع المجتمعات المتزايدة للحصول على المعارف والمهارات وبين ما هو متاح من موارد مالية لدى المؤسسات التعليمية، وثالثها: تزايد الإنفاق على البحث والتجديد بحكم ما تفرضه المنافسة الدولية في مجالي البحث والتعليم من سعي دؤوب إلى التميّز.

وتشير كلّ التقارير الدولية حول التمويل إلى أنّه لا يمكن الجمع بين الزيادة في نسب الالتحاق بالتعليم والمحافظة على مستوى عالٍ للجودة دون تبعات مالية باهظة. لذلك نلاحظ اتّجاها مشتركا لدى كلّ الدول المصنّعة والصاعدة إلى إشراك المجتمع في تحمّل قسط من تكاليف التعليم، سواء بالزيادة في رسوم التدريس، أو بالتكفّل بقسط من نفقات البحث، أو بتمويل صناديق تدعم الطلاب أو مؤسسات التعليم العالي.

وفي الدول العربية توجد مقاربات كثيرة لقضية تمويل التعليم العالي، ولكنها تشترك في اتّجاهها نحو البحث خارج الموازنات الرسمية عن موارد مالية إضافية لمواجهة الزيادة في الطلب على التعليم العالي.

* أ. د. نور الدين الدقي أستاذ تعليم عالي، الجامعة التونسية.

وتتدخل عوامل كثيرة في تحديد سياسات التعليم وأوجه تمويلها في الدول العربية، منها: المتغير الديموغرافي والعامل السياسي. فقد شهد الوطن العربي في العقدين الأخيرين زيادة ملحوظة في عدد السكان نتج عنها تضخم لفئة الشباب وتزايد لطموح الالتحاق بالتعليم العالي. وقد اتجهت جل الخطط التعليمية في الدول العربية إلى الاستجابة لنمو الطلب الاجتماعي على التعليم العالي والعمل على تحقيق أهداف الألفية. من هنا جاء التوسع في التعليم بالزيادة في معدلات الالتحاق بالتعليم العالي والاتجاه لتوسيع الطاقة الاستيعابية في مرحلة ما بعد التعليم الثانوي. وقد استوجب هذا التوسع مجهودا مالياً غير مسبوق، ولكن دون أن يقترن ذلك بتحسين المخرجات.

وتبين مقارنة نسب ارتفاع المخصصات المالية المرسودة للتعليم العالي، من ناحية، ومعدلات توسع التعليم العالي، من ناحية ثانية، تفاوتاً واضحاً بين المتغيرين، إذ ارتفع نسق التمويل بنسب متوسطة أو ضعيفة، وفي المقابل شهد الالتحاق بالتعليم العالي تطوراً غير مسبوق خلال العشريّة الأخيرة. والواضح أنّ الموازنات صارت عاجزة عن مواكبة التغيير الذي تفرضه المنافسة الدوليّة والانخراط في اقتصاد المعرفة، ويعود ذلك جزئياً إلى أنّ الدول العربية التي انخرطت في هذا المسار، ولا سيّما الدول ذات القاعدة الماديّة المحدودة، لم تقدّر تبعات التوسع في سياسة القبول في التعليم من حيث الاستعداد العلمي والتقنيّ وتعبئة الموارد الماليّة اللازمة لإعداد البنية التحتية وتطوير البيئة البحثية.

وبين تقصّي اتجاهات النمو الديموغرافي أنّ الضغط الكميّ على التعليم العالي سيزداد ارتفاعاً خلال السنوات المقبلة، وفي المقابل يُبرز حجم الموازنات المالية المخصصة للتعليم العالي بالنسبة إلى النفقات العامّة للدولة صعوبة تخصيص موارد عامّة إضافية لفائدة التعليم في ضوء التراجع الاقتصاديّ السائد في عدد من دول المنطقة، وخاصّة البلدان المتوسطة ومحدودة الدخل. من هنا جاء البحث عن ترشيد النفقات المخصصة للتعليم لتفادي الهدر المالي والبحث عن موارد بديلة أو عن حلول تعليمية مبتكرة تقلص من المصروفات.

والواقع أنّ هناك اتجاهين متناقضين حول هذا الموضوع داخل المجتمع. أمّا الاتجاه الأوّل فيدعو إلى الرفع من حصّة التعليم في موازنات الدولة، وبالتالي الزيادة في النسبة المئوية للتعليم من الناتج الوطني الخام، نظراً إلى توسع فئة الشباب وتزايد التطلّع إلى الالتحاق بالتعليم العالي، وأمّا الاتجاه الثاني فيرى لزوم ترشيد

النفقات وحوكمة التمويل لأنّ الموارد مهما زادت ستظلّ محدودة. ومن هنا لا بدّ من النظر في المسائل المتعلّقة بفعالية التمويل وكفايته، وكلّ ذلك مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمسائل البنية والحوكمة.

بناءً على ما سبق تقوم هذه الوثيقة بتشخيص الوضع الراهن للتعليم العالي العربي وما يواجهه من تحدّيات مع بيان عناصر قوّته ومواطن قصوره، كما تتناول اتّجاهات تمويله ومحدّداته في عدد من الدول العربيّة والأجنبيّة، ونحن نتصوّر أن تحليل تجارب نجاح هذه الدول في تدبير الشأن المالي وتعبئة الموارد يمكن أن يكون منطلقاً لبناء استراتيجيات وطنيّة تراعي الخصوصيات الوطنية والثوابت التقنيّة التي بيّنت جدواها داخل الوطن العربي وخارجه. كما تقدّم الوثيقة سبل حوكمة التمويل وتعرض تصوّرات لبدائل مالية ممكنة.

وقد تمّ الاستناد في وضع هذه الوثيقة إلى الوثائق المرجعيّة التي أعدها خبراء المنظمة، إضافة إلى جملة من المصادر والتقارير المضمّنة فيها.

1- التعليم العالي العربي: الواقع والتحدّيات

1-1. الأهداف والأولويّات:

عندما نطلع على برامج التعليم العالي وتوجّهاته في الوطن العربي نلاحظ تأكيداً متواتراً في الخطاب الرسمي على التزام المعايير الدولية أو الاقتراب منها، أي العمل على بلوغ المؤشّرات المعتمدة دولياً، وهي تتمحور حول ستّة ركائز، هي:

- الالتحاق بالتعليم Access، ويهتمّ بمؤشّرات القيد في مختلف مراحل التعليم.
- الإنصاف Equity، ويتعلّق بضمان الحقّ في التعليم للجميع على قدم المساواة وتكافؤ الفرص.
- الجودة Quality، وتتابع نوعيّة التعليم ومخرجاته.
- الفاعلية Efficiency، وتهتمّ بمدى ملاءمة أداء التعليم بالنظر إلى الموارد المتوفّرة وبالعلاقة بين المدخلات والمخرجات.
- الجدوى Relevance أي مدى استجابة المدرسة لحاجات الأفراد وإعدادهم للانخراط في المجتمع وفي سوق العمل.
- الإعداد لاقتراب المعرفة KE Readiness ويرصد ما تقوم به المدرسة في مجال التكنولوجيا الحديثة والاستثمار في البحث.

وقد اتّجهت عديد الدول العربية إلى وضع خطط استراتيجية لبلوغ هذه الأهداف، بعضها يمتدّ على المدى المتوسط، وبعضها يتجاوز العشر سنوات. ويمكن النظر في هذه السياسات من خلال مدخلين هما: الإنجازات الكمية، ثم نسب الإنفاق على التعليم العالي، مع متابعة الضغوط والإكراهات التي يتعرّض لها تنفيذ هذه السياسات. لقد حقّقت الدول العربية مجتمعة تقدّما في اتجاه تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية الثالثة والمتعلقة بالتعليم وتعزيز المساواة بين الجنسين. ولكن هذه التطوّرات اكتست طابعا كميا، ولم تسجّل المؤشرات النوعية إلاّ تقدّما طفيفا. ويمكن القول إنّ أفضل ما أنجزته المنظومات التعليمية العربية يكاد ينحصر في تحسين مستويات الإلحاق بالتعليم بصفة عامّة وبالتعليم العالي بصفة خاصّة، إذ سجّلت مؤشرات عديد من البلدان العربية في مجال الوصول إلى التعليم العالي اقترابا ملحوظا من مؤشرات البلدان الصاعدة، بفضل ما توفّر من فرص دراسية إضافية وتنوع عروض التعليم. أمّا الأهداف المعلنة بخصوص الجودة والفاعلية فلم تتحقّق إلاّ جزئيا كما سنبيّن ذلك لاحقا.

1-2. رهان الكمّ والجودة:

أ- دواعي التوسّع في التعليم العالي:

يمثّل المعطى الديموغرافي أولّ دافع للزيادة في الطاقة الاستيعابية بالتعليم العالي، إذ قدّر إجمالي عدد السكّان في الدول العربية في 2013 بنحو 370 مليون نسمة⁽¹⁾. وقدّر معدّل النموّ السكاني بنحو 2.4 % للفترة الممتدّة بين 1980 و2010. وهي نسبة مرتفعة تتجاوز ما هي عليه في بقية أقاليم العالم. فعندما نفحص البيانات الإحصائية التفصيلية نلاحظ أنّ معدّل نموّ السكان في العالم يصل إلى 1.6 %، بينما نسبته أقلّ بكثير في الدول المتقدّمة (أمريكا: 0.8 %، وأوروبا 0.3 %). وترتبط هذه المعدّلات بارتفاع نسبة الخصوبة والإنجاب في الدول العربيّة التي تعدّ من أرفع النسب في العالم، ولكن تضخّم النموّ السكاني يخفي تباينا كبيرا بين الدول، حيث تبلغ هذه النسبة 1.07 % في تونس (2013) و3.16 بالسودان و3.24 بليبيا، و4.13 % في الصومال و3.86 % في الأردن و2.26 بموريتانيا و2.23 % بالعراق، وبشكل عامّ فإنّ مجتمعات الوطن العربيّ شابّة، تتراوح أعمار أغلب سكانها بين 15 و40 عاما. وتبلغ

1 انظر تقرير صندوق النقد العربي لسنة 2014، وإدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية التابعة للأمم المتحدة لعام 2013. (Prospects Population World: The Revision 2012 York New. Nations United: Popu-). Nations United the of Affairs Social and Economic of Department the of Division lation Secretariat

فيها نسبة الفئة العمرية الأقل من 15 سنة حوالي 33 %، وتمثل شريحة السكان الذين تقع أعمارهم دون 25 سنة أكثر من 50 %، أضاف إلى ذلك أن واحداً من بين كل خمسة أشخاص يقع سنّه بين 15- 24 سنة، وهذه النسبة المرتفعة للشباب يمكن أن تكون المحرك الرئيس للتنمية الاقتصادية لهذه الدول إذا ما تم إعدادها وتكوينها بشكل جيد.

ولكن هذه الكتلة الشبابية العربية ستكون لسنوات قادمة أو ربّما لعقود قادمة ضاغطةً يستنزف الموارد في المنطقة العربية من أجل توفير ما تحتاجه من تعليم وعمل وخدمات اجتماعية. وإذا لم تُستوف هذه الاحتياجات فسيؤدي ذلك إلى تفشي الأمية والجهل وزيادة معدلات البطالة والفقر وما يترتب على ذلك من تبعات اجتماعية سلبية وزيادة في عدم الاستقرار.

إلى جانب العامل الديموغرافي يمثل الدافع السياسي محركاً رئيسياً للعملية التعليمية، باعتبار أن التحكم في الطاقة الاستيعابية، في مرحلة ما بعد الثانوي، لا يخضع إلى ضوابط موضوعية، وإنما إلى قرارات السلطة المركزية التي تضطر إلى الترفيع في فرص التعليم بناء على حاجة سياسية دافعها الاستجابة السريعة لطلب اجتماعي ملح، أو استجلاب ترضية المجتمع دون نظر في تناسب الزيادة في عدد الملتحقين بالتعليم العالي مع الإمكانيات الحقيقية للبلد. ويضاف إلى ذلك ما يلاحظ من عمل دؤوب لدى الدوائر الرسمية للارتقاء بمؤشرات التنمية البشرية في إطار البحث عن تحسين الترتيب الدولي للبلدان المعنية.

فعندما نفحص السياسات التعليمية العربية من الناحية الكمية نلاحظ اتجاهاً عاماً وثابتاً في كل الدول العربية لزيادة عدد الطلاب. ويمكن أن نعبر عن ذلك ب «سباق الأرقام»، أي العمل بشتى الطرق لبلوغ أهداف كمية دون مراعاة متطلبات النوعية.

ويجدر أن ننظر من جهة ثانية إلى هذا التطور من ناحيته الإيجابية، فمن نتائج نمو عدد الطلاب توسيع مجال تكافؤ الفرص بين الشبان المؤهلين للدراسات الجامعية، بقطع النظر عن المنبت الاجتماعي، بما يفضي إلى مزيد من العدالة الاجتماعية. وقد شهد العقدان الماضيان تحولاً في اتجاه تغيير الجامعة من مؤسسة تعليمية نخبوية مقصورة على أبناء الأسر المحظوظة إلى مطمح لجميع فئات المجتمع وخاصة للفئات الشعبية. ويعتبر النمو الكبير الذي يشهده قطاع التعليم العالي فرصة حقيقية للعالم العربي في عالم بدأت الثورة الفعلية فيه تغير مظاهرها لتجلى في رأس المال البشري وأرصدة الذكاء. ولكن هذا النمو يشكل في وجهه الآخر تحدياً فعلياً، وهو تحدّ

مزدوج يتمثل في ضرورة مجابهة الطلب والإقبال الاجتماعي على التعليم مع الوفاء بمقتضيات الجودة والمواءمة بين التعليم والتحوّلات المعرفيّة السريعة.

ب- معدّلات الالتحاق:

تشير إحصاءات اليونسكو إلى التزايد المطّرد للعدد الخام للطلّاب خلال العقد الأخير، إذ بلغ إجمالي عدد الطّلاب في العام 2011 بالدول العربية 8148065، 48 %، منهم من الإناث. وقد بلغت النسبة العامّة للالتحاق بالتعليم العالي بالدول العربية سنة 2008، 22 % مقابل 16 % سنة 1998، ولكنّ هذا التطوّر على أهميّته لا يزال دون المعدّلات الدولية (25 %)، حيث بلغت معدّلات الالتحاق 34 % بأمريكا اللاتينية و36 % بماليزيا. وبالنظر إلى المعدّلات الوطنيّة في العام 2009 نلاحظ توسّعا هامّا في الالتحاق في لبنان 53 %، وفلسطين 46 % والأردن 41 %، وتونس 36 % والسعودية 33 %، والجزائر 31 %. وهي نسب دالّة على حجم الاستثمار في قطاع التعليم العالي خلال العقد الأخير، ولكنّها في حاجة إلى مزيد الدعم لتقترب من معدّلات أوروبا وأميركا الشمالية (70 %).

واقضى تزايد أعداد الطّلاب وضع آليات جديدة لتلبية الطلب الاجتماعيّ، وأفضى الأمر إلى إدخال عدد من التغيّرات الهيكلية في مستوى برامج الدراسات الجامعية والاتّجاه نحو تركيز التعليم عن بعد في المنظومة التعليمية مع إتاحة المجال للتعليم العالي الخاص. وترتّب على ذلك ارتفاع عدد مؤسّسات التعليم العالي في الدول العربيّة وتنوّع نماذجها، وبلغ عدد الجامعات العربية 395 جامعة (2008) (اليونسكو، نحو فضاء عربيّ، 2010) وهو رقم ضئيل مقارنة بمناطق أخرى من العالم. وهنا يكمن السبب في تركّز الطّلاب في عدد من الجامعات بطريقة غير محسوبة. وأبرز مظهر لذلك تضخّم أعداد طّلاب الجامعات الحكوميّة وارتفاع نسبة الطّلاب إلى هيئة التدريس، ويذكر في هذا الصدد أنّ العديد من الجامعات العربيّة تجاوزت المعدّلات الدولية من حيث عدد الطّلاب الذي يتراوح بين 25000 و30000 طالبا، والأمثلة على ذلك كثيرة، ومنها: جامعة القاهرة حوالي 187 ألف، وجامعة عين شمس حوالي 176 ألف، وجامعة دمشق 108 ألف، وجامعة الملك عبد العزيز بجدة 83 ألف، والجامعة اللبنانية 73 ألف. في حين أنّ جامعة هارفارد تعدّ حوالي 26000 ألف طالب، وبكين 32 ألف، وطوكيو 30 ألف. وهذا يعني أنّ عديد الجامعات العربيّة انخرطت في سياسة الكمّ بقبول أعداد من الطلبة تتجاوز قدراتها الأكاديميّة والإداريّة.

ج- تداعيات التوسع السريع في التعليم:

• تحدّي الجودة النوعيّة:

إنّ الانزلاق الذي عرفته الدول العربيّة نحو تكثيف أعداد الطلّاب دون مراعاة الإمكانيات الماليّة الحقيقيّة للبلد أفضى إلى جملة من النتائج من أبرزها ترديّ الجودة النوعيّة في المؤسّسات غير النخبويّة، فرغم اتّجاه جلّ الدول العربيّة للانخراط في مسار الجودة والرفع من أداء المؤسّسة الجامعيّة فقد تراجعت المؤشّرات الأساسيّة لقياس الجودة، من ذلك ارتفاع نسبة الطلّاب مقارنة بنسبة أعضاء هيئة التدريس، وغياب التجهيزات المناسبة للتعليم والبحث، والفشل في موازنة المخرجات لحاجات مؤسّسات التشغيل.

أمّا في المجال التعليمي فقد سجّلت عديد الجامعات عجزاً في مواكبة الطرائق الحديثة في التدريس بسبب عدم التحكم في المدخلات وعدم القدرة على ضبط الموارد المتاحة وصعوبة الارتقاء بالعملية التعليميّة بسبب الكثافة الطلّابية، إلى جانب فقدان المؤسّسة الجامعية بريقها بتراجع دورها كأداة للصعود الاجتماعي. ويضاف إلى ذلك تعرّش الجهد لتجديد نظم التعليم التي ظلّت في عديد البلدان تستخدم أساليب تقوم أساساً على التلقين والحفظ والاستظهار بدل الفهم والاستيعاب والنقد والتحليل والاستدلال.

أمّا إذا نظرنا إلى الموضوع من زاوية المخرجات فإنّ ارتفاع بطالة الخريجين تقوم شاهداً على فشل السياسات التعليميّة وعجزها على مواكبة متطلبات سوق العمل. فعندما نقارن اختصاصات الخريجين مع الحاجات الفعلية للنسيج الاقتصاديّ نلاحظ خلافاً في أنماط التكوين واتّجاهاته، فرغم التوسع المهمّ الذي تحقّق في معدّلات الالتحاق بالتعليم العالي يوجد خلل كبير في توزيع الطلّاب على المجالات الدراسية، حيث تسجّل جلّ البلدان عجزاً في الاختصاصات الهندسيّة والتطبيقيّة ووفرة في التخصصات ذات الكلفة المنخفضة مثل الآداب والإنسانيات والحقوق والاقتصاد، ممّا أحدث فجوة بين الخطط الدراسيّة والحاجات الفعلية لسوق العمل الوطنيّة.

وتمثّل هذه الفجوة علامة دالّة على قصور النظم التعليميّة العربيّة عن بناء قدرات بشريّة متوازنة في مجال العلوم والتقنيات. ويضاف إلى ذلك ضعف الاهتمام بالبحث العلمي. باعتبار أنّ معدّل الإنفاق عليه لا يتجاوز في أحسن الأحوال 1 % من الناتج الداخلي في أكثر الدول العربية اهتماماً بالبحث العلمي والتكنولوجي، وقد ينزل هذا المعدّل ليصل في بعض الدول إلى ما دون 0,65 %.

• أزمة التمويل:

على الرغم من الزيادة في أعداد المقبولين بالتعليم العالي لم يقابل ذلك ارتفاع في المخصصات المالية للتعليم. وتفيد بعض المقارنات الدولية أنّ حجم الأموال المرسودة للجامعات العربية لا يزال بعيداً عما تنفقه الجامعات العريقة بالعالم، فعلى سبيل المثال تبلغ الميزانية السنوية لجامعة هارفارد 28 مليار دولار أمريكي (2014). وهو رقم يفوق مجمل ميزانيات الجامعات الفرنسية، علماً وأنّ عدد طلاب هارفارد لا يتجاوز 26260 طالباً، وقدّرت وقيّة جامعة هارفارد بـ 37 مليار دولار. وتبلغ ميزانية جامعة متوسطة مثل باركلي بكاليفورنيا 2.18 مليار دولار (33500 طالب)، وتبلغ وقيّة جامعة يال الأمريكية 22.5 مليار دولار، وهي تعتبر ثاني أغنى جامعة في العالم بعد هارفارد، أمّا ميزانيتها فتبلغ 17.3 مليار دولار. وفي العالم العربي وصلت ميزانية جامعة الملك سعود 9.5 مليار ريال أي 2.56 مليار دولار، وتملك الجامعة محفظة استثمارية عقارية وقيّة تتجاوز المليار دولار، وبلغت ميزانية جامعة الملك عبد العزيز 5.6 مليار ريال وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن 1.3 مليار ريال، وتبلغ ميزانية جامعة القاهرة حوالي 2.5 مليار جنيه أي 0.320 مليار دولار. ولا تتوفر لدينا بيانات قابلة للمقارنة حول كلفة الطالب حسب الاختصاص في الجامعات العربية.

تتكفل الدولة في كلّ الدول العربية بالجزء الأكبر من التمويلات اللازمة للعملية التعليمية. فهناك تصوّر سائد في كلّ المجتمعات العربية بأنّ التعليم العالي يجب أن يكون خدمة اجتماعية مجانية. ولا بدّ أن نشير في هذا الصدد إلى أنّ تعميم التعليم وتحويل الجامعة من مؤسسة نخبوية إلى مؤسسة ذات قاعدة طلابية عريضة له كلفة عالية، والظاهر أنّ دوائر القرار في البلدان العربية ذات الدخل المحدود لم تدرك مدى ارتفاع التكاليف الحقيقية للتعليم العالي الجيد، الذي يفترض -فيما يفترض- نسبة منخفضة للطلاب مقارنة بنسبة الأساتذة المؤهلين تأهيلاً عالياً ومنشآت ومختبرات وحواسيب ووسائل تعليم وموارد تدريسية ومكتبات مجهزة بالكتب والمطبوعات الإلكترونية وقواعد البيانات.

ولعلّ انعدام التوازن بين نسبة الطلاب ونسبة الأساتذة هو الشرط الحاسم الذي إن لم يتوفّر، تدنّت النوعية، حتى وإن توفّرت المرافق والمنشآت. فالتعليم العالي ليس نقلاً للمعرفة وإكساباً للمهارات فحسب، بل هو أيضاً، وهذا هو الأهمّ، تكوين وتشكيل لعادات وطرائق العقل والتفكير، وهو ما لا يتأتّى إلاّ بالاتصال الوثيق المباشر والعمل المشترك بين الطلاب والأساتذة.

جدول 1. أعداد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالدول العربية (2011)¹

الدول	عدد الطلاب	عدد أعضاء هيئة التدريس
الأردن	336000	8898
الإمارات	59333	1861
البحرين	35848	3100
تونس	360000	21210
الجزائر	1149899	19500
جيبوتي	15000	580
السعودية	667000	21320
السودان	500000	9700
سورية	282484	9500
الصومال	4147	195
العراق	397784	31990
عمان	80000	4100
فلسطين	196625	5900
قطر	15000	1100
الكويت	34560	1705
لبنان	205000	12700
ليبيا	264000	9000
مصر	2800000	67000
المغرب	419885	12085
موريتانيا	25000	1175
اليمن	300000	10000
المجموع	8148065	252619

وتشير إحصائيات اليونسكو إلى أنّ نسب التأطير، أي عدد الطلاب المقيدين مقارنة بعدد أعضاء التدريس، حققت تطوّراً، ولكنّه لا يزال دون المعدّلات الدولية، إذ يتولّى التدريس بالتعليم العالي في الوطن العربي 322 ألف مدرّس (29 % منهم إناث)، بما يعطي نسبة متوسطة: أستاذ لكلّ 24 طالبا، وهناك تفاوت في النسب بين الدول العربية، فهي تتراوح بين 8,33% في لبنان، و18 % في تونس والبحرين وسلطنة عمان، و31,2% في الجزائر، و33,85% في اليمن. كما يوجد تفاوت كبير بين المجالات النظرية والتطبيقية، وبين أعداد المدرّسين من ذوي المراتب العليا والمدرّسين الذين يقتصر تحصيلهم على الماجستير أو دون ذلك والذين يكوّنون الأغلبية، ويلاحظ كذلك اختلال التوازن بين الجنسين في هيئة التدريس حيث مازال الذكور يهيمنون على المسار الأكاديمي.

والواضح أنّ هذه النسب لن تتحسن في ضوء صعوبة توظيف مدرّسين أكفاء بسبب ضآلة الموارد وغياب الحوافز المادية لجذب أفضل الكفاءات إلى التعليم العالي .

والمرجح أنّ أزمة التمويل التي أشرنا إليها آنفا لن تنتهي في المستقبل المنظور نظرا لأنّ كل الشواهد تشير إلى استمرار الطلب على التعليم العالي خلال العقد القادم، وأبرزها الاتجاه الحالي للنمو الديموغرافي. فقد سبق أن بيّنا أهمية فئة الشباب في الوطن العربي بالنسبة إلى بقية الشرائح العمرية ولعدد الجملي للسكان، ومع وصول أكثر من ربع هذه الفئة إلى التعليم العالي يُتوقع أن تطرأ احتياجات غير مسبقة.

وتبعا لذلك ستدعى الدول العربية إلى الزيادة في الطاقة الاستيعابية بالتعليم العالي وإلى رصد مزيد من التمويلات للإيفاء بذلك. فكيف ستغطي الدول المعنية هذه النفقات؟

قبل مقارنة هذا المشكل يجدر النظر في المناهج الحالية للتمويل.

2- تمويل التعليم العالي في الوطن العربي، تشخيص ومقارنات:

2 - 1. حجم الإنفاق على التعليم العالي العربي:

- تقاس أهمية التعليم في السياسة العامة للدولة بقدر ما يخصّص له من تمويلات بالنسبة إلى الناتج الوطني. وقد تزايد اهتمام الدول العربية بالبحث عن بدائل مالية غير تقليدية، بالنظر لصعوبة التوفيق بين ما تفرضه قلة الموارد من قيود وما تتطلب إليه المجتمعات من خدمات تعليمية جيّدة وعالية الكلفة.
 - ولا بدّ أن نوّكد أن التطوّرات المالية في الوطن العربي خلال السنوات الأخيرة لا تشير إلى قرب تحسّن الوضع في المستقبل المنظور. فكل التقارير الصادرة عن صندوق النقد العربي منذ 2008 تشير إلى تراجع الإيرادات العامة بالدول العربية بسبب الأزمة الماليّة العالميّة، حيث انعكس الانكماش الاقتصاديّ سلبا على الأسواق النفطية وعلى عوائد السياحة والصادرات والتحويلات الخارجية، كما تأثر قطاع الأعمال وحركة النشاط الاقتصاديّ بسبب تباطؤ مسيرة النموّ في الاقتصاد العالميّ، ممّا قلص من فرص الدول العربية في تحقيق تحصيل ضريبيّ مناسب. إلى جانب ذلك شهدت سياسة الإنفاق العام ضغوطا غير مسبقة بسبب مطالب تحسين الرواتب في بعض الدول أو لتوفير موارد إضافية لدعم مقوّمات الأمن.
- وتعتمد الدول العربية على ثلاثة مصادر في تمويل تعليمها العالي، هي، أولا :
- المخصّصات الحكوميّة، وتتأتّى من الموارد الذاتية للدولة في البلدان ذات الدخل

المرتفع، وثانياً: مساهمة الدولة والقروض الخارجية، وخاصة قروض البنك الدولي والاتحاد الأوروبي وغيرها في الدول متوسطة أو ضعيفة الدخل، وثالثاً: مساهمة المجتمع الأهلي.

وتبلغ نفقات الدولة على التعليم مستويات عالية في أكثر الدول العربية، فيتراوح ما تخصصه الدول من الناتج الداخلي الخام لتمويل قطاع التعليم ما بين 3 و6%، وتفيد المقارنات الدولية أنها تنفق أكثر مما ينفق غيرها من الدول الشبيهة من حيث مستويات النمو، بل إن مصروفات بعض دول المنطقة تفوق ما يصرفه بلد متوسط بمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، فقد بلغ متوسط الإنفاق الحكومي على التعليم العالي بالمنطقة العربية 1% من الناتج المحلي الإجمالي عام 2010. ولكن هذه المعدلات على أهميتها لا تزال دون المطلوب لأنها تصدر في أغلبها عن بنى اقتصادية لا قدرة لها على توفير موارد مالية كبيرة.

وللإشارة فإن معدلات الإنفاق على التعليم العالي كنسبة مئوية من الدخل القومي في أكثر البلدان تطوراً في مجال التعليم تبلغ 2.6 في ماليزيا و1.7 في فنلندا و1.6 في الدانمارك و1.5 في السويد و0.9 في ألمانيا مقابل 1.5 في تونس و1.1 في مصر و0.7 في الأردن.

ولكن هذه النسب لا تعكس الحجم الحقيقي للتمويلات المرسودة لقطاع التعليم العالي لكل دولة على حدة، باعتبار التباعد في الدخل من بلد إلى آخر من ناحية وإلى تفاوت حجم السكان.

جدول 2. نسب الإنفاق على التعليم من الدخل الوطني بالدول العربية¹

البلد	عدد السكان (2013) بالآلاف	الناتج المحلي الإجمالي (مليون دولار أمريكي) للعام 2013	الإنفاق العام (مليون دولار أمريكي) للعام 2013	الإنفاق على التعليم	
				% من الدخل الوطني الإجمالي (2008-2011)	% من الإنفاق العام الإجمالي (2008-2011)
مجموع الدول العربية	369,859	2,734,061	914,283		
الأردن	6,530	33,641	9,958	3.1	12
الإمارات	8,533	402,340	101,663	1	23.4
البحرين	1,255	32,788	8,908	2.6	8.9

1 (جدول تأليفه اعتمد بيانات التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام 2014 الصادر عن صندوق النقد العربي

17.3	6.2	17,284	47,111	10,893	تونس
20.3	4.4	78,685	225,933	38,229	الجزائر
22.8	8.4	510	1,457	1,011	جيبوتي
22.8	5.5	248,560	748,450	29,994	السعودية
8.0	0.8	11,391	61,975	36,164	السودان
18.9	5.1	...	...	21,768	سورية
2.0	...	...	...	10,913	الصومال
...	...	91,658	195,382	35,087	العراق
6.9	3.1	35,582	79,656	3,855	عمان
15.5	4.6	...	...	...	فلسطين
8.2	2.4	43,422	202,450	1,830	قطر
...	7.6	153	588	0,742	القمر
12.9	3.8	68,706	175,857	3,965	الكويت
7.1	2.2	13,393	45,116	4,096	لبنان
...	...	44,849	64,439	8,554	ليبيا
11.9	4.5	91,352	271,443	84,629	مصر
25.7	5.4	33,865	105,333	32,954	المغرب
15.5	3.7	1,456	4,166	3,612	موريتانيا
15.5	6.7	12,654	35,955	25,244	اليمن

2-2 . مناهج التمويل:

تنقسم المواقف بخصوص طرق تمويل التعليم العالي بالوطن العربي إلى ثلاثة اتجاهات:

1- الاتجاه الاجتماعي: الذي يعتبر التعليم العالي مرفقا عامًا، ومن واجب الدولة أن ترعاه إداريًا وماليًا، وينظر دعاة هذا الاتجاه للأمر من وجهة اجتماعية صارمة حيث يرون أن على الدولة أن تتحمل أعباء التحاق مواطنيها بالتعليم العالي.

2- المنهج الاقتصادي: الذي يرى في التعليم خدمة تسديدها مؤسسات تخضع لمنطق السوق، وينظر دعاة هذا الاتجاه للأمر من ناحية اقتصادية بحتة، فيرون إلغاء مجّانية التعليم العالي ويدعون إلى تحمّل الطالب أو أسرته تكاليف انخراطه في التعليم.

3- المنهج التوفيقي: الذي يؤكّد على لزوم تقاسم التكاليف بين الدولة والمجتمع، ويرى دعاة هذا المنهج أنّ على الدولة تحمّل أعباء التعليم العالي، كما أنّ على المجتمع المشاركة في هذا التمويل، بما يتيح تنويع مصادر التمويل.

ومنّ المهمّ أن نبيّن أنّ دعاة الاتجاه الاقتصادي الذي يعتبر أنّ التعليم العالي سلعة عامّة، لا يعني بالضرورة أن يكون مجّانياً أو شبه مجّاني، بل يكفي توفيره لمن هو مؤهلّ له ولا يستطيع تحمّل نفقاته، أي ضمان ألاّ يُحرّم منه المؤهلّون له بسبب ضعف الحال المالية، فيما يدفع من يستطيعون ذلك رسوماً تقارب الكلفة التشغيليّة الحقيقيّة.

2-3. كفاية التمويل:

تتكفّل الدولة في جلّ البلدان العربية بالجزء الأوفر من التمويلات اللازمة للعمليّة التعليميّة. فثمّة تصوّر سائد في جلّ المجتمعات العربيّة بأنّ التعليم العالي يجب أن يكون خدمة اجتماعية مجّانية. وتعتمد مؤسسات التعليم العالي الرسميّة، بصفة رئيسية، على المخصّصات الماليّة الحكوميّة، ويعزى ذلك إلى محدوديّة الموارد الذاتية لعدد الجامعات العربية وعدم امتلاكها استثمارات أو أوقاف ماليّة أو عينية. وهذا يعني أنّ دور الدولة لا يزال مهمّاً رغم الاتجاه نحو إعطاء الجامعات صلاحيات جديدة في المجال المالي، ومنها وضع برامج تعليم موازية وتقديم الاستشارات والخدمات التعاقدية (تقرير المرصد العربي للتربية، 2012).

وتتيح الغالبية العظمى من الدول العربية مجّانية التعليم العالي على المستوى الذي يلي المرحلة الثانوية، فهناك دول لا توظّف فيها الجامعات رسوم تسجيل أو تكثفي بمبالغ رمزيّة مثل مصر وسوريا واليمن والجزائر وتونس والمغرب، فيما تقوم دول أخرى بفرض رسوم دراسيّة على كلّ الطلاب (فلسطين والأردن ولبنان). ويمكن القول إنّ باستثناء هذه الدول فإنّ الموارد الذاتية للجامعات لا تمثّل إلاّ نسبة ضئيلة من موازنة مؤسسات التعليم العالي. وتكاد تنحصر هذه الموارد في الرسوم الدراسيّة التي يدفعها الطلاب وعائد البحوث والاستشارات وعائد خدمات التدريب والتعليم المستمرّ.

وهناك مصدر تمويلي آخر هو التمويل الأهلي للتعليم العالي، إلا أنه مازال يسير بخطى بطيئة. هذا بالإضافة إلى تمويل التعليم العالي الخاص. وليس من اليسير تقدير وزن النفقات غير الحكومية على التعليم بالنظر لتشعب الصيغ التي يتدخل بها الخواص في تمويل التعليم العالي أو دعمه.

ويستفاد من نسب الإنفاق على التعليم من الدخل الوطني ومن الإنفاق العام أنّ حصة التعليم غير قابلة للزيادة في جلّ البلدان إلا في حال التقليل من نفقات أخرى لا تقل أهمية عن التعليم مثل الصحة والخدمات الاجتماعية والبنية التحتية وغيرها. ولكنّ الأرقام لا تتوفّر بالتفصيل اللازم في ما يتعلّق بالمخصّصات المرسودة للتعليم العالي. ومن المعلوم أنّ غالبية التمويلات المرسودة للتعليم تذهب للتعليم الابتدائي والثانوي، ويصرف الباقي (بين 1 و 2 % على التعليم العالي).

وقد لوحظ تقلص في حجم التمويل المرسود للتعليم العالي في الأردن حيث انخفضت نسبة الإنفاق إلى أقلّ من 0.2 % من الناتج الإجمالي، وكذلك في لبنان 0.5 ومصر 0.9 %، وفي المقابل ارتفعت هذه النسبة إلى 2.6 % بالجزائر و 3 % في ليبيا و 1.7 % في تونس.

وعلى الرغم من أهمية الجهد المبذول في الإنفاق الحكومي على التعليم العالي توجد شواهد عديدة على عدم كفايته كمّا، وهو ما سنبينه لاحقاً، خاصة في الدول ذات القاعدة المالية المحدودة، من ذلك عجز موازنات المؤسسات الجامعية وتأجيل الاستثمارات وتضخّم حجم الجامعات فضلاً عن تخلي الدولة عن بعض الخدمات وتقلص ميزانيات الصيانة.

2-4. أزمة التمويل:

إنّ مشكل تمويل التعليم قائم في جميع دول العالم، ولكنه مطروح بحدّة في الدول العربية بالنظر لوضعها الديموغرافي وللضغوط التي تشهدها المالية العامة في هذه الأقطار منذ سنة 2011. ففي تونس قلّصت الدولة من حجم تدخّلها في توفير خدمات السكن الجامعي، كما خفّضت من نسبة الطلاب المستفيدين من المنح الجامعية. فمئذ عشرين عاماً، حصل 50 % من الطلاب علي المنح سنوياً، وقد انخفضت هذه النسبة الآن إلى حوالي 30 %، كما تراجع نسبة النفقات القائمة المخصّصة للتعليم العالي العام، من 10.7 % إلى 8.2 %.

وفي مصر تناقص حجم التمويل الفعلي بشكل ثابت لأنّ نصيب التعليم في الميزانية العامة ونسبة الميزانية الحكومية إلى الناتج الوطني الإجمالي قد انخفضا على مدار السنوات القليلة الماضية من 18 في المائة إلى 13 في المائة ومن 6 في المائة إلى 3.7 في المائة على التوالي. ونتيجة لذلك، فإنّ الجامعات الحكومية صارت مزدحمة للغاية وتعاني من نقص حادّ في الموارد من نواحي أعضاء هيئة التدريس والبنية الأساسية والأجهزة والمواد التعليمية. وانعكس ذلك على جودة الخدمات في المختبرات والمكتبات.

وفي الأردن تزايدت مديونية الجامعات وتعثر تنفيذ استراتيجيات تطورها بما حال دون توفير متطلبات النوعية مثل زيادة أعضاء هيئة التدريس وتوفير أجهزة التقنيات التعليمية المتطورة. ممّا دفعها إلى فتح باب التعليم الموازي، وفي السودان أدّى نقص التمويل إلى تعثر مشروعات التنمية في مؤسسات التعليم العالي وزيادة هجرة الأساتذة إلى الخارج. وفي دول الخليج العربي بدأت كثير من جامعات الخليج تبحث عن مصادر إضافية لتمويل التعليم العالي مثل الكراسي البحثية في السعودية، والتعليم الموازي، هذا إضافة إلى التوسع في التعليم العالي الخاص في كلّ دول الخليج العربي.

ويعود ذلك إلى صعوبة زيادة معدلات الإنفاق بالنظر إلى تحدّيات التنمية التي تواجهها الدول وصعوبة توفير موارد إضافية لمواكبة النمو السريع في معدلات الالتحاق في ضوء مجانية التعليم بالجامعات الحكومية في عدد كبير من الدول العربية والارتفاع المتوقع في نسب الإقبال على التعليم العالي في السنوات القادمة. (تقرير المرصد العربي للتربية، 2012).

3- تجارب عربية في تمويل التعليم العالي:

تشارك الدول العربية في اعتمادها على الدعم الحكومي في تمويل التعليم العالي، ولكنّ نسب الدعم تتفاوت حسب السنن السائدة في كلّ دولة، ولتقديم نظرة مقارنة على طريقة توزيع تكاليف التعليم العالي في هذه الدول رأينا أن نوزّعها إلى مجموعتين: مجموعة أولى تتكوّن من الدول التي تضطلع فيها الحكومات بالدور الأوّل في تمويل التعليم حسب مقاييس تخصّ كلّ بلد، وتدخل هذه التمويلات في إطار التحويلات الاجتماعية، أي تمكين الشبّان المؤهلين لإتمام التعليم العالي دون تحميلهم أيّ تكاليف، ومهما كانت خلفياتهم الاجتماعية، ولا ترتبط الجامعات ومؤسسات التعليم

العالى المستفيدة من هذه التمويلات بأيّ شرط مسبق أو عقد يخصّ تحقيق نتائج نوعيّة، ويقتصر إسناد المخصّصات الماليّة على توسيع الطاقة الاستيعابية.

ونجد في المجموعة الأولى دول المغرب العربي ودول مجلس التعاون الخليجي ومصر؛ ومجموعة ثانية يقوم فيها القطاع الخاص والمجتمع المدنيّ بدور مركزيّ في تمويل التعليم، وهي تتكوّن من لبنان والأردن وفلسطين. وتتوخّى دول هذه المجموعة منهجا توفيقيا في التمويل يقوم على إشراك كل الجهات المعنية في تحمّل تكاليف التعليم.

3 - 1 المنهج الاجتماعي في التمويل:

نستعرض تحت هذا المسمّى تجارب ثلاث دول عربيّة في تمويل التعليم العالى، وهي: السعودية ومصر وتونس.

أ- تجربة السعودية في تمويل التعليم العالى:

توفّر الدولة في السعودية التعليم مجّانا، إذ وقع رصد نحو (35) بليون ريال خلال سنوات خطة التنمية السادسة لقطاع التعليم العالى. ويتّضح هذا الدعم في إجماليّ المبالغ المعتمدة للجامعات السعودية للعام الدراسي 1418 - 1419هـ (6.241 بلايين ريال). وتمثل ما نسبته 14 % من ميزانية قطاع التعليم، و3.2 % من الميزانية العامة للدولة (العتيبي، 39). ويشكّل التمويل الحكومي أكثر من 90 % من موارد التعليم العالى في السعودية.

وللناظر في تاريخ التعليم العالى في السعودية أن يتبيّن حجم التراكم الماليّ الحاصل في القطاع، ففي عام 1970 م بلغت ميزانية التعليم 666 مليون ريال سعودي، وبلغ دعم الدولة للتعليم في عام 2014م، 210 مليار ريال سعودي (بيان وزارة المالية)، ما يعني أنّ الميزانية تضاعفت أكثر من 300 مرّة. وتحملّ الدولة غالبا تكلفة التعليم العالى حيث بلغت مخصّصات التعليم العالى من الميزانية العامة للدولة 210 مليار ريال سعودي / 56 مليار دولار - عام 2014 م، ما يمثّل نسبة 25 % من الميزانية. في ذات الوقت وقع فتح المجال أمام المشاركة المجتمعيّة في التمويل، إذ بلغت الكراسيّ العلميّة لعام 2013م (189) كرسيّا علميّا (حالة التعليم العالى، 2013م) وتشمل هذه الكراسيّ العلميّة كافّة مؤسسات التعليم العالى في السعودية، وقد بلغت نسبة الدعم المقدّم لها من القطاع الخاصّ 700 مليون ريال سعودي¹

1 علي بن محمد الربيعان تمويل التعليم العالى في المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالى المملكة العربية السعودية، 2015

ويمكن تصنيف تمويل التعليم العالي في المملكة السعودية إلى نوعين (حكومي وغير حكومي) حيث نصّت المادّة (53) من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات بأن تكون إيرادات كلّ جامعة كالاتي:

- الاعتمادات التي تخصّص لها في ميزانية الدولة.
- التبرّعات والمنح والوصايا والأوقاف.
- ريع أملاكها وما ينتج عن التصرف فيها. أي إيرادات تنتج عن القيام بمشروعات البحوث أو الدراسات أو الخدمات العلمية للآخرين.

وقد واكب الجهد المالي تطوّر ملحوظ في عدد الطلاب، إذ بلغ عدد المقيّدين في الجامعات الحكومية عام 1341/1432هـ (880.003) طالبا وطالبة. كما بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس (45.169) عضواً في العام نفسه يعملون في (508) كلية.

أمّا التمويل الذاتي للمؤسّسات الجامعيّة فيتأتّى من المبالغ المالية التي يتمّ الحصول عليها من كل ما سوى الدعم الحكوميّ، سواء من خلال الاستثمارات الخاصّة بما تملكه الجامعات من أصول كالأملاك العقارية أو مراكز أبحاث، أو بما تساهم به الجهات أو الأفراد من القطاع الخاصّ أو من شخصيات من المجتمع في تمويل البحث مثل دعم الكراسي العلميّة.

يشكّل التمويل الحكومي كما سبق بيانه المورد الرئيس لتمويل التعليم العالي، فقد تضاعف هذا الدعم بأكثر من 11 مرّة ما بين عام 1418هـ/1998م حيث بلغ 6.6 مليار ريال سعودي ليصل في عام 1434هـ/2013م إلى 77.224 مليون (وزارة التعليم العالي) وهو ما يشكّل نسبة مضاعفة بأكثر من 100 %.

وأما ما يتعلّق بالجهود الفعلية فيعبّر عنها بالعلاقة بين الإنفاق التعليمي والدخل القوميّ أو الناتج القومي الإجمالي (GNP). فعلى سبيل المثال قدر الإنفاق التعليمي للدول العربية في عام 2013 بنحو 914 ألف مليون دولار. ووصل الإنفاق التعليمي في العام نفسه في المملكة العربية السعودية إلى 248560 مليون دولار، أي ما يعادل نحو (5.5 % من الناتج المحلي الإجمالي (صندوق النقد العربي 2014).

ولم يقتصر تمويل التعليم العالي بالسعودية على المورد الحكوميّ فهناك اتّجاه لتنويع مصادر تمويل الجامعات مع الحرص على التقليل من الهدر الماليّ والتشجيع على المشاركة المجتمعية في تنويع مصادر التمويل.

يوضح الجدول (3) معدلات النمو في كل من الناتج المحلي الإجمالي (GDP) والإنفاق التعليمي. وتطور الإنفاق التعليمي بالنسبة إلى الناتج المحلي الإجمالي خلال الفترة (1990-2010)؛ حيث يتضح أن النسبة ارتفعت إلى (6.6%)، و(9.2%)، و(15.7%) في الأعوام 2000م، 2005م، 2010م على التوالي.

جدول 3. معدلات النمو السنوية في الناتج المحلي الإجمالي، والموازنة العامة، والإنفاق التعليمي ونسبته إلى كل من الموازنة العامة للدولة والناتج المحلي الإجمالي خلال الفترة (1990-2010م) (بملايين الريالات السعودية)

السنة المالية	الموازنة العامة للدولة	النمو السنوي في الموازنة العامة للدولة (%)	الإنفاق التعليمي	نسبة الإنفاق التعليمي إلى الموازنة العامة للدولة (%)	النمو السنوي في الإنفاق التعليمي (%)	الناتج المحلي الإجمالي (GDP)	نسبة الإنفاق التعليمي إلى الناتج المحلي الإجمالي (%)	النمو السنوي في الناتج المحلي الإجمالي (%)
1990	135908	-3.61	2540	18.73	7.96	484106	5.26	8.33
1995	150000	-6.25	2654	17.69	-7.90	557566	4.76	0.20
2000	185000	12.12	42000	22.7	-2.07	632951	6.64	4.86
2005	280000	21.74	70100	25.04	10.13	762277	9.20	5.55
2010	540000	13.68	137600	25.48	12.69	875787	15.71	4.64
المجموع		618.57		712.95	748.13		250.31	204.94
الوسط		15.09		17.39	18.25		6.11	5.0

كما يوضح الجدول (4) تطور نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم في المملكة العربية السعودية خلال الفترة (1990 - 2010م) (المالكي، 125)

جدول 4: تطور نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم في المملكة العربية السعودية خلال الفترة (1970-2010م)

السنوات	الإنفاق التعليمي بالريال	السكان بالمليون	نصيب الفرد بالريال	التطور	معدل نمو نصيب الفرد %
1990	25460	14.9	1712.2	1726.5	4.8
1995	26541	18.3	1454.3	1466.5	-10.8
2000	42000	20.5	2051.8	2068.9	4.0
2005	70100	23.1	2033.3	3058.7	8.0
2010	137600	27.6	4992.7	5034.5	9.0

المصدر: المالكي، 127.

ويتّضح من الجدول السابق أنّ نصيب الفرد من الإنفاق الحكومي على التعليم في المملكة العربية السعودية ارتفع من 1712 ريال عام 1990 م إلى 4993 ريالاً تقريباً عام 2010 م، وبشكل عام فإنّ نصيب الفرد من الإنفاق التعليمي تضاعف مرّات عديدة خلال الفترة (1990 - 2010).

ب- تمويل التعليم العالي في مصر:

تعدّ المخصّصات الحكومية المصدر الرئيسي لتمويل مختلف الأنشطة الخاصة بالتعليم العالي في مصر، سواء تعلّق الأمر بالتعليم الجامعيّ أو غير الجامعيّ، ودراسات الماجستير والدكتوراه، ولكنّ الدولة لا تخصّص أيّ تمويلات حكوميّة لدعم التعليم العالي الخاصّ، وقد شهد التمويل الحكومي للتعليم العالي نمواً مطرداً خلال الفترة الماضية. ولكن على الرغم من الزيادة الملحوظة في الإنفاق الحكومي على التعليم، فإنّ هذه الزيادات تظلّ قاصرة عن مواجهة الاحتياجات، حيث كان الإنفاق الحكومي لا يتجاوز 4.6 مليار جنيه مصري عام 1990-1991، ثمّ ارتفع ليصل إلى 22.2 مليار جنيه مصري عام 2003-2004 ثم إلى 24.7 مليار جنيه مصري عام 2004-2005 إلى أن وصل إلي حوالي 40 مليار جنيه مصري خلال العامين 2008 - 2009، 2009 - 2010 (Biltagy, 2010).

إلا أنّ هذه الزيادة لم تكن كافية لمواجهة متطلّبات إصلاح التعليم، لذلك قامت الحكومة في السنوات الأخيرة بتشجيع الجامعات الحكومية على تنويع مصادر الدخل لديها بخلاف ما تحصل عليه من دخل محدود يأتي من الرسوم الدراسية لطلاب البرامج الخاصة (مثل نظام الانتساب وبرامج التدريس بلغات أجنبية وغيرها). وأدّى ذلك إلى ضخّ موارد إضافية عن طريق التبرّعات والبحوث التعاقدية والاستشارات وبرامج التعليم المستمرّ وغيرها من الأنشطة. وتشير التقديرات إلى أنّ الجامعات الحكومية تغطّي نحو 10 في المائة من مواردها من خلال ما تحصل عليه من مصادر ذاتية، فعلى سبيل المثال يسهم الدخل الذي تحصل عليه جامعة عين شمس بالطرق الذاتية بحوالي 6.5 في المائة من غطاء الأجور والمرتبات و 76.3 في المائة من النفقات غير المتعلقة بالأجور والمرتبات.

ورغم زيادة الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم فإنّه ما زال يعاني كثيراً من نقاط الضعف، وتفيد الإحصاءات أنّ المخصّصات الحكومية للتعليم زادت من 33.8 مليار جنيه مصري عام 2007 / 2008 إلى 39.6 مليار جنيه عام 2008/2009،

أي أنّ الإنفاق العام زاد بنسبة 17% بالمقارنة بـ 12.7 مليار جنيه مصري عام 1997/1996. ثم وصل إلى حوالي 40 مليار جنيه عام 2010/2009 (Biltagy, 2010)، وعلى ذلك لم تتحقّق جودة التعليم المطلوبة في مصر لأنّه لا يوجد تخصيص جيّد لهذه الموارد. فعلى سبيل المثال تذهب معظم موازنة التعليم العالي لتغطية الأجور والنفقات الجارية، (البلتاجي، 4).

أمّا نصيب التعليم من جملة الإنفاق العام فقد تراجع من حوالي 16 % عام 2005/2004 إلى حوالي 12% عام 2010/2009، كما بلغ الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الدخل الوطني 4.4 % عام 2006 ثمّ انخفض إلى 3.7 % عام 2010/2009 (Biltagy, 2010). ويوضّح الجدول رقم (5) تطوّر نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم والتعليم العالي إلى الناتج المحليّ الإجمالي خلال الفترة (2001/2000 - 2009/2008). (البلتاجي، 5).

جدول 5. الإنفاق العام على التعليم في مصر خلال الفترة (2008/2009 - 2000/2001)¹

السنوات المالية	نسبة الإنفاق العام على التعليم إلى الناتج المحليّ الإجمالي	نسبة الإنفاق العام على التعليم إلى الناتج المحليّ الإجمالي
2000/2001	6.13	2.45
2001/2002	6.48	2.72
2002/2003	5.29	1.36
2003/2004	4.97	1.52
2004/2005	5.09	1.72
2005/2006	4.41	1.21
2006/2007	3.91	1.12
2007/2008	3.94	1.31
2008/2009	3.9	0.85

ويّتضح من الجدول (5) أنّه على الرغم من الاهتمام بالتعليم العالي في موازنة التعليم فإنّ حجم التمويل الفعلي قد تناقص لأنّ نصيب التعليم في الموازنة العامة

1 (وزارة التنمية الاقتصادية: تقارير متابعة الأداء الاقتصادية والاجتماعية، أعداد متفرقة؛ ووزارة المالية : الحساب الختامي للموازنة العامة للدولة، أعداد متفرقة، ووزارة التعليم العالي : إحصاءات التعليم. (البلتاجي، ص 5)

للدولة ونسبة الإنفاق الحكومي على التعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص إلى الناتج المحلي الإجمالي قد انخفضا على مدار السنوات الماضية، حيث أخذت نسبة الإنفاق العام على التعليم العالي إلى الناتج المحلي الإجمالي في الانخفاض منذ عام 2001/2002. (البلتاجي، 7).

وبالنظر إلى النسبة التي يمثلها التعليم العالي في الموازنة الإجمالية للتعليم، نجد أنّ هذه النسبة مرتفعة إذا ما قورنت ببعض الدول الأخرى مثل الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية ودول منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (OECD، 2008). ويوضّح الجدول (6) نسبة الإنفاق على التعليم العالي من إجمالي موازنة التعليم في بعض الدول المختارة.

جدول (6) النسبة المئوية للإنفاق على التعليم العالي من إجمالي موازنة التعليم في بعض الدول المختارة

الدولة	نسبة الإنفاق على التعليم العالي من موازنة التعليم
الدانمارك	23.0
فنلندا	29.0
ألمانيا	21.4
إيرلندا	25.3
كوريا	33.5
السويد	25.5
المملكة المتحدة	21.6
الولايات المتحدة الأمريكية	37.1
متوسط دول منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي	24.2
مصر	28.1
روسيا	21.1
الأردن	36.3
تركيا	26.0

المصدر : OECD، 2008 البلتاجي، ص 7

ويتّضح من الجدول رقم (6) أنّ نسبة الإنفاق على التعليم العالي في مصر بلغت حوالي 28 % من الموازنة العامة المخصّصة لقطاع التعليم عام 2008، بينما يتبيّن من الجدول رقم (7) أنّ هذه النسبة قد انخفضت إلى حوالي 21.8 % عام 2011/2010، و21.4 % عام 2012/2011، حيث بلغ إجمالي الإنفاق العام على التعليم 47053.7 مليون جنيه مصري بنسبة 11.7% من إجمالي الإنفاق العام للدولة عام 2011/2010، و51770.7 مليون جنيه مصري بنسبة 10.6 % من إجمالي الإنفاق العام للدولة عام 2012/2011 (مصر في أرقام، 2012).

جدول 7. الإنفاق العام للدولة المصريّة بالمليون جنيه على التعليم طبقاً للموازنة العامة للدولة خلال العامين 2011/2010 - 2012/2011

البيان	2010/2011	2011/2012
الإنفاق العام للدولة	403168.2	490589.7
الإنفاق العام على التعليم	47053.7	51770.7
نسبة الإنفاق العام على التعليم إلى إجمالي الإنفاق العام (%)	11.7	10.6
الإنفاق العام على التعليم الجامعي	10234.3	11086.4
نسبة الإنفاق العام على التعليم الجامعي إلى إجمالي الإنفاق العام على التعليم (%)	21.8	21.4

المصدر : مصر في أرقام الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، مارس 2012.

وتذهب 40 % من النفقات الحكومية على التعليم العالي إلى ثلاث جامعات مصرية كبرى هي: الأزهر وجامعة القاهرة وجامعة الإسكندرية. إضافة إلى ذلك، أدّى استقرار التمويل مع تزايد عدد الطلاب إلى انخفاض نصيب الطالب المصري من موازنة التعليم، وتعدّ هذه النسبة ضئيلة مقارنة بمعدّلات الكثير من الدول العربية والنامية، حيث أنّ متوسط نصيب الطالب من الإنفاق على التعليم العالي لا يتعدّى 1000 دولار أمريكي .

جدول 8. تطوّر أعداد الطلاب المقبولين والمقيدين التعليم العالي والميزانية بالمليون جنيه في مصر في الفترة من 2010/2009 حتى 2014/2013

السنة / البيانات	المقبولون	المقيّدون	الميزانية بالمليون جنيه
2009/2010	61326	1.399.372	10690
2010/2011	34293	1.123.913	11882

12312	1.076.186	284353	2011/2012
166439	1.102.819	293820	2012/2013
—	1.121.176	299215	2013/2014

المصدر : المجلس الأعلى للجامعات، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي / إدارة الإحصاء. بيانات إحصائية عن التعليم الجامعي في مصر، أبريل 2015 .

وخلاصة القول إنّ مشكلة التمويل الحكومي للتعليم العالي في مصر تكمن في الجمع بين قضيتين رئيسيتين، هما: كفاية التمويل، وتحقيق العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية، أي كفاية التمويل لضمان تحقيق الأغراض التعليمية والقضاء على عدم التكافؤ في الفرص التعليمية بين مختلف الشرائح والفئات الاجتماعية، أي بين الذكور والإناث، وبين الأغنياء والفقراء، وبين المناطق الريفية والحضرية وغيرها. ومن المعروف أنّ الجمع بين كفاية التمويل الحكومي للتعليم العالي، وبين العدالة في توزيع الفرص التعليمية صعب للغاية، خاصة في الدول النامية والفقيرة ذات الموارد المالية المحدودة، وتزايد هذه المشكلة مع ارتفاع طلب الالتحاق بالتعليم العالي نظرا لمحدودية قدرة النظم التعليمية في هذه الدول على مواكبة هذا الطلب، فالزيادة السكانية المطردة في الدول النامية والفقيرة، وتبني فكرة التعليم المجاني، وتزايد القناعات عند أغلب شرائح المجتمع بضرورة الالتحاق بالتعليم العالي كنوع من الواجهة الاجتماعية، كلّها أسباب تؤدي إلى تفاقم هذه الأزمة.(البلتاجي،10).

ت- وضع التمويل في تونس:

يعدّ القطاع العام في تونس الممول الرئيس للتعليم العالي. وتخصّص تونس مستويات متزايدة من الموارد المالية للتعليم، وخاصة للتعليم العالي، ولكن الدولة لا ترصد أيّ تمويلات حكومية لدعم التعليم العالي الخاصّ.

لقد بلغت النفقات العامة على التعليم في تونس منذ عام 2005 حتّى عام 2008 حوالي 7.4 % من الناتج المحلي الإجماليّ، مع تخصيص 2 % لقطاع التعليم العالي. ويعتبر هذا الرقم أعلى من متوسط ما تنفقه دول أخرى والذي يبلغ 5.8 % لدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ونسبة 5.3 % لدول الدخل المتوسط الأدنى (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2007، ومعهد اليونسكو للإحصاء (UIS)، والبنك الدولي 2010). أمّا نسبة نفقات التعليم من الإنفاق العام فقد بلغت 23 % سنة 2008، مقابل 12.6 % لدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، إلّا أنّ قيود

الميزانية تزايدت في السنوات القليلة الماضية، ومن المرجح أن تستمر في المستقبل القريب في ذلك بسبب الحاجة إلى تحسين نوعية التعليم لضمان توظيف الخريجين. وخلال العقد الماضي، أظهر اتجاه توزيع الإنفاق العام على التعليم العالي زيادة طفيفة في نفقات رأس المال مقارنة بالنفقات الحالية، حيث ارتفعت النفقات السابقة إلى حوالي 20 % عام 1998 - 1999 لتستقر عند نسبة 25 % تقريبا في الفترة بين 2005 - 2008. وحيث أن رأس المال ينفق بوجه عام، لشراء أصول، وصيانة، وتحديث البنية التحتية، وتمثل الأجور حوالي 70 % من إجمالي النفقات. أما نسبة الـ 30 % الأخرى فتستخدم في مصروفات تشغيل المؤسسات، والمنح، والإعانات، والقروض الطلابية. (السالم، 2005)

أما إجمالي الإنفاق على التعليم العالي في تونس فقد بلغ 6.45 % من إجمالي الإنفاق العام، وبلغت المصروفات الحكومية على التعليم، على كافة المستويات في السنوات الأخيرة، 7.4 % من الناتج المحلي الإجمالي.

جدول (9) الإنفاق العام على التعليم العالي وإجمالي الإنفاق العام على التعليم 1998-2008

2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000	1999	1998	
2.04	2.04	2.04	2.01	2.01	2.01	1.64	1.62	1.55	1.32	1.30	الإنفاق العام على التعليم العالي نسبة من GDP
6.45	6.10	5.97	5.81	5.44	4.84	4.25	4.16	3.59	3.49	3.37	الإنفاق العام على التعليم العالي نسبة من إجمالي الإنفاق العام
7.39	6.46	7.43	7.39	7.30	6.45	7.03	6.79	6.67	6.58	6.70	إجمالي الإنفاق العام على التعليم نسبة من GDP
23.4	22.3	22.0	21.4	19.8	19.1	18.5	18.3	16.8	17.4	17.4	إجمالي الإنفاق العام على التعليم نسبة من إجمالي الإنفاق العام

المصادر: الإحصاءات القطاعية من NSI (2009) MOHESRT (2009)، MDIDC بالتقارير الوطنية (2006-2009). راجع (عبد السالم، 2002)

ويتضح من هذه البيانات أن الإنفاق العام على التعليم العالي في تونس تزايد بثبات متناسب مع إجمالي الإنفاق العام. وعلى الرغم من ذلك، فهذا الاتجاه تباطأ في السنوات القليلة الماضية، إذ كانت حصة الإنفاق العام على التعليم العالي في تونس عام 2002 مماثلة للنسبة المخصصة لذلك في دول OECD والبرازيل، وقد تزايدت

هذه الحصّة واستقرّت عند حوالي 27 % في السنوات الأخيرة. وتزايد الإنفاق العام على المستويين العاليّ وقبل الجامعيّ كنسبة من الناتج المحليّ الإجماليّ، إضافة إلى ذلك، وبسبب الانتقال السكانيّ بتونس، انخفضت معدّلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية، وارتفعت معدّلات الالتحاق بالجامعات بصورة سريعة.

جدول 10: الإنفاق على التعليم العالي كنسبة مئوية من نفقات التعليم العاليّ للأعوام (من 2000 - إلى 2008)

2008	2006	2004	2002	2000	
		22	24	23.5	دول OECD
		18	26.6	18.4	دول LMI
27.6	27.1	27.5	23	21.4	تونس
		15	16	18	المغرب
		19	24	12	البرازيل

المصدر: التقارير السنوية، البنك الدولي (2010)، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2010) . (عبد السالم، 211)

3-2 المنهج التوفيقي في التمويل:

يعتمد هذا المنهج على تقاسم التكاليف بين القطاع العام والقطاع الخاص في الدول التي تطوّر فيها التعليم العالي الخاص تطوّرًا ملموسًا في العقود الأخيرة، وهذه الدول هي: الأردن وفلسطين ولبنان.

أ- تجربة الأردن في تمويل التعليم العالي:

بلغ عدد الطلاب في الجامعات والمعاهد العليا بالأردن خلال عام 2004 حوالي (200) ألف طالب وطالبة، وارتفع إلى 336000 سنة 2011، وتستوعب الجامعات والمعاهد الحكومية حوالي 60 % من إجمالي أعداد الطلبة. وبلغ متوسط نسبة الإنفاق العام على الجامعات الحكومية خلال الفترة 1994 - 2004 حوالي 25 % من إجمالي نفقات التعليم بمستوياته، ووصلت نسبة مخصّصات التعليم لكل المراحل، خلال نفس الفترة حوالي 5% من الناتج الوطني الإجمالي GNP، وحوالي 17 % من إجمالي الموازنة العامة للدولة. وهي نسب مطابقة للمستوى الموصى به

دوليًا، (اليونسكو) (4 - 5 %) من الناتج الوطني الإجمالي GNP و 14 - 17 % من الموازنة العامة. إلا أنه مقارنة للأردن بدول أخرى متقدمة ونامية نلاحظ أنه يأتي في مرتبة متوسطة، فلقد بلغ الإنفاق العام الحكومي على التعليم في عام 2004 مقدار 414.8 مليون دينار، خُصص منها 100 مليون دينار للتعليم العالي، أي ما نسبته 28.74 % تقريبًا. ولكن نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي انخفضت إلى 12 % بين 2008 و 2011، وصارت لا تمثل سوى 3.1 % من الدخل الوطني الإجمالي خلال الفترة ذاتها.

أما نسبة الإنفاق على الجامعات الحكومية فمثلت حوالي 25.5 % من إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم، وإذا قارنا هذه الأرقام بعام 1986 لوجدنا أن مجمل الإنفاق الحكومي على التعليم بلغ حوالي 112.5 مليون دينار منها 38.53 مليونًا للجامعات الحكومية أي 31.5 %، وهو ما يعني أن نصيب التعليم الجامعي الحكومي من مجمل الإنفاق الحكومي على التعليم تراجع خلال العقد المنصرم. ونتبين مما سبق أن المصادر الحكومية تكوّن الجزء الأكبر من إيرادات الجامعات الأردنية، وأن نسبة الإسهام آخذة في التراجع، حيث كانت حوالي 60 % عام 1986، لتتخفّف إلى 47.7 % عام 1997، وإلى حوالي 25 % عام 2004، ويرجع هذا إلى عدّة أسباب من أهمّها التخفيض في الدعم المالي الحكومي، والاتّجاه نحو زيادة مساهمة المصادر الأخرى (العائدات والموارد الذاتية).

أما في ما يتعلّق بنسبة الإنفاق العام على التعليم الجامعي من الناتج الوطني الإجمالي (GNP) فقد تراوحت ما بين 5.07 % إلى 5.9 % من الناتج الوطني الإجمالي في الأردن خلال الفترة 1990 - 2004.

ويظهر الجدول (11) تطوّر الإنفاق الحكومي على التعليم ونسبة هذا الإنفاق إلى كلّ من الموازنة الحكومية والناتج الوطني الإجمالي.

جدول (11) تطوّر الإنفاق الحكوميّ على التعليم العالي للفترة (1990-2004) (بالمليون دينار)

السنة	التعليم ما قبل العالي (1)	الجامعات الحكومية (2)	وزارة التعليم العالي (3)	إجمالي الإنفاق (1+2+3) = 4	حجم الموازنة الحكومية (5)	نسبة الإنفاق الإجمالي إلى الموازنة (4/5)	GNP (6)	نسبة الإنفاق إلى الناتج الوطني الإجمالي (6/4) %	حصة التعليم الجامعي (4/2) %
1990	103.4	29.22	10.33	142.95	1181	12.1	2428.8	5.9	20.4
1992	115.2	58.77	6.88	180.85	1270.1	12.06	3306.8	5.5	32.5
1994	155.4	40.94	8.98	205.32	1481	13.86	4049.9	5.07	19.9
1995	180.4	64.6	9.37	254.37	1674	15.2	4535.9	5.6	25.4
1996	197.8	73.47	9.53	288.8	1745	16.55	5035.2	5.7	25.4
2000	240.4	89.3	11.58	341.3	2121	16.9	6120.3	5.8	25.5
2004	292.2	108.5	14.1	414.8	2578	16.9	7439.9	5.9	25.5

المصدر: النشرات الإحصائية السنوية للتعليم العالي، نشرة البنك المركزي، وزارة التربية والتعليم (خربوش، 476)

ويظهر الجدول السابق أنّ مجمل الإنفاق الحكوميّ على التعليم مثّل نسبة تراوحت بين 12% - 16.5% من الموازنة العامّة للدولة. ولكن ورغم هذا الاهتمام فإنّ قطاع التعليم الجامعيّ الحكوميّ يواجه مشكلة مزمنة تتمثّل، كما أسلفنا، في العجز المتفاقم في موازنات هذه الجامعات لسببين رئيسيين أولهما تزايد أعداد الطلبة، وثانيهما التضخّم وتحسين النوعية حيث لم يعد التمويل الحكوميّ بوضعه الحاليّ كافياً لضمان تغطية النفقات المتزايدة للجامعات الأردنيّة.

والمتوقّع أن يرتفع الطلب على التعليم العالي خلال العقد القادم. فإذا ما اعتبرنا أنّ خريجي شهادة الدراسة الثانوية العامّة يشكّلون العنصر الأهمّ في الطلب المحليّ على التعليم العاليّ في الأردن، فإنّ المؤشّرات تبين أنّ عدد هؤلاء الخريجين سيتضاعف خلال العقدين القادمين بحيث يصل إلى حوالي 100 ألف خريج كما هو موضح في الجدول (12).

الجدول 12. تقديرات الطلب المحليّ على التعليم العالي خلال السنوات (2000 - 2025)

السنة	عدد السكان بالألف	عدد خريجي الثانوية العامة بنجاح (الطلب المحليّ على التعليم العالي)
2000	5079.3	51126
2005	6935.9	60429
2010	6838.0	71424
2015	7766.5	84421
2020	8709.5	99782
2025	9661.0	117939

ملاحظة : تمّ تقدير أعداد الطلبة للأعوام 2000، 2005، 2010، 2015، 2020، 2025.

ب- تمويل التعليم العالي في فلسطين:

يقوم تمويل التعليم العاليّ في فلسطين على دعم الدولة (السلطة الفلسطينية) وعلى الرسوم الدراسية، فقد بلغت مخصّصات وزارة التربية والتعليم العالي حوالي 16% من النفقات الجارية لموازنة السلطة عام 2000. والواضح أنّ مساهمة السلطة في تمويل التعليم العالي قليلة ولا تصل إلى المعدّل الدوليّ. حيث يرى معظم الخبراء أنّ نسبة الإنفاق على التعليم العالي إلى إجمالي ميزانية التعليم يجب ألا تقل عن 10%، وإلا فإنّها تعدّ منخفضة. أمّا المصروفات الاستثمارية فإنّ جُلّها يتأتّى من جهات مانحة.

ويعتمد التعليم العالي الفلسطيني بشكل كبير على الرسوم الدراسية في التمويل، فقد بينت النشرات الصادرة عن البنك الدولي أنّ رسوم الطلاب غطت 54 % من مصاريف الجامعات عام 1997/98 فيما غطت مساهمات الاتحاد الأوروبي البالغة 8 و7 مليون دولار أمريكي ما نسبته 17 % من إجماليّ التكلفة الجارية للجامعات. وقد أحدثت السلطة الفلسطينية نظامين لإقراض الطلبة أو لتقديم منح دراسية للمبتعثين بتركيز صندوق إقراض الطلبة في الكليات الحكومية، وصندوق إقراض الطلبة في مؤسسات التعليم العالي.

ج- تجربة لبنان في تمويل التعليم العالي:

تبلغ نسبة الالتحاق بالتعليم العالي في لبنان 52 % (2008)، ويتقاسم القطاعان الرسمي والخاص مسؤولية التعليم في لبنان. ويتميز لبنان عن غيره من الدول العربية والأجنبية بالدور الرائد والمؤثر للقطاع الخاص، وتضم مؤسسات القطاع الرسمي التعليمية باختلاف مستوياتها وأنواعها 38 % من إجمالي الطلاب، مقابل 62 % للقطاع الخاص (إحصاءات 1998-1999). ويخصّص لبنان 3 % من إجمالي الدخل المحلي للتعليم، ولكن هذه النسبة تراجعت إلى 2.2 % بين 2008 و 2011، كما انخفض نصيب التعليم من الإنفاق العام الإجمالي في الفترة ذاتها إلى 7.1 % بسبب الضغوط التي تشهدها الموازنات العامة. وتذهب المصروفات الحكومية على التعليم العالي بصورة رئيسية لتغطية النفقات الجارية وخاصة لدفع رواتب أعضاء هيئة التدريس التي تمثل 80 % من الأموال المرسودة للتعليم (حوالي 60 % من المخصصات المالية للجامعة اللبنانية).

ويضم القطاع الحكومي جامعة واحدة هي الجامعة اللبنانية، أما القطاع الخاص فيشمل 27 جامعة و12 مؤسسة خاصة للتعليم العالي. ويستند تمويل الجامعات الخاصة إلى موارد متعدّدة منها الرسوم التي يدفعها الطلاب، والموارد التي توفرها المؤسسات الاقتصادية والوقفية، إلى جانب بعض التمويلات العرضية التي تمنحها الدولة، وتتراوح رسوم التسجيل بالجامعات الخاصة، حسب التخصصات، بين 6000 و23000 دولار أمريكي. ويتمتع حوالي 30 % من الطلاب بمساعدات بناء على وضعهم الاجتماعي، كما يستفيد 10 إلى 25 % من طلاب كلّ جامعة بمنح لأسباب اجتماعية. ويعتبر التفوق العلمي مقياساً ثانياً لإسناد الإعانات. وتتولّى المؤسسات الوقفية تقديم منح للطلاب، وكذا الجامعات من خلال التخفيض من رسوم التسجيل،

كما تخصص حوالي 7% من اعتمادات المؤسسات المانحة للمساعدة الاجتماعية، ويرتبط تقديم هذه الإعانات بشرط قيام الطلاب المستفيدين بساعات عمل لفائدة الجامعة (بالمكتبة أو بالإدارة)، وتمثل ميزانية الإعانات الموجهة للطلاب بجامعة القديس يوسف 5 ملايين دولار أمريكي أي 10% من الميزانية الجمالية (2009). وتوجه التمويلات التي تخصصها المؤسسات الاقتصادية إلى تغطية نفقات مسالك تعليمية محدّدة لها مصلحة في تنميتها.

ونستنتج من العيّات التي قدّمناها حول تمويل التعليم العالي في ستّ دول عربية اتّجاهاً مشتركاً لتعبئة كلّ الموارد المتاحة لتلبية الطلب الاجتماعي للتعليم، والواضح أنّ هذا الجهد بلغ مستوياته القصوى، وأصبح من الصعب توفير موارد إضافية في ضوء تراجع الوضع الاقتصادي في عديد الدول. ومن المهمّ أن نعرف مدى فاعلية أساليب التمويل العربية في ضوء التوجّهات السائدة في تمويل التعليم العالي في عدد من الدول المتقدّمة.

4- اتّجاهات عالمية معاصرة في تمويل التعليم الجامعي:

تستند أنماط التمويل المعتمدة في الجامعات المرموقة في العالم، وفي الدول المتقدّمة، إلى تجربة قرون من الخبرة في تدبير الشأن الماليّ والشاركة بين المؤسسة الجامعية والبيئة الاقتصادية والسياسية المحيطة بها. وتتعدّد مستويات تمويل التعليم والجهات المتدخلّة من بلد إلى آخر وفقاً للنظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي السائد. ومع أنّ الدولة تتدخل في دعم المؤسسات الحكومية والخاصة فإنّ الاتجاه السائد في هذه الدول هو تقاسم التكاليف بين الجهات الرسمية والجامعية وهيئات المجتمع مع تحميل الطالب جزءاً أو كلّ تكاليف تعليمه. وتمثّل بعض المصادر التمويلية مثل الوقف إيراداً قاراً لأغلب الجامعات العريقة. وسنفرّد عنصراً لتقديم تجربة الوقف باعتباره مصدراً رئيساً في تمويل التعليم الجامعي بالدول المتقدمة.

4 - 1. نماذج تمويلية من الدول المصنّعة:

من المهمّ أن نستعرض التجارب الناجحة في تمويل التعليم العالي بعدد من الدول المصنّعة لغرض المقارنة. وتتعلّق هذه البيانات بأربع دول، هي : بريطانيا وألمانيا واليابان والولايات المتحدة الأمريكية.

أ- نموذج التمويل في بريطانيا:

يعتبر التعليم في بريطانيا خدمة وطنية تدار محليا، وتعدّ اللامركزية من أهم سمات النظام التعليمي، وتحمل السلطات المحلية المسؤولية كاملة في تمويل التعليم وإدارته، وتتكفل هذه السلطات بحوالي 40 % من نفقات التعليم بجميع مراحلها، وتساعد الدولة السلطات المحلية بحوالي 55 % - 60 % من هذه النفقات، وقد تصل هذه المساهمة إلى 90 % من المصروفات، وذلك في حالة عجزها عن تحصيل الضرائب. ومن أبرز الجامعات الخاصة في بريطانيا جامعة أكسفورد وكمبرج ولانكشير.

وتمثل الرسوم الدراسية، إلى جانب مساهمة المجلس البريطاني وما يمنحه الخواص، المصدر الثاني للتمويل الجامعي. ففي العام الدراسي 1997/ 1998 أصدرت الحكومة 1999 تشريعا جديدا يدعو الطلبة الجدد في المملكة المتحدة والاتحاد الأوروبي إلى المشاركة بنصيب أوفر في هذه المصروفات، مع إعفاء الطلاب من ذوي الأسر الفقيرة من هذه المصروفات أو دفع نسبة منها فقط، كما يشارك القطاع الخاص في التمويل، وتدرّ العقود البحثية والاستشارات العلمية والهندسية والأوقاف إيرادات إضافية.

ألمانيا ونظامها التمويلي:

من خصائص النظام التعليمي في ألمانيا عدم تدخل الحكومة الاتحادية بصورة رئيسة في دعم التعليم العالي، وإنما يقتصر دورها بحكم الدستور على وضع إطار عام لسياسة التعليم العالي، وتتولى كل ولاية مسؤولية تنفيذ هذه السياسة، وتقديم الخدمات التعليمية داخل حدودها، وفقا لظروفها الإقليمية وتمشيا مع المطالب والحاجات المحلية. وقد قدرت مساهمة الولايات الألمانية بنسبة 92.7 % من إجمالي الموازنة المخصصة للتعليم العالي، وتساهم الحكومة الفيدرالية بنسبة كبيرة في تمويل إنشاء وتشيد المباني الجديدة لمؤسسات التعليم العالي، كما تشارك الحكومة الفيدرالية الولايات في تقديم المساعدات المالية للطلاب وذلك بنسبة (35 % : 65 %) لكل منها على التوالي.

وتساهم المؤسسات الاقتصادية والهيئات المعنية بالبحوث في تمويل التعليم العالي، ومن أبرز المؤسسات المعنية بتشجيع البحوث الأساسية جمعية البحوث الألمانية. أما بالنسبة إلى البحوث التطبيقية فتجري تعاقدات بين مؤسسات التعليم

العالي والشركات الصناعيّة على قاعدة دعم المختبرات العلميّة التابعة للجامعة مقابل الاستفادة من نتائج البحث.

ج- وضع التمويل باليابان:

- تحصل الجامعات الخاصّة اليابانية على تمويلها من عدّة مصادر أهمّها:
- رسوم التعليم.
- دخل المستشفيات إن وجدت.
- الأموال المحصّلة من إدارة التمويل (مثل الأسهم والتأمينات المحليّة والأجنبية).
- الدعم القادم من وزارة التعليم: 320 بليون ين سنوياً فقط للجامعات الخاصّة، وعددها 478، في حين تتلقّى الجامعات الوطنيّة، وعددها 99 جامعة، حوالي 2.8 بليون ين سنوياً.
- الأصول التي تدرّ دخلاً مثل (الأراضي والأوقاف).
- رسوم الاختبارات التنافسية من أجل الالتحاق بالجامعات.

وتشارك السلطات المحليّة في اليابان الحكومة المركزية في تمويل التعليم العالي والجامعي، وتقدّم كلّ سلطة محليّة الدعم الماديّ اللازم للمؤسّسات التعليميّة الجامعيّة بتخصيص جزء من الإيرادات الضريبية لدعم التعليم. كما تقوم تبرّعات الأفراد والهيئات الخيريّة بدور محوريّ في تمويل التعليم العالي والجامعيّ، وتمثّل الرسوم الدراسية في اليابان بين 10 % إلى 30 % من نسبة الإنفاق على التعليم الجامعي. كما تساهم الشركات في تمويل البحث حسب نسب تختلف من جامعة إلى أخرى.

ويمكن للطلّاب الاستفادة من نظام خصوصيّ للقروض لتغطية تكاليف تعليمهم، على أن يتمّ استردادها منهم بعد تخرّجهم، وحصولهم على دخل، وتستخدم طرق متنوّعة في عمليّة السداد، والهدف الرئيسيّ من هذه القروض هو مساعدة الطلّاب وأولياء الأمور على تعليم أبنائهم.

وتنشئ المؤسّسات الخاصّة داخلها هيئات مالية بمساعدة من الحكومة الوطنية والمحليّة ورجال الأعمال، وتعمل هذه الهيئات في شكل مؤسّسات غير ربحية هدفها تقديم الدعم ومساعدة الطلبة على دفع الرسوم الجامعية.

د- التجربة التمويلية بالولايات المتحدة الأمريكية:

يرتكز تمويل التعليم العالي والجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية على ثلاثة مصادر، وهي: مخصصات الحكومة الفيدرالية، وتصل حصتها إلى نحو 12 % وتكون في شكل منح أو عقود منافسة، وتساهم حكومات الولايات بحوالي 27 % من كلفة التعليم العالي، بالإضافة إلى تبرّعات الهيئات المختلفة، والرسوم التعليمية وغيرها من مصادر التمويل، مثل الوقف ومساهمات هيئات قدماء خريجي الجامعات.

ومن المعلوم أنّ الاعتمادات التي تخصصها الحكومة للتعليم العالي لا تكفي لتغطية النفقات اللازمة لتسييره بالنظر لضآلة الموارد التي توفرها مصادر التمويل الأخرى، فالقطاع الخاص، وتبرّعات المجتمع المحلي والمعونة الخارجية هي مصادر متقلّبة للتمويل. لذلك يقوم الوقف بتوفير مورد تكميلي هامّ وتعتمد جلّ الجامعات الأمريكية على إيرادات الوقف مصدرا لتغطية جزء هامّ من نفقاتها.

4-2. دور الوقف في تمويل التعليم الجامعيّ في العالم:

يساهم الوقف بنسب هامة في تمويل التعليم العالي في الدول ذات التقاليد الجامعية العريقة سواء كانت خاصة أو حكومية، وهناك تجارب عديدة للأوقاف الجامعية في الجامعات المرموقة، في مختلف أنحاء العالم. وينتشر الوقف الجامعي في الدول المتقدمة وكذا في الدول الصاعدة التي تشبه البلدان العربية في ثقافتها مثل تركيا. ومن المهمّ أن نشير إلى أنّ الوقفية الجامعية ليست مصدر إيرادات إضافية فقط بل هي مشاركة مجتمعية في تحمّل قسط من مسؤولية التعليم العالي وتكاليفه.

وتمثّل عائدات الوقف في معظم هذه التجارب حوالي 30 % من ميزانية الجامعات (على غرار جامعة يال الأمريكية التي بلغت عائدات أوقافها 31.9 % من مواردها سنة 2006، وجامعة هارفارد الأمريكية التي وصلت نسبة إسهام الأوقاف في عائداتها إلى 30 % في 2006، وجامعة ماك ماستر الكندية التي كانت النسبة فيها 27 %).

الوقف بالجامعات الأمريكية والكندية:

تتوفّر بالولايات المتحدة الأمريكية تجربة كبيرة في هيكلة برامج الأوقاف، وتقدر قيمة الإيداعات الوقفية في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية بمليارات الدولارات. وقد سجّلت أعلى وديعة وقفية في جامعة هارفارد بقيمة تزيد عن «25 بليون دولار»، تليها جامعة يال (نيوهافن، كانيكتيكت) بقيمة تزيد عن «15 بليون دولار»، ثمّ

جامعة ستانفورد بكاليفورنيا بقيمة تتجاوز «12 بليون دولار»، ثم جامعة برينستون (برينستون، نيو جيرسي) بقيمة تزيد عن «11 بليون دولار»، ثم جامعة تكساس (أوستين، تكساس) بقيمة تزيد أيضاً عن «11 بليون دولار». وبوجه عام، يقدّر عدد الجامعات الأمريكية التي تزيد إيداعاتها الوقفية عن «5 مليارات دولار» بسبع جامعات، بينما يصل عدد الجامعات التي تزيد أوقافها عن «ملياري دولار» إلى ست وعشرين جامعة، وتصل الجامعات التي تزيد أوقافها عن «مليار دولار» إلى أكثر من خمسين جامعة.

وللجامعات الكندية تجارب ناجحة في تطبيق نظام الأوقاف الجامعية، إذ تقدّر قيمة الأوقاف في جامعة تورنتو بما يزيد عن «مليار ونصف المليار دولار»، وتقدّر في جامعة ماك غيل بقيمة تزيد عن «800 مليون دولار»، وفي جامعة بريتش كولومبيا تقدّر بما يقترب من «700 مليون دولار».

ب- الوقف بأوروبا وأستراليا:

انحصرت أهمّ التجارب الأوروبية للأوقاف في المملكة المتحدة وسويسرا. فقد بلغت قيمة الأوقاف بجامعة كمبريدج بالمملكة المتحدة حوالي «6 مليارات دولار أمريكي»، تليها جامعة أكسفورد بالمملكة المتحدة بقيمة تزيد عن «5 بلايين دولار»، فالمعهد السويسري للتكنولوجيا بقيمة تقترب من «مليار دولار».

وتقدّر قيمة الأوقاف في جامعة ملبورن الأسترالية بقيمة تقترب من «900 مليون دولار»، وتقدّر في جامعة سيدني بقيمة تزيد عن «800 مليون دولار». وتسعى عدّة جامعات أسترالية أخرى كجامعة غرب أستراليا وجامعة أستراليا الوطنية إلى إنشاء برامج أوقاف جامعية في المستقبل القريب.

ج- نماذج وافية آسيوية:

توجد العديد من التجارب الناجحة للأوقاف الجامعية في القارة الآسيوية، من أهمّها:

تجربة جامعة كيوتو اليابانية التي تقدّر قيمة أوقافها بأكثر من «ملياري دولار»، وجامعة سنغافورة الوطنية التي تزيد قيمة أوقافها عن «600 مليون دولار»، وجامعة ماليزيا للعلوم والتكنولوجيا التي تبلغ قيمة أوقافها «500 مليون دولار»، وجامعة كريغتون في ماليزيا أيضاً التي تقدّر أوقافها بحوالي «250 مليون دولار» (ويتوقع أن

تصل أوقافها إلى 0.5 مليار دولار مع نهاية 2010م)، وجامعة كوريا التي تصل قيمة أوقافها إلى «200 مليون دولار». وتسعى عدّة جامعات آسيوية أخرى إلى إنشاء برامج أوقاف، مثل جامعة بنجاب بباكستان، وجامعة ماليزيا الإسلامية الدولية.

ويشير انتشار الوقف الجامعيّ إلى دوره الهامّ في تكوين احتياطيّ ماليّ مستقبليّ، ولكنّ جلّ مؤسّسات التعليم العالي في الغرب وخاصّة في الولايات المتّحدة وبريطانيا تسعى، منذ عقود، إلى جانب ما تحصّله من إيرادات من أوقافها، إلى رفع رسوم الدراسة لمواكبة زيادة تكاليف التعليم العالي، مع دعم أنظمة إقراض الطلاب لتمكينهم من مواجهة الارتفاع في الرسوم، ويسدّد الطالب القرض بعد تخرّجه وتوظّفه وحصوله على دخل يتجاوز حدّاً أدنى معيّنًا .

وللإشارة فقد ارتفعت تكلفة التعليم العالي بالنسبة إلى الطالب في الولايات المتّحدة نحو 5 أضعاف ما كانت عليه عام 1983. وفي ما بين 2001 إلى 2010 بالذات ارتفعت هذه التكلفة ارتفاعاً حاداً، فبعد أن كانت تشكّل 23 بالمائة من متوسطّ الكسب السنويّ للفرد أصبحت تمثّل 38 بالمائة من هذا الكسب . ويضاف إلى ذلك أنّ نظام قروض التعليم، الذي يفترض أن يخفّف العبء عن الطلبة، خلف ديونا وأعباءً ماليّة ضخمة لثلثي خريجي التعليم العالي في الولايات المتّحدة، وأصبح الخريج من حاملي شهادة البكالوريوس يعاني في عام 2011 عبء دين للتعليم يبلغ 26 ألف دولار في المتوسطّ .

ومن المهمّ أن نلاحظ أنّه أمكن لعدد من الدول العربية الاستفادة من تجارب تمويل التعليم العالي التي ثبت نجاحها في الدول المتقدّمة من خلال وضع آليات مبتكرة لتعبئة موارد إضافية لفائدة مؤسّسات التعليم العالي الحكومي أو عبر تشجيع القطاع الخاصّ على الاضطلاع بدور أكبر في التعليم. ونجد ضمن هذه الدول الأردن والسعودية ومصر والمغرب.

5- تجارب عربية مبتكرة في تمويل التعليم العالي:

5 - 1. الأردن: تنوّع في التمويل ومساهمة مجتمعية فاعلة:

تعتمد الجامعات الحكومية الأردنية في المقام الأوّل على تمويل الدولة ثمّ على الرسوم الطلابية: fees، علاوة على الإيرادات الذاتية والمنح والمساعدات والهبات والقروض بكفالة حكوميّة.

أ- التمويل الحكومي (خربوش، 477):

تتأثّر المخصّصات الحكومية المرصودة للتعليم العالي بالأردن من نسب مئوية معيّنة توظّف على الضرائب، ومنها الرسوم الجمركية بواقع 4% من قيمة البضائع المستوردة، وكذا الأرباح الصافية للشركات بنسبة 1 %، ورسوم رخص المهن وغيرها من الرسوم. وتوزّع إيرادات هذه الرسوم بين الجامعات الأردنية بموجب معايير يتمّ الاتفاق عليها في مجلس التعليم العالي. وتتمتع الجامعات الحكومية، إلى جانب ذلك، بالإعفاءات والتسهيلات التي تتمتع بها الوزارات والدوائر الحكومية.

ب- التمويل الذاتي خربوش (478-479)

الرسوم الدراسية Fees:

لقد شهدت الإيرادات المتأتية من الرسوم الدراسية ارتفاعاً تدريجياً منذ ثلاثة عقود. وتشير الإحصاءات إلى أنّ هذه الإيرادات ارتفعت من حوالي 12.3 مليون دينار عام 1986 وصارت تشكل 22.3 % من إجمالي الإيرادات إلى حوالي 32.5 مليون دينار عام 1997، أي بنسبة 35.9 % من مجمل الإيرادات، وذلك بسبب زيادة رسوم الساعات المعتمدة بمقدار 5 دنانير اعتباراً من عام 1991، وكذلك رسوم الساعات المعتمدة في الدراسات العليا، واستخدام برنامج الدراسات الموازية والتي يدفع الطالب الملحق بها رسوماً أقلها 50 ديناراً للساعة. ويمكن القول إجمالاً إنّ إسهام الرسوم الطلابية في الكلفة قد ارتفع بمرور الزمن، ويشكل حالياً حوالي 30 % من إجمالي الكلفة.

ربيع الأموال المنقولة وغير المنقولة:

يعتبر هذا المصدر من الآليات التي يعوّل عليها مستقبلاً لسدّ العجز في الموازنات السنوية وذلك تفعيلاً لما يسمّى بالجامعة المنتجة أو University Entrepreneurial. ويأتي الدخل الناجم عن هذا المصدر من صناديق الاستثمار والمساهمات واستثمارات مرافق الجامعات، ومن الاستثمارات والدورات وخدمة المجتمع. وقد تنامي هذا المورد بمرور الزمن حيث ارتفع من 4.7 % من مجمل الإيرادات عام 1986 إلى 10.9 % من إجمالي الإيرادات عام 1997 ووصل إلى حوالي 17 % عام 2004.

المنح والتبرعات والهبات:

يشكّل هذا المصدر نسبة تراوحت بين 8 - 20 % من إجمالي إيرادات الجامعات الحكومية. وكما هو الحال في ربيع الأموال المنقولة وغير المنقولة ما زالت مساهمة

هذا المصدر محدودة حيث يعتبر هذا المصدر أيضاً من المصادر المهمة لمستقبل تمويل التعليم الجامعي والذي يمكن تعزيزه عن طريق بذل المزيد من الجهود من قبل الجامعات لإيجاد الجهات المتبرعة والمانحة في الداخل والخارج.

الاقتراض:

لجأت الجامعات الحكومية إلى الاقتراض لسدّ الثغرات في الموازنات وخاصة في موازنتها الرأسمالية. وقد تزايد الاعتماد على هذا المصدر مع مرور السنوات، إذ بلغ حجم الاقتراض عام 1986 ما مقداره 1.6 مليون دينار، وارتفع إلى ما يزيد على ثلاثة عشر مليوناً عام 1995 ثمّ انخفض إلى حوالي تسعة ملايين دينار عام 2000.

تشجيع الاستثمار الخاص في التعليم العالي:

يعوّل الأردن على القطاع الخاص للاستثمار في توسيع الطاقة الاستيعابية في التعليم العالي، لذلك وضعت جملة من الآليات التشجيعية في الغرض، منها: صياغة التشريعات التي تمنح القطاع الخاص الحرية الكاملة والاستقلال الإداري والمالي في إقامة مؤسساته التعليمية وإدارتها، مع توفير الحوافز الضريبية الممنوحة للقطاع الخاص العامل في مجالات التعليم العالي والبحث العلمي، وتشمل: إعطاء مؤسسات التعليم العالي الخاصة صفة الشركات التي تمنحها الاستفادة من الإعفاءات المنصوص عليها في قانون تشجيع الاستثمار لسنة 1995 مع تشجيع مؤسسات التعليم العالي للقيام بالأعمال والمشاريع الاستثمارية والإنتاجية والبحوث العلمية التطبيقية لحساب القطاعات الإنتاجية وإعطاء الجامعات كامل الحرية في فتح التخصصات والبرامج أو الخطط الدراسية، وتنظيم دراسات مسائية في الجامعات الخاصة، وإعطاء الجامعات الخاصة فرصة فتح المراكز التعليمية للقيام بالدورات التدريبية والتعليم المستمر وخدمة المجتمع.

5 - 2 السعودية: أهمية الكراسي العلمية والوقف الجامعي:

وضعت السعودية عددا كبيرا من الآليات التعليمية والتنظيمية لتعبئة موارد مالية إضافية من خارج المنظومة الحكومية، من أهمها: إحداث صندوق التعليم العالي، وتركيز برامج تعليمية مدفوعة، إلى جانب الكراسي العلمية والوقف الجامعي. فقد أنشأت وزارة التعليم العالي في 2003 صندوقاً باسم صندوق التعليم العالي توضع فيه مصروفات الطلاب المقصرين في أدائهم الدراسي، ومن تجاوزوا المدة النظامية

أو الذين يلتحقون بالجامعات خلال الفصل الصيفي. ويتولّى الصندوق إجراء دراسات استثمارية بهدف التوسّع في عوائد الاستثمارات، وقد بلغت الإيرادات خلال عام 1433/1434 هـ (2013 م) 339.9 ألف ريال سعودي، وقد استفادت منها 23 جامعة في تمويل عدد من مشاريعها التعليمية.

أمّا التمويل الذاتي للجامعات فيقوم على جملة من الركائز من أهمّها: التعليم الموازي وخدمات الاستشارة والكراسي البحثية والوقف.

أ- البرامج التعليمية المدفوعة:

تتمثّل البرامج المدفوعة في إسداء تعليم مسائي للشبان الذين لا يمكنهم متابعة تعليمهم من خلال البرامج الصباحية، وهو برنامج يغطي مراحل التعليم البكالوريوس والماجستير والدكتوراه وقد بدأ تطبيق البرنامج عام (1423هـ/2002م)، ومن هذه البرامج التعليمية المدفوعة برامج التعليم عن بعد وبرنامج الانتساب.

ويعتبر التعليم الموازي مصدراً من مصادر التمويل الجامعي حيث يقبل الطلاب على التسجيل في هذه البرامج مع تحمّل تكلفتها شخصياً. وقد أدّى تطبيق هذا البرنامج إلى توسيع نطاق إتاحة التعليم العالي لأفراد المجتمع. وتختلف رسوم البرامج الموازية من تخصص إلى آخر، ومن جامعة إلى أخرى، وتتراوح ما بين 80 إلى 120 ألف ريال سعودي للبرنامج الواحد (برنامج الدراسات العليا، جامعة الملك سعود، 1435-1434هـ/2014م).

ب- الخدمات الاستشارية:

تبنتّ عديد الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في السعودية مفهوم الجامعة المنتجة، حيث تعمل الجامعة على زيادة مواردها من الخدمات بتقديم الاستشارات لصالح القطاعين العام والخاص، ويصل عائد هذه الخدمات في بعض الجامعات إلى 25 % من ميزانية الجامعة، كما هو الأمر في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، إضافة إلى القيام بإعارة أعضاء التدريس من الكفاءات العلمية القادرة على تقديم الدعم والاستشارة لجهات أخرى في القطاعين العام والخاص. وفي معهد البحوث والاستشارات التابع لجامعة الملك عبد العزيز بلغ عدد العقود الاستشارية الموقعة مع الجهات الأخرى في المجالات المختلفة الصحية أو الاقتصادية أو التربوية أو الاجتماعية أو التقنية ما يزيد على 24 عقداً استشارياً، وقد فاق عدد الجهات

المستفيدة من المعهد ذاته أكثر من 62 جهة، في مختلف التخصصات سواء من القطاع العام أو القطاع الخاص (جامعة الملك عبد العزيز).

ج- الكراسي العلمية:

تعدّ الكراسي البحثية من الأنماط الجديدة في تمويل التعليم العالي الحكومي، ويتلخص مفهومها في تخصيص كرسيّ لدعم الأبحاث العلمية في مجال محدد من التخصصات التي تقدّمها الجامعة على أن يكون التمويل من مؤسسات القطاع العام ورجال الأعمال مقابل حصول الممول على شهادة وكتابة اسمه في مكان بارز في الجامعة. وتعدّ جامعة الملك سعود من الجامعات الرائدة في هذا المجال، وهي تضمّ بمفردها 100 كرسيّ بحثي. وقد بلغ عدد الكراسي العلمية في السعودية عام 1434هـ/2013م (189) كرسيّاً علمياً في الجامعات السعودية المحلية منها 30 كرسيّاً بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، و29 كرسيّاً علمياً بجامعة الملك عبد العزيز و26 كرسيّاً بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن و44 كرسيّاً علمياً في مختلف أنحاء العالم في أمريكا وروسيا وبريطانيا.

كما بلغ قدر ما يموله القطاع الخاصّ على هذه الكراسي العلمية قرابة 700 مليون ريالاً سعودياً، وبهذه الطريقة يساهم الخواصّ في دعم الأبحاث والأنشطة العلمية المتخصصة (واقع الإنفاق على البحث العلمي، 1435هـ/2014)، وطبيعة هذه الكراسي تعتبر في الأعراف الجامعية من فئة الكراسي البحثية المدعومة لفترة مؤقتة ما بين ثلاث إلى خمس سنوات وليست من الكراسي الدائمة والمستمرة الدعم (العقيلي، همفريز، 2012) وهذا بخلاف ما هو قائم في الكراسي العلمية في التجربة الكندية حيث تتصف بديمومة الدعم.

د- الأوقاف الجامعية:

تؤدّي الأوقاف كما رأينا دوراً هاماً في تمويل التعليم على المستوى العالمي، فهي سبيل من سبل مشاركة القطاع الخاصّ في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وفي السعودية تعتبر تجربة جامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن من أبرز الأوقاف التعليمية، حيث بلغت قيمة أوقاف جامعة الملك سعود مليارات وستمائة وخمسين مليون ريال سعودي، وارتفعت لتبلغ أصول المرحلة الأولى 3 مليارات ريال سعودي (مجلة أوقاف الجامعة، 1432هـ/2010م) وأوقاف جامعة الملك فهد للبترول والمعادن 3 مليارات ونصف، كما توجد أوقاف خاصة بجامعة الملك عبد العزيز والجامعة الإسلامية في المدينة المنورة. (حالة التعليم العالي. 1434هـ/2013م).

5 - 3 تجربة مصر: دور أكبر للتعليم الخاص وبرامج موازية،

أ- دعم التعليم العالي الخاص:

تضاعف دعم مصر خلال العقدین الأخيرین لمؤسّسات التعليم العالي الخاص، إذ تبنت الدولة سياسة ليبرالية في وضع التشريعات الملائمة لزيادة الاستثمار في التعليم الخاص، كما وقع التوسع في إدخال جامعات أجنبية إلى مصر، ونتج عن ذلك زيادة في التنوع في التعليم العالي بوضع برامج جديدة تواكب متطلبات المعرفة التقنية والعلمية. وقد بلغ إجمالي الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي الخاص حوالي 20 % من إجمالي المقيدین بالتعليم العالي المصري. وتتمتع مؤسّسات التعليم العالي الخاص بإعفاء ضريبي. ويعتمد العمل بها على الرسوم الدراسية التي يتحملها الطلاب .

وتوفّر الجامعات الخاصة برامج دراسية بلغات أجنبية في مجالات الطب والصيدلة والهندسة والتجارة والحقوق والتربية، وتتميز بجودة عالية للتعليم والتعلم، ويتحمل الطلاب رسوما دراسية تختلف باختلاف البرنامج الدراسي، وأقلها خمسة آلاف جنيه مصري (2015)، كما توجد برامج الانتساب، وتحظى برامج التعليم الموازي التي تمّ تطويرها في الجامعات الحكومية بالعدد الأكبر من الطلاب، حيث تقبل تلك البرامج خريجي المدارس الثانوية حاصلين على مجموع أقلّ من أقرانهم المقيدین في البرامج العادية، وفي المقابل يلتزم طلاب الانتساب بسداد جزء من الرسوم الدراسية. وتبيّن إحصاءات عام 2007 أنّ المقيدین بهذه البرامج بلغ 343 ألف طالب يمثلون حوالي 23 % من إجمالي عدد الطلاب المقيدین في الجامعات الحكومية.

ب- تنويع الموارد في الجامعات الحكومية:

بالنظر إلى ضآلة إيرادات رسوم الطلاب الدراسية، بدأت الجامعات تبحث عن موارد إضافية من خلال البحوث التعاقدية والاستشارات وبرامج التعليم المستمر وغيرها من الأنشطة. وقد سمحت الحكومة للمؤسّسات التعليمية التابعة لها بإلحاق الطلاب ببرامج خاصة يتمّ من خلالها تقاضي رسوم الدراسة من الطلاب بمعذلات تفوق الرسوم العادية مثل نظام الانتساب والبرامج التي تدرّس بلغات أجنبية. وتمثّل الإيرادات الذاتية التي تحصلها الجامعات 10 % من مواردها.

ومع بدايات العام 2005 نفذت مصر عديد البرامج التعليمية المنصوص عليها بالخطة الاستراتيجية من خلال مشروعات يدعمها البنك الدولي بقروض ميسرة، وقد شملت الخطة الاستراتيجية 25 مشروعا منها ستة مشروعات ذات أولوية وهي:

- مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات
- مشروع تطوير كليات التربية
- مشروع تطوير تكنولوجيات المعلومات
- مشروع تطوير الكليات التكنولوجية
- مشروع توكيد الجودة والاعتماد
- صندوق خدمة مشروعات تطوير التعليم العالي

5 - 4 تجربة المغرب: ربط التمويل بأداء الجامعات:

اتّجه المغرب منذ سنة 2009 إلى ربط تمويل التعليم العالي بأداء الجامعات من خلال إرساء سياسة تعاقدية بين الدولة والجامعات. ويعدّ التعاقد صيغة مستحدثة للتطوير الجامعي يجري بها العمل في عديد البلدان الأوروبية. وقد أثبتت هذه الصيغة جدواها في إعادة بناء الهياكل الجامعية في اتجاه ضمان الجودة وتحديث المناهج ودعم المشاركة المجتمعية في التسيير.

ويتمّ التعاقد بعد جولات من التفاوض بين الحكومة والجامعات بخصوص حجم الميزانية وأوجه صرفها في المجالات التي تخدم الأهداف الاستراتيجية للدولة. ويمثّل التعاقد ضربا من التفويض أو نقل للصلاحيات للجامعات لإنجاز مشروعات وبرامج يتم الاتفاق بشأنها بين الحكومة والجامعات.

وتّم اعتماد مخطط استعجالي للفترة 2009-2012 انطلاقا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ويعطي هذا المخطط التعاقد مكانة محورية في تطوير التعليم العالي ويعتبره أداة متميزة للتحوّل حول الأولويات ووسائل تحقيقها.

ويهدف التعاقد إلى دعم الجامعات وتحسين حوكمتها من خلال التركيز على تحسين الأداء وتبني مبادئ الإدارة الرشيدة. وعلى هذا الأساس أبرمت مجموعة من العقود بين الحكومة المغربية و15 جامعة تعهّدت بمقتضاها هذه المؤسسات بتنفيذ جملة من المشاريع والبرامج والأنشطة لتحقيق الأهداف الواردة في البرنامج الاستعجالي، وخاصة في مجال التكوين وتحسين العائد الخارجي، إلى جانب تركيز

هيئات للتقويم المؤسسي، وتطوير نظم المعلومات والتصرف في الموارد البشرية، وتعزيز الشراكة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي.

ويهدف كل ذلك إلى تمكين الجامعات من متابعة مؤشرات تطورها وترشيد التصرف في الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة لها وإبراز الصعوبات التي تحول دون أدائها عند الاقتضاء. وقد تمّ تحديد محتويات العقود التي تربط الجامعات المغربية بالحكومة انطلاقاً من المقترحات التي أعدتها الجامعات بذاتها، وتمّ التفاوض بشأنها للفترة 2009-2012، وتتضمن العقود بنوداً توكل إلى الجامعات مسؤولية وضع مخطط تطوري قصد بلوغ الأهداف الكمية للبرنامج الاستعجالي في ما يخص المحاور التالية:

- دعم طاقة الاستيعاب الجامعية لقبول الأعداد المتزايدة للطلبة،
- الاستجابة لحاجات التنمية القطاعية من ذلك توجيه الطلبة نحو المسالك العلمية والتقنية والمهنية،
- الرفع في عدد الطلبة بمؤسسات الامتياز،
- تطوير المسالك التطبيقية في المؤسسات العادية،
- تطوير العائد الداخلي والخارجي من خلال مكافحة الرسوب والتسرب عبر وضع آلية لمراقبة الطلبة ودعم توجيههم،
- تأهيل المؤسسات الجامعية القائمة وصيانتها،
- تحسين تشغيلية الخريجين من خلال تطوير عروض التكوين ومواءمتها لحاجات سوق العمل
- الارتقاء بالبحث العلمي،
- تنويع مصادر تمويل البحث العلمي ودعمها،
- تثمين نتائج البحث العلمي لدى المحيط الاقتصادي والاجتماعي،

أما بخصوص الحوكمة الإدارية فتتعهد الجامعات بالإصلاحات التالية:

- تحديث أساليب التصرف الإداري،
- تركيز آليات لترشيد التصرف في الموارد البشرية والمالية،
- وضع هياكل للاستشراف الاستراتيجي،
- تطوير نظم المعلومات،
- دعم التعاون الدولي،

في المقابل تتعهد الدولة بتخصيص ميزانية جمالية قدرها 12636225 درهما لدعم هذه البرنامج إضافة لفتح 2400 خطة للاستجابة لحاجات التأطير، ومرافقة الجامعات من خلال وضع الإجراءات التشريعية المناسبة؛ وتركيز آلية للمتابعة والتقويم تتضمن هيئة داخلية للمتابعة والتقويم في مستوى الجامعة وهيئة مركزية مماثلة تجمع ممثلين عن وزارات التعليم العالي والاقتصاد والمالية.

نستنتج من استعراض عدد مختار من نماذج التمويل في الدول العربية صعوبة زيادة حصة التعليم من الموازنات العامة، أو زيادة الإنفاق على التعليم، في ضوء الصعوبات الاقتصادية التي تتعرض لها الدول العربية. وهو ما يفسر اتجاه كل السياسات إلى ترشيد الإنفاق العام وتنويع مصادر التمويل، ولكن هذه التجارب، على أهميتها، لم تقدم الحل الجذري لأزمة شح الموارد، من ثمة جاء البحث عن أفضل السبل لوقف الهدر المالي وإيجاد آليات إضافية لتعبئة الموارد، وإحكام التصرف في ما هو متاح من تمويلات.

كما نستخلص من تجارب التمويل بالدول المتقدمة أنه لا توجد نماذج تمويلية مرجعية صالحة لكل البيئات الجامعية، فكل دولة لها ظروفها وتقاليدها واختياراتها، ومع ذلك لا بد من التأكيد على أن عديد التجارب التمويلية أثبتت جدواها، ومن المهم الاستفادة منها لتوسيع قاعدة التمويل في الدول التي توسعت في التعليم دون أن ترفع في المخصصات المالية المرصودة للتعليم العالي.

6- أي سبيل إلى تطوير نظم التمويل الجامعي في الدول العربية؟:

من الضروري أن نطرح للنقاش، قبل استعراض الآليات الممكنة لدعم تمويل التعليم العالي، قضية خلافية لم يقع الخوض فيها بشكل صريح في عدد كبير من الدول العربية بسبب حساسيتها الاجتماعية، ألا وهي مسألة مجانية التعليم. فأغلب الدول العربية تتوخى كما بينا سابقا سياسة التعليم المجاني، ويرتقي هذا التعليم إلى رتبة الحق الدستوري في عدد من الأقطار، وهذا ما يفسر إتاحة عدد كبير من الدول العربية طاقة استيعابية هامة بالمؤسسات في مرحلة ما بعد الثانوي دون مراعاة شروط الجودة .

6 - 1. مجانية التعليم العالي إلى أين؟:

تختلف المواقف من هذا الموضوع. فهناك توجه أغلبي في المجتمع العربي تقوده هيئات وشخصيات مؤثرة يدافع على مبدأ تكفل الدولة بالتعليم وضمان مجانيته لكل

الناس بلا استثناء، وهو اتجاه يدعو عند الضرورة إلى زيادة نصيب التعليم من إجمالي نفقات الدولة.

وخلافاً لذلك ثمة من يرى أنه لا يمكن، في ضوء الأوضاع المالية الصعبة في الدول العربية متوسطة الدخل، أن يتمتع بمجانية التعليم، وعلى قدم المساواة، الطلاب المحتاجون والطلاب الذين ينتمون إلى أوساط اجتماعية مرفهة؛ باعتبار أن مبدأ العدالة يقتضي أن يستفيد الفقراء دون سواهم من دعم الدولة، خاصة وأن عدداً كبيراً من أبناء الفئات الفقيرة لا يلتحقون بالتعليم العالي بالمعدلات الكافية التي تخول الدخول إلى مراكز التميز؛ وفي المقابل يتمكن عدد هام من الطلاب المنتمين إلى أسر محظوظة، الذين يدرسون على نفقة الدولة، من الحصول بعد التخرج على مواقع مهنية تتيح لهم دخلاً أعلى، وبشكل غير متكافئ، والحال أنهم اعتمدوا في دراستهم على ما يوفره دافعوا الضرائب الأقل منهم دخلاً من مال في تمويل المؤسسات التي منحتهم شهاداتهم. ولهذا السبب هناك من يدعو إلى رفع مساهمة الطلاب المنتمين إلى أسر عالية ومتوسطة الدخل في مصاريف تعليمهم، بما يوفر على الدولة نفقات يمكن توظيفها في تحسين البيئة التعليمية ورفع الجودة.

وهناك من يرى أن التعليم العالي خدمة عامة وعلى الدولة أن توفره بالمجان لضعفاء الحال، ويتعين على غيرهم دفع رسوم تقارب الكلفة التشغيلية الحقيقية للمؤسسات التعليمية. وفي هذه الصورة يقتصر دور الدولة على توفير الموارد الضرورية لإنشاء وتطوير البنية التحتية والأكاديمية، والإنفاق على ضمان التحاق المؤهلين ممن ينتمون إلى فئات فقيرة ومهمشة. وعلاوة على ذلك فإن تحقيق العدالة بين الفئات يقتضي الإنفاق على ضمان التحاق المؤهلين ممن ينتمون إلى فئات فقيرة ومهمشة بتقديم المنح الدراسية (الأقساط والرسوم) والمعيشية لهم. مع فرض الرسوم المالية التي تتماشى مع الدخل الاقتصادي للأفراد.

فهل يمكن حلّ مشكل التمويل بالترفيه في رسوم الدراسة؟ لا شك في أن هذا الإجراء يمثل فرصة لإشراك قسم من المجتمع في تحمّل قسط من تكاليف التعليم العالي. ويبقى المشكل الأساس في هذا المجال هو إصلاح منظومات التعليم العالي حتى تستجيب لمقتضيات المنافسة والجودة. ولعل السؤال المركزي في هذا الصدد هو من أين يبدأ الإصلاح؟ لا شك في أن أولويات تطوير المنظومات التعليمية هي من مشمولات نظر كل دولة، ولكن مجالات توسيع القاعدة المالية الموصى بها دولياً يمكن أن تكون منطلقاً للتعديلات الهيكلية التي تتلاءم مع البيئات الجامعية العربية.

في البداية تحتاج أزمة تمويل التعليم العالي في الدول العربية إلى إصلاحات تتناول النظم الحالية للتمويل من جذورها. كما تحتاج إلى خطط تحدّد أولويات الإنفاق بحيث يعاد النظر فيها لترشيد الإنفاق والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة ووضع بدائل ومصادر أخرى للتمويل. وتقتصر الدراسة في ما يلي جملة من الآليات والإجراءات التنظيمية والترتيبية التي يمكن أن تسهم في تجاوز أزمة تمويل التعليم العالي في الوطن العربي .

لمّا كانت علاقة الجامعات بالحكومات خاضعة لما يتقرّر في الدوائر العليا للدولة في أغلب الدول العربية فإنّ مشكل التمويل البديل سيظلّ قائماً طالما لم يحسم موضوع استقلالية الجامعات ولاسيّما الاستقلالية الماليّة التي تعتمد على موارد غير حكومية دون الخضوع للتعقيدات البيروقراطية.

2-6. تطوير البنية التنظيمية للتعليم العالي:

رغم الجهود المبذولة لتطوير الأداء الإداري وتوسيع الصلاحيات الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي فإنّ السمة الغالبة لعدد كبير من الجامعات العربية هو ضعف استقلالها ووقوعها تحت الرقابة المباشرة للسلطة المركزية بما يحول دونها والمبادرة لتطوير بنيتها الداخلية، وذلك خلافا لما تجري عليها السنن الجامعية في الدول المتقدّمة.

فجلّ الجامعات في البلدان العربية تعاني من صرامة الإجراءات المركزيّة التي تمنعها من تحديد طاقتها الاستيعابية وحرية تحديد الرسوم الدراسية، فضلا عن تقييد حرية التصرف في ميزانيتها. ويلاحظ في البلدان التي تستأنس بالنموذج الفرنكوفوني خضوع الجامعات الحكومية، بصفتها هيئات تابعة، للتحكّم والرقابة، عبر مستويات عدّة من مجالس الجامعات إلى الوزارات المكلفة بالتعليم العالي. ولعلّ نقطة الضعف في جلّ برامج التطوير الإداري هي احتكار الدولة لتأطير النظم الإدارية الجامعية حتّى تتماشى مع البرامج الإنمائية الوطنية.

ومن المعلوم أنّ جلّ مؤسسات التعليم العالي المرموقة في العالم تعمل وفق مفهوم الجامعة المنتجة، ولبلوغ هذا الهدف في الوطن العربي يتعيّن أخذ الإجراءات التشريعية المناسبة التي تخول لمؤسسات التعليم العالي الاستقلال الإداري والأكاديمي عن دوائر القرار السياسي، بما يمكنها من وضع برامج التعليم والبحث دون رجوع إلى السلطة المركزية، ويتيح مفهوم الجامعة المنتجة للجامعات العربية

أن تكون بيوت خبرة تعمل على زيادة مواردها من الخدمات والاستشارات التي تقدّمها للمجتمع. وينطبق ذلك على الجامعات الحكومية والأهلية. ولا يتسنى ذلك إلا إذا كانت منتمية إلى المجتمع ومرتسّخة فيه، أي أن تكون مستقلة غير ربحية تديرها مجالس أمناء، لكنّها مؤهلة للدعم من المالية العامة، ومن المتوقع أن يلقي هذا التوجّه مقاومة من ذوي النزعة الدولية الذين يرون أن تهيمن الدولة على كلّ شيء وينادون بأن تصبح الجامعات كلّها حكومية.

وتمثّل مصادر التمويل وطرق ضبط الموازنات المؤسسية والتصرّف فيها إحدى الوسائل الهامّة لدعم الاستقلالية الإدارية والعلمية التي تتيح تنويع فرص التعليم والتعليم الموازي بما يعزّز الموارد الذاتية.

3-6. تنويع فرص التعليم: التعليم عن بعد-التعليم الافتراضي- التعليم المفتوح عالي الاستقطاب:

لقد سبق أن أشرنا إلى أنّ كثيرا من الجامعات العربية اتّجهت نحو سياسة الكمّ بقبول أعداد تتجاوز قدراتها الأكاديمية والمالية والإدارية. ومن ثمة كان الاتجاه نحو تنويع فرص التعليم فبرزت إلى جانب المؤسسات الحكومية مؤسسات خاصّة وجامعات أجنبية (الجامعة الألمانية والأمريكية والفرنسية والكندية بمصر) وجامعات أخرى في إطار شراكة أو توأمة في الأردن ودول الخليج العربي، ولكن القطاع الحكومي ظلّ سائدا بنسبة 64 % في مؤسسات التعليم العالي. (تقرير المرصد العربي للتربية، 2012).

كما اقتضى تزايد أعداد الطلاب وضع آليات جديدة لتلبية الحاجات الاجتماعية، فكانت الحويلة جملة من التغييرات الهيكلية في مستوى برامج الدراسات الجامعية، والاتّجاه نحو إدخال التعليم عن بعد في المنظومة التعليمية، مع إتاحة المجال للتعليم العالي الخاص. كذلك ظهرت الجامعات الافتراضية والجامعات المفتوحة، إذ أحدثت سنة 2002 جامعتان افتراضيتان: واحدة في تونس، والثانية في سوريا، وتولّى المؤسستان تقديم خدمات التعليم عن بعد لمن لا يتمكن من الحضور إلى الجامعة. وتتوفّر أنماط أخرى للتعليم العالي في مصر والسعودية والأردن والجزائر والسودان والإمارات وليبيا وفلسطين والكويت مثل الانتساب والتعليم الإلكتروني والتعليم المفتوح. فقد أحدثت بعض الجامعات السعودية تعليماً إلكترونياً موازياً لتعليمها الاعتيادي، وقد بلغ عدد الجامعات الإلكترونية 5 جامعات، كما أنّ هناك عدد من الجامعات الإلكترونية المستقلة، مثل الجامعة السعودية الإلكترونية، وقد

ساهم نظام التعليم عند بعد والجامعة السعودية الإلكترونية في تخريج العديد من الطلاب والطالبات، ففي عام 2012 بلغ عدد المسجلين في برنامج التعليم عن بعد في جامعة الملك سعود أكثر من 60 ألف طالب وطالبة (جامعة الملك سعود، عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد).

ويمثل التعليم الافتراضي مجالا مستقبليا لدعم القيد بالجامعات التي لم تأخذ بهذا النمط من التعليم. ومن المهم أن يقع التوسع في التعليم عن بعد والتعليم الموازي لتوسيع الطاقة الاستيعابية لتلبية حاجات المجتمع للتعليم العالي سواء في إطار التعليم العادي أو التعليم المستمر. هذا عدا ما يقوم به هذا التعليم من دور كبير في توفير إيرادات إضافية والتقليل من الهدر المالي.

4-6 . نحو مصادر بديلة لتمويل التعليم الجامعي العربي:

تمّة مقترحات كثيرة لدعم الموارد المالية لمؤسسات التعليم العالي بعضها أخذ طريقه إلى التنفيذ مثل الوقف، وبعضها يمكن الأخذ به مثل تطوير الأنظمة المالية ونظام القسائم أو الكوبونات التعليمية.

أ- تطوير الأنظمة المالية:

لا بدّ أن نشير إلى أن تعديل الرسوم الدراسية يقتضي تطوير أنظمة الإقراض المالية لحفز الطلاب على التميّز العلميّ وذلك من خلال ربط نسب تخفيض تسديد القروض بتحقيق درجات مرتفعة ونسب علمية متقدّمة، وكذلك يمكن لصاحب القرار التمييز بين التخصصات والفروع الجامعية من خلال ربط مستوى القرض بنوع التخصص الذي يعزم الطالب على الانخراط فيه.

ومن الحلول المالية أيضا وضع الحوافز الضريبية لإشراك القطاع الخاص في تمويل التعليم العالي لدعم الجهد الحكومي من خلال الاستثمار في توسيع الطاقة الاستيعابية. وهناك من يرى إمكانية دعوة القطاع الخاص إلى تحمّل جزء من العبء المالي الذي تستوجبه العملية التعليمية باعتباره مستفيدا من مخرجات التعليم العالي، وذلك بتصوّر آليات لتحفيز الشركات للتبرّع للتعليم العالي بجزء من مدفوعات المسؤولية الاجتماعية التي تخصصها في موازاتها. كما أنّه بالإمكان أيضا وضع آلية تشجّع الشركات على تخصيص جزء من أرباحها لدعم التعليم العالي في الاختصاصات التي تتلاءم ومجال عملها على أساس أنّ في ذلك استثمار في مستقبلها. علما وأنّ عديد المؤسسات الاقتصادية في أوروبا تنفق على وضع برامج

تعليمية تشارك في اختيار محتواها، ويطلق على هذه الشراكة في فرنسا اسم «البناء المشترك للإجازات» construites-co Licences.

ب- نظام الوقف:

لقد صار ثابتاً أنّ نظام الوقف يتيح تمويل التعليم العالي بفاعلية، ومن المهمّ توفير الآليات المناسبة للعمل بهذا النظام لتمكين الجامعات العربية من تمويل ذاتها وتطوير جوانبها الأكاديمية والإدارية وأنشطتها البحثية. وقد سبق أن أعطينا أمثلة على التجارب العربية والأجنبية الناجحة في هذا المجال. ولكن هذا النظام لن يكون فاعلاً إلا إذا ساهمت الحكومة في تغذية الوقف وفي وضع القوانين التي تراقب الأداء وتوضح أهدافه منذ بداية العمل به. فالوقفية تتغذى من مصادر مجتمعية متعدّدة، لكنّها تدار من قبل جهاز معيّن مستقلّ في إجراءاته، ويقع تحت سلطة الجامعة، وأنّ تختار الجامعة في الوقفية غير المقيدة أبواب إنفاقها تبعاً لحاجاتها، وبالتالي فالوقفية الجامعية هي في خدمة الجامعة وليست الجامعة في خدمة الوقفية لتحقيق أجندات معينة، بما فيه تمويل برامج معينة فيها (الوقفية المقيدة).

والاتّجاه السائد الآن في الجامعات الأمريكية هو استثمار أموال الوقفية للزيادة في حجمها وتعظيم الفائدة منها. وقد بيّنت حالة جامعة هارفارد أنّها تستخدم ما يقرب من 7% فقط من عوائد وقفياتها في الإنفاق (النفقات الجارية). كما أنّ جلّ أوجه الدعم عن طريق الأوقاف الذي تتقدّم به الحكومات أو الهيئات الاجتماعية يتّجه نحو تقديم المنح الدراسية للطلبة ونحو التعليم (رواتب الهيئة التعليمية، الأبنية والتجهيزات، المكتبات، فتح الكليات والمعاهد والبرامج، الخ). والبحث العلميّ مشاريع وبرامج وكراسيّ بحثية.

ج- القسائم أو الكوبونات التعليمية:

هي صيغة للتمويل يُعمل بها في عدد من جامعات أمريكا اللاتينية، وتتمثّل في إصدار كوبونات تعليمية لصرفها في التعليم الجامعي الخاص للطلبة الذين لم يتيسر لهم القبول في الجامعات الحكومية. وعادة ما يتمّ الربط بين إصدار القسائم وتحديد التخصّصات التي يسمح بصرف القسائم في وحداتها الدراسية، بحيث تكون من التخصّصات الموافقة لسوق العمل. إنّ الغرض من التمويل بالقسائم هو تعزيز المنافسة بدرجة أكبر بين الجهات المقدّمة للتعليم العالي من أجل الاستجابة لاهتمامات الطلاب من خلال إتاحة الدعم الحكوميّ بشكل غير مباشر من خلال

المستهلكين بدلاً من تقديمه بشكل مباشر. وقد ثبت في عديد البلدان أنّ نظام القسائم كان أداة ناجحة في تعزيز نمو مؤسسات خاصة ذات جودة أفضل ولها القدرة على مضاعفة عدد المستفيدين من المنح الدراسية.

د- توظيف التقنية:

تكون النتائج إيجابية إذا ما تمّ استعمال التقنية استعمالاً رشيداً ووفقاً لاستراتيجية محكمة ورؤية واضحة، وتتمكّن الجامعة من تقليص المصاريف وتوفير الموارد المالية. من ذلك:

التقليص في المصاريف على الورق والنسخ والطباعة التي تمثّل كلفتها نسبة كبيرة من نفقات المؤسسة الجامعية، فباستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال مثل مواقع الويب أو المنصات الافتراضية يمكن إمداد الطلبة بكلّ الوثائق والدروس اللازمة دون الحاجة إلى طباعتها وإخراجها في نسخ متعدّدة. كما أنّه يمكن التخفيض في تكاليف الورق والطباعة والبريد باستعمال التقنية في المعاملات التجارية مع عملاء المؤسسات التعليمية إضافة إلى ذلك فإنّ المعدّات التكنولوجية الأكاديمية من برمجيات ومنصات وغيرها يمكن تقاسمها واستعمالها من عدد كبير من الطلبة خلافاً للأدوات الورقية التي لا يمكن تقاسمها.

وباعتماد طريقة التعلّم الإلكتروني يتمّ توفير النفقات على الأبنية والمرافق اللازمة، والتي تتمثّل في قاعات الدروس المجهّزة بالمكاتب والمقاعد والسبورات، ومباني المكتبات وما تحتويه من كتب ومراجع باهضة الثمن، إضافة إلى مكاتب الإداريين والمساحات المفتوحة والحدائق. فاستعمال وسائل التعلّم الإلكتروني لا يتطلّب أبنية خاصّة ولا قاعات دروس أو مباني للمكتبات. إذ أنّ المساحات الافتراضية هي التي تؤمّن الدروس والتواصل بين الأساتذة والطلبة والإدارة.

كما أنّه باستعمال المكتبات الرقمية التي بالإمكان التشارك فيها مع مؤسسات أخرى يتمّ التخلص من عبء تكلفة الكتب التي في معظمها مراجع مختصة باهضة الثمن.

وتبرز على مستوى تسيير المؤسسة الجامعية إيجابيات وسائل الاتصال والمعلومات في إمكانية تقليص عدد الإداريين وتوفير أجورهم. إذ لم تعد هناك حاجة لاستقبال العدد الهائل من الطلبة والأساتذة وتسيير أمورهم على عين المكان. بل أصبح يتمّ التواصل وإتمام الإجراءات الإدارية عبر الويب.

كما أصبح بالإمكان باستعمال هذه التقنيات التقليل في عدد الأساتذة وحلّ مشكلة النقص في عدد المدرّسين ذوي الخبرة. إذ أنّه بإمكان أستاذ واحد أن يدرّس لعدد كبير من الطلبة دون ضغوطات وقيود المساحة أو الزّمن. فاعتماد الخوادم التي تستند على السّحابة (SERVERS BASED - CLOUD) يمكن من الاستغناء عن أجهزة الخوادم الضخمة المركّزة في كلّ مؤسسة والتقليل من عدد الحواسيب وخصم تكاليف الصيانة لكلّ هذه المعّدات.

وينضاف إلى ذلك أنّ إدماج التعليم الإلكتروني يمكن المؤسسة الجامعيّة من استقطاب شرائح جديدة من الطلبة. فهذا النوع من التّعليم يفسح المجال للمهنيين مثلاً لمزيد التّكوين وتحسين كفاءاتهم. وبتكاثر عدد الطلبة تتمكّن المؤسسة الجامعيّة من تنمية مواردها التي تتحقّق عن طريق الرسوم الدراسية.

هـ- نظام التحويل والتشغيل B.O.T :

في هذه الآلية تعامل الجامعات على أنّها أحد مشروعات (B.O.T)، وهي تعنى التحويل والتشغيل والبناء (Transfer Operate Build)، والغرض من هذا النظام هو تمكين الدولة من توفير الخدمات المختلفة الضرورية والتي لا يمكن الاستغناء عنها ومن الصعب توفيرها بالموارد المحليّة، وتطبيق ذلك على إنشاء جامعات جديدة حيث يقوم مستثمر من القطاع الخاصّ بعد حصوله على ترخيص حكومي لبناء جامعة على أن يقوم بتشغيلها وإدارتها وذلك بامتنياز معيّن (30-40 سنة مثلاً) وبعد نهاية مدّة الامتنياز تنقل الجامعة إلى ملكيّة الدولة .

6 - 5. ترشيد الإنفاق:

تشير عديد الدراسات إلى أنّ أزمة التمويل تعود إلى عدم الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة. ومن المهمّ أن نؤكّد على أنّ ترشيد الإنفاق لا يعني وقف الهدر المالي فحسب وإنّما يشمل أيضاً تخصيص الموارد المالية حسب النتائج المنتظرة من المؤسسة الجامعية المؤهّلة للتمويل.

أ- تخصيص الموارد:

من التقاليد المتّبعة في كثير من الدول العربية توزيع الميزانية على المؤسسات الجامعية بناء على مقياس الطاقة الاستيعابية وكلفة الطالب بعد إجراء مفاوضات مع الجهات المعنية، دون مراعاة ما إذا كانت المؤسسات المؤهّلة للتمويل أكثر أو

أقل كفاءة من نظيراتها في إدارة مواردها. ما يعني أن المؤسسات ليست مطالبة بإحكام التصرف في ما يتوقّر لديها من موارد حسب أهداف تخدم مخططات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ومن المهم أن تتبنّى الجهات العربية المسؤولة عن توفير الموارد العامة توجهات جديدة بخصوص صيغ إسناد الاعتمادات المالية، بما يقتضي وضع خريطة طريق تنصّ على مقاييس توزيع الميزانية على أساس الأداء، وهو ما يعني أنّ إسناد التمويلات الإضافية لا يمكن إتمامه إلا على أساس تحسين النتائج وتحقيق الأهداف المنصوص عليها في الخطط الاستراتيجية للدولة.

ب- عقود الأداء والصناديق التنافسية:

عادة ما يقع تخصيص الموارد في عديد الدول المتقدّمة عبر إحداث صناديق تنافسية أو التعاقد على أساس الأداء من خلال اتفاقات تبرم بين الحكومة والمؤسسات لتحديد الأهداف والالتزامات المحمولة على الجانبين. وثمة صيغ كثيرة لإسناد التمويلات، منها على سبيل المثال ربط التمويل بزيادة المخرجات في اختصاصات يستحقّها سوق العمل. وقد سبق أن تحدّثنا عن التجربة المغربية بخصوص عقود الأداء، حيث وقع التعاقد بين الحكومة والجامعات بعد جولات من التفاوض بخصوص حجم الميزانية وأوجه صرفها في المجالات التي تخدم الأهداف الاستراتيجية للدولة.

ومع أنّه لم يحن الوقت لتقييم هذه التجربة فالمؤكّد أنّ هذه الصيغة أعطت نتائج إيجابية في عدد من البلدان المصنّعة، وأثبتت جدواها في إعادة بناء الهياكل الجامعية في اتجاه ضمان الجودة وتحديث المناهج، والأمثلة على ذلك كثيرة، ومنها فرنسا حيث بدأ العمل بهذه العقود منذ 1989 بعد مفاوضات مع جميع الجامعات. ويتمّ قياس معدّل تنفيذ التعهدات والنتائج المنصوص عليها بعقود الأداء بعد أربع سنوات من التعاقد بناء على تقييمات تستند إلى مؤشرات تقيس النتائج، هذا وتخصّص فرنسا أكثر من ثلث الميزانية المرسودة للتعليم العالي لتقديم موارد إضافية للجامعات التي تلتزم بتنفيذ خطط تحسين الأداء. ونجد تجارب مماثلة في فنلندا والدانمارك وإسبانيا.

أما الصناديق التنافسية فقد تأسست في عدد من الدول للعمل باعتبارها آلية جديدة لتوزيع الموارد على أساس التنافس بين المؤسسات للحصول على تمويلات إضافية بناء على مشروعات مبتكرة لإصلاح مسالك التعليم أو اعتماد أساليب إدارية

أفضل والارتقاء بالجودة أو لتحقيق أهداف استثمارية. وقد وقع العمل بهذه الآلية في مصر حيث تمّ إحداث صندوق برنامج تطوير التعليم العالي، ويهدف إحداث هذا الصندوق إلى تقديم المساعدة والدعم المالي للمشروعات التي تبنتها وزارة التعليم العالي والمتمثلة في مشروع تطوير التعليم العالي. وقد حصر صندوق برنامج تطوير التعليم العالي مجالات تدخله في دعم البرامج التي تحقق دعم جودة وكفاءة التعليم العالي والارتقاء بنوعيته من خلال تمويل مشروعات تنافسية تتقدّم بها وحدات ومؤسسات التعليم العالي الحكومية في إطار أولويات خطط التطوير الاستراتيجية.

هذه جملة من المقترحات والتصورات التي نرى ضرورة مناقشتها لاستنباط أفضل السبل لتطوير الموارد المالية التي يستوجبها التعليم والبحث في الدول العربية، ونحن نتصور أنّ الارتقاء بالتعليم لا يقتصر على حجم الإنفاق بقدر ما يتوقف على طرائق التحكم الفاعل في الموارد المتاحة، فرص التمويل لا يكفي لإسداء تعليم جيد، لأنّ بلوغ مستوى مقبول من الجودة يقتضي إصلاحات هيكلية تمرّ عبر إخضاع العملية التعليمية لمنهج الحوكمة.

7- حوكمة التمويل:

تعدّ الحوكمة أسلوباً جديداً في التسيير والإشراف والمتابعة، وهي ترمي إلى الارتقاء بالأداء الإداري والأكاديمي تصوّراً وإنجازاً، ويفترض الالتزام بها القدرة على تحديد الأهداف والوصول إلى قرارات صائبة وضمان مقبوليتها والقدرة على تنفيذها، وهو ما يقتضي توزيعاً متوازناً للمسؤوليات بين السلطة المركزية والجامعات.

وتشير حوكمة المؤسسات إلى إجراءات وممارسات للتوجيه والرقابة على هذه المؤسسات. وتلعب حوكمة المؤسسات الدور الأساسي في توزيع الحقوق والمسؤوليات بين مختلف المشاركين في كيان المؤسسة. ويمكن أن تساهم الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في إتاحة فرص التمويل وتحسينه من خلال التخصيص والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة. وسنستعرض في ما يلي المسارات الإصلاحية التي يمكن الأخذ بها لتطوير القدرة على التحكم في الموارد المالية.

إنّ الالتزام بقواعد الحوكمة يقتضي صياغة استراتيجية واضحة على مدى 15 أو 20 سنة. ويعد التخطيط من الوظائف المحورية في العمل الإداري باعتبار أنّ القرارات الاستراتيجية في الإدارة تُتخذ في ضوء التخطيط الفعّال، واتخاذ القرارات هو مفتاح العمليات الإدارية الأخرى، سواء أكان ذلك في قطاع الإنتاج والخدمات أو في القطاع الجامعي.

غير أنّ التخطيط الاستراتيجي القطاعي لم يدخل إلّا حديثاً في الثقافة الجامعية العربية، وهو لا يزال في خطواته الأولى، وعديد الجامعات العربية وكذا الحكومات لم تأخذ به بصفة مستقلة. لذلك تعدّ التجارب العربية الحاصلة في المجال تجارب مبكرة جديرة بالمتابعة والاهتمام لأنّها تمثل إطاراً مرجعياً لتوجيه العمل الإداري والأكاديمي وفق أهداف بعيدة المدى.

ويمثل التحليل التخطيطي المدخل الأوّل لإعداد الخطة الاستراتيجية إذ يتمّ من خلاله إبراز مواطن القوة ونقاط الضعف والفرص المتاحة، ثمّ يقع تحديد الأهداف المرحليّة ورسم توجّهات الإطار العام للخطة، وعادة ما تتركّز على عناصر ذات أولوية مثل رفع مستوى الجودة في التعليم والتعلم وتحسين نوعية البحوث وزيادة حجمها ومواءمة الحوكمة والإدارة لأفضل الممارسات الدولية.

وتقابل جميع الأهداف النوعية الواردة بالخطة مبادرات استراتيجية تفصيلية، مثل تطوير نظام مراقبة الجودة لتحسين الأداء، والتنافسية لدى الخريجين؛ واستحداث نظام المساءلة.

وتشير كلّ المبادرات التطويرية التي أطلقتها الدول العربية إلى ضرورة الالتزام بقواعد الحوكمة والعمل على دعم استقلالية الجامعات وزيادة التركيز على المساءلة. ونلاحظ في هذا السياق وجود مقاربات متعدّدة يختلف محتواها وتوجّهها حسب النموذج المرجعي المعتمد. وسنركز في هذا التحليل على محاور نعتبرها أساسية في بناء استراتيجية تعليمية تأخذ في الاعتبار عناصر الجودة وكفاءة التمويل. كما سنورد بيانات ضافية حول طرائق وضع مقاييس تمويلية تساعد على تقييم الوضع التمويلي في المؤسسات.

ومن المهمّ الإشارة إلى أنّ كلّ استراتيجية للتعليم لا يمكن أن تستغني عن حساب الكلفة. ومن هنا تأتي ضرورة مراعاة ثلاثة محاور هامّة في كلّ استراتيجية للتعليم الجامعي، وهي التكلفة والعائد الاقتصادي والعدالة والكفاءة، ويمكن عرض هذه المحاور على النحو الآتي.

7 - 1 التكلفة والعائد الاقتصادي في التعليم الجامعي:

لقد سبق أن قلنا إنّ التعليم العالي يسهم في النمو الاقتصادي بصورة مباشرة من خلال تخريج الكفاءات وأصحاب الاختصاص، فهو استثمار في الموارد البشرية لا بدّ أن يقابله عائد قابل للقياس، كما أنّه يسهم في خدمة المجتمع ويرتقي به، إذ

أنّ مؤسسات التعليم العالي هي الموطن الأساسي لإجراء البحوث العلميّة والمسؤول الأول على تكوين الفكر الراقي والقدرة على الإبداع وتقدّم العلوم الطبيعيّة والطبيّة والاجتماعية وتنمية القيم الإنسانيّة. وعلى المستوى الفردي فإنّ التعليم عموماً والتعليم العالي على وجه الخصوص يلعب دوراً رئيسياً في تزويد الأفراد بالقدرات والمهارات والمعارف والقيم التي تمكّنهم من مواجهة متطلّبات العصر. كما أنّه يساعدهم على المنافسة في سوق العمل على المستوى الداخلي والخارجي. وهو أيضاً وسيلة لفسح المجال للإبداع وتقليل الفروق الفئويّة بين الأفراد.

من هذا المنطلق أصبحت جُلّ البلدان تعتبر الإنفاق على التعليم استثماراً وطنياً يدخل في إطار التخطيط للمستقبل والإعداد لتحسين مؤشرات التنمية الاقتصاديّة والبشريّة، واعتباراً للدور الذي يقوم به التعليم في إعداد الموارد البشريّة للاضطلاع بمسؤولية التنمية فالمفترض أن يتحوّل هذا الاستثمار على المدى المتوسط إلى عوائد اقتصادية أي إلى نموّ أفضل وتوزيع أعدل للدخل. ولكنّ الاستثمار يخضع بالضرورة إلى منطق الكلفة والعائد، وبالتالي إلى التقييم والمراجعة في ضوء ما حقّقه من نتائج.

ومن المهمّ أن تتحوّل الرؤية للتعليم العالي في الدول العربية من رؤية اجتماعيّة صرفة إلى رؤية عمليّة ترى فيه مشروعاً استثمارياً ذا طبيعة خاصّة، وإذا كان ذلك هو مدخلنا فيجب أن يخضع التعليم الجامعي لحسابات التكلفة والعائد الاقتصادي. لكن كيف يتمّ حساب عائد التعليم وتكلفته؟

توجد مناهج عديدة لحسابات العائد والتكلفة، إلّا أنّ منهج التكلفة/ العائد يأخذ في اعتباره التخصيص الأمثل للموارد. ويعدّ هذا المنهج من أهمّ طرق حساب عائد الاستثمار على التعليم. وفي إطاره تشكّل كل مرحلة تعليميّة أو كلّ منشأة تعليميّة في مرحلة تعليميّة معيّنة مشروعاً استثمارياً يستخدم حزمة من مدخلات العمليّة التعليميّة لإنتاج خدمة تعليميّة معيّنة. ويتمّ تقدير معدّل العائد على الاستثمار التعليمي في إطار هذا المنهج على أساس مقارنة القيمة الحالية لتكلفة الاستثمار التعليمي مع القيمة الحالية للعائد المتوقّع منه. ويمكن حساب ذلك من خلال نسبة القيمة الحالية للعائد المتوقّع على الاستثمار التعليمي إلى القيمة الحالية لتكلفة هذا الاستثمار. وذلك بعد خصم كل من العائد والتكلفة على أساس سعر خصم مناسب يتم اختياره. كما يمكن حساب العائد على أساس صافي القيمة الحالية للعائد.

وتقود هذه الأفكار إلى ضرورة الاستفادة القصوى من الموارد التعليمية المتاحة، وتحقيق العائد منها وفقاً للمنطق الاقتصادي، والذي يتناسب بدوره مع متطلبات المرحلة المقبلة من حيث البحث عن مخرجات أفضل تعليمياً.

7 - 2 العدالة والكفاءة في التعليم الجامعي:

هل يمكن تحقيق الكفاءة والعدالة في التعليم الجامعي في مجتمع الكثرة العددية؟ تتطلب الإجابة على هذا السؤال أن نشير إلى مبدأ الكفاءة الاقتصادية والعدالة الاجتماعية في التعليم. وتعني الكفاءة الاقتصادية القيام بأنشطة تحقق أعظم عائد اجتماعي صافٍ من التعليم، أمّا العدالة الاجتماعية فتعني تحقيق العدل بين الناس في توزيع فرص التعليم بشكل متساوٍ.

أ- الكفاءة الاقتصادية في التعليم:

تتحقق الكفاءة الاقتصادية في التعليم عندما يحقق أعلى منفعة مجتمعية صافية. ويحدث ذلك عند تساوى المنفعة الحدية المجتمعية للتعليم مع التكلفة الحدية المجتمعية له. فما دامت المنفعة الحدية المجتمعية تزيد عن التكلفة الاجتماعية الحدية فإن المجتمع يكسب أكثر مع زيادة الإنفاق على التعليم، وذلك لأن كل وحدة إضافية تضيف للمنافع أكثر مما تضيف للتكاليف. ويحدث العكس في حالة ما إذا كانت التكلفة الحدية الاجتماعية أعلى من المنفعة الحدية المجتمعية. ويصل المجتمع إلى الحالة المثلى من كفاءة التعليم عند حالة التساوي بينهما كما سبق الإشارة إلى ذلك. والسؤال المطروح هل يمكن إجراء هذه الحسابات، وجهاز السوق قادر على ذلك؟ يمكن عمل هذه الحسابات بسهولة باستخدام منهج العائد والتكلفة المشار إليه سابقاً، أمّا قدرة جهاز السوق على قيامه بدوره في تخصيص الموارد وتوجيهها ناحية التعليم بكفاءة عالية، فإن الأمر يتطلب وقفة وضوابط.

ب- العدالة في التعليم:

إنّ العدالة والمساواة هما أساس توزيع فرص التعليم بين الناس، وهذا في حدّ ذاته هدف اجتماعي أساسي. ويرجع ذلك إلى أنّ التعليم ليس مجرد سلع استهلاكية، أو مشروع استثماري صرف، ولكنه عملية ذات أثر جوهري في حياة الآباء والأبناء. وهذه العملية لا تحدّد الدخل خلال حياة الإنسان فقط - وبالتالي حيازته للسلع والخدمات - ولكنها تحدّد نوعية الحياة كذلك. فالقيم التي تغرسها العملية التعليمية في وجدان الناس تمكّنهم من إثراء حياتهم بطرائق شتى.

إنّ هذا التساوي لا يعني أن يحصل الناس في المجتمع على قدر متساوٍ من التعليم، إذ تختلف احتياجاتهم وقدراتهم . فالمساواة تعني ضمان الحصول على حدّ أدنى من التعليم، أو المساواة في تكلفة الحصول على نفس الخدمة التعليميّة، وهو ما يعني العدل بين الناس في الحصول على الفرص التعليمية، ولا يقصد بها المعنى المطلق للكلمة، فالتطوّرات التي ترتّبت على العولمة والانخراط في اقتصاد المعرفة أشاعت فكرة التعلّم مدى الحياة وحفّزت على التعليم المستمرّ، وكنتيجة للعولمة وللتطوّر السريع للتكنولوجيا والمعارف، بات من الضروري أن لا يقتصر التعليم على الفئة الشبّابيّة ويقف عند مستويات نيل الشهادات العليا. فأصبح مفهوم «التعلّم مدى الحياة» متداولاً لدى المستخدمين الواعين بضرورة تأهيل معارفهم وتطوير قدراتهم بصفة مستمرة حتّى يتمكّنوا من مواكبة أساليب العمل الحديثة التي تخوّل لهم الحفاظ على وظائفهم والمنافسة في سوق العمل. ويتطلّب ذلك أن يواكب التعليم تطوّر الطلب وأن يعتمد أساليب ومناهج أكثر مرونة.

ج- نحو مرونة أكبر لنظم التعليم:

ونعني بذلك أن يكون للتعليم الجامعي السمات التالية :- أقلّ نظامية less structured . وأكثر مرونة flexible more . وأكثر تقنية oriented technology . وله تخصّصات بينية interdisciplinary . (5) وأقلّ تكلفة costly less . (6) وأكثر تطبيقاً applied more . (7) وله برامج ومؤسسات ذات جودة عالية .

ويمكن طرح السؤال التالي: كيف يمكن الجمع بين هذه المحاور لتتناغم مع واقع الدول العربية؟ لا شك أن تحقيق الكفاءة، والعدالة، والمرونة وعمل حسابات التكلفة والعائد الاقتصادي يتطلّب أن نبحث عن وسائل أفضل لإنتاج تعليمي عالي الجودة من خلال الربط بين كافة أطراف العملية: الحكومات، والجهات التي توفّر التمويل، والإدارة، ومتلقي الخدمة، والمجتمع، والخطّ الرابط بين الجميع هو منهجية الحوكمة في التعليم العالي وتمويله.

7 - 3. العائد على الاستثمار ومقتضياته:

أ- مقياس العائد من التعليم:

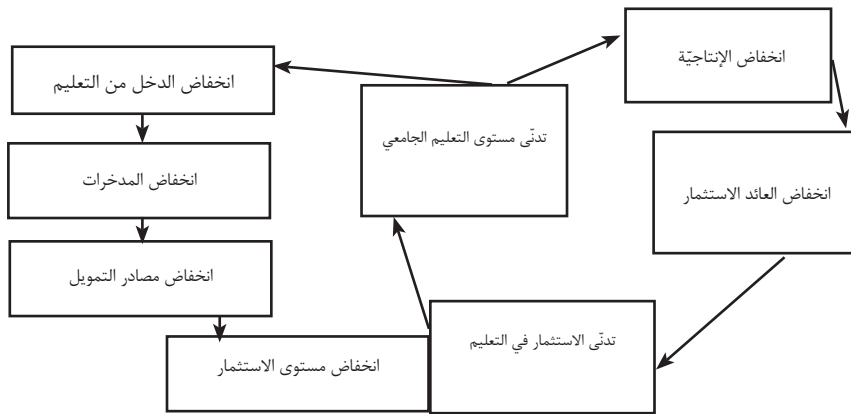
لتفعيل عمليّة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي وقياس آثارها في حالة التطبيق يجب أن يكون لدينا مقياس عمليّة للعائد من التعليم العالي سواء على

المستوى الكلي، أو المستوى المؤسسي. كما يجب أن يكون لدينا مقاييس تمويلية تساعد على تقييم الوضع التمويلي في هذه المؤسسات بما يسمح بالتوسع في التمويل وإتاحة فرص تمويلية جديدة ومستحدثة. وسنتناول موضوع التمويل في جزئية مستقلة من هذا البحث، وفيها نستعرض مقياس العائد على التعليم بما يساعدنا على مقارنة العائد على التعليم العالي قبل منهجية الحوكمة وبعد تطبيقها .

وقد سبق أن لاحظ البنك الدولي (2007) في تقرير له حول التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، أن معظم الدول العربية تعاني من فخّ الدائرة المفرغة لتدني الإنتاجية وتدني العائد على الاستثمار في التعليم، حيث يؤدي تدني الإنتاجية إلى تدني معدلات العائد على التعليم والذي يؤدي بدوره إلى تدني الاستثمار في التعليم مما يترتب عنه تدني الإنتاجية وهكذا تحدث الدائرة المفرغة بين المتغيرات الثلاثة، كما يوضح الشكل رقم (1) .

شكل رقم (1)

الدائرة المفرغة للتعليم والإنتاجية والعائد على الاستثمار



وهكذا تحدث الدائرة الخبيثة في التعليم الجامعي، وبلا حظ أن اختراق هذه الدائرة وتحويلها إلى دائرة إيجابية في التعليم يتوقف على تحسين جودة التعليم والأداء المؤسسي له وإتاحة فرص التمويل وتحسين مصادره وتعيدها، ومن خلال منهج الحوكمة ودخول المفاهيم الاقتصادية لتقييم عائد التعليم قبل وبعد منهج الحوكمة، وهذا ما يفرض علينا ضرورة وجود مقياس لتقييم عائد التعليم ومؤشرات واضحة لتمويله.

قامت الأدبيات الحديثة في نظرية النمو الاقتصادي بصياغة متغير التعليم في شكل رأس المال البشري، وإدخال هذا المتغير في نماذج النمو الاقتصادي. وعرف الباحثون رأس المال البشري بأنه متوسط عدد سنوات الدراسة في أوساط السكان من عمر 15 سنة فما فوق (أو عمر 25 سنة فما فوق). ووفقاً لهذا التعريف توضح المعلومات المتاحة في قاعدة معلومات باور ولي (2000) حول رأس المال البشري أن الدول العربية كمجموعة قد تمكنت منذ عام 1960 من الاستثمار في رأس المال البشري بطريقة ملحوظة.

ب- تعريف معدّل العائد على التعليم:

يعرّف معدّل العائد على التعليم بأنه الزيادة النسبية في دخل الفرد الحاصل عليه من التحاقه بوظيفة في سوق تنافسي للعمل، نتيجة زيادة سنوات الدراسة بسنة واحدة على أساس مثل هذه الاعتبارات العلمية والنظرية فقد أصبح قياس معدّل العائد على التعليم أحد المجالات التطبيقية الهامة في دراسات أسواق العمل ونظم التعليم. ولتقدير العائد على التعليم فقد تطوّرت مناهج تطبيقية لتقدير هذا العائد على مستوى الأفراد حيث يتم تقدير العائد الخاص على التعليم بالتمتع في قرار الاستثمار في التعليم بواسطة الأفراد. ويمكن استخدام معدّلات العائد على التعليم لأغراض استكشاف مستوى الإنتاجية في الاقتصاد، ومن ثم استكشاف مجالات إصلاح النظم التعليمية، خصوصاً في ما يتعلق بصياغة نظم الحوافز المجتمعية .

7 - 4. الإطار النظري للحوكمة:

يتناول هذا الإطار التعريف المطروح للحوكمة والأسس والمبادئ والأهداف التي ترمي إليها ومنهج التطبيق المؤسسي وتطويره ليشمل مؤسسات الخدمات كمقدمة للتطبيق على مؤسسات التعليم العالي موضع الدراسة.

أ- الحوكمة: (- المبررات - الأهداف - المحاور)

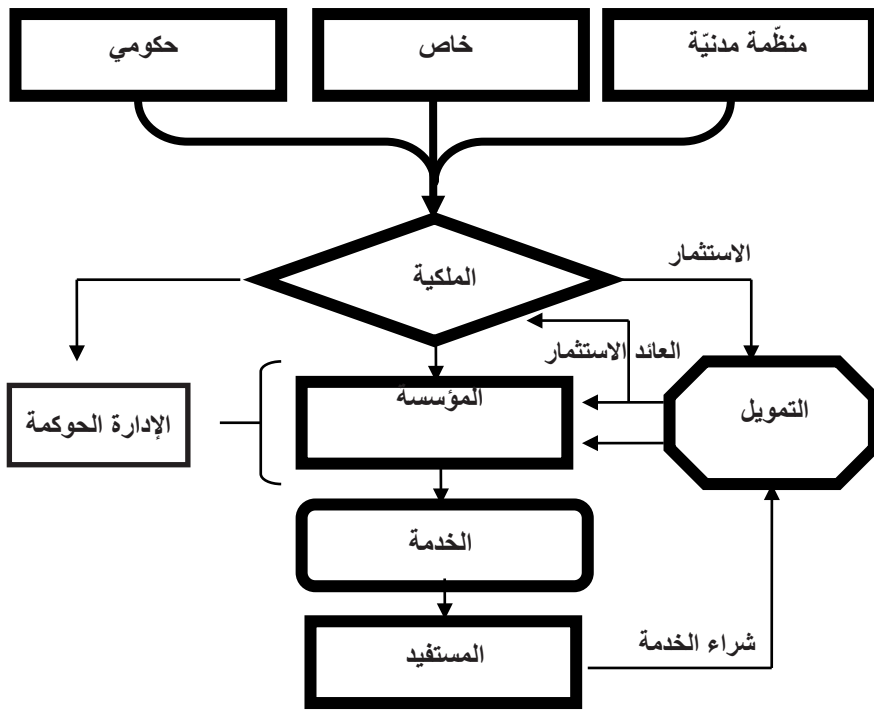
يمكن التعرّض إلى الحوكمة من خلال المبررات والأهداف والمحاور كما يلي:

تفترض الحوكمة، كما سبق وبينا، وجود نظم تحكم العلاقات بين الأطراف الأساسية في المؤسسة (أعضاء مجلس الإدارة والإدارة التنفيذية والمساهمون المستفيدون والمجتمع) بهدف تحقيق الشفافية والعدالة ومنع الفساد ومكافحته ومنح حق مساءلة إدارة المؤسسة لحماية المساهمين والاستثمار، والتأكد من أن المؤسسة تعمل على تحقيق أهدافها واستراتيجياتها طويلة الأجل .

المبررات:

ترجع مبررات الحوكمة إلى الأطراف المستفيدة: (1) المستثمر (المساهم) والذي يرغب أن يطمئن بأن المؤسسة التي استثمر مذكراته فيها تعمل حسب المصلحة العليا لها؛ وسيحصل هذا المستثمر في المقابل على عائد من استثماراته، (2) المقرض الذي يريد ما يضمن بأنه سيسترد قيمة قرضه (3)، العاملون في المؤسسة الذين يريدون ما يضمن لهم تأمين معاشاتهم، (4) المجتمع الذي يهتمه نجاح المؤسسة واستمرارها في التوظيف وإنتاج السلع والخدمات وتوليد القيمة المضافة لدعم الوضع الاقتصادي في الدولة. ويوضح ذلك الشكل رقم (2).

شكل رقم (2) الحوكمة والتمويل في التعليم الجامعي وأطراف العملية التعليمية



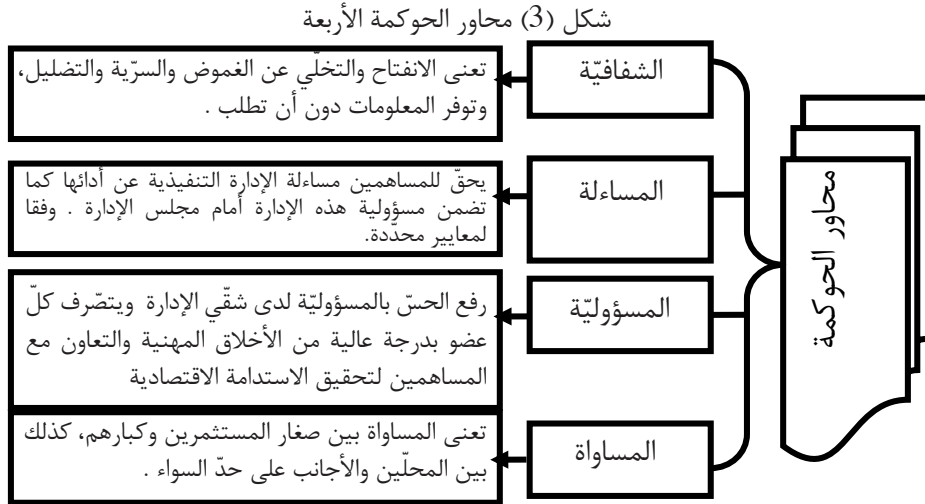
الأهداف:

تتم مجموعة من الأهداف لانتهاج الحوكمة، إلا أن الهدف الأساسي لحوكمة المؤسسات هو زيادة قيمة المؤسسة في نظر جميع الأطراف المعنية عن طريق إدخال تحسينات على الأداء التنظيمي والمساءلة. ويتحقق هذا عبر الأهداف الفرعية التالية

لحوكمة المؤسسات: (1) ضمان وجود إدارة مهنية مستقلة تصدر التوجيه السليم وتشرف على عمل المؤسسة. (2) إدخال نظم المراجعة والرقابة وإدارة المخاطر بما يضمن منع النتائج غير المرغوب فيها واكتشافها وتحليلها. (3) دعم إدارة المعلومات وممارسات الإفصاح بهدف الارتقاء بالشفافية من أجل تحقيق إنتاجية أعلى وكفاءة وممارسات اتصال أفضل. (4) حماية حقوق المالكين/ المساهمين وغيرهم من الأطراف المعنية بما يكفل استدامة المؤسسة وازدهارها. (5) تعزيز مبادئ المسؤولية والاستدامة والمشاركة لصالح الأطراف المعنية من الداخل والخارج.

ب- نظام الحوكمة في المؤسسات:

ترتبط فكرة الحوكمة بفكرة الحكم الرشيد الذي يعتمد على الشفافية (توفر المعلومات بشكل شامل دون أن تطلب) والمساءلة ما يعنى وجود معايير محدّدة وواضحة لقياس الأداء. وتعتمد الحكومة على أربع محاور يمكن عرضها كما في الشكل رقم (3).



حوكمة المؤسسات:

حوكمة المؤسسات تحفّز الأداء والكفاءة الكلية للمؤسسات إذ توفر قيادة أفضل وتوجّهًا استراتيجيًا، فضلا عن تحسين تدفق المعلومات وعمليات صنع القرار. وينطبق هذا على جميع المؤسسات، بما فيها الجامعات ووحدات التعليم العالي. ومن الجلي أنّ حوكمة المؤسسات تتصدّى للأسباب الجذريّة للمشكلات التي يواجهها يوميا

كثير من متلقّي الخدمة التعليمية. ذلك أنّ الممارسات المرتبطة بهذه الحوكمة تمثّل مداخل سليمة إلى حلّ المسائل الأساسية التي تحوّل هذه الأيام دون حصول متلقّي الخدمة التعليميّة على خدمة عالية الجودة لاثقة وبتكلفة معقولة. ومن خلال التطبيق الصحيح لممارسات حوكمة المؤسسات سيكون بالإمكان إنجاز كلّ من الأهداف الاجتماعية والتنظيمية معاً، وتعزيز التآزر بينها، ففي واقع الأمر تمكّن الممارسات السليمة لحوكمة المؤسسات من الإشراف والرقابة على الإدارة، إلى جانب النظم الانضباطية وأطر المساءلة التي ترفع الكفاءة وتقلّل من احتمالات الفساد، وتحقق حوكمة المؤسسات ثقة أكبر في القدرة على توليد العوائد، وحماية حقوق المساهمين وغيرهم من الأطراف المعنية، والسماح بإفصاح أكبر عن المعلومات، الأمر الذي يحسّن فرص الحصول على رأس المال ويقلّل تكلفته. وبالإضافة إلى ما سبق تؤدّي حوكمة المؤسسات إلى تحسين سمعة المؤسسة، وتقليل المخاطر لأدنى حدّ، وتدعم الاستدامة على المدى الطويل، الأمر الذي يضمن الاضطلاع بدور الجامعات في المجتمع. ومن الناحية العمليّة عمل إطار حوكمة المؤسسات للجامعات على تحقيق التوازن بين مبادئ الكفاءة الاقتصادية والاستدامة المالية من جانب، وبين القيم الاجتماعية وخدمة متلقّي الخدمة التعليمية من جانب آخر ولا يجوز لتقديم الخدمات ذات الطبيعة الاجتماعية أن يلحق الضرر بأدائها المالي، كما لا ينبغي للأداء المالي أن يكون على حساب متلقّي الخدمة التعليمية، وفي كلّ الظروف، يجب ألاّ تصبح الجامعات كيّناً يفتقر إلى الكفاءة الاقتصادية. وبذلك تتمكّن الجامعة، من خلال هيكلها الحاكم، من تحديد اتجاهها، وأداء رسالتها، والعمل بكفاءة، وتقليل فرص الفساد. وبغضّ النظر عن كون المؤسسة الجامعية مملوكة للدولة أم هي ملكيّة خاصّة، تهدف إلى الربح أم لا، فإنّ الهيكل الحاكم يعرف الجامعة كمنشأة يهدف المشرفون عليها إلى تقديم خدمات للمستفيدين بأعلى جودة ممكنة، وأقلّ تكلفة ممكنة، مع ضمان العائد المالي وغير المالي المعقول على الاستثمار وفق ما تحدّده طبيعتهم وأهدافهم.

الحوكمة في المؤسسات الخدمية:

تشير حوكمة المؤسسات إلى إجراءات وممارسات للتوجيه، والرقابة على المؤسسة. وتحدّد حوكمة المؤسسات توزيع الحقوق والمسؤوليات بين مختلف المشاركين في المؤسسة - مثل مجلس الإدارة والمديرين والمساهمين وغيرهم من الأطراف لمعنيّة - وتصوص قواعد وإجراءات صنع القرار كما جاء في تعريف منظمة التعاون

والتنمية OECD . ولا تختلف الجامعات في سمات كثيرة عن المؤسسات الأخرى، ومن ثم فإن تبني ممارسات حوكمة المؤسسات ينطوي على فوائد كثيرة لها. وتسهم الممارسات السليمة لحوكمة المؤسسات إسهاماً كبيراً في تحسين الاستدامة التنظيمية، خاصة حينما تتضمن الإرشاد إلى سلوك مسؤول وتشاركي في الأعمال. وهو ما يعني أن تطبيق هذه الأفكار يضمن قيام الجامعة بأنشطتها وتحقيق أهدافها الحالية دون المساومة على أهدافها المستقبلية.

وغني عن القول إن تحقيق الإدارة الرشيدة أو الحوكمة يستوجب التخفيف من وطأة التدخل المركزي وإعادة توزيع المسؤوليات بين السلطة المركزية والجامعات لتمكينها من بناء قدراتها في مجال الإدارة الذاتية، إعطاء الجامعات العربية صلاحيات أوسع في مجالات التصرف الإداري والتخطيط المستقبلي، وتمكينها من الوسائل اللازمة للعمل المستقل، بشكل يجعلها مركزاً للقرار والتوجيه والمبادرة، من شأنه أن يحسن أدائها ويدعم قدراتها على الارتقاء إلى مصاف نظيراتها في الدول الأكثر تقدماً. على أن يرتبط ذلك بتركيز الآليات اللازمة للمساءلة اللاحقة.

رفع كفاءة التعليم العالي:

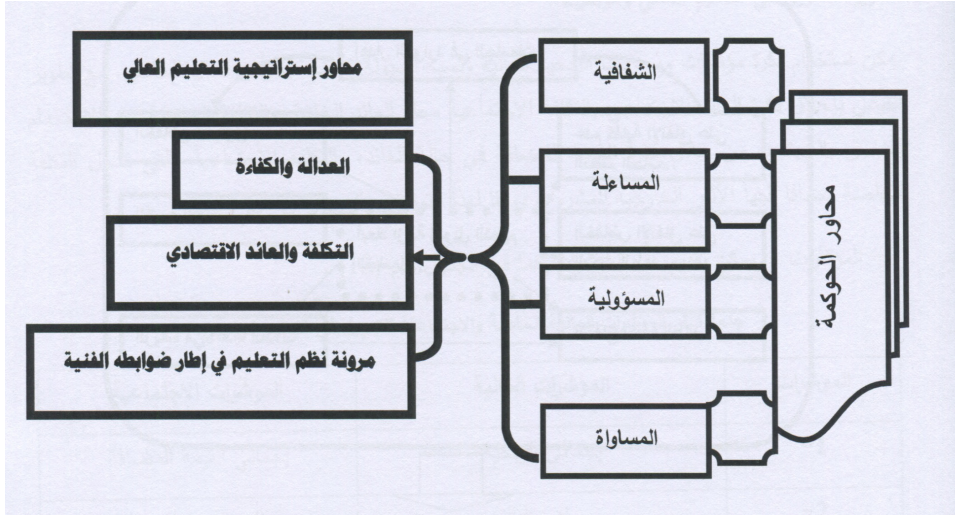
وضع الخبراء دليلاً موثقاً لكل وحدات التعليم العالي، بغض النظر عن كونها خاصة أو حكومية أو أهلية، تسعى للربح أم لا، ذلك لأن طبيعة ملكية الوحدة التعليمية في مجال التعليم العالي لا تؤثر على مضمون المبادئ والإرشادات ويهدف هذا الدليل إلى تحويل جميع الوحدات التعليمية في مجال التعليم العالي إلى مؤسسات مستقلة اقتصادياً ومدارة ذاتياً. وفي حالة الجامعات العامة وغير الهادفة إلى الربح، فإن منهج الحوكمة يساعدها على التحول من التمويل المبنّي على الموازنة العامة بكل ما يعانيه من قصور إلى التمويل المبنّي على الأداء. ويقوّي هذا من الفصل بين الملكية والإدارة العملية ومع ذلك فإن تطبيق بعض المبادئ يتطلب التكيف مع حالات معينة، وبمراعاة الأنماط المختلفة للجامعات.

والسؤال المطروح هو هل تؤدي الحوكمة إلى رفع كفاءة التعليم العالي في نطاق الاستراتيجية المقترحة بمحاورها الثلاثة؟ من الثابت أن الحوكمة بمحاورها الأربعة تلعب دوراً كبيراً في دعم استراتيجية التعليم العالي، والتي تبنى على الأسس السابق الإشارة إليها، وهي:

- أولاً: التكلفة والعائد الاقتصادي في التعليم الجامعي.

- ثانيا: العدالة والكفاءة في التعليم الجامعي.
- ثالثا: مرونة نظم التعليم في إطار ضوابطه الفنية. ويمكن عرض العلاقة بين محاور الحوكمة وعناصر استراتيجية التعليم كما في الشكل رقم (4) .

شكل (4)، محاور الحوكمة الفاعلة والداعمة لعناصر استراتيجية التعليم العالي.

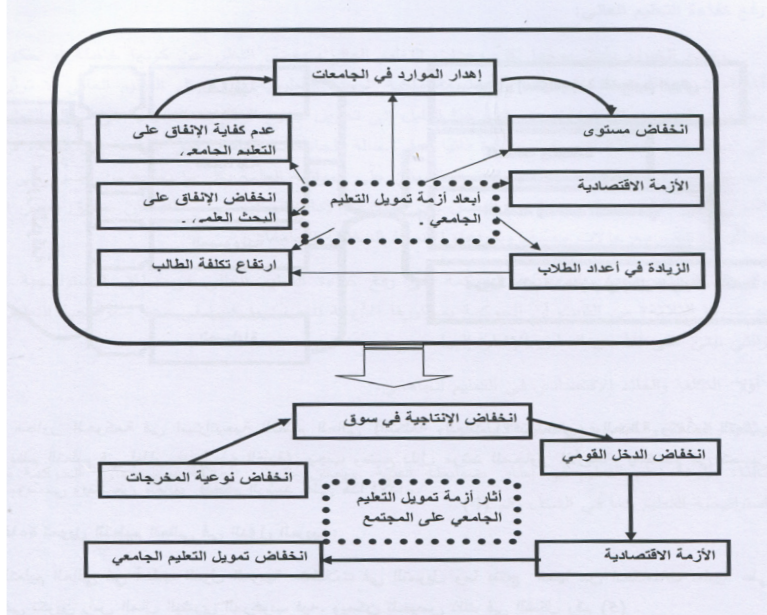


ولتفعيل محاور الحوكمة في استراتيجية التعليم العالي (التكلفة والعائد الاقتصادي، والعدالة وكفاءة التعليم، ومرونة نظم التعليم في إطار ضوابطه الفنية) يجب وضع دليل مرشد للمحاور الأربعة، يستخدم في تحسين الأداء المؤسسي ويتضمن معايير للحكم الرشيد على هذا الأداء.

ت- كفاءة تمويل التعليم العالي في الدول العربية:

يواجه التعليم العالي في أغلب الدول العربية مشكلات في التمويل وما ينتج عنها من انعكاسات سلبية على كفاءته في تكوين رأس المال البشري المرغوب فيه. ويمكن تلخيص ذلك في الشكل رقم (5) .

شكل (5) مشكلات التمويل في مؤسسات التعليم العالي



وللحدّ من هذه الأزمة وتفعيل التمويل في مؤسسات التعليم العالي يجب أن نعمل على ثلاثة محاور يمكن عرضها كما يلي:-
ضرورة وجود مؤشرات أو معايير للحكم على كفاءة التمويل في مجال التعليم العالي.

محاور الحوكمة ودورها في رفع كفاءة التمويل.

البحث عن مصادر جديدة للتمويل ورفع كفاءته في مؤسسات التعليم العالي بما يتوافق مع عناصر استراتيجية التعليم العالي.

معايير التمويل في التعليم العالي ومؤثراته:

يمكن استخدام فكرة مؤشرات ومعدّلات الربحية المالية ونسبة السيولة لأصحاب رأس المال الخاص، مع تطوير القياس بإحلال فكرة العائد الاجتماعي والتكلفة الاجتماعية محلّ العائد الخاص والتكلفة الخاصة عند الاستخدام الخاص بالمجتمع، من خلال فكرة القيمة المضافة في حالة العائد، والتكلفة الاجتماعية والتي تشمل التكلفة الخاصة مضافا إليها الآثار الخارجية للمشروع، ووفقا لهذا التوثيق يمكن عرض كلّ من:

1- المؤشرات. ويمكن تقديم هذه المؤشرات كما في الجدول رقم (13).

جدول 13. المؤشرات المالية الخاصة والاجتماعية للتمويل في التعليم الجامعي.

المؤشرات	المؤشرات المالية	المؤشرات الاجتماعية
1-	إجمالي الربحية	إجمالي القيمة المضافة
2-	صافي الربح	صافي القيمة المضافة
3-	إجمالي الإيرادات	إجمالي المساهمة في الناتج الوطني
4-	الإيرادات قبل حساب الفوائد والضرائب	صافي الناتج الوطني

1- هامش مجمل الربح = (الإيرادات - تكلفة عمليات التشغيل) / الإيرادات

2- هامش صافي الربح = صافي الربح / الإيرادات

3- العائد على إجمالي الأصول % = صافي الربح قبل الفوائد والضرائب / صافي الدخل + الفوائد + الضرائب / إجمالي صافي الأصول .

4 - العائد على حقوق الملكية % = صافي الدخل / حقوق الملكية .

5- العائد على الاستثمار % = (المكسب من الاستثمار - تكلفة الاستثمار) / تكلفة الاستثمار .

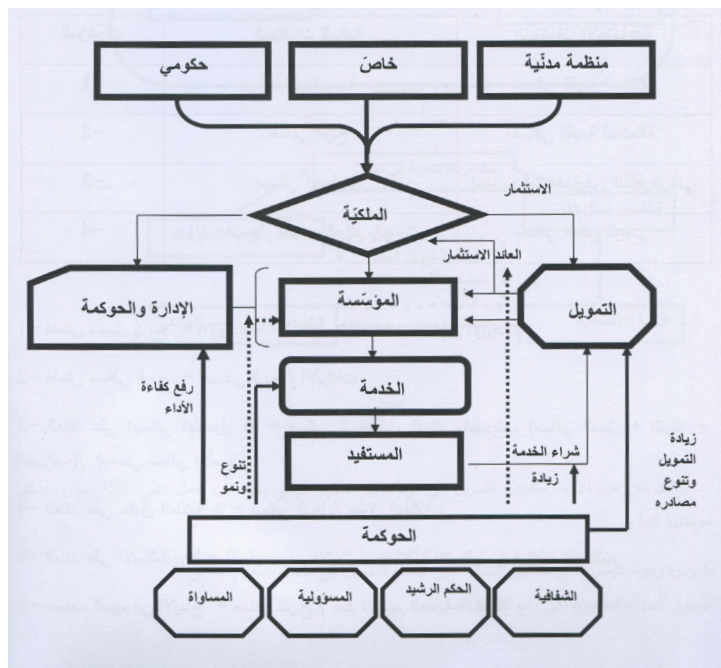
6- نصيب السهم في الأرباح = صافي الربح / عدد الأسهم العادية المتداولة .

7- نصيب السهم في الأرباح في حالة وجود أسهم مميزة = (صافي الربح - الأرباح الموزعة للأسهم المميزة) / متوسط الأسهم القائمة .

3- محاور الحوكمة وتحسين مؤشرات التمويل في التعليم العالي:

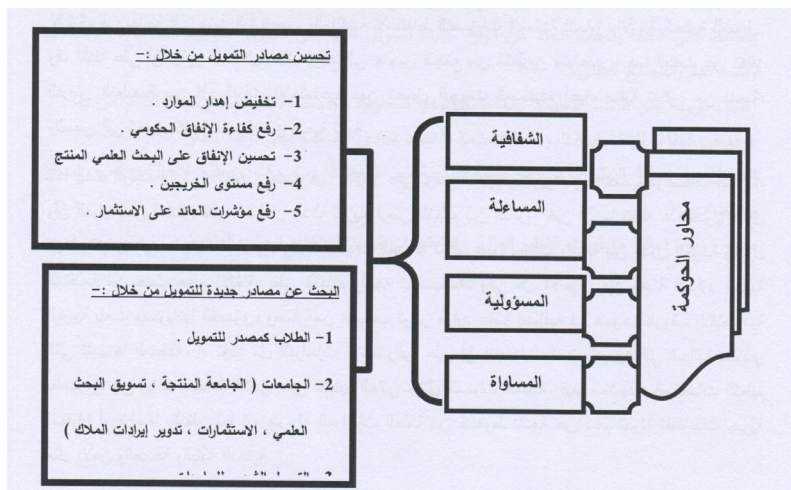
تنهض محاور الحوكمة الأربعة بدور كبير في تحسين مؤشرات التمويل في مؤسسات التعليم العالي، وتساعد في البحث عن مصادر جديدة للتمويل مع تحسين المصادر الحالية وتوسيعها. ويوضح ذلك الشكل رقم (6) .

الشكل (6)، محاور الحوكمة ودورها في تحسين الوضع التمويلي في مؤسسات التعليم العالي



يمكن توضيح كيف تلعب محاور الحوكمة الأربعة دوراً في تحسين الوضع التمويلي في مؤسسات التعليم العالي، وإتاحة مصادر جديدة، كما في الشكل رقم (7).

الشكل (7)، محاور الحوكمة ودورها في تحسين التمويل وإتاحة مصادر جديدة



يجب أن نؤكد على أنّ منهج الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي سوف يؤدي إلى:

- زيادة الطلب على التعليم العالي، لأنّ فرص زيادة الدخل تكون أكثر تحقيقاً.
- تحسين الخدمة التعليمية وزيادة الثقة في رفع إنتاجية المنتج النهائي.
- انخفاض الفاقد التعليمي (الرسوب والتسرب).

رفع كفاءة العمليّة التعليميّة من خلال: (1) توفير عدد كبير من مؤسسات التعليم العالي الجامعي. (2) تدعيم المعامل والمكتبات وتكنولوجيا التعليم. (3) بناء المزيد من قاعات الدروس المتطورة والمدرجات.

وسوف يؤدي ذلك إلى: (1) تحسين مصادر التمويل وفقاً للمحاور السابق الإشارة إليها. (2) جذب المصادر الحديثة للتمويل السابق الإشارة إليها (الطلاب كمصدر للتمويل، الجامعات (الجامعة المنتجة، تسويق البحث العلمي، الاستثمارات، تدوير إيرادات الملاك)، التمويل الشعبي للجامعات، التمويل الخارجي، الكفاءة في تخصيص الإنفاق الحكومي).

خاتمة:

لقد طرحت هذه الوثيقة عديد الإشكاليات المتصلة بتمويل التعليم العالي وتطويره في الدول العربية، وهي قضايا لا تزال في حاجة إلى مزيد التشخيص والمناقشة لاستنباط التصوّرات الممكنة لتجاوز الأزمة الحالية للتمويل. وقد أكدنا على أنّ جذور المشكل القائم ترجع إلى هاجس الجمع بين متغيّرين متباعين، هما البحث عن تكافؤ الفرص التعليمية بين كلّ الفئات الاجتماعية دون تحميل الجهات المستفيدة أعباء ماليّة تذكر، والسعي إلى تحقيق كفاية التمويل.

كما بينت الوثيقة أنّ شحّ التمويل أصبح قيداً حقيقياً على توسع التعليم وتطوير بنياته حسب مواصفات الجودة. وأنّ الدول العربية تنفق كثيراً لضمان عدالة توزيع فرص التعليم بين الناس، غير أنّ ما تنفقه هذه الدول مازال قليلاً بالقياس إلى حاجتها التعليمية، وإلى متطلبات الجودة. ثمّ إنّ الهوة مازالت واسعة بين الدول العربية والدول المتقدّمة من حيث حجم الإنفاق على التعليم وأوجه تخصيصه. وفي كلّ الأحوال فإنّ تعبئة الموارد المالية العربية بلغت مستوياتها القصوى، وصار من الصعب توفير موارد عامّة إضافية في ضوء الظروف الاقتصادية التي تشهدها المنطقة،

إذ تؤكد كل الدراسات الاستشرافية على أنّ اتجاهات النمو الديموغرافي الحالية ستؤدي بالضرورة إلى زيادة الضغط الكمي على التعليم العالي خلال السنوات المقبلة، فيما ستشهد مخصّصات التعليم استقراراً أو تراجعاً بالنظر لما تتعرّض له الموازنات العامّة من ضغوط ناتجة عن دعم الدولة لقطاعات حيويّة مثل الأمن والصّحة والبنية التحتية.

ويطرح ترافق توسّع التعليم مع انحسار الإيرادات المالية في عديد الدول العربية ضرورة العمل على إحداث إصلاحات في طرائق تمويل التعليم العالي بترشيد الإنفاق وتطوير التشريعات المتعلّقة بمساهمة المجتمع في تحمّل جزء من تكاليف التعليم العالي.

وقد استخلصنا من تحليل نماذج مختارة لتمويل التعليم العالي في العالم وفي الدول العربية اتجاهات كثيرة يمكن الاستئناس بها لوضع تصوّرات جديدة لتمويل النظم التعليمية في الوطن العربي. وتعدّ هذه التجارب الوطنية في التمويل حيلة تراكمات للخبرة في الجامعات العريقة، أو اجتهادات فكرية وطنية هدفها توفير الحلول الملائمة للقضايا المطروحة. ولا شكّ في أنّ تشعّب المشاكل القائمة في كلّ بلد وخصوصيتها المحليّة لا تسمح بنقل النماذج التمويلية والحلول المستنبطة نقلاً ألياً وبشكل كامل واستنباتها في غير بيئتها.

ولكنه يمكن في ظل الصعوبات المادية التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي توسيع القاعدة المالية للمنظومات التعليمية العربية من خلال الأخذ بالتوجّهات التي ثبتت كفاءتها في بيئات تعليمية مختلفة، ومن أهمّها :

وضع استراتيجية للتعليم العالي تبنى على الكفاءة الاقتصادية من خلال اعتماد مبدأ الجامعة المنتجة وحساب التكلفة والعائد.

استخدام بدائل مالية غير نمطيّة مثل الصناديق التنافسية والوقف الجامعي والكراسيّ البحثيّة.

ربط تمويل المؤسسات التعليميّة بالأداء، أي بتحقيق نتائج تخدم مخطّطات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

الضغط على الكلفة والبحث الجادّ عن موارد جديدة للتمويل تقوم على مشاركة مختلف القطاعات الاقتصادية والصناعية والمجتمع المدني.

إعطاء مرونة أكبر للنظام التعليمي بإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
وتوسيع مجال التعلم عن بعد.
الرفع في الكفاءة الاقتصادية للمؤسسة التعليمية واعتماد مبادئ الحوكمة على
أوسع نطاق.
التعامل مع عملية التعليم باعتبارها عملية إنتاجية لها مدخلات ومخرجات
وعملية تشغيل يحكمها المنطق الاقتصادي.
ضرورة زيادة فعالية مؤسسات التعليم العالي وكفاءتها في ترشيد استخدام الموارد
المتاحة.

المصادر

1. الوثائق المرجعية:

- أثر توظيف التقانات الحديثة في اقتصاديات تمويل التعليم العالي، أ.د. الجيلاني اللوموي.
- تمويل التعليم العالي في الدول العربية، تجارب ناجحة ودروس مستفادة، د. هادية محمد رشاد أبو كيلة.
- حوكمة التمويل في مؤسسات التعليم العالي، أ.د. محمد محمود عطوة يوسف.
- تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، د. علي بن محمد الربيعان.

2. المراجع العربية:

- أشرف العربي (2010)، «تقييم سياسات التعليم العام في مصر في ضوء معايير الكفاية والعدالة والكفاءة»، المؤتمر الدولي الخاص بتحليل أولويات الإنفاق العام، شركاء التنمية 2010.
- إبراهيم، محمد نصحي (2009)، مشروع تطوير كليات التربية في مصر كأحد مشروعات استراتيجية تطوير التعليم العالي دراسة تقييمية، دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- أبو عيشة، سهير محمد (2011)، تحليل الكلفة والعائد من التعليم بجامعة قناة السويس (دراسة تقييمية) دكتوراه، كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس.
- أبو كيلة، هادية محمد رشاد (2010)، «تنوع مصادر تمويل التعليم الجامعي في الدول العربية»، المؤتمر العلمي مستقبل كليات التربية في الوطن العربي، الفترة (3 - 4) مارس، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- بخيت، حيدر نعمة (2011)، «التصنيفات العالمية للجامعات وموقع الجامعات العربية والعراقية منها»، مجلة الغرى للعلوم الاقتصادية والإدارية، مج 7، ع 20، جامعة الكوفة، العراق.
- بلتاجي، مروة (2013)، التعليم العالي في مصر بين قيود التمويل واستراتيجيات التطوير، ضمن أوراق مشروع إصلاح التعليم العالي في مصر، تقديم وتحرير د.مصطفى كامل السعيد، شركاء التنمية للبحوث والاستشارات والتدريب، القاهرة، متاح على الموقع : org.pidegypt/www

- بوطيبة، فيصل (2010)، «العائد من التعليم في الجزائر»، دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية والتيسير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد.
- التعليم الجامعي في مصر (2015)، بيانات إحصائية عن التعليم الجامعي في مصر - شهر أبريل.
- الجرجاوي، زياد علي (2005)، أزمات تمويل التعليم العالي الجامعي في فلسطين، مؤتمر أوضاع الجامعات الفلسطينية، الجامعة العربية الأمريكية، جنين.
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، مصر (2012)، مصر في أرقام، مارس 2012.
- جوهر، علي صالح & رضوان، وائل توفيق (2012)، «التعليم العالي العام والخاص الواقع والتحديات»، القاهرة، المكتبة العصرية.
- خربوشي حسني علي (د.ت)، «استشراف تمويل التعليم الجامعي في الأردن، المشاكل والحلول».
- خوري، ايلي (2000)، القطاع التربوي في لبنان سلسلة الملفات القطاعية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مجلس النواب.
- البلتاجي، مروة (2013)، «التعليم العالي في مصر بين قيود التمويل واستراتيجيات التطوير»، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جمهورية مصر العربية.
- الدحام، محمد عبد الكريم (د.ت)، مقترحات لتطوير تمويل التعليم، متاح على الموقع: org.pidegypt/www
- دينا حامد محمد، «تمويل التعليم الجامعي في مصر»، رسالة دكتوراه - كلية التربية - جامعة المنصورة.
- الربيعي، محمد (2014)، مناقشة هادئة لتقرير التعليم العالي والبحث العلمي: أرقام وحقائق وإنجازات ثلاث سنوات، شبكة الاقتصاديين العراقيين. على الموقع: net.iraqiecinomists
- زرزور، أحمد (2006)، «تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد نظام» ليسانس. ماستر. دكتوراه، «في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل - دراسة ميدانية بجامعة منتوري بقسنطينة والمركز الجامعي البواقي، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية.
- زمان، حسام عبد الوهاب (2013)، الكوونات التعليمية كبديل تمويل بمؤسسات التعليم العالي دراسة مقارنة في تطبيقاته على المستوى الدولي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد 3، عدد 1، كانون الثاني، على الموقع odg.iigoe.www

- زيتون، محيا (2013)، «التجارة بالتعليم في الوطن العربي الاشكاليات والمخاطر والرؤية المستقبلية»، مركز دراسات الوحدة العربية، الموقع uk.alquds.www
- العاني، طارق & النعيمي صلاح (2013)، «التعليم العالي والتنمية في العراق: الواقع والتحديات والآفاق»، مكتب اليونسكو للعراق.
- عبد السالم، طاهر (2011)، أهمية وتحديات تمويل التعليم العالي: حالة تونس، ترجمة دعاء شوقي ملف مفتوح، مجلة مستقبلات، عدد 157، مكتب التربية الدولي، اليونسكو.
- عبدالفتاح عبدالرحمن عبدالمجيد (2003)، «الاقتصاد الاجتماعي - رؤية تحليلية» مكتبة الجلاء الجديدة المنصورة .
- العبيدي، سيلان جبران (2002)، «تمويل التعليم في ظل العولمة»، الأمانة العامة للمجلس الأعلى لتخطيط التعليم، جامعة صنعاء، اليمن.
- العمار، رضوان (2005)، «تمويل التعليم في القطر العربي السوري في ظل العولمة»، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، المجلد 27، العدد (3).
- عمر عيسى فلاح المناضير، «أثر تطبيق قواعد حوكمة الشركات على أداء شركات الخدمات المساهمة العامة الأردنية» رسالة لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير - الأردن 2013 .
- عيسى محمد الغزالي (2009)، «قياس معدلات العائد على التعليم»، المعهد العربي للتخطيط بالكويت.
- عيواج وبوديار، مختار & زهية (2014)، «التكامل بين مخرجات نظام LMD ومتطلبات سوق العمل في الجزائر»، مؤتمر الدولي الثالث بعنوان «تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص»، عمان - الأردن - 28 ابريل - 1 مايو 2014.
- المالكي، عبد الله بن محمد صالح (2013)، «بدائل تمويل التعليم العالي الحكومي في السعودية»، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد العاشر، نوفمبر 2013.
- المجلس الأعلى للجامعات (2015)، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي - إدارة الإحصاء.
- السيد عباس، محمود (2007)، «مهاراة استخدام نموذج SWOT في التخطيط الاستراتيجي للحصول علي الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم المختلفة»، المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (العربي السادس) مركز تطوير التعليم جامعة عين شمس (25-26) نوفمبر .

- مركز أبوظبي للحوكمة «أساسيات الحوكمة - مصطلحات ومفاهيم»، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج «اقتصاديات التعليم، مكتبة الكويت الوطنية - الكويت 2012.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (2012)، «اقتصاديات التعليم»، الكويت.
- سمير حجازي، مروة، «نحو اصلاح وتحديث التعليم الجامعي لعلاج اختلال سوق العمل في مصر بالتطبيق على جامعة المنصورة «رسالة ماجستير - كلية التجارة- جامعة المنصورة.
- معهد اليونسكو للإحصاء (2008)، الموجز التعليمي العالمي.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2012)، تقرير المرصد العربي للتربية (ادارة التربية) «تقرير حول التعليم في الوطن العربي».
- حندوسة، هبة (2010)، «تحليل الموقف، التحديات التنموية الرئيسية التي تواجه مصر» وزارة التعاون الدولي، جمهورية مصر العربية.
- الهلالي، الهلالي الشربيني (2003)، «اتجاهات حديثة في تمويل التعليم الجامعي»، المؤتمر القومي السنوي العاشر «جامعة المستقبل في الوطن العربي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.
- هيفاء سعيد الحداد، ومقبل على أحمد (2005)، «تقويم كفاءة الأداء المالي باستخدام البيانات والمؤشرات المالية لعينة من الشركات»، العراق، كلية الإدارة والاقتصاد جامعة الموصل، العراق.
- هيئة السوق المالية، «لائحة حوكمة الشركات» www.google.com.
- وزارة الاستثمار (2005)، «دليل قواعد ومعايير حوكمة الشركات بجمهورية مصر العربية»، جمهورية مصر العربية.
- وزارة الاستثمار (2011)، «دليل قواعد ومعايير حوكمة الشركات بجمهورية مصر العربية».
- ويح، محمد عبد الرازق (2015)، «التصنيفات العالمية للجامعات وموقع الجامعات العربية والبحرينية منها، رؤية نقدية»، المؤتمر الثالث للهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب «جودة التعليم والتدريب» 18-19 فبراير، البحرين.
- اليونسكو، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (2009)، تقرير المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي «نحو فضاء عربي للتعليم العالي:

التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية»، القاهرة (31 مايو-2 يونيو) 2009.
 اليونسكو، مكتب بيروت (2010)، «نحو فضاء عربي للتعليم العالي: التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية»، أعمال المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي،- القاهرة 31 مايو 2-1 يونيو 2010، بيروت 2010.

المراجع الأجنبية:

- American Universities Represent Declining Value of Money to Their Students, – The Economist (1 December 2012).
- Barr, Nicholas (2002) Funding Higher Education: Policies for Access and Quality .see :<http://econ.lse.ac.uk/staff/nb>
- Biltagy ,M .(2010) Determinats of Optimal Schooling Level in Egypt Using a Human capital Model ,Faculty of Economic and Political Science,Cairo University,Egypt
- D.Eastwood and D.M.A. Green, –Point Counterpoint : Britain–s Budget Crisis,- Chronicle of Higher Education (26 October 2010).
- Greenaway ,David& Haynes Michelle (2003) Funding in Higher Education in the U K:the Role of Fees and Loans in the UK, the Economic Journal,113(February)Blackwell Publishing
- Helmcamp, Leslie (2012) the cost of college: how Texas students and families are financing college education, center for public policy priorities , ED538630, june
- Higher Education in the World :The Financing of Universities,– Global University Network for Innovation (GUNI) (Palgrave MacMillan) (2006) , ([http:// Upcommons. Upc. Edu/ revistes/ handle/ 2099/5712?local=en](http://Upcommons.Upc.Edu/revistes/handle/2099/5712?local=en)).
- And Democracy on The
 Jabnoun ,Naceur (2015) The influence of Wealth, Transparency38-
- Number of Top Ranked Universities Quality Assurance in Education, Emerald Group Publishing Limited, v.23, n.2
- Rammell introduces a seminar on –Who should pay for higher education?– at the OECD Educational Ministerial meeting in Athens, 27-28 june (2006). www.oecd.org/edumin2006
- 40-The World Bank& OECD (2010) Reviews of National Policies for Education ,Higher Education in Egypt

بحوث ودراسات

الطفل والأجهزة الالكترونية في المجتمع العربي: بين التنشئة الاجتماعية والنمو النفسي

د. صلاح الدين بن فضل*

مقدمة:

تشهد مجتمعاتنا العربية في السنوات الأخيرة تحولات اجتماعية واقتصادية وثقافية عميقة مؤثرة بذلك على مظاهر التنشئة الاجتماعية عامة وعلى اتجاهات وخاصيات النمو النفسي للطفل. فالملاحظ أن الظروف النفسية والاجتماعية التي تصاحب التفاعلات والاكتشافات الأولى للطفل قد تغيرت بصفة ملحوظة، إذ أصبح نمو الطفل مقترنا بعالم خيالي مليء بالصور من مختلف الأنواع. والطفل في مجتمعاتنا أصبح يتفاعل مع التلفاز والكمبيوتر واللوحات الالكترونية حتى قبل أن يتعلم المشي أو الكلام وهذا المعطى له انعكاسات نفسية عميقة إذ يؤثر بصفة خاصة على البناءات المعرفية الأساسية للطفل وعلى الظروف العاطفية والاجتماعية التي تصاحبها. فالصورة في مختلف أشكالها الالكترونية تخضع الطفل الى نوع من السيطرة لتغير من سلوكياته، من مواقفه ومن طرق تفكيره حتى أن بعض الأطفال أصبحوا يعيشون حالة من ادمان الشاشة. وفي هذا السياق يمكننا الحديث عن تنشئة اجتماعية حقيقية بواسطة الصورة ومختلف الوسائل السمعية البصرية والتي لم تحظى الى حد اليوم بقدر كاف من الدراسات والتحليلات في عالمنا العربي وخاصة في مجال علم النفس. فأغلب الدراسات التي تهتم بالموضوع تدخل في مجال علم الاجتماع الذي يتضمن الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ولا تركز على العوامل النفسية الخاصة بالطفل.

* أستاذ بقسم العلوم النفسية - كلية التربية - جامعة قطر

ومع ذلك تقوم الوسائل السمعية البصرية بدور كبير وفاعل في مجتمعاتنا العربية يجعلها بمثابة المدرسة الموازية. وبصفة خاصة فإن للأجهزة الالكترونية تأثيرا مباشرا وبدون وسيط على الأطفال وهو ما غير من الأنماط الكلاسيكية للتنشئة الاجتماعية في مجتمعاتنا، وهذا التغيير يحمل في طياته العديد من التساؤلات تتعلق بالتربية والتكوين لدى الناشئة.

ويتفق علماء النفس على تحديد مفهوم التنشئة الاجتماعية كمسار يتمكن من خلاله الطفل من أن يكون في وضع الفاعل الاجتماعي وذلك بواسطة عملية مزدوجة ومتمثلة في استبطان القيم والمعايير الاجتماعية وأنماط التفكير والعمل من جهة وفي الوصول إلى مجموع النظم التفاعلية في المجتمع من جهة أخرى. (Handel, Cahill & Elkin, 2007)

والملاحظ أن هذا المسار يخضع اليوم إلى تأثيرات جديدة وجب على المؤسسات التربوية بصفتها مسؤولة على جانب مهم من التنشئة الاجتماعية للأطفال أخذها بعين الاعتبار وإدماجها ضمن برامجها التربوية التعليمية. كما أنه وأمام تزايد مكانة الصورة في عالم اليوم وتأثيراتها خاصة على نمو الطفل وعلى تشكل قدراته الفكرية فقد بات من الضروري التفكير بعمق على هذه الأشكال الجديدة من التنشئة حتى نفهم النتائج النفسية والتربوية لهيمنة الصورة في محيط الطفل والتلميذ. فالمدرسة اليوم تجد نفسها أمام تحديات جديدة من أهمها تزويد الطفل بالآليات الفكرية اللازمة لفهم عالم الصورة والتحكم فيه بدل الخضوع له والتفاعل السلبي معه.

خاصيات التنشئة الاجتماعية عبر الوسائل التكنولوجية:

تتأثر عملية التنشئة الاجتماعية في مجتمعاتنا اليوم بصفة ملحوظة بالعلاقة القوية والخاصة التي يبنها الطفل مع الشاشة عبر الوسائل التكنولوجية عامة. وفي الظروف المثلى تمثل هذه العملية مسارا تفاعليا مكوّنا للطفل ومنميا لقدراته، وهي أيضا تساهم في اندماجه الاجتماعي وفي هيكلة شخصيته. كما تمثل هذه التنشئة الاجتماعية مصدرا مهما في التكوين الفكري للطفل وفي تحديد الآليات المسؤولة على اكتساب وبناء المعرفة لديه. ولكن هذه التنشئة الاجتماعية العصرية التي تعتمد الشاشة والوسائل التكنولوجية لها خصوصياتها وإشكالاتها الخاصة بحكم أنها أساسا افتراضية ولا تتطلب أي اتصال مباشر أو أي علاقة تبادلي فعلي مع أشخاص معينين. لذلك لا يمكن الحديث عن علاقة تفاعل اجتماعي حقيقي ولا عن صراعات معرفية

اجتماعية بما هي مصدر أساسي من مصادر بناء المعرفة مثلما يؤكد ذلك أصحاب نظرية النمو المعرفي الاجتماعي (Bandura, A., 1977, 1986, 2001; Bruner, J., 1966, 1973; Vygotsky, 1962, 1978)

ويبين أصحاب هذا التيار أنّ الطفل يتعلّم وينظّم معارفه في وضعيات تبادل حقيقية تجعله يجابه وجهات نظر مختلفة تضطرّه إلى التفكير والتحليل الشخصي، فمن خلال تأثيره في المحيط ينمي الفرد مجموعة من الأنظمة الفكرية والمعرفية حول العمليات التي يقوم بها. وفي معظم الحالات لا تتم هذه العملية بصفة فردية بل في إطار تبادل وتشارك مع الآخرين، وهو ما يؤهله لبناء قدرات نفسية ذاتية يستعملها في مختلف الوضعيات لا سيما منها التعليمية.

وفي هذا السياق فإن البحوث في مجال علم نفس الطفل تبين حاجة هذا الأخير إلى بناء علاقات ذاتية مع شركاء حقيقيين. وبالرغم من ذلك فإننا نلاحظ اليوم أن الحضور الكبير ومنذ السنوات الأولى للشاشة في عالم الطفل تتم غالبا على حساب العلاقات الحقيقية، وهو ما يؤثر سلبا على مهاراته الاجتماعية وعلى قدراته على التفاعل العاطفي الإيجابي مع الآخر. (Uhl et al, 2014)

كما تحذر دراسات أخرى من مساوئ الاستعمال المبكر والمفرط للأجهزة الإلكترونية على صحة الطفل وعلى قدرات الانتباه والتركيز لديه إضافة إلى أنها تزرع فيه سلوكيات إدمانية في بعض الحالات. (Kappos, 2007; Baron, 2000)

ففي إطار هذه العلاقة الخاصة، يخضع الطفل للصورة وتأثيراتها دون أن يكون له أي سلطة أو قدرة، فهو في علاقة سلبية لا تمكنه من التفاعل ومن التعبير عن مواقفه واختلافاته مثلما يمكنه فعله في علاقاته مع الآخرين وهو ما يحد من دوره ليجعل منه مجرد مستهلكا ومتلقيا للصورة.

وفي هذا السياق ومع غياب التفاعل الحقيقي فإن مشاهدة التلفاز في السنوات الأولى لا يساعد الطفل في مساره التكويني الأولي على الإدراك والوعي الذاتي بنفسه وبالعالم المحيط به. حتى أنه في الحالات التي تكون فيها الصورة حاضرة بكثافة في عالم الطفل فإنه يصعب عليه التمييز بين ما هو افتراضي وما هو واقعي.

من ناحية أخرى فإن للتنشئة الاجتماعية المعتمدة على الصورة خاصية أخرى تتجلى في اعتمادها بصفة خاصة على عواطف الطفل بدلا من قدراته المعرفية. ففاعلية الدعاية والإشهار الموجه للطفل والتي تعتمد الصورة كعامل مؤثر تتأتى أساسا

من استهدافها لعواطفه، وهي بذلك تستغل خاصية هذه المرحلة من النمو، وأساسها عدم نضج قدراته الفكرية الطبيعية. وتستغل شركات الدعاية هذا المعطى لتستهدف النقص الطبيعي للفكر النقدي والتحليلي لدى الطفل. وغالبا ما يستهدف الأطفال من قبل الإعلانات التجارية التي تحاول بصفة متزايدة خلق احتياجات جديدة لديهم مما يؤدي إلى تشكيل سلوكياتهم وأنماط تفكيرهم بصفة خاصة.

تأثير الشاشة على النمو المعرفي للطفل:

ما من شك في أن استعمال الأجهزة الالكترونية يمكن أن يساهم في تطوير قدرات الطفل المعرفية والإبداعية وهدفنا هنا ليس التقليل من ذلك إذ بينت عديد الدراسات الفوائد التي يمكن استخلاصها من هذه الأجهزة (Mc Gonigal, 2011). مع هذا لا بد من التنبيه إلى إمكانية تحوّل هذه الوضعيّة إلى انزواء الطفل وانغلاقه على ذاته، ممّا يحدّ بصفة كبيرة من إمكانياته ومن قدراته الحقيقية. فالتلفاز والكمبيوتر والأجهزة الإلكترونية عامة تأخذ اليوم أكبر نصيب من وقت فراغ الطفل والمراهق وهو ما ساهم في انغلاق هؤلاء في فضاء ثقافي محدود. وينحصر بذلك عالم البعض في هذا الفضاء الافتراضي فيخصّص له جزءا كبيرا من وقته، فيؤثّر بذلك سلبا على استغلال وقت الفراغ في أنشطة أخرى كممارسة الرياضة أو المطالعة.

من هذا المنطلق يمكن القول أن حضور الصورة بصفة مكثفة في عالم الطفل يمثل اليوم مصدرا للتساؤل والقلق حيث أنها تحرمه من لحظات الهدوء والتأمل، هذه اللحظات التي يخصّصها الفرد لنفسه ليلعب أو ليفكر أو ليحلم. فطفل اليوم لم يعد له هذا الوقت الصامت المخصص للتفكير والحلم وهو وقت جد مهم في نموه النفسي وفي توازنه العاطفي.

إن الوقت الذي يقضيه الطفل أمام شاشة التلفاز أو الكمبيوتر غالبا ما يكون على حساب أنشطة أخرى ذات علاقة مع الواقع ومع الآخرين. وهي أنشطة أكثر من ضرورية في التكوين النفسي والفكري للطفل خاصة في مراحل النمو الأولى. فهو ينمي قدراته الذاتية بواسطة التجارب المختلفة التي يعيشها في إطار علاقة تفاعلية نشطة مع العالم الحقيقي ومع الآخرين.

ومن ناحية أخرى نلاحظ أن للصورة تأثيرا خاصا على رؤية الواقع، فطفل اليوم غالبا ما يكون في علاقة تلقّي للصورة تجعله يعتبرها ممثلة للواقع. ولهذه الصور تأثير على قدرات التخيل لديه مما يجعل العالم الافتراضي والخيالي يطغى في بعض الأحيان على العالم الحقيقي حتى أنه يصعب التمييز بينهما.

إن الصورة التي تنقلها الشاشة تحمل في ذاتها مصداقيتها حيث أنها لا تقتضي الرجوع إلى الواقع وإلى العالم الخارجي وهو ما يجعل من التمييز بين الواقع والخيال وبين الخطأ والصواب أمرا صعبا بالنسبة إلى لطفل. فللتلفاز مثلا تأثير سحري على الطفل وبصفة خاصة خلال السنوات الأولى من النمو والذي يجعله في حالة انجذاب كليّ تنسيه حتى الحاجة إلى الأكل والشرب في بعض الأحيان.

ضرورة التحكم في الصورة مثلما نتحكم في النص أثناء القراءة والكتابة:

إضافة إلى كل هذه المتغيرات تجدر الإشارة إلى تأثير آخر لحضور الأجهزة الالكترونية بصفة مكثفة في مجتمعاتنا اليوم والذي يمس بممارسات القراءة والكتابة لدى الأطفال والشباب بصفة عامة. إنّ المكانة التي احتلتها الصورة سواء عبر التلفاز أو الأجهزة الذكية في حياة التلاميذ اليوم جعلت من الوقت المخصص للقراءة والمطالعة يشهد تقلصا كبيرا، فشباب اليوم أكثر استهلاكا للشاشة وللتكنولوجيا منها للكتب. وقد أنتجت هذه التغييرات لديهم سلوكيات وأنماط تفكير جديدة.

إنّ قلة الممارسات القرائية والكتابية الملاحظة لدى التلاميذ وبصفة خاصة في مجتمعاتنا العربية (اذ تشير تقارير اليونسكو إلى أنّ معدل المطالعة في العالم العربي هو أقل بكثير من كتاب واحد في السنة مقابل 35 كتابا بالنسبة للمواطن الأوروبي) يفسر في جانب منه بهذا الغزو للشاشة وللصورة، ممّا أنتج سلوكيات خاصة في التعلم وفي التعامل مع المحيط ومع المجتمع بصفة عامة. وتظهر هذه السلوكيات في تجزئة الأحداث وفي المرور السريع من معلومة إلى أخرى وفي التركيز المتقطع على الأشياء. وتبين عديد الملاحظات والدراسات أنّ التلميذ اليوم يشكو من صعوبة في التركيز أثناء التعلم المدرسي، وغالبا ما تكون هذه الصعوبة عائقا أمام التعلم والفهم خاصة في المواد التي تقتضي قدرا مهما من التركيز. كما تؤثر هذه السلوكيات على علاقة الفرد بالمعرفة وبالواقع المحيط به عامة.

إن غزو الشاشة للفضاء الخاص للفرد في مجتمعاتنا المعاصرة قد أنتج سلوكيات جديدة مختلفة كلياً عن السلوكيات التي تقتضيها قراءة الكتاب مثلا. فالتدرج في القراءة والذي يقتضي أن نبدأ بالمقدمة ثم جوهر الموضوع لنتمّ بالخاتمة لم يعد ضرورياً في هذه العلاقة مع الشاشة ومع الصورة اذ نرى أنّ تلاميذ اليوم أصبحوا يجزؤون الوقائع ويقطعون الأحداث إلى أجزاء، فينمّون بذلك أشكالا جديدة من التعامل الشخصي غير الموضوعي مع الواقع.

ومن جانب آخر فإن الطفل في مجتمعنا اليوم ليس مهياً بما فيه الكفاية أمام هذا الغزو للشاشة حتى يقوم بالخيارات الصحيحة أمام كل ما يتلقاه. ففي غالب الأحيان يصعب عليه أخذ المسافة اللازمة لفهم الأبعاد والرهانات والرسائل المشفرة التي تحتويها الصور والأشرطة التي يتلقاها سواء عبر شاشة التلفاز أو عبر أجهزة الهواتف الذكية في مواقع التواصل الاجتماعي مثلاً.

ما من شك أن للأجهزة الالكترونية فوائد متعددة وأن مشاهدة التلفاز يمكن أن تمثل بالنسبة إلى لطفل مناسبة للانفتاح على العالم ولتنمية مخيلته وقدراته الابتكارية وتعلماته إلا أنه وفي نفس الوقت فإن هذه الوسائل يمكن أن تتحول إلى مصدرا للقلق فتنتج نوعاً من التعود ومن السلبية وتساهم في انغلاق الطفل على نفسه.

والسؤال المطروح هنا والذي يهّم مجتمعاتنا بصفة عامة: هل ساهمت وسائل التواصل العصرية في تقوية التواصل بين الأفراد أم إنّ العكس هو الصحيح؟ بما أنه يلاحظ أن هذه الأجهزة جعلت من الأفراد يعيشون حالة من التبعية ومن الانغلاق مساهمة بذلك في عزلتهم وفي منعهم من التواصل الفعلي ومن عيش التجارب الواقعية بدل العيش في عوالم افتراضية.

فعندما يمثل التلفاز أو الكمبيوتر المصدر الأساسي للترفيه فإنّ ذلك يعيق فهم الواقع وبالتحديد العمليات الفكرية التي يبني من خلالها الطفل علاقة موضوعية مع الأشياء والوضعيات. وهذه العلاقة تنتج نوعاً من التبعية الفكرية وتمنع هذا الأخير من تنمية مواقف شخصية وناقدة مع العالم المحيط.

فالطفل وحده لا يملك القدرات اللازمة للمقاومة أمام هذا المَحاورِ القوي المتمثل في شاشة التلفاز أو الكمبيوتر. وتكمن الصعوبة بصفة خاصة في تنمية مسافة فكرية ضرورية لبناء علاقة نقدية مع الصور المعروضة. فأمام هذا الكمّ الهائل من المعلومات ومن الصور الذي تتيحه التكنولوجيا الحديثة تظهر لنا جلياً ضرورة تسليح الناشئة بالآليات الفكرية والنفسية اللازمة لانتقاء الصور والمعلومات بصفة تمكن من المحافظة على رؤية موضوعية وعلمية للواقع.

وفي هذا المجال فإن دور المربي، وليا كان أو معلماً، يكتسي أهمية بالغة حيث أنه يقدم الإحاطة اللازمة للطفل حتى يكون فاعلاً في هذه العلاقة ليختار الكتاب والمطالعة بدل شاشة التلفاز أو الكمبيوتر.

وتعتبر مرافقة المربي للطفل أكثر من ضرورة أمام المكانة المتزايدة التي يأخذها التلفاز والكمبيوتر والأجهزة الذكية في مجتمعاتنا. فمن المهم أن نساعد الطفل منذ البداية على فهم خفايا العالم الافتراضي وأبعاد الصور التي نتلقاها عبر الشاشات المختلفة فنفسر له مثلا كيف تقع صناعة أو فبركة الأفلام ومن يقف وراء هذه الصناعة أو كيف يقع تصوير الأحداث والوقائع وما هي الدوافع الممكنة للأحداث المصورة.

ويكتسي هذا الجهد التربوي أهمية بالغة حيث أنه يمكن الطفل من التفتن المبكر إلى أن الصور التي نتلقاها لا تعكس ضرورة الواقع كما هو، وإّما تخضع في غالب الأحيان إلى خيارات محدّدة حسب أهداف معيّنة. إنّ مساعدة الطفل في قراءة الصورة في مختلف حيثياتها ينمي فيه القدرة على التفكير والتحليل والنقد ويجعله قادرا على مشاهدة نفسه وهو يشاهد الشاشة وهو ما يكون لديه وعيا مضاعفا كمشاهد وكقارئ في نفس الوقت. وفي هذا السياق تبين الدراسات في مجال العلوم النفسية (Ambridge & Lieven, 2011; Vygotsky, 1962; Bruner, 1968) أن الطفل يبني مفاهيم الأشياء أساسا باستعمال اللغة منظومة معرفية رمزية. وتظهر جليا أهمية تشجيع الأنشطة اللغوية لدى الطفل عبر القراءة والكتابة وأيضا عبر التخاطب والمناقشة مع الولي وذلك تجنباً لسلوكيات سلبية ومقتصرة على التلقي أمام الشاشة.

ويلعب هذا الجهد الفكري واللغوي على صور الشاشة دورا أساسيا في تنمية القدرات الفكرية الذاتية للطفل، وذلك بتنمية القدرة على فهم الأحداث وتحليلها تحليلًا منطقيًا. فاللغة تشكل محوّلًا معرفيًا قويا ومؤثرا في مهارات الطفل، وهي تحدّد بذلك طبيعة العلاقة الذاتية بالمعرفة وبالعالم المحيط به. وتمكن اللغة سواء في صورتها الشفوية أو المكتوبة من تحديد ووصف وتحليل الأفكار مؤثرة بذلك على القدرات الفكرية للفرد.

وبناء على ذلك فإنّ التفاعل مع الصور عبر الشاشة يمكن أن يكون مصدرا في تطوير القدرات الخيالية والفكرية للطفل لا سيما عندما يرافق ذلك نشاطا لغويا تواصليا يمكن من تحديد المفاهيم ومن ابداء الرأي في الأحداث. فهناك فائدة فكرية مؤكدة في حث الطفل على تحويل الصور التي يتلقاها عبر الشاشة الى تجارب لغوية وعلى التفكير فيها والنظر اليها كمادة تخضع للتفكير والتحليل. ودون هذا المجهود الفكري لا يمكن اعتبار الصور مصدرا لتنمية القدرات الفكرية للطفل إذ يمكن لهذا

الأخير أن يقضي الساعات يوميا أمام الشاشة دون فهم لمعنى الأشياء ودون نشاط فكري حقيقي.

ومن جانب آخر فإن الاكتفاء بتقبل الصور بصفة سلبية لا يمكن الطفل من ممارسة وتنمية قدراته الفكرية مثلما تمكن من ذلك ممارسات المطالعة والكتابة. إنّ أهمية هذه المسألة لا تكمن فقط في عدد الساعات التي يقضيها الطفل يوميا أمام الشاشة وإنما أيضا في كيفية مرافقته وتأطيره من قبل الولي أو المربي. فمشاهدة التلفاز أو استعمال الكمبيوتر أو الهواتف الذكية ليست مضرّة في حدّ ذاتها، فالمهمّ في كل ذلك هو كيفية استعمالها ودرجة مرافقة الطفل في هذه العلاقة الفاعلة في نموه الفكري والنفسي عامة.

إن النشاط اللغوي في صوره المختلفة من قراءة وكتابة ومناقشة مع المربي هو العامل الأساسي الذي يمكن الطفل من تنمية قدراته الفكرية والتواصلية لتجعل منه عنصرا مفكرا وفاعلا في محيطه. وفي هذا المجال يمكن الاعتماد على الصورة وعلى الوسائل التكنولوجية مثل اللوحات الالكترونية لتنمية مجموعة من الأنشطة اللغوية المتنوعة التي تساهم بصفة فاعلة في تعزيز الطفل على التفكير والتحليل وابداء الرأي فيما يتلقاه من مشاهد. سواء كان ذلك في المدرسة أو في العائلة فإن هذه السلوكيات تمكن الطفل منذ البداية من تنمية علاقة نقدية مع الصورة تجعله لا يخضع سلبيا الى الواقع وإنما يعمل على اعطاء معنى ذاتي لكل ما يتلقاه.

توصيات للتغلب على التأثير السلبي للوسائل التكنولوجية:

في هذا الاتجاه ولمجابهة هيمنة الوسائل التكنولوجية على الطفل في مجتمعاتنا العربية تتضح أكثر فأكثر ضرورة إدماج التربية التكنولوجية ضمن البرامج المدرسية. والهدف من هذه البرامج الخاصة ليس فقط التدريب على استعمال الحاسوب والأجهزة الذكية كما هو معمول به في جل المدارس، وإنما هو أساسا تمكين الطفل من الآليات الفكرية والمعرفية لفهم عالم التكنولوجيا باختلافاته وتنوّعاته وفهم خفايا الصورة كلغة كونية يمكن استعمالها لأغراض وأهداف معينة. فالقيام بعمل تحليلي حول الظروف التي تخص صناعة الأشرطة مثلا وكيفية فبركتها وتوزيعها في كافة أنحاء العالم يمكن الطفل من فهم أن الصورة لا تعكس ضرورة الواقع الذي نعيشه.

ويساعد هذا العمل الطفل على تنمية قدراته في التحليل والنقد أثناء تلقيه للصور، وهو ما يمكنه من القيام بخيارات ذاتية مبنية على الملاحظة والتفكير والتدقيق

وليس على التلقي السلبي للأشياء. وهذا من شأنه أن يساعده على بناء المواقف وعدم الانصياع إلى النزعات الايديولوجية أو التجارية التي تهيمن اليوم على جانب كبير من حياتنا. فمن مهام المدرسة اليوم أن تجهّز الطفل بالآليات الفكرية الأساسية التي تمكّنه من فهم عالم الصورة فهما منطقيا وعلميا يجعله قادرا على أن يسمّي ويصف ويحلّل ما يشاهده في التلفاز أو في الأجهزة الالكترونية الأخرى. فمن شأن استعمال اللغة الشفوية والمكتوبة أن يمكن الطفل من تنمية علاقة شخصية ناقدة مع الصورة تجعله منذ البداية في علاقة تأثير لا مجرد تأثر بكل ما يتلقاه.

أمام التحولات التي تشهدها دولنا العربية اليوم ومع ضعف ممارسات القراءة التي تؤكده عديد الدراسات تظهر جليا الحاجة إلى إعطاء الكتاب والمطالعة الأهمية اللازمة في المدرسة وفي المجتمع ككل، إذ أن المطالعة تمكن الطفل من صنع عالم وصور شخصية تجعله ينمي قدرات فكرية حقيقية في هذا المجال.

وفي هذا الإطار للأولياء دور مهمّ في مرافقة الطفل في هذا المسار النفسي والمعرفي، وذلك بدءا بالتدخل في الوقت المخصص لمشاهدة التلفاز أو استعمال الأجهزة الالكترونية إلى مساعدة الطفل على التفكير والتساؤل حول الصور وهو ما يقلص من تأثيرها ويحد من نزعة الطفل الى العزلة والانزواء.

إنّ تربية الطفل في مجال الصورة والتكنولوجيا يعد اليوم أحد أهمّ التحديات التي تجابه المنظومة التربوية في كافة الدول العربية. وهي تقتضي تصوّرا جديدا يجعل من تنمية القدرات الفكرية النقدية للطفل هدفا ساميا يجب العمل على تحقيقها.

المراجع

- أمين جلال (1983). تنمية أم تبعية ثقافية واقتصادية. مطبوعات القاهرة.
- خلجي محمد (2002). صناعة العقل في عصر الشاشة. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع. عمان.
- فرج محمد سعيد (1993). الطفولة والثقافة والمجتمع. منشأة المعارف. الإسكندرية، مصر.
- عيسوي عبد الرحمن (1990). دراسات سيكولوجية. منشأة المعارف. الإسكندرية
- الحيلة محمد (2007). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الأردن.
- Ambridge, B., & Lieven, E.V.M. (2011). Language Acquisition: Contrasting theoretical approaches. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, 52, 1–26.
- Baron M.E. (2000). The effects of television on child health: implications and recommendations, Arch. Dis. Child, vol. 83, n 4, p.289-292.
- Bruner, J. S. (1966). Toward a theory of instruction, Cambridge, Mass.: Belkapp Press.
- Bruner, J. S. (1973). The relevance of education. New York: Norton.
- Carpendale J.& Lewis C. (2006), How children develop social understanding. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Chen J.L. & Kennedy C.M. (2001), Television viewing and children's health, J. Soc. Pediatr. Nurs., vol. 6, n 1, p. 35-48.
- Flavell JH, Miller PH, Miller SA. (2002), Cognitive development. 4th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Handel, G., Cahill, S., & Elkin, F. (2007), Children and society: The sociology of children and childhood socialization. New York: Oxford University Press.

- Harris PL. (2006), Social cognition. In: Kuhn D, Siegler RS, eds. Cognition, perception, and language. 6th ed. New York, NY: Wiley: 811-858. Damon W, Lerner RM, eds. Handbook of child psychology; vol. 2.
- Kappos A.D. (2007), The impact of electronic media on mental and somatic children-s health, *Int. J. Hyg. Environ. Health.*, vol. 210, n 5, p. 555-562.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Mc Gonigal M. (2011). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. Penguin Group (USA) Incorporated.
- Nalwa K. & Anand A. P. (2003). Internet addiction in students: a cause of concern. *Cyber-Psychology & Behavior* 6(6), 653-656.
- Strasburger V.C. et Donnerstein E. (2000), Children, adolescents, and the media in the 21st century, *Adolesc. Med.*, vol. 11, n1, p. 51-68.
- Uhls Y.T., Michikyan M., Morris J., Garcia D., Small G., Zgourou E., & Greenfield P. (2014). Five days at outdoor education camp without screens improves pre-teen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior*, 39, 387-392.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

المعوقات التي تواجه طلاب السنة التحضيرية في الجامعات السعودية (جامعة الجوف أمودج) وسبل التغلب عليها (تصور مقترح)

د. عبد الله بن فلاح بن محمد الشهراني*

المقدمة:

تسعى الجامعة من خلال رسالتها إلى مساعدة الطالب على النمو والتطور بمختلف المجالات بما يتناسب مع حاجاته وقدراته، ولتحقيق رسالتها فإنها تعمل على توظيف جميع الإمكانيات التي تساعد في ذلك، من خلال تهيئة الوسط التربوي الذي يجذب الطالب للحياة الجامعية، واستغلال طاقاته وتوجيهها الاتجاه السليم، وتقديم الدعم الكافي واللازم من أجل التعلم والنجاح، وتوفير أقصى الإمكانيات التربوية والاجتماعية والاقتصادية بصورة متكاملة. وتعمل الجامعة على دعم الطلاب وحفزهم لبذل أقصى طاقاتهم، ومساعدتهم من أجل الوصول لمتطلبات النجاح والتفوق، وتحقيق أهدافهم وطموحاتهم، إلا أن مشكلة الرسوب أو التأخر الدراسي تمثل عائقاً أمام العملية التعليمية، حيث إنها تعدّ إهداراً للجهود البشرية المبذولة. ولهذا نشأت فكرة هذه الدراسة محاولة سد الفجوة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي، والكشف عن المعوقات التي قد يواجهها الطالب في المرحلة الجامعية والوصول به إلى التكيف مع متطلبات هذه المرحلة أكاديمياً واجتماعياً واقتصادياً، وتركز الانتباه في الآونة الأخيرة إلى ضرورة سد الفجوة بين التعليم العام والتعليم الجامعي بما يكسب الطلاب مزيداً من المهارات الجامعية التي تمكنهم من الانطلاق دون تعثر، وتحسين التحصيل الدراسي وتوجيههم نحو اختيار المسار التعليمي المناسب لهم، كما اهتمت إدارات الجامعات بمستوى التحصيل واختيار التخصص الذي يرغبه الطالب. وقد أكدت نتائج

* أستاذ أصول التربية المساعد - كلية التربية - جامعة بيشة.

الأبحاث أنّ اكتساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو التعلم يؤدي إلى زيادة الاهتمام بالتعلم ورفع نسب التحصيل كمًّا ونوعًا، إضافة إلى تأثير ذلك في عملية التواصل بين المعلم والطالب. (Cavallo, flaubach, 2001).

ويرتبط نجاح أي مؤسسة تربوية في تحقيق أهدافها المنشودة بكفاية «Efficiency» وفاعلية «Effectiveness» بعنصرها البشري الذي يتأثر بمجموعة من المعوقات النفسية والاجتماعية كإدراكهم واتجاهاتهم وحاجاتهم... (الطويل، 2006).

ومما سبق يتضح إدراك أهمية دور إعداد الطالب لمساره الأكاديمي، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لاستقصاء المعوقات لدى طلاب جامعة الجوف (المملكة العربية السعودية). ولقد نشأت فكرة السنة التحضيرية بالجامعات السعودية لمحاولة تجويد مخرجات التعليم الثانوي. وتقوم السنة التحضيرية بإعداد الطالب للحياة الجامعية علميًا ونفسيًا وتربويًا واجتماعيًا (سالم، 2011م، ص82)، كما اهتمت الجامعات السعودية بالسنة التحضيرية اهتمامًا بالغًا لمعالجة قصور مخرجات التعليم العام، وتحويلها لمدخلات جيدة.

ولأجل تجسير هذه الفجوة فقد ركزت أبرز أهداف هذه السنة التحضيرية على التهيئة الأكاديمية للطلاب من خلال تطوير مهاراتهم حيث ركزت على مهارات الاتصال، والمهارات الحياتية، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات القيادة والتعلم الذاتي، بالإضافة لعدد من المقررات العلمية التأسيسية مثل مقررات في اللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات والعلوم الإدارية، وقد تركزت جهود المسؤولين في مؤسسات التعليم الجامعي على الارتقاء بمخرجات التعليم الثانوي بالقدر الذي يؤهلهم للدراسة الأكاديمية من خلال صقل مواهبهم وتوجيههم نحو المسار الأكاديمي الذي يتلاءم مع قدراتهم واستعداداتهم، وأن تكون السنة التحضيرية مرحلة تهيئة وإعداد للمسار الأكاديمي الجامعي الذي يتوافق مع ميولهم ورغباتهم. (الكثيري، 2014)

وتم إدخال السنة التحضيرية إلى برامج التعليم العالي لإعداد الطالب على مدى فصلين جامعيين قبل التحاقه بالتخصص المطلوب لمنحه الفرصة في التكيف مع البيئة الجامعية وتهيئة الطالب نفسيًا واجتماعيًا داخل البيئة الجامعية، وهذا ما أخذت به بعض الجامعات ومنها جامعة الجوف حيث أفرزت السنة التحضيرية في العام الجامعي 1430/1431هـ وفق النظام الفصلي حتى العام الجامعي 1434/1435هـ

ثم طبقت نظام المسارات الذي يبدأ بالمسار المشترك خلال الفصل الأول لجميع طلاب السنة التحضيرية، ثم ينتقل الطلاب وفق معدلاتهم والمقاعد الشاغرة إلى المسار الصحي والمسار الهندسي. (الشريف، إبراهيم، 2016).

ولقد واجه طلاب السنة التحضيرية مجموعة من المعوقات التي تجبرهم على التحويل إلى كليات الجامعة التي ليس لها مسارات في السنة التحضيرية. ومن هذه المعوقات: المعوقات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية ممّا أفرز ضعفاً بين عناصر المنهج والبيئة التي تواجدت فيها المؤسسة الأكاديمية، وكفاية المعلم والمنهج المقدم. (عبدالعال، 2010)

لكلّ ما سبق كان من الأهمية أن يزوّد الطالب الجامعيّ ببعض المهارات الأكاديمية اللازمة لتحديد مساره الجامعي واختياره للمقررات التي ترسخ تلك المهارات والمعارف، واستقطاب كوادرات تدريبية مؤهلة تستخدم الأساليب التربوية المجربة، إضافة إلى توافر تقنيات تعليمية عالية الجودة، وإعداد نفسي واجتماعي لطلاب السنة التحضيرية حتى تحقق تلك البيئة المثالية المنشودة لرعاية الجامعة. (الشهري، 2012).

وبعدّ النجاح الأكاديمي الذي يحقّقه طالب السنة التحضيرية عاملاً مهماً لنجاحه في اختيار مستقبله الأكاديمي والمهني وتحقيق تعليمه الأكاديمي المتميز وطموحه المهني والاجتماعي والاقتصادي، كما يعكس مستوى الطالب الأكاديمي على كفاية السنة التحضيرية من خلال تحصيله الأكاديمي. (الكثيري، 2014)، كما يعدّ أيضاً عملية ديناميكية متطورة وفقاً لمتطلبات المجتمع وحاجاته وما ينتظره من مخرجات التعليم الجامعي. (سالم، 2007م، 320)

وعلى ضوء ما سبق ظهرت فكرة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية نتيجة لتدني مخرجات التعليم العام، مما دعا المختصون في المؤسسات الأكاديمية إلى البحث عن برامج تأهيلية لرفع مدخلات التعليم الجامعي، والتغلب على المعوقات التي تعيق الأداء الأكاديمي في أثناء مسيرتهم الجامعية مما يساعد في تحقيق الجامعات لأهدافها المنشودة.

وقد أوصى الاجتماع الدوري الأول لوكلاء الجامعات السعودية للشؤون الأكاديمية والذي تم خلال الفترة من 15-16/11/1428هـ بجامعة الملك فيصل بالأحساء ب:

- أهمية تبني الجامعات السعودية لبرامج تحضيرية قد تكون عاملاً دراسياً أو أقل.

- ضرورة وضوح اللوائح التي تنظم الدراسة بالبرامج التحضيرية.
- ضرورة إعادة هيكلة الخطط الدراسية بالكليات الجامعية كي لا يترتب على وجود سنة تحضيرية إضافة سنة دراسية أخرى.
- أن تكون هناك رؤية ورسالة وأهداف محددة للبرامج التحضيرية. (سالم، 2011، ص 93)

ولذلك اعتمدت السنة التحضيرية سنة أولى بعد المرحلة الثانوية، وتنقسم إلى فصلين جامعيين كاملين للطلاب المستجدين، وتعد شرطاً لتحديد مسار الطلاب الأكاديمي، ويتم من خلالها تأهيل الطالب بحيث يزود بالمهارات اللازمة في دراسته الأكاديمية، وتطوير ذاته من خلال التأهيل المتميز، والالتزام بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

أهداف برنامج السنة التحضيرية:

- تقديم مقررات دراسية متميزة ذات جودة عالية مساهمة لما يستجد في شتى المهارات.
- تقديم مقررات دراسية متميزة تساهم في إعداد الطلاب وتأهيلهم لدخول الكليات الجامعية وتنمية قدراتهم المنهجية والفكرية والعلمية.
- تيسير مهمة إرشاد وتوجيه الطلاب إلى التخصص المناسب لقدراتهم ورغباتهم، وتعريفهم بطبيعة الدراسة الجامعية والارتقاء بجودة المخرجات التعليمية والأنشطة الطلابية والمجتمعية.
- تنمية مهارات الطلاب في مجالات الاتصال، وتنظيم الوقت وإدارته، والدراسة، وتطوير الذات، بوصفها مهارات تطلبها الدراسة الجامعية.
- ترسيخ مبادئ الانضباط والالتزام والشعور بالمسؤولية وتعزيز المبادئ القيادية والثقة بالنفس وغرس روح المبادرة.
- تحسين الوعي الصحي واللياقة البدنية للطلاب.

الخطة الأكاديمية:

أولاً: النظام الفصلي:

طبق هذا النظام في العام الجامعي 1430/ 1431هـ واستمر هذا النظام حتى العام الجامعي 1435/1436هـ، ويشتمل هذا النظام على فصلين جامعيين كما يلي:

1- الفصل الجامعي الأول:

عدد الساعات الفعلية			عدد الوحدات	اسم المقرر	
نظري	تمارين	عملي			
5	9	6	8	اللغة الإنجليزية (1) ENGL 001	
2	-	-	2	مهارات الاتصال (1) COMM 001	
2	2	-	2	الرياضيات (1) MATH 001	
1	-	2	2	تقنية المعلومات (3) IT 003	
-	-	*2	1	البدنية للطلاب (1) PE 001	التربية
-	-	*2	1	الفنية للطالبات (1) ARED 001	
2	-	-	2	علوم طبيعية (1) NS001	
33			17	المجموع	

2- الفصل الجامعي الثاني:

عدد الساعات الفعلية			عدد الوحدات	اسم المقرر	
نظري	تمارين	عملي			
5	9	6	8	اللغة الإنجليزية (2) ENGL 002	
2	-	-	2	مهارات الدراسة الجامعية (3) PYP 003	
2	2	-	2	الرياضيات (2) MATH 002	
1	-	2	2	تقنية المعلومات (2) IT002	
-	-	*2	1	البدنية للطلاب (2) PE 002	التربية
-	-	*2	1	الفنية للطالبات (2) ARED 002	
2	-	-	2	علوم طبيعية (2) NS002	
33			17	المجموع	

ثانيًا: نظام المسارات:

سعت الجامعات السعودية في تطوير السنة التحضيرية بإقرار نظام المسارات، وطبق بداية العام الجامعي 1435/1436هـ، بحيث يدرس الطلاب جميعهم المسار المشترك مقررات إجبارية خلال الفصل الجامعي الأول من السنة التحضيرية، ثم يتم توزيعهم على المسار الهندسي العلمي، والمسار الصحي. والجدول التالي يوضح ذلك:

الفصل الجامعي الأول: المسار المشترك

رقم المقرر	اسم المقرر	الساعات
ENG 001	لغة إنجليزية تحضيرية (1)	8
ITC 001	مهارات الحاسب	4
MATHC 001	مقدمة في الرياضيات	2
PHYSC 001	فيزياء (1)	2
PYPC 001	مهارات التفكير وأساليب التعلم	2
المجموع		18

الفصل الجامعي الثاني: وبعد إنهاء الطالب جميع مقررات المسار المشترك يتم توجيهه وفقاً لمعدله نحو المسارات التالية:

أولاً: المسار الهندسي العلمي:

رقم المقرر	اسم المقرر	الساعات
EECS 002	لغة إنجليزية للتخصصات الهندسية وعلوم الحاسب	2
ENG 002	لغة إنجليزية تحضيرية (2)	5
ITC 002	برمجة الحاسب	3

3	الرياضيات (2)	MATHC 002
3	فيزياء (2)	PHYSC 002
16	المجموع	

ثانيًا: المسار الصحي

الساعات	اسم المقرر	رقم المقرر
2	لغة إنجليزية للممارسين الصحيين	EHP 002
5	لغة إنجليزية تحضيرية (2)	ENG C 002
4	علم الأحياء البشري	HP 002
2	مهارات الاتصال والتعليم الصحي المهني	HPECS 002
3	مقدمة في الكيمياء الحيوية	IB 002
2	أخلاقيات المهن الطبية	ME 002
18	المجموع	

متطلبات وإجراءات إنهاء البرنامج:

- انتظام الطالب في الحضور وإنجاز ما يكلف به من أعمال وأنشطة.
- التزام الطالب بالقواعد واللوائح المنظمة للدراسة بالبرنامج.
- اجتياز مستوى مقرر اللغة الإنجليزية، ومستوى مقرر الرياضيات (001,002) في المدة المحددة للبرنامج بما لا يقل عن تقدير جيد (C) في كل منهما ولكلا الفصلين بدرجة (70%).
- اجتياز باقي مقررات البرنامج في المدة المحددة للبرنامج بما لا يقل عن تقدير مقبول (D) أي درجة (60%).
- مدة الدراسة في برنامج السنة التحضيرية عام دراسي واحد، وقد تتيح الجامعة للطلاب فصلًا ثالثًا لإنهاء السنة التحضيرية.

أما الكليات التي سيتم توزيع الطلاب عليها بعد النجاح فهي:

- كلية الطب - طلاب
- كلية طب الأسنان - طلاب
- كلية الصيدلة-طلاب
- كلية العلوم الطبية التطبيقية (طلاب – طالبات)
- كلية الهندسة - طلاب
- كلية علوم الحاسب - طلاب وطالبات.

<http://dar.ju.edu.sa/College.aspx>

فالسنة التحضيرية تعد نقطة تحول مهمة في مجال التعليم العالي حيث سيكون التركيز فيها على تأهيل الطلاب للدراسة الأكاديمية، والتعرف على نقاط الضعف ومعالجتها. وهذا ما دفع الباحثين إلى معالجة بعض المشكلات مثل: دراسة (أبو حمادة، 2006، ص49) التي هدفت إلى معرفة مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب الكليات في جامعة القصيم، والتي أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطلاب تعزى للعوامل الأكاديمية والعوامل المتعلقة بالطالب وأسرته.

كما أشارت دراسة (زمزمي، 2014، ص110-99) إلى وجود مشكلات تواجه طلاب السنة التحضيرية بما يؤثر في أدائهم الأكاديمي، كما أظهرت وجود معوقات أكاديمية متمثلة في اللوائح والتعليمات، والمباني وتجهيزاتها، ومعوقات اقتصادية متمثلة في المستلزمات المالية. وأما دراسة (آل مرعي، 2012، ص261) والتي كشفت عن أهم العوامل المؤثرة في انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي لدى طلاب السنة التحضيرية.

وعلى ضوء ذلك قام الباحث بحصر نسب الطلاب الذين لا يجتازون السنة التحضيرية للقبول في المسار الصحي أو الهندسي ويتم تحويلهم إلى الكليات الأخرى في الجامعة ومن خلال تحليل أعداد الأفواج من بداية تطبيق نظام السنة التحضيرية في جامعة الجوف وكانت على النحو التالي:

العام الجامعي	نظام السنة التحضيرية	المقبولون	الخريجون	المحولون لعدم الاجتياز	نسبة الفاقد
1431/1430هـ	النظام الفصلي	112	66	46	41٪
1432/1431هـ	النظام الفصلي	198	118	80	40,4٪
1433/1432هـ	النظام الفصلي	534	332	202	37,8٪
1434/1433هـ	النظام الفصلي	74	63	11	14,8٪
1435/1434هـ	النظام الفصلي	539	265	218	40,4٪
1436/1435هـ	نظام المسارات	530	325	177	33,3٪

(<http://www.sa.edu.ju.dar/sa.edu.ju.aspx.College>)

ويتضح من الجدول السابق أن الفاقد منذ تطبيق النظام الفصلي في السنة التحضيرية لا زال مرتفعاً حيث بلغ 41.1% في بداية تطبيقه في العام 1430/1431هـ وظل هذا الفاقد يتناسب طردياً مع عدد المقبولين حتى عام 1434/1435هـ حيث بلغ 40.4 % وما زال مرتفعاً، وهناك (56) طالباً لديهم تأخر دراسي منحوا فرصة فصل دراسي إضافي، ثم طبق نظام المسارات ولا يزال حتى إجراء هذه الدراسة هناك نسبة كبيرة من الطلاب لا يجتازون السنة التحضيرية، وقد بلغت نسبتهم 33.3 %، ومن لديهم تأخر دراسي وعددهم (28) طالباً ومنحوا فرصة فصل دراسي إضافي، مما يجعلهم يتجهون إلى كليات الجامعة التي ليس لها مسارات في السنة التحضيرية.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من استحداث برنامج السنة التحضيرية لعلاج أوجه الضعف في مخرجات التعليم قبل الجامعي وتأهيل الطلاب لمتطلبات التعليم العالي والجامعي، فإن ثمة معوقات تشوب هذا البرنامج من شأنها عدم اجتيازهم له.

أهداف الدراسة:

- الوقوف على واقع السنة التحضيرية في جامعة الجوف .
- الكشف عن المعوقات الأكاديمية التي تواجه طلاب جامعة الجوف في اجتياز السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلاب المحولين إلى كليات الجامعة.

- الكشف عن المعوقات الاجتماعية التي تواجه طلاب جامعة الجوف في اجتياز السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلاب المحولين إلى كليات الجامعة.
- الكشف عن المعوقات الاقتصادية التي تواجه طلاب جامعة الجوف في اجتياز السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلاب المحولين إلى كليات الجامعة.
- الكشف عن سبل التطوير المقترحة في اجتياز السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلاب المحولين إلى كليات الجامعة.
- تصور مقترح لتفعيل السنة التحضيرية في الجامعات السعودية (جامعة الجوف أنموذج) وتفادي المعوقات التي تواجه الطلاب المحوّلين إلى كليات الجامعة

أسئلة الدراسة:

- ما واقع السنة التحضيرية في جامعة الجوف ؟
- ما المعوقات الأكاديمية التي تواجه طلاب جامعة الجوف في اجتياز السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلاب المحولين إلى كليات الجامعة ؟
- ما المعوقات الاجتماعية التي تواجه طلاب جامعة الجوف في اجتياز السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلاب المحولين إلى كليات الجامعة ؟
- ما المعوقات الاقتصادية التي تواجه طلاب جامعة الجوف في اجتياز السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلاب المحولين إلى كليات الجامعة ؟
- ما سبل التطوير المقترحة في اجتياز السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلاب المحولين إلى كليات الجامعة؟
- ما التصور المقترح لتفعيل السنة التحضيرية في الجامعات السعودية (جامعة الجوف أنموذج) وتفادي المعوقات التي تواجه الطلاب المحوّلين إلى كليات الجامعة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية التحقق من مدى قيام السنة التحضيرية بوظيفتها المهمة في كونها مرحلة تأهيلية لطلاب المرحلة الثانوية تسدّ الفجوة بين نظام التعليم العام ونظام التعليم الجامعي، كما أنها تحدّ من الهدر التربوي الذي يتعرض له نظام التعليم الجامعي داخل السنة التحضيرية من خلال تحويل الطلاب إلى كليات الجامعة، وبعد السنة التحضيرية من خلال المسار الأكاديمي المناسب لميول وقدرات واستعدادات الطلاب، وتساعد في الكشف عن المعوقات التي تعترض أداء طلاب السنة التحضيرية

بشكل عام، وطلاب السنة التحضيرية في جامعة الجوف بشكل خاص والإسهام في تذليلها، وتقديم تصور لمتخذي القرار في الجامعات السعودية بشكل عام، وفي جامعة الجوف بشكل خاص - موضع الدراسة- لتطوير السنة التحضيرية بما يحقق الأداء الأكاديمي المتميز للطلاب.

حدود الدراسة:

- الحد الموضوعي: دراسة المعوقات الأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية التي تعيق الطلاب المحولين من السنة التحضيرية في جامعة الجوف.
- الحد المكاني: جامعة الجوف.
- الحد البشري: الطلاب الذين لم يجتازوا السنة التحضيرية وتم تحويلهم إلى كليات أخرى ليس لها مسارات في السنة التحضيرية بجامعة الجوف.
- الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة الميدانية عليهم خلال هذين العامين الجامعيين 1434/ 1435هـ، 1435/ 1436هـ.

التعريفات الإجرائية:

- المعوقات: هي المعوقات الأكاديمية المرتبطة بنظام السنة التحضيرية المطبق في جامعة الجوف، والمعوقات الاجتماعية المرتبطة بالطلاب والخاصة بعلاقة أسرة الطالب بالسنة التحضيرية، والمعوقات الاقتصادية والخاصة بالدخل المادي للطلاب وأسرته.
- الأداء: هو الإنجاز الناجم عن ترجمة المعارف النظرية إلى مهارات من خلال الممارسة العملية والتطبيقية لهذه النظريات وبواسطة الخبرات المتراكمة والمكتسبة في مجال العمل. (نصر، 2002، ص 94).
- الأداء الأكاديمي: هو مدى تحقيق المؤسسة الأكاديمية لمؤشرات الأداء الجيد، ويشمل ذلك الأداء الإداري والأكاديمي للكلية أو القسم، والاهتمام بتحقيق الجودة الداخلية والخارجية معاً. (زاهر، 2006م، ص 104)
- الطلاب المحولين: هم الطلاب الذين انخفض أداؤهم الأكاديمي ومعدلهم التراكمي نتيجة كثرة رسوبهم أو تجاوزهم الحد الأقصى لنظام السنة التحضيرية في جامعة الجوف - ثلاثة فصول دراسية - وتم تحويلهم نتيجة ذلك إلى كليات الجامعة والتي ليس لها مسارات في السنة التحضيرية.

- السنة التحضيرية: هي السنة الأولى في جامعة الجوف والتي تحضر الطالب وتعدده لدخول تخصصات الطب والعلوم الصحية من خلال المسار الصحي، وتخصصات العلوم من خلال المسار العلمي، وتخصصات الهندسة من خلال المسار الهندسي.

الدراسات السابقة:

إنّ الدراسات التي حاولت توضيح المعوقات التي تواجه طلاب السنة التحضيرية قليلة ومنها:

- دراسة «بيرن وفلود» (Flood and Byrn) (2008): وهدفت إلى معرفة العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي المسبق والمعرفة المسبقة للمحاسبة والجنس والدوافع والتوقعات والاستعداد للتعليم العالي والأداء الأكاديمي في السنة الأولى من برنامج المحاسبة في جامعة أيرلندية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود ارتباط كبير بين الإنجاز الأكاديمي المسبق والمعرفة المسبقة للمحاسبة والأداء الأكاديمي لدى الطلاب. وبالإضافة إلى ذلك فإن ثقة الطلاب في تنمية مهاراتهم وقدراتهم وتصوراتهم حول دور الجامعة في التطوير الوظيفي والتجارب الإيجابية السابقة لتعلم المحاسبة والرغبة في النمو الفكري هي متغيرات كبيرة في تفسير تباين الأداء الأكاديمي لطلاب السنة الأولى. ومن المثير للاهتمام، والفرصة التي توفرها الجامعة لتوسيع آفاق المرء (الدافع) والرغبة في طلب المساعدة من المحاضرين (الاستعداد) وجدت لتكون مرتبطة بشكل سلبي مع الأداء.

- دراسة حياصات وآخرين (2009): وهدفت إلى معرفة المحددات الديموغرافية والأكاديمية على أداء الطلاب في جامعات جنوب الأردن، واستخدم الباحثون المنهج المسحي وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها: توجد فروق في محور المتغيرات الديموغرافية، تعزى لمتغير العمر لصالح الفئة من 18 إلى أقل من 23 سنة، ولمتغير الجنس لصالح الأنثى، ولموقع السكن لصالح سكان المدن، ولطلاب المتزوج، وللطلاب العامل، ولمستوى دخل الأسرة للدخل الأعلى من 400 دينار، كما تعزى لمتغير مؤهل الأب والأم لصالح الحاصلين على الثانوية فأعلى، كما يوجد فروق في المتغيرات الأكاديمية لصالح طلاب الفروع الأكاديمية (علمي، أدبي، نظم معلومات)، ولمتغير الشعب لصالح

الشعب الأقل من 20 طالبًا، ولسكن الطالب لصالح من يسكن مع أسرته، ولنوع الثانوية لصالح طلاب المدرسة الأهلية، ولمعدل المرحلة الثانوية لصالح المعدل من 81 - 90.

- دراسة عبدالعال (2010): وهدفت إلى كشف العوامل المؤثرة في انخفاض الكفاءة الداخلية للسنة التحضيرية، والوصول إلى حلول لرفع كفاءتها الداخلية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها: أن العوامل الاقتصادية تشكل أحد المسببات الرئيسة في انخفاض الكفاءة الداخلية، كما أظهرت أن العوامل الاجتماعية تشكل أحد مسببات خفض الكفاءة الداخلية لطلاب السنة التحضيرية.

- دراسة العنقري (1432): وهدفت إلى معرفة أهم هذه المشكلات، والتعرف على أهم المقترحات والحلول، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها: أن من أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود المتمثلة في ارتفاع أسعار الكتب الدراسية، وكثرة الواجبات ومتطلبات المقررات، ومن أهم المشكلات الإدارية التي تواجههم غلاء أسعار الوجبات، وازدحام مواقف السيارات الخاصة بالطلاب، ونقص خدمات التوجيه والإرشاد، كما أظهرت الدراسة مجموعة من المقترحات للحد من المشكلات الأكاديمية والإدارية ومنها: تفعيل عملية الإرشاد الأكاديمي للطلاب، والحرص على عدم أداء الطالب أكثر من اختبار في اليوم الدراسي، وتنمية العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

- دراسة آل مرعي (2012): وهدفت إلى معرفة الأسباب والعوامل التي أدت إلى تسرب طلاب السنة التحضيرية في جامعة نجران، وتقديم مقترحات لتطوير العمل في برامج السنة التحضيرية، وتقليل التسرب إلى أقل حد ممكن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن معظم الآباء من ذوي الدخل المحدود، ويعملون في وظائف بسيطة بالإضافة إلى أن معظم الآباء والأمهات تتجاوز مؤهلاتهم الدراسية المرحلة المتوسطة في التعليم، كما بينت الدراسة أن النسبة العظمى للمتسربين من الأسر ذات الحجم الكبير ويقع معظمهم في المراكز الثلاثة الأولى بين إخوتهم، ويجمعون على مشاهدة التلفاز وتصفح الإنترنت ولعب

البلايستيشن، كما أكدت الدراسة على تأثير العوامل الدراسية والشخصية والتنظيمية والاقتصادية والاجتماعية بدرجة كبيرة.

- دراسة طشوش (2012): وهدفت إلى تعرف الحاجات الإرشادية لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم، وتعرف الفروق بين الحاجات الإرشادية تبعاً لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والإقامة مع الأهل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها: اتضح أن الحاجات الإرشادية على النحو التالي: المجال الأكاديمي، يليه المجال المهني، ثم المجال النفسي، فالمجال الاجتماعي، كما كشفت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجال الحاجات النفسية لصالح الإناث، وفي مجال الحاجات الاجتماعية تبعاً لمتغير الإقامة مع الأهل لصالح فئة غير المقيمين، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية تعزى للمستوى الدراسي.

- دراسة المطيري (2013): وهدفت إلى تعرف العوامل المؤثرة في تسرب طالبات السنة التحضيرية في جامعة الأميرة نورة وجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها تأثير كل من العوامل الشخصية والاقتصادية والاجتماعية والأكاديمية على تسرب طالبات السنة التحضيرية في جامعة الأميرة نورة والملك سعود.

- دراسة «عنين» و«نقشبندي» و«موقهافيمني» و«جعفر» (Anini)، (Naqsh-bandi)، (Moqhhaveemi)، (Jaafar) (2015): وهدفت إلى معرفة تأثير استخدام الفيسبوك على التنشئة الاجتماعية والأداء الأكاديمي للطلاب، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (1165) من طلاب الجامعات الماليزية، وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها: أن استخدام الفيسبوك لا يؤثر على التنشئة الاجتماعية الجيدة بخلاف التطبع بثقافة أجنبية، كما أوضحت نتائج الدراسة أيضاً أن هناك علاقة إيجابية بين الأداء الأكاديمي لدى الطلاب واستخدام الفيسبوك، فكلما زاد استخدام الفيسبوك أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى الأداء الأكاديمي.

- دراسة «تشينغ» و«جيانغ» (Jiang and Cheng) (2015): وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر المراسلة الفورية على الإنترنت على الأداء الأكاديمي

للطلاب، واستخدم الباحث المنهج التجريبي بتحديد مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم مع المجموعة التجريبية المراسلة الفورية بالإنترنت، والمجموعة الضابطة الطريقة التقليدية في التدريس وجهًا لوجه، وأجرى اختبار قبلي وبعدي، وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها: أن التدريس من خلال المراسلة الفورية على الإنترنت أدى إلى انخفاض الأداء الأكاديمي للطلاب دون المتوسط، بينما التدريس وجهًا لوجه ظل الأداء الأكاديمي فوق المتوسط.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع الدراسة الحالية اتضح ما يلي:

اتفقت دراسة كل من حياصات وآخرين (2009) ودراسة عبد العال (2010) ودراسة عنين وزميليه (2015) ودراسة تشنغ وجيانغ (2015)، ودراسة بيرن وفلود (2008) مع الدراسة الحالية في دراسة الأداء الأكاديمي للطلاب في المستوى الجامعي بينما اختلفت الدراسة الحالية بدراسة السنة التحضيرية التي تختلف في المستوى الأكاديمي والبرامجي عن المستويات الأكاديمية المتقدمة.

كما اتفقت دراسة العنقري (1432هـ) ودراسة آل مرعي (2012) ودراسة طشطوش (2012) ودراسة المطيري (2013) في موضوع الدراسة من خلال تطرق هذه الدراسات للسنة التحضيرية ومشكلاتها التي تؤدي إلى التأخر الأكاديمي أو التسرب لطلاب السنة التحضيرية، واتفقت أيضًا في عينة الدراسة، إلا أن الدراسة الحالية انفردت في أهدافها بدراسة المعوقات الأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية لطلاب جامعة الجوف الذين لم يجتازوا السنة التحضيرية والوصول إلى تصور مقترح لتفعيل السنة التحضيرية لتفادي هذه المعوقات الأكاديمية التي تجبر الطلاب على التحويل لكتليات الجامعة لا تتوافق مع ميولهم، والمعوقات الاجتماعية والاقتصادية التي تحد من أداء الطلاب لتجاوز السنة التحضيرية، كما انفردت بدراسة فوجين مختلفين من طلاب السنة التحضيرية المحولين لكتليات الجامعة، فوج درسوا بالنظام الفصلي في العام الجامعي (1434/ 1435هـ) وفوج درسوا بنظام المسارات في العام الجامعي (1435/ 1436هـ).

منهج الدراسة وإجرائها:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لملاءمة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب السنة التحضيرية المحولين خلال العام الجامعي 1434/1435هـ (تطبيق البرنامج الفصلي في السنة التحضيرية) وعددهم (218)، وطلاب السنة التحضيرية المحولين خلال العام الجامعي 1435/1436هـ (تطبيق برنامج المسارات في السنة التحضيرية) وعددهم (177).

جدول رقم (1)

ويمثل توزيع الطلاب على النظام الفصلي ونظام المسارات للعام الجامعي (1435/1436هـ)

مجتمع الدراسة	النظام الفصلي	نظام المسارات
395	218	177

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عنقودية مكونة من (395) طالبًا بنسبة 100% من مجتمع الدراسة، ووصلت عدد الردود (295) تم فحصها وبلغت العينة الصالحة للتحليل (252) طالبًا من الطلاب الذين لم يجتازوا السنة التحضيرية خلال العام الجامعي 1434/1435هـ، وبنسبة بلغت 63.7% من مجتمع الدراسة وفق الجدول التالي:

جدول رقم (2)

ويمثل توزيع عينة الدراسة حسب النظام الفصلي ونظام المسارات

النظام الفصلي	130	نظام المسارات	122
النسبة	59.6%	النسبة	68.9%

يتضح من الجدول السابق أن عينة الدراسة بلغت (130) طالبًا من طلاب كليات الجامعة الذين لم يجتازوا السنة التحضيرية للعام الجامعي 1434/1435هـ (تطبيق البرنامج الفصلي في السنة التحضيرية)، وبلغت نسبتهم 59.6% من مجتمع الدراسة، و(122) طالبًا من طلاب كليات الجامعة الذين لم يجتازوا السنة التحضيرية للعام الجامعي 1435/1436هـ (تطبيق برنامج المسارات في السنة التحضيرية) حيث بلغت نسبتهم 68.9% من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة: من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث في بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد اعتمد الباحث على مقياس «ليكرت» الخماسي للكشف عن هذه المعوقات وتم توزيعه على انتشار المعوقات بدرجة عالية جداً، يليه بدرجة عالية، يليه بدرجة متوسطة، يليه بدرجة ضعيفة، يليها غياب هذه المعوقات وهذا يمثل بدرجة ضعيفة جداً. تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

الجزء الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل:

- نوع برنامج السنة التحضيرية.
- اختيار السنة التحضيرية.
- دخل أسرة طالب السنة التحضيرية.

الجزء الثاني: وهو يتكون من (55) فقرة مقسمة على ثلاثة محاور كما يلي:

- المحور الأول: يتناول المعوقات الأكاديمية لطلاب جامعة الجوف الذين لم يجتازوا السنة التحضيرية وعدد عباراتها (17) عبارة.
- المحور الثاني: يتناول المعوقات الاجتماعية لطلاب جامعة الجوف الذين لم يجتازوا السنة التحضيرية وعدد عباراتها (14) عبارة.
- المحور الثالث: يتناول المعوقات الاقتصادية لطلاب جامعة الجوف الذين لم يجتازوا السنة التحضيرية وعدد عباراتها (10) عبارات.
- المحور الرابع: يتناول سبل التطوير للحد من معوقات طلاب جامعة الجوف الذين لم يجتازوا السنة التحضيرية وعدد عباراتها (14) عبارة.

- صدق الأداة:

أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة التي تتناول «المعوقات التي تواجه طلاب جامعة الجوف الذين لم يجتازوا السنة التحضيرية وسبل التطوير من وجهة نظر الطلاب المحولين إلى كليات الجامعة»، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بأرائهم.

وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة.

وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبدأها المحكمون، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة وذلك بحساب معاملات ارتباط «بيرسون» بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، أتضح من الجدول رقم (أنظر الملحق جدول رقم 5،4،3) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة لجميع أبعاد المحور الأول والمحور الثاني تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعل الاستبانة صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة:

ثبات الاستبانة:

معادلة «كرونباخ» (Alpha s-Cronbach) (a) للتحقق من معاملات ثبات الاستبانة.

جدول رقم (6): معادلة «كرونباخ» (Alpha s-Cronbach) للتحقق من معاملات ثبات الاستبانة

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات
المعوقات الأكاديمية	17	0,858
المعوقات الاجتماعية	14	0,823
المعوقات الاقتصادية	10	0,876
الثبات لأبعاد المحور الأول	41	0.906
سبل التطوير	14	0.913
الثبات العام لمحاور أداة الدراسة	55	0.869

معامل الثبات عالٍ حيث بلغ (0.869) مما يشير إلى تمتع الاستبانة بالثبات المطلوب.

أساليب المعالجات الإحصائية:

تواتر التكرار والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

المتوسط الحسابي وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

تم استخدام «الانحراف المعياري» (Deviation Standard) للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطة الحسابي، ويوضح الانحراف المعياري التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

معامل الارتباط «بيرسون»، لقياس صدق أداة الدراسة.

معامل «ألفا كرونباخ» لقياس ثبات أداة الدراسة.

اختبار «ت» للعينات المستقلة وذلك بهدف التعرف على دلالة الفروق في استجابة أفراد عينة الدراسة نحو محورها باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى فئتين.

اختبار «مان ويتني» (Whitney Mann)، للتعرف على دلالة الفروق باختلاف متغيرات الدراسة.

اختبار «تحليل التباين الأحادي» (Anova Way One) للتعرف على دلالة الفروق باختلاف متغيرات الدراسة التي تنقسم إلى فئتين.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

أولاً: نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول: ما المعوقات التي تواجه طلاب جامعة الجوف في اجتياز السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلاب المحولين إلى كليات الجامعة؟

للتعرف على المعوقات التي تواجه طلاب جامعة الجوف الذين لم يجتازوا السنة التحضيرية من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور جاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

أولاً: المعوقات الأكاديمية التي تواجه طلاب جامعة الجوف في اجتياز السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلاب المحولين إلى كليات الجامعة.

يوضح الجدول رقم (7) ما يلي:

حصل محور المعوقات الأكاديمية على درجة موافقة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام (3.22 من 5.00)، ويتضح أن هناك تبايناً في آراء عينة الدراسة نحو المعوقات الأكاديمية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم نحو محور المعوقات الأكاديمية لطلاب جامعة الجوف عينة الدراسة بين (1.89 إلى 3.90)، والتي توضح أن تأثير المعوقات الأكاديمية لطلاب السنة التحضيرية في جامعة الجوف يشير إلى (بدرجة عالية/ بدرجة متوسطة/ بدرجة ضعيفة) على التوالي.

وبينت النتائج بالجدول أن أعلى ثلاث فقرات بمحور المعوقات الأكاديمية تتمثل في الفقرات رقم (15، 14، 9) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (15) وهي (إهمال الجامعة للاحتياجات النفسية للطلاب) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (1.229)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد البحث.

جاءت العبارة رقم (14) وهي (صعوبة فهم الطالب لبعض المقررات الدراسية) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (1.011)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد البحث.

جاءت العبارة رقم (9) وهي (ازدحام اليوم الدراسي في السنة التحضيرية بالمتطلبات الدراسية) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (1.208)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد البحث.

كما بينت النتائج بالجدول أن أقل ثلاث فقرات بمحور المعوقات الأكاديمية هي الفقرات رقم (10، 6، 5) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (10) وهي (إهمال نظام السنة التحضيرية لرغبة الطالب في اختيار التخصص الجامعي) بالمرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (1.291)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة.

جاءت العبارة رقم (6) وهي (تكرار الرسوب في الاختبارات النهائية) بالمرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي (2.22) وانحراف معياري (1.102)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة بين أفراد الدراسة.

جاءت العبارة رقم (5) وهي (الاختبار في أكثر من مقرر دراسي في اليوم الواحد) بالمرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي (1.89) وانحراف معياري (1.283)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة بين أفراد الدراسة.

ثانياً: المعوقات الاجتماعية التي تواجه طلاب جامعة الجوف في اجتياز السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلاب المحولين إلى كليات الجامعة.

يوضح الجدول رقم (8) ما يلي:

حصل محور المعوقات الاجتماعية لطلاب جامعة الجوف (عينة الدراسة) على درجة متوسطة، فبلغ المتوسط العام (2.83 من 5.00)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أن المعوقات الاجتماعية تؤثر على أدائهم بدرجة متوسطة.

كما اتضح أن هناك تبايناً في آراء عينة الدراسة نحو المعوقات الاجتماعية لطلاب السنة التحضيرية في جامعة الجوف، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم نحو محور المعوقات الاجتماعية لطلاب السنة التحضيرية في جامعة الجوف بين (1.74 إلى 3.50)، والتي توضح أن تأثير المعوقات الاجتماعية لطلاب جامعة الجوف (عينة الدراسة) تتراوح من درجة عالية ثم متوسطة ثم ضعيفة ثم ضعيفة جداً.

وبينت النتائج بالجدول أن أعلى ثلاث فقرات بمحور المعوقات الاجتماعية تتمثل في الفقرات رقم (14، 3، 2) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (14) وهي (كثرة الأعباء الأسرية لدى الطالب في المرحلة الجامعية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (1.389)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد البحث.

جاءت العبارة رقم (3) وهي (غياب الوعي الاجتماعي نحو السنة التحضيرية في الإعداد الأكاديمي) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (1.198)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد البحث.

جاءت العبارة رقم (2) وهي (غياب التواصل بين أولياء الأمور وإدارة السنة التحضيرية) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.37) وانحراف معياري (1.500)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد البحث.

كما بينت النتائج بالجدول أن أقل ثلاث فقرات بمحور المعوقات الاجتماعية تتمثل في الفقرات رقم (13، 4، 9) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (13) وهي (انحياز الآباء لبعض الأبناء دون بعضهم الآخر) بالمرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي (2.36) وانحراف معياري (1.354)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة بين أفراد الدراسة.

جاءت العبارة رقم (4) وهي (زواج الأب من زوجة ثانية يسهم في انقطاع الطالب عن الدراسة) بالمرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي (2.18) وانحراف معياري (1.325)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة بين أفراد الدراسة.

جاءت العبارة رقم (9) وهي (تعرض الطالب للاعتداء من قبل زملائه داخل الجامعة) بالمرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي (1.74) وانحراف معياري (1.206)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة جداً بين أفراد الدراسة.

ثالثاً: المعوقات الاقتصادية التي تواجه طلاب جامعة الجوف في اجتياز السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلاب المحولين إلى كليات الجامعة.

ويوضح الجدول رقم (9) ما يلي:

حصل محور المعوقات الاقتصادية على درجة متوسطة، فبلغ المتوسط العام (2.87) من 5.00، وهو ما يبين أن موافقة أفراد عينة الدراسة على المعوقات الاقتصادية كانت (بدرجة متوسطة) في أداة الدراسة.

كما يتضح أن هناك تبايناً في آراء عينة الدراسة نحو المعوقات الاقتصادية لطلاب جامعة الجوف، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم نحو محور المعوقات الاقتصادية لطلاب جامعة الجوف بين (2.02 إلى 3.49)، والتي توضح أن تأثير المعوقات

الاقتصادية بجامعة الجوف تكون بدرجة موافقة عالية ثم متوسطة ثم ضعيفة على التوالي.

وبينت النتائج بالجدول أن أعلى ثلاث فقرات بمحور المعوقات الاقتصادية تتمثل في الفقرات رقم (10، 3، 2) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (10) وهي (رغبة بعض المتعلمين في الكسب والاستقلال المادي المبكر) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.49) وانحراف معياري (1.287)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد البحث.

جاءت العبارة رقم (3) وهي (شدة ترف الأسرة يشعره بعدم الحاجة إلى مواصلة الدراسة) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (1.369)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد البحث.

جاءت العبارة رقم (9) وهي (انخفاض مستوى دخل الأسرة يحول دون مواصلة الدراسة) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (1.430)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد البحث.

كما بينت النتائج بالجدول أن أقل ثلاث فقرات بمحور المعوقات الاجتماعية تتمثل في الفقرات رقم (6، 9، 7) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (6) وهي (وفاة أحد الوالدين أثناء فترة الدراسة الجامعية) بالمرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي (2.74) وانحراف معياري (1.514)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة.

جاءت العبارة رقم (9) وهي (قلة الدخل المادي لدى طالب السنة التحضيرية) بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (2.52) وانحراف معياري (1.272)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة بين أفراد الدراسة.

جاءت العبارة رقم (7) وهي (كثرة عدد الإخوة والأخوات يقلل فرص مواصلة الدراسة) بالمرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (2.02) وانحراف معياري (1.148)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة بين أفراد الدراسة.

نتائج السؤال الثاني: ما السبل المقترحة للحد من المعوقات التي تعيق طلاب جامعة الجوف في اجتياز السنة التحضيرية؟

للتعرف على هذه السبل قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور السبل المقترحة:

يوضح الجدول رقم (10) ما يلي:

حصل هذا المحور على درجة موافقة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام (3.04) من (5.00)، والتي تبين موافقة أفراد عينة الدراسة على سبل التطوير بدرجة متوسطة على أداة الدراسة.

كما يتضح أن هناك تبايناً في آراء عينة الدراسة نحو سبل التطوير، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم نحو محور سبل التطوير للحد من معوقات طلاب جامعة الجوف (عينة الدراسة) بين (2.55 إلى 3.90)، والتي توضح أن تأثير سبل التطوير تتراوح من (درجة عالية/ درجة متوسطة/ درجة ضعيفة) على التوالي.

وبينت النتائج بالجدول أن أعلى ثلاث فقرات بمحور المعوقات الاقتصادية تتمثل في الفقرات رقم (1، 14، 3) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (1) وهي (إعطاء الطالب الفرصة في اختيار التخصص المفضل لديه) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (1.286)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد البحث.

جاءت العبارة رقم (14) وهي (تقديم الخدمات المادية للطلاب المحتاجين؛ مثل الدعم المادي للكتب الدراسية) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (1.519)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد البحث.

جاءت العبارة رقم (9) وهي (إنشاء قواعد بيانات طلابية لمتابعة الأداء الأكاديمي لهم) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري (1.346)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد البحث.

كما بينت النتائج بالجدول أن أقل ثلاث فقرات بمحور المعوقات الاجتماعية تتمثل في الفقرات رقم (7، 12، 8) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (7) وهي (التواصل التقني بين أساتذة السنة التحضيرية وطلابهم) بالمرتبة التاسعة مكرر بمتوسط حسابي (2.87) وانحراف معياري (1.411)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة.

جاءت العبارة رقم (12) وهي (إقامة الحملات التوعوية عن معنى الصداقة وأسس اختيار الصديق) بالمرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (1.383)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة.

جاءت العبارة رقم (8) وهي (التواصل المستمر بين أولياء الأمور وإدارة السنة التحضيرية) بالمرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (2.55) وانحراف معياري (1.377)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة بين أفراد الدراسة.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (نوع برنامج السنة التحضيرية، اختيار السنة التحضيرية، متوسط دخل الأسرة)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير نظام الدراسة في السنة التحضيرية:

من الجدول رقم (11) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو جميع المعوقات التي تواجه طلاب جامعة الجوف (عينة الدراسة)، وكذلك سبل الوقاية من هذه المعوقات باختلاف متغير نظام الدراسة في السنة التحضيرية مما يدل على أن تغيير نظام الدراسة من نظام فصلي إلى نظام المسارات لم يسهم في الحد من هذه المعوقات التي تعترض الطلاب.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير اختيار السنة التحضيرية:

من الجدول رقم (12) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو جميع المعوقات التي تواجه طلاب جامعة الجوف، كذلك سبل الوقاية من هذه المعوقات باختلاف متغير اختيار السنة التحضيرية.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير متوسط دخل الأسرة:

من جدول رقم (13، 14) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو جميع

المعوقات التي تواجه طلاب جامعة الجوف (عينة الدراسة)، وكذلك سبل الوقاية من هذه المعوقات باختلاف متغير متوسط دخل الأسرة.

ثانياً: تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

تفسير نتائج السؤال الأول:

مما سبق يتبين أن أكثر المعوقات الأكاديمية يتمثل في المعوق رقم (15) وهو «إهمال الجامعة للاحتياجات النفسية للطلاب»، بمتوسط حسابي مقداره (3.90 من 5.00)، ويعزى ذلك لقلة الإرشاد النفسي داخل الجامعة والتركيز فقط على الإرشاد الأكاديمي في العمليات الأكاديمية على الرغم من حاجة طلاب السنة التحضيرية لمزيداً من الإرشاد النفسي لما يوجهونه من الخوف والقلق نحو مستقبلهم الجامعي حين أن أقل هذه المعوقات يتمثل في المعوق رقم (5) وهو «الاختبار في أكثر من مقرر دراسي في اليوم الواحد» حيث جاء في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي مقداره (1.89 من 5.00).

كما يتبين مما سبق أن أكثر المعوقات الاجتماعية يتمثل في المعوق رقم (14) وهو «كثرة الأعباء الأسرية لدى الطالب في المرحلة الجامعية» بمتوسط حسابي مقداره (3.50 من 5.00)، ويعزى ذلك لبلوغ الطالب المرحلة العمرية التي أصبحت الأسرة تعتمد عليه في قضاء احتياجاتها في حين أن أقل هذه المعوقات يتمثل في المعوق رقم (9) وهو «تعرض الطالب للاعتداء من قبل زملائه داخل الجامعة»، بمتوسط حسابي مقداره (1.74 من 5.00).

كما يُستشف من الجدول السابق رقم (9) الخاص بالمعوق أن أكثر المعوقات الاقتصادية يتمثل في المعوق رقم (10) وهو «رغبة بعض المتعلمين في الكسب والاستقلال المادي المبكر» حيث جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (3.49 من 5.00)، ويعزى ذلك لقلة دخل الأسر مما يقلل الدعم المالي لأبنائهم في هذه المرحلة التي تزداد فيها مصروفات الطالب الشخصية والأكاديمية، في حين أن أقل هذه المعوقات يتمثل في المعوق رقم (7) وهو «كثرة عدد الإخوة والأخوات يقلل فرص مواصلة الدراسة» حيث جاء في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي مقداره (2.02 من 5.00).

من الجدول (أنظر الملاحق جدول رقم 15) تتضح الدرجة الكلية لجميع المحاور على درجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام (2.98 من 5.00)، وعلى ذلك يتضح

صحة فروض الدراسة، كما تبين أن ترتيب هذه المعوقات وفقاً لمحاورها جاء على النحو التالي:

جاء محور «المعوقات الأكاديمية» في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة مقداره (3.22 من 5.00).

جاء محور «المعوقات الاقتصادية» في المرتبة الثانية، بمتوسط موافقة مقداره (2.87 من 5.00).

جاء محور «المعوقات الاجتماعية» في المرتبة الثالثة، بمتوسط موافقة مقداره (2.83 من 5.00).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (عبد العال، 2010) التي توصلت إلى أن العوامل الاقتصادية تشكل أحد المسببات الرئيسة في انخفاض الكفاءة الداخلية لطلاب السنة التحضيرية بجامعة حائل، كما أظهرت أن العوامل الاجتماعية تشكل أحد مسببات خفض الكفاءة الداخلية لطلاب السنة التحضيرية.

ثانياً: تفسير نتائج السؤال الثاني:

كما يتبين من الجدول رقم (10) أن أكثر هذه السبل يتمثل في العبارة رقم (1) وهو «إعطاء الطالب الفرصة في اختيار التخصص المفضل لديه» حيث جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (3.90 من 5.00)، ويعزى ذلك لقلة الخيارات أمام طلاب السنة التحضيرية في جامعة الجوف فهو يختار بين مسارين فقط، في حين أن أقل هذه السبل يتمثل في العبارة رقم (8) وهو «التواصل المستمر بين أولياء الأمور وإدارة السنة التحضيرية» حيث جاء في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي مقداره (2.55 من 5.00).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العنقري، 1432) التي أشارت إلى أنه من ضمن المقترحات التي تساهم في الحد من المشكلات الأكاديمية والإدارية هو تفعيل عملية الإرشاد الأكاديمي للطلاب، والحرص على عدم أداء الطالب أكثر من اختبار في اليوم الدراسي، وتنمية العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

التصور المقترح:

يتضح من نتائج الدراسة أن تطبيق النظام الفصلي ونظام المسارات (ثنائي المسار) المعتمد في جامعة الجوف لا يتيح للطلاب الحرية التامة من خلال توفير

مسارات شاملة لكليات الجامعة، وإنما يوفر مسارات خاصة لطلاب التخصصات العلمية ويهمل بقية مخرجات التعليم العام في التخصصات النظرية والثانويات التابعة لمؤسسة التعليم الفني والتقني، كما يقتصر على تهيئة الطالب لكليات محددة من كليات الجامعة ويهمل بقية الكليات، ومن هنا توصل الباحث في ضوء نتائج الدراسة إلى اقتراح هذا التصور (نظام المسارات المتعددة) لتلافي سلبيات نظم وتطبيقات السنة التحضيرية المنفذة في جامعة الجوف (الحد المكاني للدراسة).

رؤية التصور المقترح:

نظام تحضيرى مرّن متعدد المسارات الأكاديمية لخدمة كافة كليات الجامعة وتزويدها بمدخلات ذات جودة وكفاءة.

الرسالة:

استقبال جميع مخرجات المرحلة الثانوية من التعليم العام والتعليم الفني والتقني، وتجويد مدخلات التعليم الجامعي لكافة كلياته من خلال إكساب الطلبة مهارات التعليم الجامعي، وتوجيههم نحو المسار الأكاديمي الذي يتواءم مع ميولهم واستعداداتهم .

أهداف التصور المقترح:

الهدف العام من التصور المقترح:

تفعيل السنة التحضيرية في جامعة الجوف للتغلب على المعوقات التي تواجه طلاب السنة التحضيرية المحولين لكليات الجامعة.

الأهداف الفرعية:

- توفير مسار مشترك لجميع طلبة الجامعة وتكوين قاعدة أكاديمية مشتركة.
- توفير مسارات متعددة في السنة التحضيرية تتواءم مع قدرات وميول واستعدادات الطلبة.
- تحقيق مدخلات ذات جودة عالية لجميع كليات الجامعة.
- تقديم مقررات دراسية متميزة ذات جودة عالية مسيرة لما يستجد في شتى المهارات.
- تقديم مقررات دراسية متميزة تساهم في إعداد الطلاب وتأهيلهم لدخول الكليات الجامعية وتنمية قدراتهم المنهجية والفكرية والعلمية.

- تيسير مهمة إرشاد وتوجيه الطلاب إلى التخصص المناسب لقدراتهم ورغباتهم، وتعريفهم بطبيعة الدراسة الجامعية والارتقاء بجودة المخرجات التعليمية والأنشطة الطلابية والمجتمعية.
- تنمية مهارات الطلاب في مجالات الاتصال، وتنظيم الوقت وإدارته، والدراسة، وتطوير الذات، بوصفها مهارات تطلبها الدراسة الجامعية.
- ترسيخ مبادئ الانضباط والالتزام والشعور بالمسؤولية وتعزيز المبادئ القيادية والثقة بالنفس وغرس روح المبادرة.
- تحسين الوعي الصحي واللياقة البدنية للطلاب.

متطلبات تطبيق التصور المقترح:

- ضمان حرية الطالب الأكاديمية في اختيار مساره الأكاديمي وفق شروط كليات الجامعة.
- تفعيل الإرشاد الأكاديمي والنفسي والاجتماعي.
- إشراك كليات الجامعة في شروط التسجيل في المسار المخصص لها بعد اجتياز الطلاب المسار المشترك.
- تنفيذ المسارات داخل الكليات لضمان جودة التدريس وإمكانية تطوير المقررات.

خطوات بناء التصور المقترح:

- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تم إجراؤها في السنة التحضيرية .
- مراجعة برامج السنة التحضيرية المنفذة في الجامعات السعودية.
- نتائج الدراسة الميدانية.
- بناء التصور المقترح

أبعاد التصور المقترح

يتكون التصور المقترح لتفعيل السنة التحضيرية في جامعة الجوف للتغلب على المعوقات التي تواجه طلاب السنة التحضيرية وللتغلب على المعوقات الأكاديمية من فصلين جامعيين ووحدات مساندة للتغلب على المعوقات الاجتماعية والاقتصادية.

الفصل الجامعي الأول

المسار المشترك: وتقدم فيه مقررات مشتركة للجميع ومقررات خاصة بكل مسار

المقررات	1م	2م	3م	4م	5م	6م	7م
المسار المشترك	لغة إنجليزية (تحضيري)	مهارات الاتصال والمهارات الجامعية	مهارات الحاسب (تحضيري)	مهارات التفكير وأساليب التعليم	أخلاقيات المهنة	مهارات القراءة والكتابة	مهارات الصحة واللياقة
متطلبات المسار	متطلب إجباري	متطلب إجباري	متطلب إجباري	متطلب إجباري	متطلب إجباري	متطلب اختياري	متطلب اختياري
التخصصات العلمية	مقدمة في الرياضيات	فيزياء عامة	كيمياء عامة	مبادئ في الإحصاء			
متطلبات التخصص	متطلب إجباري	متطلب إجباري	متطلب إجباري	متطلب إجباري			
التخصصات النظرية	ثقافة إسلامية	التحرير العربي	المهارات اللغوية	علم النفس التربوي			
متطلب التخصص	متطلب إجباري	متطلب إجباري	متطلب إجباري	متطلب إجباري			

الفصل الجامعي الثاني

ويحتسب هذا الفصل ضمن الخطة الدراسية للمسار الذي يتجه له الطالب كمتطلبات عامة تكون مشتركة بين المسارات التي يوجه لها الطالب بناء على معدله التراكمي

أولا : المسار الصحي موجهه للكليات الصحية

ثانيا : المسار الهندسي يستهدف الكليات الهندسية

ثالثا : المسار العلمي يستهدف الكليات العلمية

رابعا: المسار الادبي يستهدف الكليات الادبية والانسانية

خامسا : المسار التربوي يستهدف كليات التربية

المقررات المقترحة :

7م	6م	5م	4م	3م	2م	1م	المقررات	
							المسار الصحي	التخصص
							المسار الهندسي	العلمي في
							المسار العلمي	الثانوية العامة
							المسار الادبي	التخصص
							المسار التربوي	العلمي الأدبي
							المسار الإداري	في الثانوية

تفعيل الوحدات المساندة للسنة التحضيرية للتغلب على المعوقات الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه طلاب السنة التحضيرية من خلال إنشاء الوحدات التالية:

- وحدة الخدمات الإرشادية في السنة التحضيرية ممثلة من كليات الجامعة، وتقوم هذه الوحدة بما يلي:
- توزيع الطلاب على مرشدين مختصين.
- تقديم الخدمات الإرشادية الشاملة، وإعداد التقارير الإرشادية بشكل مستمر.
- العمل على توفير كافة الخدمات الإرشادية والتوجيهية للطلاب للمتعثرين دراسياً.
- إنشاء قواعد بيانات طلابية لمتابعة الأداء الأكاديمي لهم.
- وحدة الخدمات النفسية والاجتماعية في السنة التحضيرية:
- وتعنى بتقديم الخدمات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والتي تشمل دراسة الطلاب نفسياً وفكرياً، ودراسة خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية من خلال:
- ضرورة دعم الطلاب ذوي الدخل المحدود من خلال تشغيل هؤلاء الطلاب داخل الجامعة.
- تثقيف الأسر بأهمية السنة التحضيرية من خلال اللقاءات والمحاضرات، واطلاعهم على الأداء الأكاديمي لأبنائهم.
- رعاية الطلاب المتفوقين والمبدعين وصقل مواهبهم، وتشجيعهم بحوافز مادية ومعنوية.
- العمل على تبني البرامج التوعوية التي تساهم في الاهتمام بالاحتياجات النفسية والإرشادية للطلاب.

- توفير الوسائل والتقنيات التعليمية التي تساهم في توضيح بعض المقررات للطلاب.
- تخفيف الأعباء والتكاليف الدراسية التي تؤدي إلى إرهاق الطلاب في السنة التحضيرية.
- توفير البرامج الترفيهية المناسبة التي تساعد في تخفيف مستويات الملل لدى الطلاب.

معوقات تطبيق التصور المقترح:

- كثرة التطبيقات السابقة لأنظمة في السنة التحضيرية في التعليم الجامعي ومنها جامعة الجوف مثل : النظام الفصلي، ونظام المسارات.
- إسناد تنفيذ السنة التحضيرية لشركات تعليمية .
- قلة مشاركات الكليات الإنسانية وكليات التربية داخل السنة التحضيرية .
- تعدد جهات الإشراف على السنة التحضيرية بوجود إشراف من الجامعة والقطاع الخاص.

طرق التغلب على المعوقات :

- عقد الورش والندوات الكافية لمناقشة نتائج التطبيقات السابقة وإيجابيات التصور المقترح على مستوى الطلبة وعلى مستوى الكليات.
- تهيئة الكليات الجامعية لاستقبال الطلاب خلال الفصل الجامعي الثاني، ويتولى القطاع الخاص تنفيذ المسار المشترك.
- مشاركة الكليات الجامعية لتحديد الشروط اللازمة لضمان جودة مدخلاتها وتطوير المقررات التي تنفذها في المسار الأكاديمي الخاص بها.
- تحديد المهام والمسؤوليات الإشرافية بحيث تشرف القطاع الخاص على المسار المشترك (الفصل الجامعي الأول) أكاديمياً وتشرف عليه الجامعة إدارياً، أما المسارات المتعددة فتشرف كليات الجامعة على مساراتها أكاديمياً وإدارياً.

توصيات ومقترحات للتصور المقترح:

- توحيد برامج السنة التحضيرية في الجامعات السعودية خصوصاً المسار المشترك لتحقيق قاعدة مشتركة لدى جميع الجامعات توفر الجودة العالية نظراً لاستقبال

- الطلاب من المرحلة الثانوية الموحدة على مستوى المملكة العربية السعودية، ولتلافي المعوقات عند تحويل الطلاب بين الجامعات السعودية في هذه الفترة الحرجة في تحديد مسار الطالب الأكاديمي والمهني.
- إشراك كليات الجامعة في تطوير المسار المشترك وتحقيق متطلبات الجامعة داخل هذا المسار.
 - إشراك أقسام الكليات في تطوير المسارات الخاصة بكل كلية من كليات الجامعة.
 - تفعيل هذا التصور من خلال إعطاء الطالب الفرصة في اختيار التخصص المفضل لديه وفق المعدل الأكاديمي خلال الفصل الأول لاختيار المسار والانتقال للمسار الأكاديمي وفق المعدل الأكاديمي المتطلب لكل تخصص، وإعطاء الطالب للاختيار الحر للمسار الذي يرغبه كل طالب بعد اجتيازه للمعدل المطلوب لذلك التخصص.
 - العمل بنظام المسارات الحالية (المسار الصحي، المسار العلمي) الحالية في جامعة الجوف بالإضافة للمسارات المقترحة ضمن التصور المقترح
 - تكوين فريق متنوع من الكليات المعنية والمتاحة لاقتراح المقررات للمسارات المقترحة في التصور والتي تدرس لتشمل إعداد الطالب لكل كلية وتخصص متاح، وتحديد المعدل الأكاديمي لتصنيف الطلاب على الكليات والتخصصات المتوفرة.
 - إجراء المزيد من الدراسات الإضافية والتي من شأنها أن تخدم المعرفة في هذا المجال وتساعد اجتياز السنة التحضيرية من خلال التطوير المستمر للتصور المقترح لتفعيل السنة التحضيرية في جامعة الجوف.
 - إجراء دراسة مقارنة للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية للاستفادة من هذا التصور المقترح في دراسات تطويرية .

المراجع

المراجع العربية:

- أبو حمادة، عبد الموجود عبد الله، العوامل المؤثرة على مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب التعليم الجامعي: دراسة تطبيقية على طلاب جامعة القصيم، المجلة العلمية للإدارة، السعودية، سبتمبر 2006، ص 49 - 77.
- آل مرعي، محمد عبدالله، التسرب في السنة التحضيرية بجامعة نجران، رسالة التربية وعلم النفس، السعودية، ع38، 2012م، ص 239 - 269 .
- حياصات، إياد بشير وآخرون، محددات الأداء الأكاديمي لطلاب جامعات جنوب الأردن، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع143 (الجزء الثاني)، ديسمبر، 2009، ص318-291.
- زاهر، علي ناصر، مؤشرات جودة الأداء الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي دراسة تطبيقية بالكليات التربوية بمنطقة عسير، المجلة السعودية للتعليم العالي، مج2، ع4، 2006، ص175-93.
- زمزمي، عبد الهادي صدقة (2014)، المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة أم القرى، جامعة أم القرى، (رسالة ماجستير).
- سالم، أحمد عبدالعظيم، السنة التحضيرية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مجلة الثقافة والتربية، العدد الثامن والأربعون، المجلد الثاني، سبتمبر 2011، ص124-79.
- سالم، عبد الرحمن محمد، تقييم الأداء الأكاديمي النوعي لجامعة عدن باستخدام معايير التقييم العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم (كلية العلوم الإدارية أنموذج)، المؤتمر العربي الثاني، تقويم الأداء الجامعي وتحسين الجودة، مصر، مايو 2007، ص853-818.
- الشريف، عبدالله، إبراهيم، زكريا. واقع الدراسة في عمادة السنة التحضيرية جامعة الجوف ومن وجهة نظر الطلاب: دراسة تحليلية، مجلة القراءة والمعرفة - مصر، ع171، يناير 2016، ص21-52.
- الشهري، هيا محمد (2012) مدى توفر معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي «NCAA» في برنامج السنة التحضيرية (رسالة ماجستير غير منشورة)، الرياض، جامعة الملك سعود.

- طشطوش، رامي عبدالله، الحاجات الإرشادية لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، س38، ع 146، 2012، ص320-279.
 - الطويل، هاني عبد الرحمن (2006)، الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي - سلوك الأفراد والجماعات في النظم، دار وائل.
 - عبدالعال، عنتر محمد، الكفاءة الداخلية للسنة التحضيرية بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي - اليمن، مج 3، ع5، 2010، ص 46-73 .
 - العنقري، سليمان زيد (1432هـ). المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (رسالة ماجستير غير منشورة).
 - الكثيري، سعود ناصر، دور السنة التحضيرية وأهميتها للطلاب في المرحلة الجامعية: جامعة الملك سعود أنموذجا، المجلة السعودية للتعليم العالي - السعودية، مايو 2014، ص 65-70.
 - المطيري، نادية محمد، العوامل المؤثرة على تسرب طالبات السنة التحضيرية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة رابطة التربية الحديثة، مصر، مج6، ع19، ديسمبر 2013، ص 81-110 .
 - نصر، محمد، تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مفهوم الأداء، المؤتمر العلمي الرابع عشر - مفاهيم التعليم في ضوء مفهوم الأداء، جامعة عين شمس، القاهرة، مج 1، 2002، ص 92-112 .
- مواقع الإنترنت:

<http://www.ju.edu.sa/deanships/prepy/Pages/about.aspx>

<http://www.ju.edu.sa/dar.ju.edu.sa/College.aspx>

المراجع الأجنبية:

- Ainin S., Naqshbandi, M. M., Moghavvemi, S., Jaafar, N. I. (2015). 3- Facebook usage, socialization and academic performance. Computers & Education, 83, 64-73 .
- Byrne, M., & Flood, B. (2008). Examining the relationships among background variables and academic performance of first year accounting students at an Irish University. Journal of Accounting Education, 26 (4), 202-212.

- Can, M. (2014). Measuring Factors Effecting MBA Students– Academic Performance by Using Categorical Regression Analysis: A Case Study of Institution of Business Economics, Istanbul University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 122, 405-409 .
- Cavallo,A.M.,Flaubach T.A.(2001). Students ,science perceptions and enrollment decisions in differing learning cycle class rooms, *journal of researchin science Teaching* , 38, pp, 1029-1062.
- Cheng,Y., Jiang, H. (2015). Instant messenger-based online discourse platform and its impacts on students– academic performances: An exploratory study in art and design education. *Computers & Education*, 88, 315-326 .

الملاحق :

الملاحق الوارد الإشارة لها في متن البحث لدى الباحث.

الملاحق

جدول رقم (3)

يوضح معاملات ارتباط بنود فقرات أبعاد المحور الأول والدرجة الكلية لها

م	فقرات محور الدراسة	معامل الارتباط
البعد الأول: المعوقات الأكاديمية التي تواجه طلاب جامعة الجوف في اجتياز السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلاب المحولين إلى كليات الجامعة		
	قلة البرامج الإرشادية التوعوية للطلاب الجدد عن طبيعة البيئة الأكاديمية	**0.567
	الافتقار إلى إثارة الدافعية للتعلم بالمقررات الدراسية	**0.501
	التأخر في إسناد المقررات لعضو التدريس المختص	**0.584
	قلة برامج التوجيه والإرشاد الطلابي بالجامعة	**0.610
	الاختبار في أكثر من مقرر دراسي في اليوم الواحد	**0.627
	تكرار الرسوب في الاختبارات النهائية	**0.513
	اعتماد التدريس على الإلقاء دون الفهم	**0.514
	قسوة النظم واللوائح في السنة التحضيرية	**0.604
	ازدحام اليوم الدراسي في السنة التحضيرية بالمتطلبات الدراسية	**0.646
	إهمال نظام السنة التحضيرية لرغبة الطالب في اختيار التخصص الجامعي	**0.604
	اعتماد أسئلة الاختبارات على الحفظ دون الفهم	**0.572
	قلة استخدام الوسائل التعليمية من قبل أعضاء هيئة التدريس	**0.642
	ضعف الكفاءة العلمية لبعض أعضاء هيئة التدريس	**0.597
	صعوبة فهم الطالب لبعض المقررات الدراسية	**0.618
	إهمال الجامعة للاحتياجات النفسية للطلاب	**0.358
	قلة الخدمات الإرشادية للمتعرّين دراسياً	**0.413
	غياب الممارسات الرياضية الكافية والأنشطة الترفيهية بالجامعة	**0.551
البعد الثاني: المعوقات الاجتماعية التي تواجه طلاب جامعة الجوف في اجتياز السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلاب المحولين إلى كليات الجامعة		
	افتقار البيئة الجامعية للألفة والمودة	**0.588
	غياب التواصل بين أولياء الأمور وإدارة السنة التحضيرية	**0.561
	غياب الوعي الاجتماعي نحو السنة التحضيرية في الإعداد الأكاديمي	**0.554

**0.540	زواج الأب من زوجة ثانية يسهم في انقطاع الطالب عن الدراسة
**0.551	الانفصال الأسري أثناء استكمال الطالب لدراسته
**0.657	غياب المتابعة الأسرية لمستوى الطالب الأكاديمي
**0.618	عدم تقدير الوالدين لتفوق الطالب
**0.679	انشغال الطالب بالزيارات المتعددة للضيوف من الأهل والأصدقاء
**0.699	تعرض الطالب للاعتداء من قبل زملائه داخل الجامعة
**0.625	تأثر الطالب بآراء أصدقائه الذين تركوا الجامعة
**0.632	كثرة تنقل الأسرة يؤدي إلى عدم استقرار الطالب في جامعة محددة
**0.636	النظرة السلبية داخل المجتمع نحو تطبيق السنة التحضيرية
**0.629	انحياز الآباء لبعض الأبناء دون بعضهم الآخر
**0.547	كثرة الأعباء الأسرية لدى الطالب في المرحلة الجامعية
**0.495	افتقار البيئة الجامعية للألفة والمودة
**0.616	غياب التواصل بين أولياء الأمور وإدارة السنة التحضيرية
**0.633	غياب الوعي الاجتماعي نحو السنة التحضيرية في الإعداد الأكاديمي
البعد الثالث: المعوقات الاقتصادية التي تواجه طلاب جامعة الجوف في اجتياز السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلاب المحولين إلى كليات الجامعة	
**0.646	عدم وجود من يعول الطالب بعد تفكك الأسرة أثناء الدراسة الجامعية
**0.561	انخفاض مستوى دخل الأسرة يحول دون مواصلة الدراسة
**0.603	شدة ترف الأسرة يشعره بعدم الحاجة إلى مواصلة الدراسة
**0.644	البحث عن مصدر دخل مبكر لشدة فقر الأسرة
**0.539	العمل أثناء الدراسة لمساعدة الأسرة في الإنفاق
**0.632	وفاة أحد الوالدين أثناء فترة الدراسة الجامعية
**0.512	كثرة عدد الإخوة والأخوات يقلل فرص مواصلة الدراسة
**0.609	فقر الأسرة يسمح بغياب الطالب المتكرر الذي يؤثر على دراسته
**0.439	قلة الدخل المادي لدطالب السنة التحضيرية
**0.408	رغبة بعض المتعلمين في الكسب والاستقلال المادي المبكر

** عبارات دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

جدول رقم (4)

يوضح معاملات ارتباط أبعاد المحور الأول والدرجة الكلية له

م	أبعاد المحور الأول	معامل الارتباط
	المعوقات الأكاديمية	**0.762
	المعوقات الاجتماعية	**0.749
	المعوقات الاقتصادية	**0.847

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

جدول رقم (5)

يوضح معاملات ارتباط بنود فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية لها

م	فقرات محور الدراسة	معامل الارتباط
	إعطاء الطالب الفرصة في اختيار التخصص المفضل لديه	**0.512
	تشجيع الطلاب على اكتشاف مواهبهم وقدراتهم الخاصة من خلال الأنشطة	**0.515
	إنشاء قواعد بيانات طلابية لمتابعة الأداء الأكاديمي لهم	**0.491
	إقامة المنتديات التربوية الهادفة نحو اكتشاف الطلاب لذواتهم وتطويرها	**0.506
	اختيار أساتذة السنة التحضيرية من ذوي الكفاءة العلمية	**0.618
	تنوع أساليب التقييم المنهجي للطلاب	**0.657
	التواصل التقني بين أساتذة السنة التحضيرية وطلابهم	**0.685
	التواصل المستمر بين أولياء الأمور وإدارة السنة التحضيرية	**0.648
	التشديد على متابعة الأسرة لأداء الطلاب الأكاديمي	**0.547
	إنشاء وحدة إرشاد طلابي داخل كل قسم للتوعية	**0.608
	اهتمام أساتذة السنة التحضيرية بالدعم النفسي والتعليمي للطلاب المتعثرين دراسياً	**0.655
	إقامة الحملات التوعوية عن معنى الصداقة وأسس اختيار الصديق	**0.694
	زيادة الحوافز والدعم المادي للطلاب المتفوقين دراسياً	**0.658
	تقديم الخدمات المادية للطلاب المحتاجين؛ مثل الدعم المادي للكتب الدراسية	**0.490

** عبارات دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

الجدول رقم (7) استجابات عينة الدراسة نحو المعوقات الأكاديمية تم ترتيبها تنازلياً

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي *	العبارة	رقم العبارة
1	1.229	3.90	إهمال الجامعة للاحتياجات النفسية للطلاب	15
2	1.011	3.63	صعوبة فهم الطالب لبعض المقررات الدراسية	14
3	1.208	3.56	ازدحام اليوم الدراسي في السنة التحضيرية بالمتطلبات الدراسية	9
4	1.428	3.50	غياب الممارسات الرياضية الكافية والأنشطة الترفيهية بالجامعة	17
5	1.320	3.47	قلة الخدمات الإرشادية للمتعثرين دراسياً	16
6	1.273	3.43	ضعف الكفاءة العلمية لبعض أعضاء هيئة التدريس	13
7	1.286	3.41	قسوة النظم واللوائح في السنة التحضيرية	8
8	1.317	3.37	قلة استخدام الوسائل التعليمية من قبل أعضاء هيئة التدريس	12
9	1.207	3.34	الافتقار إلى إثارة الدافعية للتعلم بالمقررات الدراسية	2
10	1.341	3.24	قلة برامج التوجيه والإرشاد الطلابي بالجامعة	4
11	1.215	3.22	اعتماد التدريس على الإلقاء دون الفهم	7

12	1.243	3.21	قلة البرامج الإرشادية التوعوية للطلاب الجدد عن طبيعة البيئة الأكاديمية	1
13	1.331	3.19	التأخر في إسناد المقررات لعضو التدريس المختص	3
14	1.306	3.17	اعتماد أسئلة الاختبارات على الحفظ دون الفهم	11
15	1.291	3.06	إهمال نظام السنة التحضيرية لرغبة الطالب في اختيار التخصص الجامعي	10
16	1.102	2.22	تكرار الرسوب في الاختبارات النهائية	6
17	1.283	1.89	الاختبار في أكثر من مقرر دراسي في اليوم الواحد	5
	0.705	3.22		المتوسط العام

* درجة المتوسط الحسابي من (5.00)

الجدول رقم (8) استجابات عينة الدراسة نحو المعوقات الاجتماعية مرتبة تنازلياً حسب

متوسطات الموافقة

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي *	العبرة	رقم العبرة
1	1.389	3.50	كثرة الأعباء الأسرية لدى الطالب في المرحلة الجامعية	14
2	1.198	3.42	غياب الوعي الاجتماعي نحو السنة التحضيرية في الإعداد الأكاديمي	3
3	1.500	3.37	غياب التواصل بين أولياء الأمور وإدارة السنة التحضيرية	2
4	1.197	3.31	افتقار البيئة الجامعية للألفة والمودة	1
5	1.339	2.99	تأثر الطالب بأراء أصدقائه الذين تركوا الجامعة	10
6	1.309	2.96	انشغال الطالب بالزيارات المتعددة للضيوف من الأهل والأصدقاء	8
7	1.457	2.88	عدم النظرة السلبية داخل المجتمع نحو تطبيق السنة التحضيرية	12
8	1.447	2.85	الانفصال الأسري أثناء استكمال الطالب لدراسته	5
9	1.463	2.81	كثرة تنقل الأسرة يؤدي إلى عدم استقرار الطالب في جامعة محددة	11
10	1.259	2.75	غياب المتابعة الأسرية لمستوى الطالب الأكاديمي	6
11	1.495	2.48	عدم تقدير الوالدين لتفوق الطلاب	7
12	1.354	2.36	انحياز الآباء لبعض الأبناء دون بعضهم الآخر	13
13	1.325	2.18	زواج الأب من زوجة ثانية يسهم في انقطاع الطالب عن الدراسة	4
14	1.206	1.74	تعرض الطالب للاعتداء من قبل زملائه داخل الجامعة	9
	0.771	2.83		المتوسط العام

* درجة المتوسط الحسابي من (5.00)

الجدول رقم (9) استجابات عينة الدراسة نحو المعوقات الاقتصادية مرتبة تنازلياً حسب

متوسطات الموافقة

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي *	العبارة	رقم العبارة
1	1.287	3.49	رغبة بعض المتعلمين في الكسب والاستقلال المادي المبكر	10
2	1.369	3.14	شدة ترف الأسرة يشعره بعدم الحاجة إلى مواصلة الدراسة	3
3	1.430	3.06	انخفاض مستوى دخل الأسرة يحول دون مواصلة الدراسة	2
4	1.367	3.00	عدم وجود من يعول الطالب بعد تفكك الأسرة أثناء الدراسة الجامعية	1
5	1.422	2.96	البحث عن مصدر دخل مبكر لشدة فقر الأسرة	4
6	1.410	2.93	العمل أثناء الدراسة لمساعدة الأسرة في الإنفاق	5
7	1.383	2.75	فقر الأسرة يسمح بغياب الطالب المتكرر الذي يؤثر على دراسته	8
8	1.514	2.74	وفاة أحد الوالدين أثناء فترة الدراسة الجامعية	6
9	1.272	2.52	قلة الدخل المادي لدى طالب السنة التحضيرية	9
10	1.148	2.02	كثرة عدد الإخوة والأخوات يقلل فرص مواصلة الدراسة	7
	0.948	2.87	المتوسط العام	

* درجة المتوسط الحسابي من (5.00)

الجدول رقم (10) استجابات عينة الدراسة نحو سبل التطوير للحد من معوقات طلاب جامعة

الجوف مرتبة تنازلياً

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي *	العبارة	رقم العبارة
1	1.286	3.90	إعطاء الطالب الفرصة في اختيار التخصص المفضل لديه	1
2	1.519	3.39	تقديم الخدمات المادية للطلاب المحتاجين؛ مثل الدعم المادي للكتب الدراسية	14
3	1.346	3.16	إنشاء قواعد بيانات طلابية لمتابعة الأداء الأكاديمي لهم	3
4	1.544	3.08	زيادة الحوافز والدعم المادي للطلاب المتفوقين دراسياً	13
4م	1.548	3.08	اختيار أساتذة السنة التحضيرية من ذوي الكفاءة العلمية	5
5	1.360	3.06	إنشاء وحدة إرشاد طلابي داخل كل قسم للتوعية	10
6	1.205	3.03	تنوع أساليب التقييم المنهجي للطلاب	6
7	1.489	2.98	تشجيع الطلاب على اكتشاف مواهبهم وقدراتهم الخاصة من خلال الأنشطة	2
7م	1.205	2.98	التشديد على متابعة الأسرة لأداء الطلاب الأكاديمي	9
8	1.469	2.90	اهتمام أساتذة السنة التحضيرية بالدعم النفسي والتعليمي للطلاب المتعثرين دراسياً	11

4	إقامة المنتديات التربوية الهادفة نحو اكتشاف الطلاب لذواتهم وتطويرها	2.87	1.447	9
7	التواصل التقني بين أساتذة السنة التحضيرية وطلابهم	2.87	1.411	9م
12	إقامة الحملات التوعوية عن معنى الصداقة وأسس اختيار الصديق	2.75	1.383	10
8	التواصل المستمر بين أولياء الأمور وإدارة السنة التحضيرية	2.55	1.377	11
المتوسط العام		3.04	0.955	

* درجة المتوسط الحسابي من (5.00)

جدول رقم (11)

اختبار «T» للعينات المستقلة «Test Samples Independent» للفروق تبعاً لاختلاف متغير

نظام الدراسة

محاو الدراسة	نوع المسار	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المعوقات الأكاديمية	نظام فصلي	128	3.2250	0.66236	0.023	123	0.982 غير دالة
	نظام مسارات	122	3.2221	0.75300			
المعوقات الاجتماعية	نظام فصلي	130	2.8680	0.76915	0.521	124	0.604 غير دالة
	نظام مسارات	122	2.7962	0.77856			
المعوقات الاقتصادية	نظام فصلي	130	2.9521	0.89777	1.022	124	0.309 غير دالة
	نظام مسارات	122	2.7795	0.99868			
الدرجة الكلية للمعوقات	نظام فصلي	130	3.0168	0.65193	0.722	124	0.471 غير دالة
	نظام مسارات	122	2.9326	0.65645			
سبل الوقاية من معوقات الأداء الأكاديمي	نظام فصلي	124	3.1290	0.95903	1.004	118	0.317 غير دالة
	نظام مسارات	116	2.9538	0.95151			

جدول رقم (12) اختبار «مان ويتني» (Whitney Mann) للفروق بين متوسطات استجابة عينة

الدراسة تبعاً لاختلاف متغير اختيار السنة التحضيرية

محاو الدراسة	اختيار السنة التحضيرية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة «z»	مستوى الدلالة
المعوقات الأكاديمية	اختيار شخصي	208	60.78	6321.50	-0.886	0.376 غير دالة
	اختيار الوالدين	38	68.66	1304.50		
المعوقات الاجتماعية	اختيار شخصي	210	60.95	6400.00	-1.128	0.259 غير دالة
	اختيار الوالدين	38	71.05	1350.00		

0.387 غير دالة	-0.864	6438.00	61.31	210	اختيار شخصي	المعوقات الاقتصادية
		1312.00	69.05	38	اختيار الوالدين	
0.373 غير دالة	-0.891	6434.00	61.28	210	اختيار شخصي	الدرجة الكلية للمعوقات
		1316.00	69.26	38	اختيار الوالدين	
0.733 غير دالة	-0.341	6054.00	59.94	202	اختيار شخصي	سبل الحد من معوقات طلاب جامعة الجوف في اجتياز السنة التحضيرية
		967.00	56.88	34	اختيار الوالدين	

الجدول رقم (13)

نتائج «تحليل التباين الأحادي» (ANOVA Way One) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة

طبقاً لاختلاف متغير متوسط دخل الأسرة

محاور الدراسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	الدالة الإحصائية
المعوقات الأكاديمية	مرتفع أكثر من 10000	48	3,18	1,208	0.074	2	0.037	0.072	0.930 غير دالة
	متوسط من 5000 إلى 10000	176	3,23	0,918	61.151	119	0.514		
	منخفض أقل من 5000	20	3,25	1,069	61.225	121			
المعوقات الاجتماعية	مرتفع أكثر من 10000	48	2,86	0,869	0.685	2	0.342	0.592	0.555 غير دالة
	متوسط من 5000 إلى 10000	176	2,79	1,159	68.812	119	0.578		
	منخفض أقل من 5000	20	2,85	1,212	69.497	121			

0.632 غير دالة	0.461	0.429	2	0.857	بين المجموعات	2,90	48	مرتفع أكثر من 10000	المعوقات الاقتصادية
		0.930	119	110.649	داخل المجموعات	2,84	176	متوسط من 5000 إلى 10000	
			121	111.506	المجموع	2,88	20	منخفض أقل من 5000	
0.680 غير دالة	0.387	0.169	2	0.337	بين المجموعات	2.98	48	مرتفع أكثر من 10000	الدرجة الكلية للمعوقات
		0.436	119	51.868	داخل المجموعات	2.95	176	متوسط من 5000 إلى 10000	
			121	52.205	المجموع	2.99	20	منخفض أقل من 5000	
0.056 غير دالة	2.964	2.539	2	5.078	بين المجموعات	3,06	48	مرتفع أكثر من 10000	سبل الوقاية من معوقات الأداء الأكاديمي
		0.856	113	96.782	داخل المجموعات	3,05	176	متوسط من 5000 إلى 10000	
			115	101.860	المجموع	3,01	20	منخفض أقل من 5000	

وفيما يلي جدول يوضح متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد استبانة الدراسة ومحاورها:

الجدول رقم (14)

محاور الدراسة	عينة الدراسة	العدد	متوسطات الموافقة	الانحراف المعياري
المعوقات الأكاديمية	مرتفع	48	3,18	1,208
	متوسط	176	3,23	0,918
	منخفض	20	3,25	1,069

0,869	2,86	48	مرتفع	المعوقات الاجتماعية
1,159	2,79	176	متوسط	
1,212	2,85	20	منخفض	
1,312	2,90	48	مرتفع	المعوقات الاقتصادية
1,009	2,84	176	متوسط	
1,036	2,88	20	منخفض	
0,712	2,98	48	مرتفع	الدرجة الكلية للمعوقات
0,806	2,95	176	متوسط	
0,703	2,99	20	منخفض	
1,096	3,06	48	مرتفع	سبل الوقاية من معوقات الأداء الأكاديمي
1,029	3,05	176	متوسط	
0,953	3,01	20	منخفض	

جدول رقم (15)

يوضح ترتيب معوقات طلاب جامعة الجوف (عينة الدراسة) حسب متوسطات الموافقة عليها

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	محاور الدراسة
1	0.705	3.22	المعوقات الأكاديمية
3	0.771	2.83	المعوقات الاجتماعية
2	0.948	2.87	المعوقات الاقتصادية
	0.653	2.98	الدرجة الكلية لمعوقات طلاب جامعة الجوف في اجتياز السنة التحضيرية

تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائية دراسة استقرايئة في عدد من كتب تعليم اللغة لمستوى السنة الأولى ابتدائي في بعض الدول العربية

د. منيرة القنوني*

تقديم:

تختلف تعلّميّة اللّغات عن سائر التعلّيمات الأخرى، لأنّ متعلّم اللغة لا يتلقّى مادة معرفية وإنّما يربّي في ذاته أداة تواصلية تتفاعل مع قدراته الذهنيّة تتأثّر بها وتؤثّر فيها وتنمو مع نموّها، فليست اللغة مادة معرفية معزولة عن ذات المتعلّم بل هي وسيلة للتخاطب بها يعبر عن انفعالاته الداخلية واحتياجاته، وبها يخترن العالم تحليلًا وتأويلًا وتركيبًا. وقد بيّنت عديد الدّراسات البيولوجيّة والنفسيّة واللسانيّة أنّ التنشئة اللّغوية للإنسان تبدأ بعد سنته الأولى وتنمو كما ينمو بيولوجيا وذهنيا لذلك يمكننا الحديث عن التنشئة اللّغوية للطفل ومراحل نموه اللّغوي.

ولبناء تعليم لغوي سليم من الضروري الانتباه إلى أهمية الملاءمة بين النمو الفكري والنمو اللّغوي للطفل، إذ يرى العالم السويسري جون بياجي (1896/1980) أنّ النموّ الفكريّ للطفل يسبق نموه اللّغوي. فالمتعلّم يعبر باللّغة عمّا يعرفه من قبل، ومن القصور اللّغوي أنّ تعلّم طفلا تمثيلا لغويا لأشياء لا يعرفها (بياجي 1963)⁽¹⁾، في حين اعتبر فيغوتسكي (1896 / 1934) عالم النفس الروسي أنّ تعلّم اللغة يتزامن مع المعرفة و يسبق الفكر. وقد رأى أنّ الطفل يتعرّف على العالم بواسطة اللّغة وتحليلها

* د. منيرة القنوني: أستاذ بقسم اللغة العربية - جامعة قطر

1 Le langage et les opérations intellectuelles) » in *Problèmes de psycholinguistique : Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française*, PUF, 1963, pp. 51-72)

وفهم معانيها يتكوّن تفكيره وينمو، لذلك من القصور التعليمي الاكتفاء بما يختزنه الطفل من معارف لتمثيلها لغويا بل يجب دفع التلاميذ لاكتشاف معارف جديدة بتمثيلات لغوية جديدة يساعد فهم معانيها على نموهم اللغوي وتطوّرهم الفكري (فيغوتسكي 1934)¹.

في هذا البحث سنتناول مرحلة من أهم مراحل النمو اللغوي للطفل العربي، وهي مرحلة التحاقه لأول مرة بالتعليم اللغوي المدرسي في السنة الأولى ابتدائي، وقد اخترنا هذه المرحلة لأنها مرحلة تأسيس لتعلمه العربية الفصحى. ولا يخفى أنه في الآونة الأخيرة كثرت الأصوات التي تحذّر من الانحدار العام لمستوى تعليم اللغة العربية، ومستوى المتعلمين، والصعوبات التي يواجهها المعلمون والمتعلمون، وضعف الإقبال على تعلّم اللغة والنفور منها في صفوف الشباب والناشئة، لذلك اخترنا مرحلة التأسيس موضوعا للدراسة وطرحنا الإشكالية التالية: هل يوجد قصور تعليمي يعطل تعلّم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية؟

اعتمدنا لمعالجة هذه الإشكالية دراسةً استقرائية استنتاجية أجريناها على بعض النماذج من كتب تعليم اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي المعتمدة في المدارس الحكومية في بعض البلدان العربية هي: المملكة السعودية وقطر وتونس والمغرب ومصر والأردن وموريتانيا. وقد اخترنا الكتاب المدرسيّ لأنه الوسيلة التعليمية الأهم ولاعتقادنا أن دراسته تمكننا من توصيف دقيق لواقع تعليم العربية في الوطن العربي.

في هذه الدراسة اهتمنا خاصة بمدى ملائمة المادة التعليمية للقدرات الذهنية للتلميذ وواقعه ومعارفه عامة، في ثلاثة عناصر أساسية هي: أولا مسألة الرصيد اللغوي المعتمد في هذه الكتب وثانيا اختيار النصوص والمواضيع وعلاقتها بواقع الطفل وبيئته وأخيرا تناولنا مسألة اللغة التعليمية المعتمدة في صياغة هذه الكتب المدرسية، وقد أجرينا عديد المقارنات ونظرنا في الأهداف التعليمية ومدى مساهمتها في النمو اللغوي للطفل في هذه المرحلة العمرية.

الكلمات المفتاح: الرصيد اللغوي، النمو اللغوي، النمو الفكري، تعلّميّة اللغة، تعليم اللغة، الكتاب التعليمي، الاكتساب اللغوي، المحتوى التعليمي، القراءة، الكتابة.

1— الرّصيد اللّغوي المدرج في كتب تعليم السّنة الأولى ابتدائي :

1 Vygotzky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires / Sous la direction de Frédéric Yvon et Yuri Zin - chenko. — Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov, 2011. — 432 p

تقوم الكتب المدرسية التي نظرنا فيها على نظام الوحدات التعليمية وتتضمن كل وحدة محورا جامعا يقدم انطلاقا من مجموعة من النصوص، اعتمد الكتاب المصري على النصوص مدخلا للوحدات التعليمية انطلاقا من الفصل الدراسي الثاني و اكتفى في الفصل الدراسي الأول بتعليم الحروف والمفردات بمعزل عن التركيب وهو اختيار تعليمي بيداغوجي «وقد بني الكتاب في الفصل الدراسي الأول على المدخل الصوتي، حيث تم تقديم الحروف الهجائية(28)صوتا صامتا و(6) أصوات متحركة على وحدتين»¹. وفي غياب النصوص اكتفى الكتاب بالصور لتعريف الكلمات. هذا المنهج معتمد أيضا في الكتاب السعودي الذي جعل أساس الوحدة التعليمية الصورة والملاحظة وليس النص والقراءة، والمتعارف عليه في تعليم اللغة الأم أنّ تعليم الأصوات والحروف والمفردات يكون في مرحلة ما قبل المدرسة أي في رياض الأطفال وأن التلميذ في السنة الأولى ابتدائي له من النضج الذهني ما يجعله يستوعب مباشرة التراكيب والجمل بل ويتعرف على الحروف داخل المفردات ويتعرف على المفردات داخل التراكيب⁽²⁾.

وقد ينتج عن تغييب النصوص تقبل التلميذ للحروف والكلمات باعتبارها رموزا جامدة خاوية من المعنى، أو ذات معان معجمية جامدة وهو أقصى ما يتيح عادة التعريف بالصور وهذا الفصل بين المعنى واللفظ، بين الدال ومدلوله، بين المفردة ومجالات استعمالها قد يؤثر سلبا في تكوين المتعلم في هذه السن المبكرة خاصة وأن ذهن الطفل مدرب في لهجته على التقاط المعنى ولفظه ومجالات استعماله في نفس الوقت. وقد بين فيغوتسكي أن مسألة تعلّم اللغة ترتبط بحد أدنى وحد أقصى وتخضع للتقسيم المرحلي ويجب على التعليم مجاراتها فيعد قصورا تعليميا بناء تعليم لغوي متقدما على تفكير وقدرات المتعلم الذهنية كذلك يعد قصورا تعليميا تقديم تعليم متأخر على قدرة المتعلم الذهنية والمعرفية(فيغوتسكي 1934)⁽³⁾.

أحصينا عدد النصوص في كل كتاب وحددنا نوعها، وموضوعاتها، وميّزنا بين الأسماء والأفعال وأحصينا نسبة تواتر المفردات في كل وحدة، دون اعتبار التكرار، لإعطاء

1 كتاب «ها نقرأ اللغة العربية «العام الدراسي 2014 / 2015 عن وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية قطاع الكتب / المقدمة ص2

2 مثلا قام المجلس الأعلى للتعليم في فرنسا بعدد الدراسات والاستشارات انتهت إلى وضع مشروع برنامج المدرسة التحضيرية دعا فيه إلى ضرورة قيام تعليم اللغة في هذه المرحلة على الأنشطة الحسية مثل السماع والتصوير ومحاكاة الأصوات والتركيز على كتابة الحروف الألفبائية والتعرف عليها سمعا ثم التدرب على كتابة الكلمات والتعرف عليها انطلاقا من السماع والصور وبيّن المشروع أنّ التلميذ في نهاية هذه المرحلة التعليمية يكون قادرا على فهم وتبني نص مسموع وتمييز جملة وتراكيبه وتمييز المفردات داخل الجمل، وقادرا على كتابة كل الحروف والتعرف عليها وقراءتها (CSP 2015) Le conseil supérieur p14 2015 janvier 22 maternelle l'école pour programme de Projet (CSP) programmes des

3 L.S. Vygotsky / Apprentissage et développement – l'âge préscolaire(1934) pp201-221

مؤشر عن الرصيد اللغوي المستعمل في كل كتاب. وأثبتنا نتائج الاستقراء في الجدول الآتي⁽¹⁾:

النموذج	عدد النصوص	نوعها	موضوع الوحدات	معدل المفردات في النص الواحد	معدل المفردات في كامل الكتاب
النموذج المصري هيا نقرأ	9 نصوص	حوارية (9)	أسرة (1) المدرسة (1) الطبيعة (2) عالم الحيوان (5)	5 أفعال 8 أسماء	150 تقريبا
النموذج القطري اللغة العربية الفصل الأول	5 نصوص	تقريرية	العائلة المدرسة زيارة الحواس النظافة	الأسماء 70 الأفعال 10	320 في الفصل تقريبا
الأردني لغتنا العربية (الفصل الأول)	5 نصوص	وصفية (5)	أسرة (2) المدرسة (2) المحيط (1)	4 أفعال 8 أسماء	60 تقريبا
التونسي كفايات بالحروف والكلمات	17 نصا	الوصفية (5) السردية (6) الحوارية (6)	المدرسة (2) العائلة (4) الشارع (4) الحيوان (5) الطبيعة (2)	(8) أفعال (20) أسماء	476 تقريبا
السعودي كتاب لغتي (الفصل الأول)	15 نص (متتالية من الجمل المنفصلة)	جمل تقريرية وصفية	الأسرة (5) المدرسة (5) المدينة (5)	النص 8 أسماء 2 أفعال	200 مفردة في الفصل الأول تقريبا ما يعادل 400 مفردة كامل السنة
الموريتاني كتاب الكافي في اللغة العربية	33 نصا	حوارية (33)	المدرسة (5) محيط الطفل وسلوكه اليومي (28): السوق، الحلاق، العيد، المراجعة، مع الجيران، مع الأصدقاء	8 أفعال 12 أسماء	660 تقريبا
النموذج المغربي كتابي في اللغة العربية	(40) نصا	حوارية وصفية (40)	المدرسة 5 الأسرة (5) سلوك الطفل في محيطه + الحيوان (20) الطبيعة (5) الحيوان	(22) فعل (36) اسم	2000 تقريبا

1 نشير إلى أن الإحصائيات المثبتة في هذا الجدول تمثل مؤشرا على الرصيد اللغوي المستعمل وقد كفانا هذا المؤشر لتبيين بوضوح خصائص الرصيد اللغوي في كل كتاب.

وجدنا عند النظر في هذه الكتب تفاوتاً كبيراً في الرصيد اللغوي، يقدم النموذج المغربي أكثر من (2000) مفردة ولا يتجاوز النموذج المصري (150) مفردة دون اعتبار التكرار وهو ناتج عن التفاوت الكبير بين النصوص من حيث الحجم ومن حيث الثراء اللفظي والمعجمي، ولعل أكثر النصوص ضعفاً من حيث عدد المفردات من الأسماء والأفعال النصوص في النموذج الأردني. ونقدم نصين للاستدلال على أنّ كل النصوص بنفس الحجم تقريباً:

دار جدي: دار جدي جميلة يقرأ جدي في كتاب تحكي جدتي حكاية حلوة في دار جدي حسان وأغنام ترعى العشب ²	في الحقل: ذهب مع والدي إلى الحقل بذر والدي القمح والشعير. حرث والدي الأرض قال حامد: نحن نحب الأرض كثيراً ³
عدد المفردات 12 : الأفعال (3) يقرأ، تحكي، ترعى الأسماء (9) دار، جدي، كتاب، جميلة، حكاية، حلوة، حسان أغنام، العشب	عدد المفردات (9) : الأفعال (3) ذهب، بذر، حرث، نحب الأسماء (6) والدي، الحقل، القمح، الشعير، الأرض، كثيراً

أكثر النصوص طولاً وأكثرها وفرة من حيث عدد المفردات النصوص في النموذج المغربي

الحي يحتفل فرح توتو بالمناسبة، فقال لصديقتة: « يا سلمى، أطفال مدرستك نشطون » ردت سلمى: « الحي كله يحتفل بيوم البيئة » غاب توتو بعض الوقت، ثم عاد صحبة سرب من العصافير. فرح التلاميذ بمجيء الطيور الملونة وهي تشدو وتغرد نادت سلمى « يا رفاق! ارحبوا بتوتو وأصدقائه. » فأنشد الأطفال: « أهلاً بأجمل الطيور في حيننا ترقص وتدور تشدو تنشر الحبور فرحى بطلعة النور أهلاً بأجمل الطيور حيننا صفاء وسرور » قال توتو: « يا خطاطيف طاردي الحشرات في أزقة الحي، وبها شحارير شاركننا في الغناء » انتهى الحفل فعادت الطيور إلى الأعشاش. ⁴

عدد المفردات (46)

الأفعال (16) فرح، قال، ردت، يحتفل، غاب، عاد، تشدو، نادت، أنشد رحبوا، ترقص، تدور تنشر، طاردي، شار كينا، انتهى .
الأسماء (30) المناسبة، صديقه، مدرسة، نشطون، الحي، كل، يوم، البيئة، بعض، الوقت، صحة، سرب، العصفير، التلاميذ، مجيء، الطيور، الملونة، رفاق، الأطفال، أجمل، الطيور، صفاء، سرور، خطاطيف، الحشرات، أزقة، شحارير، الغناء، الحفل، الأعشاش

لا يبدو الاختلاف بسيطاً، لأن نسبة التفاوت كبيرة جداً، ومن المؤكد أن العملية التعليمية تجري بشكلين مختلفين تماماً، فالفرق شاسع بين تلميذين أحدهما يدور حول 46 مفردة والآخر لا يتجاوز 9 أو 10 مفردات في مادة لغوية تعليمية تقدم في حصة واحدة، فإذا عممنا ذلك على العدد الجملي للحصص خلال كامل السنة الدراسية الأولى سنجد وضعية تعليمية بـ (2000) مفردة تقريباً وأخرى لا تتجاوز (150) مفردة.

مما يجعلنا أمام إشكالية هامة تتجاوز النصين وهي:

— هل يوجد تعطيل للنمو اللغوي للطفل أم مجازفة بتقديم رصيد لغوي ضخم لتلميذ السنة الأولى ابتدائي وهل يتناسب هذا الرصيد مع قدرات التلميذ الذهنية؟

إذا تأملنا المادة اللغوية في النموذج الأردني فإن كل مفاهيمها ومدلولاتها حاصلة في ذهن المتعلم من محيطه، ليس للنص أي إضافة معرفية، من جانب آخر إن نظرنا في التطابق بين الدوال الفصيحة وما يقابلها في العامية فسنجدها هي نفسها ليس هنالك أي اختلاف فالتلميذ الأردني يستعمل في عاميته، أفعال (يقرأ، تحكي، ترعى) ويستعمل الأسماء (دار، جدي، كتاب، جميلة، حكاية، حلوة، حصان أغنام، العشب) وهي مشتركة في العاميات العربية. وربما وجه الجدة الوحيد يتمثل في الجمع «أغنام» عوضاً عن «غنمات» فإذا كانت كل المعاني حاصلة في ذهن التلميذ ودوالها أيضاً حاصلة في ذهنه فإن الإضافة الوحيدة التي يقدمها النص هي إكساب التلميذ مهارتي القراءة والكتابة.

في النموذج المغربي توجد وفرة لفظية سببها أولاً استعمال المترادفات أو الألفاظ ذات المعاني السياقية المتماثلة والمتقاربة رغم اختلافاتها المعجمية اللفظية نحو: في الأفعال (تشدو، تنشد، تغرد)، (ترقص، تدور)، (نادت، قال، ردت) وفي الأسماء (أصدقاء، رفاق، التلاميذ، الأطفال) (الطيور، خطاطيف، العصفير، شحارير، سرب) (الأزقة، الحي)، كان يمكن الاكتفاء بـ (6) مفردات عوضاً عن (19) لو عدل عن

الترادف ومن الواضح أن هذه المترادفات أثقلت النص خاصة الترادف غير الوظيفي في نحو (الطيور، الخطاطيف، العصافير، الشحارير، السرب). فما هي أهمية حشو ذهن التلميذ بمفردات مثل شحارير وخطاطيف ولن يحتاجها في استعمالاته اللغوية، يبدو واضحا أن استعمالها غير وظيفي. وكان يمكن الاكتفاء بعصافير وطيور وسرب.

ليس المطلوب في هذه المرحلة التعليمية المبكرة حشو ذهن التلميذ بالمترادفات غير الوظيفية، خاصة وأن هذا الحشو سيسبب للطفل حالة إحباط لغوي فالمعجم سيتجاوز قدراته الذهنية، وسيضطر منذ هذه السن المبكرة إلى تخصيص كراس للمترادفات لتخزين ما عجز عن استيعابه ذهنيا. وهذا واقع عند الكثير من التلاميذ. وهو دليل عجز تعليمي لأن اللغة لا تخزن في الكراسات وإنما تخزن في الذهن.

إن الوفرة اللفظية والحشو غير الوظيفي من الأسباب الرئيسية التي تجعل التلميذ ينفر من العربية ويستثقل تعلمها خاصة وأن ذهنه مدرّب على تلقي اللغة تلقائيا. والتعلم التلقائي في العامية سهل جدا بالنسبة إليه لأنه ليس هنالك توجيه بل توظيف فمجموعة من الوضعيات التخاطبية تفرض عليه مجموعة من الاستعمالات اللغوية، والعملية فيها تزامن ينتج نوعا من التطابق بين الدال والمدلول، بين الكلمة والمفهوم، أما أن يجد نفسه إزاء وضعية تعليمية مصطنعة تفرض عليه للمدلول الواحد أكثر من دال فحتما سيشعر بأزمة تعليمية وهي عدم القدرة على الاستيعاب.

وفي الحالتين يوجد مشكل تعليمي، ففي النماذج المصرية والأردنية والسعودية ثمة تركيز على مسألة الكتابة والقراءة على حساب إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ وتحفيزه على التحدث بالفصحى. ويبدو أنه اختيار بيداغوجي يجعلنا نتساءل:

ما هو الهدف الأساسي من التعليم اللغوي في السنة الأولى ابتدائي؟ هل الهدف تعليم القراءة والكتابة؟ أي المرور بالتلميذ من مرحلة الاستعمال الشفوي للغة إلى مرحلة الكتابة والقراءة؟

إذا كان هذا هو الهدف الرئيسي فمن المنطقي أن يعتمد التعليم اللغوي في هذا المستوى على رصيد لغوي محدود مختزن في ذهن التلميذ أي اختيار المشترك اللفظي بين الفصحى واللهجة العامية، وأن تكون مدلولاتها ومفاهيمها حاصلة في

ذهن المتعلم قبل وصوله إلى المدرسة¹

1 انظر خاصة الكتاب الأردني.

الأمر الإيجابي في هذا التوجه أن التعليم اللغوي المدرسي يقدم الفصحى للتلميذ وكأنها درجة أرقى في استعمال العامية. فليس هنالك قطيعة بين الاثنين. وهذا مما يحبب التلميذ في تعلم اللغة العربية فتوجد ألفة بينه وبين المفردات ومعانيها. وقد بينت بعض الدراسات اللغوية النفسية في جامعة فيرجينا بالولايات المتحدة مثلاً أن أهم محفز للقراءة هو قدرة التلميذ على التعرف بسرعة على الكلمات وفهمها. فالقراءة تكون متعة للطفل إذا كان الاستيعاب يسيراً، في حين إذا كانت الألفاظ غريبة والمعاني أيضاً فسينفر من القراءة ولا يندفع نحوها تلقائياً¹.

ولكن هل يمكن أن يُعطّل النمو المعرفي للطفل حتى يتعلم هاتين المهارتين؟

ينمو الطفل ويتعلم الكثير من المعارف الجديدة خاصة وهو يدخل في هذه السنة التعليمية إلى عالم جديد وهو عالم المدرسة، سيكتشف الأدوات المدرسية والأصدقاء، وشارع المدرسة، وعديد التخصصات، كالرياضيات، والعلوم، والتربية الدينية... يحتاج للتعرف عليها والتعبير عنها واختزانها، لغة، إن لم توفرها الفصحى سيجدها في العامية أو حتى في اللغة الأجنبية، وسيُضَيِّع هذا التوجه فرصة استيعاب هذه المعارف الجديدة بالفصحى، وهو أفضل تدريب للتلميذ على استعمال اللغة استعمالاً تلقائياً أولاً أي معارف جديدة تخزن بمفردات جديدة من الفصحى.

ولا يمكننا دائماً التعويل على الرصيد اللغوي المخزن من اللهجة، لأنّ التلميذ يصل أحياناً إلى المدرسة برصيد لغوي عامي ضعيف جداً خاصة التلاميذ الذين ينحدرون من المجتمعات الصغيرة المنغلقة ثقافياً كالمجتمعات الريفية والبدوية... تجد استعمالاتها اللغوية محدودة جداً وكذلك مخصوصة متداولة ومتفق عليها داخل المجموعة فقط. والتلميذ ابن بيئته وثقافته إن كانت لهجة مجتمعه ضيقة فسيكون رصيده اللغوي ضعيفاً مركزاً خاصة على استعمالات محددة، لذلك لا يمكن دائماً التعويل على الرصيد اللغوي المختزن في ذهن التلميذ. وبالمقابل نجد في المجتمعات شديدة الانفتاح الرصيد اللغوي في اللهجة المستعملة اجتماعياً كبيراً جداً، ولكنه يختلف جذرياً عن الفصحى بسبب التلاقح الثقافي واللغوي المتراكم عبر العصور. مثلاً التلميذ في اللهجة التونسية تعود (كرهبة/ سيارة، كار/ حافلة، علوش/ خروف... وغيرها) مفردات مختلفة جذرياً عما يقابلها في الفصحى في هذه الحالة لا يمكن للتعليم اللغوي أن يعوّل أيضاً على الرصيد اللغوي المختزن عند التلميذ والمشارك بين الفصحى ولهجته العامية.

1 ADAMS Marilyn Jager.(2009 the challenge of advanced texts .In E.H.Hiebert (ed) Reading More, Reading Better, New York : Guilford

الحل الأمثل في اعتقادنا أن يبدأ التلميذ بالوعي المبكر بأن النظام اللغوي هو في الحالتين نظام رمزي، وأنه وظيفيا يمكنه الاعتماد على النظامين للتعبير عن حاجياته لاختزان العالم والتواصل مع الآخر، وتلقائيا سيتدرب التلميذ على التمييز بين النظامين وخاصة سيتعلم متى يستعمل كل نظام منهما.

من جهة أخرى مشكلة التخمّة اللغوية (النموذج المغربي) خطيرة جدا للتلميذ في مثل هذه السن. فهي محبطة وغير محفزة على تعلم اللغة، خاصة وأن اللغة مهارة، يحتاج الإقبال عليها واكتسابها واختزانها إلى جاذبية، لا تتأتى من الألفاظ الغريبة (شحارير وخطاطيف ...) وإنما من البساطة والوضوح في اللفظ والتركيب والتطابق مع ما تتطلب حاجيات التلميذ في مثل سنه.

نشير إلى أهمية توفر دراسات ميدانية تسعى لضبط الرصيد اللغوي المعاصر أي ضبط قائمة بالمفردات المستعملة فعليا في العربية المكتوبة والمنطوقة، ضبطا يراعي خاصة التدرج في المستوى التعليمي أولا في كل قطر عربي ثم البحث في إمكانية تأسيس رصيد لغوي مشترك قد يكون مرجعا أساسيا للتأليف اللغوي وخاصة التأليف التعليمي¹

وإزاء هذا التذبذب في مسألة معايير اختيار الرصيد اللغوي وضبطه في مختلف الكتب التعليمية من الضروري تفعيل مثل هذه المشاريع مرة أخرى للاستفادة منها خاصة وقد برزت أهميتها في تعليم اللغات الأجنبية والانجليزية أفضل مثال على ذلك.

2- التمثيل اللغوي لواقع الطفل / اختيار النصوص والموضوعات

يعتمد التعليم اللغوي في النماذج التي نظرنا فيها خاصة على النصوص ويغلب على هذه النصوص الطابع الحوارية، عدا النموذج الأردني والنموذج السعودي المقدمين للفصل الأول. فالغالب على نصوصهما الصبغة التقريرية الوصفية.

1. والاشتغال على مسألة الرصيد اللغوي ليست فكرة جديدة. هي فكرة قديمة تعود لعشرينات القرن الماضي مع ما سمي بالرصيد اللغوي الأساسي في الإنجليزية English Basic تلتها عديد المحاولات في أغلب اللغات الحية كالفردانية ضمن مشروع الرصيد الفرنسي الأساسي français fondamental الذي أعدته وزارة التعليم الفرنسية لدعم مشروع نشر الفرنكوفونية، وتوجد تجربة عربية رائدة وهامة جدا تتمثل في مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي وهو مشروع مغاربي أعدته الهيئة الاستشارية للمغرب العربي في التربية والتعليم نتج عنه كتاب سنة 1976 (كتاب الرصيد اللغوي الوظيفي « للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي / تأليف اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي الطبعة الأولى تونس (1976)، فيه ثبت بأهم المفردات الوظيفية العربية روعي في وضعه وترتيبه التدرج في المستوى التعليمي، هذا المشروع المغربي تبنته لاحقا المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وأصدرت سنة 1989 الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (كتاب الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي المنظمّة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة التربية / تونس (1989)، ثم سنة 1990 الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي (كتاب الرصيد اللغوي العربي « لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي المنظمّة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة التربية نسخة تجريبية 1990). مشاريع بذلت فيها مجهودات كبيرة للأسف لم يقع توظيفها في التأليف اللغوي التعليمي ولم يستفد منها.

أنا إبراهيم، مدينتي جدة الشاطئ جميل السماء صافية الأمواج عالية أنا أحب مدينتي ⁵	أنا زهير، مدينتي مكة المكرمة وهذا أخي زياد نذهب للمسجد الحرام لنصلي ونطوف حول الكعبة ونشرب ماء زمزم ⁶
--	--

ليس هنالك في الكتاب السعودي أي نص حوار، وجميع النصوص تقريباً تتكون من متتالية من الجمل القصيرة جداً ذات الصبغة التقريرية يغلب عليها الجمل الوصفية الاسمية، ويميل مؤلفو الكتاب إلى إجراء القراءة انطلاقاً من الجمل وليس النصوص فقد وقعت صياغة الجمل بشكل منفصل ودعم كل جملة بصورة. وقد لاحظنا أنه يوجد تضارب كبير في هذا الكتاب بين الأهداف والمخرجات من جهة اعتماد مكثف على الصور وجعل كل العملية التعليمية تنطلق منها، مما يبين أن الهدف الأساسي من التعليم اللغوي يركز على دعم مهارة التحدث بالفصحى باعتماد المخزون اللغوي عند الطفل وباستحضار المشترك اللفظي بين العامية والفصحى بالصور، ومن جهة ثانية يهمل النص الحوارى وهو النموذج الأبسط والأمثل لدعم مهارة التحدث والتواصل الشفوي. أي نصوص جامدة مع صور ثابتة وسعي إلى تعليم نشيط وتفاعلي.

إن إدراج النصوص الحوارية ضروري في هذا المستوى التعليمي لأنه يقدم اللغة مادة تفاعلية تنشط التلميذ وتحفزه، وتجعله يستحضر حوارات النص عند بناء حواراته الخاصة مما ينمي عنده مهارة التحدث بالفصحى. ونلاحظ توجهها واعياً نحو هذا النوع من النصوص في النموذج المصري والتونسي والموريتاني والمغربي، في النموذجين الموريتاني والمغربي كل النصوص حوارية ولكن المتأمل في هذه النصوص الحوارية يلاحظ أنه باستثناء الكتاب الموريتاني فإن أغلب الحوارات في جميع الكتب كانت إما بين شخص حيوانية محضة أو فيها خلط بين الانساني والحيواني، فالغالب على العربية في كتب السنة الأولى ابتدائي أنها لغة للحيوانات، أو لغة مشتركة يتحدثها الانسان والحيوان يعني لغة ألف ليلة وليلة لغة الخرافات. مثلاً من مجموع (9) نصوص مدرجة ضمن الكتاب المصري (6) منها حوارات على ألسنة الحيوانات حسب المثال الآتي

الأنرب الكسلان في الصباح خرجت الأنرب تبحث عن غداء قال الأنرب الكسلان: سأنتظر حتى يأتي الطعام جاء الليل والأنرب جوعان خرج الأنرب يبحث عن طعام سمع الأنرب صوتا. رجع حزينا قال الأنرب لن أنتظر طعامي بعد اليوم⁸	هيا نظير في الصباح قالت الأم لصغارها لا تخرجوا من العش طارت الأم تبحث عن غداء قال الصغير: هيا نظير قال الجميع: لا، لن نظير الأم قالت: لا تخرجوا من العش حاول الصغير أن يطير أمسكت الأم بالصغير قبل أن يقع على الأرض قال الصغير سامحيني يا أمي⁷
--	--

والأمر نفسه في النموذج التونسي، فالغالب على الحوارات فيه الحضور الطاعني للشخصيات الحيوانية، مما يجعل التلميذ في هذا المستوى التعليمي المبكر يعتقد أن العربية التي يتعلمها في المدرسة هي حالة خاصة، لغة كرتونات لا تخرج من المدرسة ولا تدخل إلى البيت ولا تذهب إلى الشارع، لغة أدبية تستعمل لسرد الخرافات وليست لغة حياة يستعملها التلميذ ليلتي حاجياته الخاصة من التعبير عن الذات والتواصل مع الآخر. وفي الحقيقة إن هذه القولية من أهم المشاكل التي تعطل نمو تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، إن التلميذ في مدارسنا لا يتعلم العربية لغة حية بل يتعلم لغة أدبية جامدة، ولا ننفي أنه من الهام جدا أن ننمي باللغة التخيل والإبداع عند الطفل، لكن كل ذلك يتحقق بعد أن يتقبل التلميذ في مرحلة تعليمية مبكرة العربية لغة تخاطب ولغة تعبير ولغة تفكير.

أغلب الكتب تناولت محاور مثل المدرسة، والطبيعة وعالم الحيوان والبيئة والأسرة، لكن المتأمل في هذه الكتب يرى أنه تغلب عليها موضوعات لا تمت لواقع التلميذ بصلة عدا الكتاب الموريتاني، فكل النصوص المدرجة في هذا النموذج تصب مباشرة في حياة التلميذ بل تصور مواقفه اليومية البسيطة نحو البحث عن أدواته صباحا استعدادا للتوجه للمدرسة، ذهابه للحلاق، حديثه مع اخته، مراجعته لدروسه مع أصدقائه، ذهابه للسوق ... العربية في هذا الكتاب نابضة وحية رغم أن الرصيد اللغوي العام لم يكن كبيرا ولكنه كان كافيا ليعبر به التلميذ عن حاجياته اليومية البسيطة.

فاضل عند الحلاق بلال: فاضل تعالى معي إلى الحلاق فاضل: ماذا أفعل عندما نصل إلى الحلاق؟ سيقعدك على مقعده ويبدأ في حلاقة شعرك. فاضل: عندما ينتهي ماذا تعطيه؟ بلال سوف أعطيه نقودا فاضل: كم ستعطيه؟ سأعطيه عشر قطع من فئة عشرين أوقية فاضل: شكرا لك يا أبي¹⁰	راشد يستيقظ من نومه عائشة: استيقظ يا راشد وقم للصلاة راشد: كم الساعة يا أمي؟ عائشة: الساعة السابعة صباحا. راشد: لم أجد أعواد عدي كاملة يا أمي عائشة: كم ينقصها؟ راشد: تنقصها ثلاثة أعواد عائشة هاهي بين أدواتك راشد: إلى اللقاء يا أمي.. عائشة: وداعا يا بني⁹
--	---

نتوقع أن يكون التلميذ الموريتاني في آخر السنة الدراسية قادرا على بناء حوارات تلقائية باللغة الفصحى، لأنه تدرب على العربية الوظيفية

خلافا للنموذج الموريتاني جاءت موضوعات المحاور في بقية الكتب بعيدة عن عالم الطفل، تلامسه ملامسة سطحية وأحسن مثال على ذلك النموذج التونسي، فأغلب نصوصه بنيت على قصة السلحفاة وخصصت للسلحفاة أكثر من (8) نصوص والغريب أنه في زمن يعيش فيه الطفل طفرة الكترونية _على الأقل الأطفال الذين يعيشون في المدن _ طفل مدرسة اليوم مهوس بعالم التكنولوجيا بالرياضة، بالألعاب الالكترونية، يعطل ذهنه في حصص اللغة العربية للتحدث عن حيوان ليس له أي تمثيل في حياته الواقعية وهو السلحفاة

السلحفاة والأرنب

يحكى أن سلحفاة خرجت تتجول في الحقل بين الأزهار الملونة، فلقىها الأرنب المغرور، اقترب منها، وقال لها: أرجلك قصيرة »
فردت بادرة: «لا تغتر بالمظاهر... وإن شئت هيا بنا نتسابق من بداية الحقل إلى نهايته، على أن يكون عدد من الحيوانات حكما في هذا السباق الفريدا»
وفي الموعد المحدد انطلق الاثنان لكنّ بادرة كانت تزحف ببطء أما الأرنب، فتمدد على جانب الطريق، وغلبه النعاس فنام¹¹

هذه الحكايات والخرافات يمكن أن تكون جاذبة للطفل في هذه المرحلة محفزة له على القراءة خاصة وأن الحكاية متداولة ويمكن اعتماد مثل هذه النصوص في المطالعة كدعم للقراءة، لكن أن تغلب على كل النصوص هذه الصبغة الخيالية المفارقة للواقع تجعلنا أمام مشكل تعليمي، تعليم لغة لا وظيفة لها في واقع المتعلم.

3- تعلّم اللغة / ولغة التعليم:

من أهم الصعوبات في تعليم اللغة العربية هو أننا نتعلمها ونتعلم بها، ونعلمها وفي نفس الوقت نستعملها أداة للتعليم أي أننا نعلّم اللغة باللغة ونتعلّم اللغة باللغة فلا فصل بين موضوع الدرس ووسيلة تبليغه فبأي لغة تُعلّم اللغة في السنة الأولى الابتدائي؟

انطلاقا من الكتب المدرسية التي نشغل عليها لاحظنا أن الغالب عليها صياغة تعليماتها بضمير الأنا المتعلم نحو(«أستمع، وأعبر، وأقرأ، وأرتب، وألاحظ، وأكتشف، وأنتج، وأتعرف...). وهو أمر إيجابي، فالكتاب يوحي بأن العملية التعليمية ذاتية تنبع من المتعلم لتصل إليه ويتضح ذلك في الأنشطة التعليمية المصاحبة للوحدات في

الكتاب السعودي والكتاب الأردني والمغربي والموريتاني والتونسي. وصياغتها بصوت المتعلم جعلها تنحو منحى التبسيط والوضوح. ويوجد في جميع الكتب المذكورة تثبيت للتعليمات التي تبدأ تقريباً بـ «أستمع» ثم «أقرأ» و «ألاحظ» و«أحل» و«أركب» و«أكتب».. أي التدرج من السماع إلى القراءة إلى الملاحظة والتسجيل ثم الكتابة والانتاج، مع بعض الاختلافات. ومثلاً الكتاب المغربي يركز على مهارة القراءة لأن منطلقاً في تعليم اللغة النصوص (فتعليماته كلها مرتبطة بالقراءة: أقرأ وأربط، أقرأ وأستعمل، أقرأ وأفهم، أقرأ وأجيب.. في حين الكتاب السعودي يركز على الملاحظة لأن منطلقاً التعليمي الصور: ألاحظ وأقرأ، ألاحظ وأتعرّف، ألاحظ وأكتب...). ولا حظنا أن الكتاب التونسي يفصل بين القراءة والأنشطة. فخصص جزءاً كاملاً للقراءة والجزء الثاني للأنشطة ولم يحتو الجزء الخاص بالقراءة أي تعليمية وهو ما جعل نصوص القراءة تتسم بالكثير من الوضوح في العرض قد يكون جاذباً للتلميذ نحو الكتاب ودافعاً للقراءة ومحفزاً لها.

إجمالاً اتسمت لغة التعليم في هذه الكتب بالبساطة والوضوح مما ينسجم مع المستوى الذهني للتلميذ الطفل، لغة لا تختلف عن اللغة التي يراد تعليمه إياها، وهو ما ييسر العملية التعليمية نفسها.

وخلافاً لذلك وجدنا أن النموذج المصري والنموذج القطري قدّما بلغة تعليمية في غاية التعقيد خاصة الكتاب القطري. فالمتكلم في الكتاب القطري والمتكلم في العملية التعليمية هو صانع الكتاب، أحياناً يوجه تعليماته للمعلم وأحياناً أخرى للمتعلم دون فصل واضح، فالكتاب مليء بالتوجيهات، وتحديد المخرجات، والأهداف ومختلف التفصيلات من كل وحدة وكل نص بل وأحياناً من كل تعليمية، ففي بداية كل وحدة يبرز صانع الكتاب لوصف كل تفاصيلها بلغة بيداغوجية تقنية صارمة، ثم يعود لتفصيلها مع كل نص داخل نفس الوحدة حتى أن المادة البيداغوجية المصاحبة للكتاب أخذت حيزاً كبيراً قد يتجاوز ربع مادة الكتاب، وعادة مثل هذه المادة البيداغوجية لا يخلو منها أي تأليف مدرسي. ولكن من المتعارف عليه في الكتاب المدرسي عامة العربي والأجنبي أنّ هذه التوصيفات لا تظهر في الكتب الموجهة للتلميذ وخاصة تلميذ في السنة الأولى ابتدائي فهو غير قادر على فهم أي كلمة منها، فلماذا تضبط في الكتاب. إن مثل هذه التقييدات تثقل الكتاب وتزيد حجماً وتفسد عرضه واسترسال مادته التعليمية، وقد يكون ذلك عاملاً منفراً منه.

وإلى جانب هذا العرض غير الوظيفي فإن صناع هذا الكتاب قاموا بصياغته بلغة تعليمية لا تتلاءم مع المستوى المعرفي للتلميذ في السنة الأولى ابتدائي منها مثلاً «ضع علامة (+) أسفل الصورة الدخيلة على أحداث القصة»¹ أو «اختر الإجابة الصحيحة من بين البدائل مستعينا بالصور»² وهو ما يعسر فهم المطلوب (أحداث، دخيلة، بدائل...) أو أن يطلب من تلميذ في الحصص الأولى من السنة الدراسية، تلميذ غير مستعد ولا مدرب على تركيب جملة باللغة العربية أن يستحضر رحلة وأن يتحدث عنها شفويا وأن تضبط شروط المحادثة كالاتي

عليك مراعاة الآتي أثناء الحديث عن الزيارة:

1- التحدث بالفصحى،

2- استخدام الكلمات المناسبة،

3- وصف إحساسك بالزيارة³

أو أن يطلب منه في نفس المستوى الدراسي في أول الوحدة الثانية تقريبا بعد شهر من بداية السنة الدراسية أن ينشئ نصا حجاجيا شفويا من بعد قراءة أنشودة وأن يكون قادرا على وصف معاني النص والتعليق عليها وإبداء الرأي باللغة الفصحى،
أسئلة الاستيعاب

أ - ماذا يتمنى الشاعر في الأنشودة؟

ب - هل يمكن تحقق أمنيته؟ ولماذا؟

ما الذي أعجب الشاعر في حياة العصافير؟

هل تحب أن تعيش مثل العصافير؟ ولماذا؟⁴

بعد هذا التدريب إما أن يحبط التلميذ لعدم قدرته على التحدث بالفصحى فيبدأ بالنفور منها باعتبارها لغة صعبة لا يجيدها فيتعامل معها كتعامله مع اللغة الأجنبية التي لا يحبها، أو أنه - وهو الغالب - سيسترسل مندفعاً متحدثاً بالعامية ويبدأ بالتعود على الخلط بينهما واستسهال التعبير بالعامية عوضاً عن الفصحى في حصص اللغة العربية.

(1) النموذج القطري ص 129

(2) نفسه

(3) النموذج القطري ص 56

(4) النموذج القطري ص 60

ظاهرة أخرى في الكتابي المجازفة بإدراج بعض القواعد النحوية في هذا المستوى التعليمي المبكر نحو الحديث عن الضمائر وأسماء الإشارة وحروف الجر وتقديمها كقواعد مثلاً

« تسمى (هذا، هذه، هؤلاء،) أسماء إشارة »¹

ثم السؤال « تخيير اسم إشارة مناسباً لكل جملة فيما يأتي »²

« اختر الضمير المناسب مما يأتي ثم اكتبه مكان النقاط «هي» «هم» «هو»³

«من، إلى، عن، على، في، تسمى حروف الجر»⁴

«رتب الكلمات الآتية لتكون جملاً فعلية مناسبة للصور المجاورة لها »⁵

الاصطلاح النحوي جملة فعلية مقابل جملة اسمية ناتج عن تصنيف نظري نحوي لا وجود له في ذهن الطفل الذي تعود أن يستعمل الجمل دون أن يصنفها وليس مطالباً بتصنيفها وتسميتها، التلميذ يسمي الأشياء والمفاهيم ولا يسمي اللغة التي يتكلم بها.

إن التصنيف من أكثر العمليات الذهنية تعقيداً وأقصى ما يستطيع طفل في مستوى السنة الأولى الابتدائي هو تخزين بعض التصنيفات التي التقطها من عالمه المحسوس وتعود عليها مثل حيوان/ إنسان/ أكل/ ثياب/ عائلة/ أجنبي/ بنت/ ولد...، في حين مثل هذه التصنيفات النحوية واصطلاحاتها في غاية التجريد والتعقيد «ضمير» حرف جر «تصنيف للحروف العاملة للجر، كيف يمكن أن يستوعبها ذهن طفل صغير، ثم بالنسبة إلى طفل في مثل هذه السن «أنا» كلمة مخزنة في ذهنه بما يعني «الذات» و«هو» الآخر، هل المطلوب من طفل في سنه أن يقوم بعمليات القياس اللازمة لتجميع كل هذه الأسماء واستحداث قسم خاص بها يسميه «الضمير» ليخزنه في ذهنه، ثم ماهي وظيفة هذا التخزين، خاصة وأن الطفل لا يخزن في مثل هذه السن إلا الألفاظ التي يستعملها وكل ما لا يستعمله سيضطر إلى تخزينه حفظاً بمصطلحها الجديد كقوالب لفظية جافة خالية من أي دلالة تثقل ذاكرته ثم سرعان ما ينساها.

1 النموذج القطري ص 45

2 نفسه

3 النموذج القطري ص 80

4 النموذج القطري ص 117

5 النموذج القطري ص 157

إن لغة التعليم هامة جدا في هذا المستوى المبكر من تعلم اللغة، فالتعليم السليم يفترض لغة تعليمية تتناسب مع المستوى الذهني للتلميذ في هذه السن، لغة تراعي قدرات التلميذ الطفل الذهنية. فأحيانا يفسد تعليم اللغة بسبب لغة التعليم نفسها. لذلك من المفترض أن يشرف على التأليف التعليمي اللغوي أهل الاختصاص وهم في هذا المجال المعلمون الذين يباشرون التعليم اللغوي في الابتدائي فهم الأقدر على فهم التلميذ وقدراته الذهنية ولغة التعامل معه لتعليمه اللغة.

الخاتمة:

قدمنا في هذا البحث دراسة استقراية لمجموعة من كتب تعليم اللغة العربية في الوطن العربي، حاولنا في استقراءنا أن نتبع إجراء العملية التعليمية لسبورها وتبين مواطن قوتها ومواطن الخلل فيها إن وجدت

نظرنا أولا في الرصيد اللغوي المستعمل في هذه الكتب. وتبين لنا أنه شديد التفاوت، في بعضها يوجد إفراط وفي بعضها الآخر تفريط في بعضها تخمة لغوية منفرة من تعلم اللغة وفي بعضها الآخر تبدو اللغة دون حاجيات الطفل غير قادرة على استيعاب معارفه ومفاهيمه المتنامية يوميا مما يجعله ينصرف إلى الدارجة أو اللغة الأجنبية لسد هذا الفراغ.

لاحظنا أن أغلب الكتب التعليمية تعتمد النصوص منطلقا لبناء تعليمها اللغوي، ووجدنا أن النصوص أغلبها يطغى عليه الطابع الحوارى مما يقدم العربية مادة نشطة وتفاعلية أساس تعليمها بيداغوجيا التواصل والتحاور، وبعض الكتب الأخرى اعتمدت على الصور المثبتة للمفاهيم واستبعدت النصوص في الفصل الأول مما أضعف العملية التعليمية عامة.

انتقدنا توجهها عاما في أغلب الكتب التعليمية يستحضر عالم الحيوان في صياغة النصوص التعليمية، ويعتمد مواضيع مفارقة لواقع الطفل مما يجعل العربية مادة تعليمية جامدة لا تصلح لأن تعبر عن حاجيات التلميذ الطفل ولا توظف توظيفاً ناجحاً مما يجعل تعليمها مصطنعاً مفارقاً للتقائية.

نظرنا في اللغة التعليمية التي قدمت بها هذه الكتب فوجدنا اختلافا كبيرا بينها ففي حين ينحو بعضها منحى التبسيط والتوضيح مما يقدم العربية تقديماً سلساً مفهوماً ينزع البعض الآخر إلى التعقيد والغموض والمجازفة بالحديث مبكراً عن القواعد النحوية المنفرة من تعليم العربية.

لم تكن غايتنا من هذا العمل تقييم هذه الكتب في حد ذاتها بقدر ما كان همنا الكبير البحث عن مواطن الخلل في التعليم الأساسي للغة العربية. ولقد اكتشفنا فعلا الكثير من مواطن الخلل في عديد الاختيارات التعليمية المتسارعة والمضطربة. ولعل أهم خلل أمكن لنا تسجيله هو غياب سياسة لغوية عربية مشتركة تنظم التأليف التعليمي للغة. وندعو إلى إحداث تنسيقية عامة على المستوى العربي يكون هدفها تنظيم التأليف اللغوي المدرسي، ولعل أولى خطواتها إجراء بحوث تطبيقية تقييمية للحاصل في التعليم اللغوي، ثم بناء مشروع تعليمي جديد يبدأ من الأساس من التنشئة اللغوية للطفل.

المراجع

الكتب المدرسية المعتمدة:

- كتاب «هيا نقرأ اللغة العربية» العام الدراسي 2014 / 2015 عن وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية قطاع الكتب
- كتاب «لغتنا العربية» العام الدراسي 2015 عن وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية إدارة المناهج والكتب المدرسية
- كتاب «كتابي في اللغة العربية» الطبعة الأولى 2002 مصادق عليه من وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني بالمملكة المغربية
- كتاب «كفايات بالحروف والكلمات» 2015 عن وزارة التربية بالجمهورية التونسية المركز الوطني البيداغوجي
- كتاب «الكافي في اللغة العربية» 2004 عن وزارة التثقيف الوطني الجمهورية الإسلامية الموريتانية المهدي الوطني التربوي
- كتاب «اللغة العربية» الفصل الدراسي الأول / 2015_2016 عن المجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر
- كتاب «لغتي» للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الأول / 2015_2016 عن وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية

المراجع المعتمدة في البحث:

- «كتاب الرصيد اللغوي الوظيفي» للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي / تأليف اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي الطبعة الأولى تونس 1976
- كتاب الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة التربية / تونس 1989
- «كتاب الرصيد اللغوي العربي» لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة التربية نسخة تجريبية 1990
- ADAMS Marilyn Jager.(2009) the challenge of advanced texts .In E.H.Hiebert (ed) Reading More, Reading Better, New York : Guilford
- Le conseil supérieur des programmes (CSP) Projet de programme pour l'école maternelle 22 janvier 2015 p14 <http://www.education.gouv.fr/csp/>
- JEAN PIAGET» Le langage et les opérations intellectuelles « (in Problèmes de psycholinguistique : Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française, PUF, 1963, pp. 51-72)
- Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires / Sous la direction de Frédéric Yvon et Yuri Zin - chenka. — Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov, 2011. — 432 p

المضامين التربوية المستنبطة من سورة (الكافرون) ووسائل تعزيزها لدى طلاب المرحلة الثانوية

د . راشد بن ظافر الدوسري *

المقدمة:

أجمل القرآن الكريم العقيدة الإسلامية وبين أسسها ووضح قواعد تطبيقها، وتناول كل ما يحتاجه الفرد والجماعة وينظم علاقاتهم الروحية والاجتماعية والاقتصادية .. وقد أطر القرآن الكريم لتربية الإنسان، فكانت تربية ربانية تتضاءل بجانبها التربيّات الأخرى التي أتى بها العقل البشري، « فهو المصدر التربوي الذي يتضمن بين دفتيه أسمى أنواع التربية التي تهدف إلى تكوين الشخصية السوية التي تتحلّى بالفضائل وتبتعد عن الرذائل، وتهدف أيضاً إلى تكوين المجتمع المتماسك القائم على التربية الإسلامية الصحيحة، مبتعداً عن التناقضات التي منيت بها كثير من المجتمعات » (القحطاني، 1429 هـ، ص 4) .

والتربية الإسلامية المنبثقة من مصدري التشريع الإسلامي: القرآن الكريم والسنة المطهرة هي تربية متكاملة، تتسم بالشمول والتوازن والواقعية، وتتماشى مع متطلبات الفرد، وتُلبي حاجات المجتمع دون أن تُحدث انفصالا بينهما، وذلك من أجل الرقي بهما وتحقيق الغاية الكبرى من خلق الإنسان وهي عبادة الله عزّ وجل والخلافة في الأرض وعمارتها .

ويحوي القرآن الكريم على الكثير من الجوانب المتعلقة بتربية الإنسان وتوجيهه وإرشاده، شاملة تلك الجوانب العبر والقصص والحكم والمبادئ والأساليب والمضامين

* أستاذ أصول التربية والتربية الإسلامية المساعد بقسم السياسات التربوية - كلية التربية — جامعة الملك سعود

التربية التي لا تكاد سوره وآياته تخلو منها، « لذلك كان لابد من وجود باحثين متخصصين في مجال التربية، ودورهم هو البحث والتقصي عن المبادئ والقيم التربوية المتضمنة في القرآن الكريم والسنة النبوية باعتبارهما المصدرين الأولين والأساسيين في الشريعة الإسلامية، وذلك من أجل تأصيل تلك المبادئ والقيم وإيجاد التطبيقات التربوية» (حجازي، 1428 هـ، ص 14)، وقد جاءت هذه الدراسة تحقيقاً لتلك الرؤية، من أجل استنباط بعض المضامين التربوية التي يحملها القرآن الكريم في سوره وآياته.

مشكلة الدراسة:

القرآن الكريم هو كتاب الله عزّ وجلّ الذي لا يأتيه الباطل ولا يمسه التحريف، وهو دستور الأمة، أنزله الله ليُصلح به دينها وتستقيم به حياتها، وليكون مرجعيتها الأولى في كل أمورها، فحوى من العلوم والمعارف والمعاني والتوجيهات الكثير، وجمع علوم الأولين والآخرين، فكان ذلك من أوجه الإعجاز الذي تفرّد به، قال عزّ وجلّ: « ونزلنا عليك الكتاب تبياناً لكلّ شيء » (النحل: 89)، واهتم به رسول الله ﷺ وأصحابه الكرام، وسار التابعون على نهجهم، وربّوا أبناءهم على تعاليمه، وغرسوا فيهم حبّه والتعلّق به، وتعايشوا معه حتى أصبح جزءاً من تركيبتهم النفسية والعقلية والاجتماعية، فانتصروا به على أنفسهم وأعدائهم، وسادوا به العالم، وفتحوا به مشارق الأرض ومغاربها، وشيدوا حضارتهم التي أبهرت العالم . ولكن بمرور الزمن، « وابتعاد بعض المسلمين شيئاً فشيئاً عن القرآن، وابتعادهم عنه قائداً وموجهاً، وانشغالهم بأمور أخرى، كانت النتيجة عدم السيادة والريادة التي كان المسلمون عليها » (السلمي، 1433 هـ، ص 3) .

وكان لزاماً « على الباحثين في التربية الإسلامية أن يستمدّوا مبادئ التربية وقيمها من مصادر سليمة، وأن تُبنى قواعدها على أسس صحيحة، تصل فيها نسبة الصدق إلى أعلى درجاتها، بحيث لا يكون فيها مجال للخطأ، ولهذا يجب أن تقوم التربية على أسس صادقة متينة تُستمد من كلام الله عزّ وجلّ وكلام نبيه ﷺ، لأن الله عزّ وجلّ هو الذي خلق الإنسان، وهو أعلم بما يصلح له وبما يضبط حياته، قال سبحانه و تعالى: « ألا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير » (الملك : 14) » (الأسطل، 1428 هـ، ص 2) .

وقد أكدت عدّة دراسات، ومنها دراسة (طهطاوي، 1996 م)، ودراسة (الزيلعي، 1426 هـ)، ودراسة (العامري، 1429 هـ) على ضرورة الرجوع إلى القرآن الكريم

لاستنباط المضامين والمبادئ والأسس والأهداف التربوية المتضمنة في سوره وآياته واستخلاصها ؛ وذلك من أجل العمل بها وتفعيلها في حياة الأفراد وتربية الناشئة عليها، ليشبوا وقد تشربوها، « وفي الآونة الأخيرة بدأت تظهر محاولات جادة من قبل الدارسين والباحثين في كثير من الجامعات نحو العودة إلى كتاب الله تعالى وسنة نبيه محمد ﷺ ليكونا محورا لكثير من الدراسات التربوية التي تركز على استنباط المبادئ والقيم والتوجيهات والدلالات التربوية » (القحطاني، 1429 هـ، ص 3)، وفي هذا السياق جاءت هذه الدراسة من أجل استنباط المضامين التربوية من سورة (الكافرون) وتوضيح وسائل تعزيزها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتقديمها بأسلوب سهل وواضح حتى يتسنى استخلاص تلك المضامين وبالتالي تطبيقها تطبيقاً عملياً.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- 1- التعرف إلى المضامين التربوية في سورة (الكافرون).
- 2- تحديد وسائل تعزيز تلك المضامين لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- 3- الوقوف على أهم الصعوبات التي تُعيق تعزيز تلك المضامين لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة:

- 1- ما المضامين التربوية في سورة (الكافرون)؟
- 2- ما وسائل تعزيز تلك المضامين لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
- 3- ما أهم الصعوبات التي تُعيق تعزيز تلك المضامين لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة للآتي:

- 1- ارتباطها بكتاب الله عزّ وجلّ، الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وهو دستور الأمة والمصدر الأول للتربية الإسلامية.
- 2- المرحلة الثانوية، إذ يُعطي التعليم الثانوي فترة حرجة من حياة المتعلم، وهي فترة المراهقة بما يصاحبها من تغيرات جسمية وعقلية ونفسية..

3- لم تفرد (سورة الكافرون) - في حدود علم الباحث - بدراسة تربوية متخصصة.

4- قد تخدم هذه الدراسة جانب التطوير في التعليم الثانوي بما يتلاءم مع روح العصر وأصالة الماضي، وبما تقدّمه من نتائج وتوصيات قد تسهم في تحسين العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على مناقشة ما تضمنته سورة (الكافرون) من مضامين تربوية، ودراسة وسائل تعزيزها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد اختار الباحث المرحلة الثانوية، ذلك أنّ الطلاب في هذه المرحلة قد انتقلوا من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الشباب، وقد وصلوا إلى درجة من النضج النفسي والعقلي يؤهلهم لفهم المضامين التربوية المستوحاة من سورة الكافرون وتطبيقها والتي تتعلق بالمفاهيم المجردة كالحوار والجدال وقيم التسامح والتعايش وغيرها.

مصطلحات الدراسة:

— المضامين في اللغة: «ما في بطون الحوامل من كل شيء كأنهنّ تضمنّه، وهي ما في أصلاب الفحول، وهي جمع مضمون، ويُقال: ضَمِنَ الشيءَ بمعنى تضمنّه، ومنه قولهم: مضمون الكتاب كذا وكذا» (ابن منظور، 1414 هـ، ص 258)، «وَضَمَنْتُ الشيءَ كذا: أي جعلته محتوياً عليه، فتضمنه: أي فاشتمل عليه واحتوى» (الفيومي، 1987 م، ص 364)، و «المضمون: المحتوى، ومنه مضمون الكتاب: ما في طيه، ومضمون الكلام: فحواه وما يفهم منه، والجمع مضامين» (مصطفى، 1425 هـ، ص 545).

والمضامين في الاصطلاح: «المحتوى التربوي للمعنى المراد الحديث عنه مما اشتملت عليه الآيات» (العمرى، 1423 هـ، ص 9).

ويُعرّف الباحث المضامين التربوية في هذه الدراسة بأنها: ما احتوته (سورة الكافرون) واشتملت عليه من معان وأفكار وقيم وممارسات ومبادئ وفوائد تربوية، يمكن استنباطها والاستفادة منها في المرحلة الثانوية، سواء كان ذلك من منطوق آيات السورة أو مفهومها .

— المستنبطة: والاستنباط لغة: « الاستخراج، فالفقيه يستخرج الفقه معتمداً في ذلك على الفهم والاجتهاد » (ابن منظور، 1414 هـ، ص 433)، وهو « استخراج المعاني من النصوص بفرط الذهن وقوة القريحة » (الجرجاني، 1405 هـ، ص 38) .

ويقصد الباحث بالاستنباط: استخراج المضامين التربوية من سورة (الكافرون) بعد التأمل وإعمال الفكر في تلك السورة وتفسيرها من خلال كتب التفسير وأقوال أهل العلم فيها .

— التعزيز هو: «الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة موضوع التعزيز» (نشواني، 1987م، ص 281)، وهو: «تقوية السلوك الذي يشير إلى المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال ظهور الاستجابة» (وزارة التربية والتعليم، 1428هـ، ص 32).

ويقصد الباحث بوسائل التعزيز: الأدوات والإجراءات والأنشطة التي من خلالها يمكن معرفة وممارسة القيم والمبادئ التربوية المتضمنة في سورة (الكافرون) .

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي، والذي يُعرّفه فودة وعبدالله (1410 هـ، ص 42) في ميدان التربية بأنه «الطريقة التي يقوم بها الباحث ببذل أقصى جهد عقلي ونفسي عند دراسة النصوص بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعمة بالأدلة»، كما عرّف بأنه «طريقة من طرق البحث لاستنتاج أفكار ومعلومات من النصوص وغيرها وفق ضوابط وقواعد محددة ومتعارف عليها» (بالجن، 1419 هـ، ص 42)، وسيقوم الباحث بدراسة النص القرآني لسورة الكافرون من كتب التفسير، ومن ثم استنباط المضامين التربوية المتضمنة من السورة وبيان وسائل تعزيزها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك من خلال إعمال الفكر والتأمل المتعمق في منطوق هذه السورة العظيمة ومفهومها .

الإطار النظري:

تتناول الدراسة في إطارها النظري الموضوعات التالية:

التعريف بسورة (الكافرون)، مناسبتها للسورة التي قبلها، سبب النزول، فضلها، تفسير سورة الكافرون .

— التعريف بسورة (الكافرون):

هي سورة مكية وعدد آياتها: 6 آيات، وهي في الجزء الثلاثين من القرآن وتسبقها سورة الكوثر، وتليها سورة النصر، وترتيبها في القرآن الكريم 109.

— مناسبتها للسورة التي قبلها:

في السورة التي سبقتها (الكوثر) أمر الله رسوله بعبادته، والشكر له على نعمه الكثيرة، وبإخلاص العبادة له، وفي هذه السورة التصريح بما أشير إليه فيما سلف.

— سبب النزول:

« نزلت السورة ردّاً على اقتراح تقدم به بعض المشركين، وهم: الوليد بن المغيرة، والعاص بن وائل السهمي، والأسود بن المطلب، وأمّية بن خلف، مفاده أن يعبد النبي ﷺ معهم آلهتهم سنة ويعبدون معه إلهه سنة مصالحة بينهم وبينه إنهاء للخصومات في نظرهم . ولم يجبههم الرسول ﷺ بشيء حتى نزلت هذه السورة، وبهذا أيّس الله رسوله من إيمان هذه الجماعة التي كان النبي ﷺ يطمع في إيمانها، ويؤسّس المشركون من الطمع في موافقة الرسول ﷺ على مقترحهم الفاسد، وقد هلك هؤلاء المشركون على الكفر، فلم يؤمن منهم أحد» . (الجزائري، 1416 هـ، ج 5، ص 623).

— فضلها:

ثبت في صحيح مسلم عن جابر «أنّ رسول الله ﷺ قرأ بهذه السورة و بـ «قل هو الله أحد»، في ركعتي الطواف»، وفي صحيح مسلم من حديث أبي هريرة «أن رسول الله ﷺ قرأ بهما في ركعتي الفجر»، وفي رواية للإمام أحمد عن ابن عمر «أن رسول الله ﷺ قرأ في الركعتين قبل الفجر والركعتين بعد المغرب بضعا وعشرين مرة أو بضع عشرة مرة «قل يا أيها الكافرون» و «قل هو الله أحد»، وروى أبو القاسم الطبراني بسنده إلى جيلة بن حارثة أن النبي ﷺ قال: إذا أويت إلى فراشك فأقرأ: قل يا أيها الكافرون حتى تمر بآخرها فإنها براءة من الشرك»، وعن ابن عباس مرفوعاً «قل يا أيها الكافرون تعدل ربع القرآن» . (ابن كثير، 1417 هـ، ج 4، ص 564).

— تفسير سورة (الكافرون):

«هذه السورة سورة البراءة من العمل الذي يعمله المشركون، وهي أمره بالإخلاص لله، فقوله تعالى: «قل يا أيها الكافرون» يشمل كلّ كافر على وجه الأرض، ولكنّ المواجهين بهذا الخطاب هم كفار قريش، وقد أمر الله سبحانه رسوله ﷺ فيها أن يتبرأ من دينهم بالكلية، فقال: «لا أعبد ما تعبدون» يعني الأصنام والأنداد، «ولا أنتم عابدون ما أعبد» وهو الله وحده لا شريك له، فما هاهنا بمعنى من، ثم قال: «ولا أنا عابد ما عبدتم ولا أنتم عابدون ما أعبد» أي ولا أعبد عبادتكم، أي لا أسلكها

ولا أقتدي بها، وإنما أعبد الله على الوجه الذي يحبه ويرضاه، ولهذا قال: «ولا أنتم عابدون ما أعبد»، أي لا تقتدون بأوامر الله وشرعه في عبادته، بل لقد اخترعتم شيئاً من تلقاء أنفسكم، كما قال تعالى: «إن يتبعون إلا الظن وما تهوى الأنفس ولقد جاءهم من ربهم الهدى» (النجم: 23)، فتبرأ من جميع ما هم فيه، ولهذا كان معنى (لا إله إلا الله محمد رسول الله) أي لا معبود إلا الله، ولا طريق إليه إلا بما جاء به الرسول 1، والمشركون يعبدون غير الله، عبادة لم يأذن بها الله، ولهذا قال لهم الرسول 2: «لكم دينكم ولي دين»، كما قال تعالى: «وإن كذبوك فقل لي عملي ولكم عملكم أنتم بريئون مما أعمل وأنا بريء مما تعملون» (يونس: 41)، وقال تعالى: «لنا أعمالنا ولكم أعمالكم» (الشورى: 15)، وقد استدل الشافعي رحمه الله وغيره بهذه الآية الكريمة «لكم دينكم ولي دين» على أن الكفر ملة واحدة» (الرفاعي، 1410 هـ جـ 4، ص 562).

الدراسات السابقة:

تناول الباحث عدداً من الدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة، وصنّفها تبعاً للبعد الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وهي على النحو التالي:

— دراسة السلمي (1433هـ) بعنوان: المضامين التربوية المستنبطة من سورة التحريم وتطبيقاتها في واقع الأسرة المعاصرة .

هدفت الدراسة إلى بيان موضع سورة التحريم ومقاصدها ومكانتها التربوية في القرآن، والتعرف على أهم المبادئ والقيم والأساليب التربوية المستنبطة من سورة التحريم، واقتراح لبعض التطبيقات التربوية المستنبطة من سورة التحريم في واقع الأسرة المعاصرة، واستخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي، واشتملت على ستة فصول، وتوصلت لعدة نتائج منها: أن معرفة الله حق المعرفة، والإيمان بملائكته وباليوم الآخر، وتعظيم نبيه 1 أول ركيزة من ركائز سعادة الفرد والأسرة في الدنيا والآخرة، وأن تنوع الأساليب لتربية الجيل مطلب مهم لتحقيق بذلك الأهداف والغايات المنشودة، وأن سورة التحريم تؤكد أن أسلوب الحوار من أهم الأساليب التربوية وأنجحها، وأن الإسلام ليس دين كبت ولا إقصاء للآخر، والتأكيد على فاعلية استخدام أسلوب الترغيب والترهيب، والعمل على التوازن في استخدامها، ومراعاة المُخاطب في ذلك، وأن تطبيق المضامين التربوية المستنبطة من سورة التحريم في واقع الأسرة المعاصر يؤدي إلى نجاح الآباء والأمهات في تربية أسرهم .

— دراسة العيسي (1433هـ)، بعنوان: المضامين التربوية المستنبطة من قصة موسى u وتطبيقاتها في الواقع المعاصر.

هدفت الدراسة إلى استنباط المضامين التربوية الإيمانية والدعوية والأخلاقية والاجتماعية والتعليمية من قصة موسى u، وبيان بعض التطبيقات التربوية لتلك المضامين المستنبطة .

واستخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي، وتكونت الدراسة من أربعة فصول وفصل تمهيدي وخاتمة، وتوصلت إلى عدة نتائج، ومنها : أن التربية على العقيدة الصحيحة هي الخط الأول في التربية الإسلامية، والقاعدة الأولى والهدف الأسمى لتربية الأفراد والجماعات، وأن القدوة الحسنة من أهم وسائل ودعائم المحافظة على الهوية لدى الأفراد، وتحقيق الثبات في نفوسهم وتنمية روح المسؤولية والإبداع، كما أن الأديان السماوية تقرر حرية الشعوب وحقوقها في التخلص من استعباد الأقوياء، كما أن الله عز وجل يحفظ الأبناء إكراماً لأبائهم الصالحين، ويحفظ لهم حقوقهم من بعدهم، وطرق التربية والتعليم التي تنادي بها التربية الحديثة استخدمها الأنبياء عليهم السلام .

— دراسة المشعلي (1431هـ)، بعنوان : المضامين التربوية في قصص الأنبياء في سورة هود . هدفت الدراسة إلى استخلاص المضامين التربوية التي تضمنتها قصص الأنبياء في سورة هود، محددة بالأهداف والأسس والقيم والأساليب التربوية التي تضمنتها الآيات .

واستخدمت الدراسة المنهج الوثائقي والمنهج الاستنباطي، وجاءت الدراسة في خمسة فصول، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها : أن الأنبياء عليهم السلام سعوا إلى تحقيق أهداف منها : الأهداف التربوية الاعتقادية، والأهداف التربوية التعبدية، والأهداف التربوية الاجتماعية، وأن هناك ارتباطاً قوياً بين العقيدة والأخلاق، كما توصلت الدراسة إلى أهمية الإيمان بالله تعالى باعتباره قيمة عليا لدى المسلم، فجماع القيم التربوية الإسلامية تتفرع عن الإيمان بالله تعالى، كذلك توصلت الدراسة إلى تحديد بعض الأساليب التربوية التي انتهجها الأنبياء عليهم السلام في دعوتهم وتربيتهم لأقوامهم في سورة هود، منها : أسلوب الحوار، وضرب الأمثال، القصة، العبرة والموعظة، والترغيب بالأمر الحسن والترهيب من الأمر السيء .

— دراسة العامري (1429هـ)، بعنوان : المضامين التربوية المستنبطة من سورة الضحى وتطبيقاتها التربوية .

هدفت الدراسة إلى بيان ما للقرآن من آثار في بناء الفرد والمجتمع وذلك باستنباط المضامين التربوية التي تشع بها سورة الضحى، واستخدم الباحث المنهج الاستنباطي، وشملت الدراسة سبعة فصول، وتوصلت إلى نتائج، منها : أن سورة الضحى وإن جاءت تسليية وتسرية للنبي ﷺ فهي كذلك تسرية عن نفس كل مؤمن، وأن الوقت في الإسلام هو الحياة، وإدراك قيمة الوقت له أهمية في تربية الناشئة، وأن الرفق واللين من الأخلاق الإسلامية التي يحسن التعامل بها في المجتمع، كما أن الفقر من القضايا التي اعتنى الإسلام بعلاجها، وسورة الضحى دليل واضح على ذلك، ففيها تنبيه لقضية الفقر وعلاجه .

— دراسة القحطاني (1429هـ)، بعنوان : المضامين التربوية المستنبطة من سورة الماعون وتطبيقاتها التربوية في الأسرة .

هدفت الدراسة إلى استنباط المضامين التربوية وتطبيقاتها على الأسرة والمجتمع من خلال سورة الماعون، وذلك من خلال التعريف بسورة الماعون وتوضيح مقاصدها، وبيان المضامين التربوية فيها والمرتبطة بالجانب العقدي والتعبدي والاجتماعي، ثم بيان بعض التطبيقات التربوية لهذه المضامين .

واستخدم الباحث المنهج الاستنباطي في دراسته، وتكونت الدراسة من خمسة فصول، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، ومنها : أن سورة الماعون رغم قصر آياتها إلا أنها حافلة بالقيم التربوية والاجتماعية التي يعود نفعها على الفرد والمجتمع في الدنيا والآخرة، وقد اشتملت على الكثير من المضامين والتطبيقات التربوية في الجانب العقدي والتعبدي والاجتماعي، وأن التصديق بيوم الدين يجعل المسلم حريصاً على أداء الشعائر التعبدية، ويزيد من وحدة المسلمين وتربطهم وتماسكهم، كما أن إخلاص النية وتوجيهها إلى الله سبحانه وتعالى في كل عمل هو أساس قبول الأعمال .

— دراسة الأسطل (1428هـ)، بعنوان : القيم التربوية المتضمنة في آيات النداء القرآني للمؤمنين وسُبل توظيفها في التعليم المدرسي .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القيم التربوية المتضمنة في آيات النداء القرآني للمؤمنين، ووضع تصور مقترح لتوظيف هذه القيم في التعليم المدرسي، وكذلك وضع تصور مقترح لتوظيف هذه القيم في مواجهة التحديات التي تواجه الأمة الإسلامية .

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وذلك بتحليل الآيات التي تبدأ بالنداء القرآني « يا أيها الذين ءامنوا » واستخراج القيم من هذه الآيات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها : أن آيات النداء القرآني للمؤمنين تزخر بالقيم الإيمانية، حيث استخرجت الباحثة (42) قيمة، ومن هذه القيم : الإيمان بالله ورسوله، التقوى، طاعة الله ورسوله، التوكل، التوبة، تعظيم شعائر الله، وكذلك تزخر آيات النداء القرآني للمؤمنين بالقيم التربوية الأخلاقية، وقد استنبطت الباحثة (18) قيمة، ومن هذه القيم : التأدب مع رسول الله ﷺ، العدل، الإحسان، الحياء، كما تحوي آيات النداء القرآني للمؤمنين القيم التربوية الاجتماعية، وقد استخرجت الباحثة (22) قيمة، ومنها : التيسير على الناس، الابتعاد عن الغلو، الاستئذان قبل الدخول، وتوصلت الدراسة إلى صيغة تربوية علاجية للاستفادة من القيم التربوية المستنبطة من آيات النداء القرآني للمؤمنين في مجال التعليم المدرسي، وكذلك في مواجهة التحديات التي تواجه الأمة المسلمة، حيث شملت الصيغة عناصر العملية التعليمية وكيفية توظيف القيم فيها .

— دراسة الزيلعي (1426هـ)، بعنوان : المضامين التربوية المستنبطة من سورة الفاتحة وتطبيقاتها التربوية .

هدفت الدراسة إلى بيان مكانة سورة الفاتحة واستنباط المضامين التربوية المرتبطة بالجانب العقدي والتعبدي والأخلاقي والسلوكي، وبيان أهم الآثار التربوية لتلك المضامين .

وقد استخدم الباحث المنهج الاستنباطي في استخراج التوجيهات والمضامين التربوية، وشملت الدراسة ستة فصول، وتوصلت لمجموعة من النتائج، ومنها : أن من المضامين التربوية في سورة الفاتحة في المجال العقدي : الإيمان بالله والتوحيد والإخلاص والولاء للمؤمنين والبراء من الكافرين، وأن من أبرز المضامين التربوية في سورة الفاتحة في الجانب الأخلاقي والسلوكي : الرحمة والعدل والتواضع، كما أظهرت الدراسة أهمية القدوة في العملية التربوية باعتبارها وسيلة لتربية الناشئة من خلالها .

التعليق على الدراسات السابقة :

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تكوين خلفيّة جيّدة حول مشكلة الدراسة، وفي توسيع قاعدة المعلومات عنها، وكذلك في التعرف إلى أبعاد الدراسة

وجوانبها المختلفة، كما أنّ الاطلاع على تلك الدراسات ساعد الباحث في الابتعاد عن تكرار ما قام به غيره من الباحثين، واستكمال الجوانب التي لم يتناولوها، واشتركت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في مناقشة موضوعات تتعلق بكتاب الله عزّ وجلّ والذي يُعدّ المصدر الأوّل للتربية الإسلامية، وهدفت لاستنباط المضامين التربوية من بعض سوره وآياته باستخدام المنهج الاستنباطي، وإن كانت كلّ دراسة من الدراسات السابقة قد تناولت سورة أو آيات تختلف عن السورة موضوع الدراسة، فتناولت الدراسات السابقة سور: التحريم وهود والضحي والماعون والفاطحة، وآيات النداء القرآني للمؤمنين، والآيات المتضمنة لقصة موسى عليه السلام، وقد اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في البُعد الموضوعي، وفي التساؤلات والأهداف .

– نتائج الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول:

المضامين التربوية في سورة (الكافرون):

– الحوار مع المخالفين:

بالرجوع إلى السورة الكريمة يلاحظ أن هناك أمر من الله عزّ وجلّ إلى نبيّه بمخاطبة من يخالفونه في المعتقد، ولا شك أن في هذا الخطاب حواراً حاصلًا، والحوار هو «نوع من التراجع بين طرفين أو أكثر حول موضوع محدد، يغلب عليه الهدوء، هدفه الوصول للحقيقة في ضوء أصول وآداب وقيم متفق عليها» (البريكان، 1431 هـ، ص 12)، ولم ترد كلمة الحوار مصدرًا في القرآن، ولكن وردت مشتقات لهذه الكلمة، وهي كلمة « يحاوره» في قوله تعالى: «وكان له ثمر فقال لصاحبه وهو يحاوره أنا أكثر منك مالاً وأعز نفراً» (الكهف: 34)، وفي قوله تعالى في نفس السورة: «قال له صاحبه وهو يحاوره أكفرت بالذي خلقك من تراب ثم من نطفة ثم سواك رجلاً» (الكهف: 37)، وفي قوله تعالى: «قد سمع الله قول التي تجادلك في زوجها وتشتكي إلى الله والله يسمع تحاوركما إن الله سميع بصير» (المجادلة: 1)، وبيّن الطبري أن معنى قوله تعالى: «وهو يحاوره» أي: «يخاطبه ويكلّمه» (الطبري، 1412 هـ، ج 8، ص 224)، وذكر القرطبي أن معنى «وهو يحاوره» أي: «يراجعه في الكلام ويجاوبه» (القرطبي، 1419 هـ، ج 10، ص 292) .

«ويُشكل الحوار في الإسلام محوراً أساسياً في أبنيته ومضامينه وممارساته نظرياً وعملياً، حيث اهتم الإسلام بالحوار اهتماماً كبيراً باعتبار هذا الدين خاتماً للأديان

واستمراراً لها، لذلك وضع للحوار أساساً راسخاً، وأقام له كيانه وشأنه رفيعاً، وهذا ما نجده في الكثير من الآيات البيّنات والسنة النبوية، والمنظور الإسلامي للحوار ينطلق من مبادئ سامية تدعو إلى الكلمة السواء القائمة على العدل والإنصاف والقبول بالاختلاف، والتي هي في الأصل سنة كونية في القضايا المشتركة، ومجالات التعاون الإنساني، لذا كان الإسلام السّباق إلى الحوار مع الآخر والانفتاح عليه، ولم يكن هذا الحوار طارئاً أو اضطرارياً أو (براجماتياً)، بل هذه المشروعية ثابتة بنصوص قرآنية وأحاديث نبوية وسلوك نهجه الصحابة والتابعون والعلماء بعد ذلك باعتباره أمراً إلهياً» (العبيد، 1429 هـ ص 59).

«وتتجلى أهمية الحوار في دعم النموّ النفسي والتخفيف من مشاعر الكبت وتحرير النفس من الصراعات والمشاعر العدائية والخوف والقلق، وهو أداة مهمّة للتعامل مع الخلافات في تضيق هوّة الخلاف، إما بحسم الخلاف وترجيح رأي معين، أو إيجاد حل وسط يرضي الطرفين، كما أنه وسيلة من وسائل التنصّح والتعاون على البر والتقوى، وهو وسيلة لتصحيح الأخطاء، وتقويم العمل، وتشجيع روح النقد البناء والمراجعة ومواجهة الحقيقة، ويُعدّ الحوار وسيلة لتنمية الأفكار واكتساب العلم، وتلقي المعرفة ونقل العلوم والخبرات والثقافات» (البريكان، 1431 هـ، ص 35)، وممارسة الحوار في العملية التعليمية هو أمر بالغ الأهمية، فهو يُساعد على تنمية قدرات الطلاب العقلية، ويعمل على تشكيل أفكارهم، وزيادة قدرتهم على الفهم والاستيعاب والتحليل والتقويم، ويُساعد على ترسيخ المادة العلمية في أذهان الطلاب وتثبيتها في عقولهم، ويشدّ انتباههم نحو الدرس، ويطرد السأم والملل من الحصة الدراسية، ويرفع من مستوى المنافسة بين الطلاب، ويزيد من حصيلتهم اللغوية ويكسبهم مهارات التحدث وحسن الاستماع، واحترام الآراء المخالفة، ويكسر حاجز الرهبة والخوف من المواجهة، وهو علاج فعّال لمواجهة الرهاب الاجتماعي، «ويُنمي الحوار مهارات الطلاب الاجتماعية، ويزيد من قدرتهم على الاندماج والتفاعل وتبادل الرأي مع الآخرين، وذلك من خلال تعويدهم الحديث مع زملائهم ومُعلميهم داخل وخارج حجرة الدراسة» (قنديل، 1418 هـ، ص 166).

والحوار في التعليم — خاصة في المرحلة الثانوية — «يتوافق مع مرحلة النموّ التي يعيشها الطلاب في مثل هذا السن، فخيال الطالب في هذه المرحلة ينمو نمواً خصباً، وينتقل تفكيرهم من المحسوس إلى المعقول، ويلجأ الطالب إلى المناقشة والمحاورة ليكون لنفسه شخصية اجتماعية مستقلة؛ ولذلك ينبغي على المعلم أن

يُتيح للطالب الفرصة لإظهار نموه واستعداداته ويقلل عليه من الأوامر» (البريكان 1431 هـ، ص 39) .

– حرية المعتقد والعبادة لغير المسلمين:

تُشير سورة «الكافرون» إشارة واضحة إلى أحقية غير المسلمين في اختيار عقيدتهم وعبادتهم، فلا يُكرهون على الدخول إلى الإسلام ولا يُمنعون من القيام بعباداتهم وطقوسهم الدينية، قال الله تعالى : «لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي» (البقرة : 256)، «أي : لا تكرهون أحداً على الدخول في دين الإسلام فإنه بيّن واضح، جلي دلالته وبراهينه، لا يحتاج إلى أن يكره أحد في الدخول فيه، بل من هداه الله للإسلام، وشرح صدره، ونور بصيرته، دخل فيه على بينة، ومن أعمى الله قلبه، وختم على سمعه وبصره فإنه لا يفيد الدخول في الدين مكرهاً مقسوراً وإن عليكم أن تعرضوا الإسلام في عقيدته السمحة الهادية المهدية على الناس، وعلى الناس أن يتدبروها ويطلعوا على أدلتها وحججها وبراهينها التي هي في مستوى مفاهيمهم» (الرفاعي، 1410 هـ، ج 1، ص 220) .

وبذلك يؤكد الإسلام على مبدأ الحرية الدينية في ضوء العقيدة الإسلامية «ويتجلى في هذا المبدأ تكريم الله للإنسان، واحترام إرادته وفكره ومشاعره، وترك أمره لنفسه فيما يختص بالهدى والضلال في الاعتقاد، وتحميل تبعة عمله وحساب نفسه» (قطب، 1406 هـ، ص 291)، فكان أصحاب الملل والديانات المختلفة الذين عاشوا في ظل الدولة الإسلامية يُمارسون عبادتهم ويتحاكمون إلى معتقداتهم فيما يخصهم، ويقومون على شؤون معابدهم وهم آمنون دون منع أو إيذاء، «وهناك مبادئ تقوم عليها الحرية الدينية في الإسلام، وهي: أن الحرية الدينية تثبت للإنسان ابتداءً لا انتهاءً، بمعنى أنها تثبت لمن لم يعتنق الإسلام أصلاً، أما من اعتنق الإسلام فلا يسمح له بالارتداد عنه إلى غيره، واحترام الديانات السماوية الأخرى وقبول مبدأ التعايش السلمي معها، وعدم اعتماد العنف والإكراه وسيلة لغرس العقيدة في النفوس، والجهاد وسيلة مشروعة لحماية العقيدة وتأمين الحرية الدينية لمن ينشدها» (الطعيمات، 2001 م، ص 163) .

– المجادلة بالحسنى واحترام الآخر وإن كان مخالفاً في المعتقد :

في سورة (الكافرون) أمر الله عزّ وجلّ رسوله ﷺ أن يخاطب مخالفيه في العقيدة بالكافرين وهم غير مصدقين بما أنزل على رسوله ﷺ، أي بصفتهم التي هم

عليها وهي الكفر بما جاء به الرسول ﷺ، ولم يزيد عن ذلك، وفي ذلك دليلاً على ضرورة الجدل بالحسنى واحترام الآخر حتى وإن كان مخالفاً في المعتقد، ومن باب أولى المخالف لما دون ذلك .

– التسامح :

بالنظر إلى سورة (الكافرون) يلحظ القارئ المتأمل أنها حوت مضمونا مهماً وقيمة راقية وهي التسامح فحوى الخطاب القرآني الذي أتى بصيغة الأمر للرسول ﷺ «قل» رسالة لغير المصدقين بالإسلام فحواها «لكم دينكم ولي دين»، « فسماحة الإسلام التي تعامل بها الرسول ﷺ ومن بعده من الصحابة والتابعين لهم بإحسان هي تطبيق لقوله تعالى: «ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة» (النحل : 125)، فليس في الإسلام عنف ولا إكراه، ولا يوجد فيه فرض الرأي، «وإنما الإقناع بالحجة» (الشهراني، 2006 م، ص 51)، ولا شك أن الحرية الدينية التي منحها الإسلام لغير المسلمين والتي حوت في طياتها أسمى معاني التسامح اعتبرت الاختلاف والتنوع الإنساني هو أصل في الحياة « فالتسامح قيمة حضارية سامية تفتخر الحضارة الإسلامية بأنها كانت رائدة في المناداة بها والدعوة إليها، كما كانت السباقة إلى تجسيدها في أرض الواقع في وقت ضاقت فيه العقول والنفوس بالآخر فأذاقته ألوان الخزي والذل، وأصناف العذاب، وجرّعته كؤوس الموت الفضيع، وهي تقوم في أساسها على ضمان حرية المعتقد والحق في الاختلاف، والقبول بالتنوع، والاعتراف بالتغاير، واحترام ما يُميز الأفراد من معطيات نفسية ووجدانية وعقلية، مما يوفر جواً مناسباً للتعايش يتم فيه الاعتراف بالآخر والإقرار بوجوده واعتباره جزءاً من المجتمع . وقد استلهم المجتمع الإسلامي هذه القيمة الراقية من التعاليم القرآنية والتوجيهات النبوية التي تُكرم الإنسان تكريماً فريداً، من بين المخلوقات جميعاً، وترفع من قدر إنسانيته مهما كان أصله أو دينه أو جنسه، قال تعالى : «ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً» (الإسراء : 70) « (زرمان، 2011 م، ص 75)،

فالاختلاف سُنّة إلهية، وحكم واقع في طبيعة البشر وفيه يتاح لهم حرية الاختيار لكل أمورهم، ويرتبط بذلك الاختيار مصيرهم بعد الموت، قال تعالى: «ولو شاء ربك لَأَمْنٌ من في الأرض كُلهم جميعاً أَفَأنت تَكْرهُ الناس حتى يكونوا مؤمنين» (يونس: 99).

– التعايش :

في قوله تعالى : «لكم دينكم ولي دين» دليل على أن اختلاف المسلم مع غيره في المعتقد لا يمنعه من التعايش معه، والتعايش ما هو إلا ثمرة من ثمار التسامح ونتاج من نواتجه، فكان الرسول ﷺ منذ فجر الإسلام يعيش مع مخالفه ويتعامل معهم في مكة، ثم استمر على ذلك بعد الهجرة، فكان يتعامل مع اليهود وغيرهم ممن يخالفونه ولا يؤمنون بما جاء به، مع ما كانوا عليه من العداء له ولدعوته، قال تعالى: «لتجدن أشد الناس عداوة للذين ءامنوا اليهود والذين أشركوا» (المائدة : 82)، إلا أنه حفظ لهم حقوقهم، وأنصفهم وأحسن إليهم، امتثالاً لقوله تعالى : «إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى يعظكم لعلكم تذكرون» (النحل : 90)، وكذلك سار على هذا المنوال الصحابة والتابعين ومن جاء بعدهم من المسلمين، «والتعايش في ظل الاختلاف بديل فذ عن الكراهية والإقصاء والصراع، وهو يعبر عن ميل فطري في الإنسان للتفاعل مع الآخر الذي يشاركه في الإنسانية، ويتقاسم معه العيش فوق كوكب واحد، كما أنه أقوم سبيل لإشاعة الكسب الإنساني ونشره على أوسع نطاق، وتلقيح العقول وربط الأمم والشعوب ببعضها لتستفيد جميعاً من ثمرات الجهد البشري في كل الميادين» (زрман، 2011 م، ص 93) .

– الالتزام بالثواب وعدم المساومة عليها :

في قوله عز وجل: «قل يا أيها الكافرون لا أعبد ما تعبدون» وفي قوله تعالى: «ولا أنا عابد ما عبدتم» تأكيد على أهمية الالتزام بالثواب، وضرورة الثبات على المبادئ، وعدم المساومة عليها مهما كان المقابل. وبدون شك إن أهم الثواب عند المسلمين العقيدة الإسلامية التي هي أساس الدين وأصله الذي بُني عليه، ومن المعلوم أن سورة (الكافرون) نزلت عندما اقترح بعض الكفار على النبي ﷺ أن يتنازل عن عقيدته لبعض الزمن، بحيث يعبد النبي ﷺ معهم آلهتهم سنة، ويعبدون معه إلهه سنة، من أجل إنهاء الخصومة والمصالحة معه فكانت هذه السورة رداً على مقترحهم البئيس .

الإجابة عن السؤال الثاني :

وسائل تعزيز المضامين التربوية المستنبطة من سورة (الكافرون) لدى طلاب المرحلة الثانوية :

1- القدوة من المعلمين :

المعلم مؤثر في طلابه، فبمكوته معهم طوال اليوم الدراسي، وتفاعلهم معه، يكتسبون الكثير من صفاته ويتشربون سلوكياته، فإذا كان مُمارساً للحوار، ومُحترماً

للآراء المخالفة، ومُجادلاً بالتي هي أحسن، ومُتسامحاً في تعامله، ومُلتزماً بأوامر الشرع وثابتاً عليها، فهو بذلك قد ساهم في تعزيز تلك المضامين التربوية .

2_ المنهج الدراسي :

يتكوّن المنهج الدراسي من «الأهداف والمحتوى وطرائق وأساليب التدريس وطرائق التقويم» (مدكور، 1418 هـ، ص 129)، «وكلّ منهج تتحكم فيه المعتقدات والآراء السائدة في المجتمع والمفروض في مناهجنا أن تستمد محتواها من الإسلام، وتنطبع بطابع الإسلام، وتتصف بصفاته ومميزاته، وتحقق أهدافه، وذلك أن المنهج الإسلامي يهتم بإعداد الإنسان الصالح الذي يُعمر الأرض وقيم شرع الله عز وجل فيها» (المغامسي، 1429 هـ، ص 274)، وبذلك يعمل المنهج على بناء شخصية المتعلم، وإشباع حاجاته التعليمية في البحث والاستكشاف، والسمو بقدراته واستعداداته، وإكسابه القيم التربوية المستنبطة من المصادر الشرعية المعتمدة، والتي على رأسها القرآن الكريم والسنة المطهرة .

ومن خلال المنهج المدرسي بما يحويه من أهداف ومقررات وأنشطة يمكن تعزيز قيم الحوار والتسامح واحترام الآخرين وغيرها من القيم التي تضمنتها سورة (الكافرون)، فيمكن صياغة الأهداف التربوية لتحتوي تلك المضامين، وجعل المعارف والحقائق والمهارات والخبرات المشتملة لتلك المضامين جزءاً من المقرر الدراسي، والتنوع في طرق التدريس لتشمل طريقة الحوار والمناقشة، والبُعد عن التلقين والحفظ دون الفهم والإقناع .

3_ النشاط المدرسي :

يُعد النشاط المدرسي -الصفّي واللاصفّي- وسيلة مهمّة و أداة فاعلة في نقل المضامين التربوية وتعزيزها لدى طلاب المرحلة الثانوية وجعلهم يطبقونها عملياً، ويمتاز النشاط المدرسي بميزات تجعل منه وسيلة جيدة لتطبيق المضامين والمبادئ التربوية وتفعيلها على أرض الواقع، ومنها : إقبال الطلاب عليه ورغبتهم في المشاركة في فعالياته، وميلهم التلقائي إليه؛ لما يتسم به من البُعد عن الرتابة والتقيّد، ولما يتيح لهم من فرصة ليُعبروا عن آرائهم وأفكارهم، وإظهار مهاراتهم ومواهبهم .

ومن أهم مجالات النشاط التي يُمكن أن تُسهّم في تعزيز المضامين التربوية المستنبطة في سورة (الكافرون) لدى طلاب المرحلة الثانوية :

أ - الإذاعة المدرسيّة :

تعمل الإذاعة المدرسيّة على تحقيق الأهداف التربوية، ومن خلالها يمكن إيصال الكثير من الرسائل والأفكار والتوجيهات والإرشادات التربوية، وهي جزء أساس من الطابور الصباحي، كما أنها جهاز الإعلام الرئيس في المدرسة، ويمكن تفعيلها أثناء فترات الراحة (الفُصح)، وبواسطتها يُمكن تنمية قدرات الطلاب وصقل مواهبهم، وتزويدهم بالكثير من المعارف والخبرات التربوية، وتبرز أهميتها باعتبارها وسيلة فعّالة في توجيه الطلاب ونقل المضامين والإرشادات التربوية إليهم، كما أنها تُعد «صلة بين إدارة المدرسة وطلابها، فمن خلالها يتمّ نقل التعليمات والتوجيهات إليهم، وكذلك غرس المبادئ الفاضلة والأخلاق الحسنة من خلال البرامج التي تُعبّر عن كل ذلك» (الأسمرى، 1433 هـ، ص 179) .

ب - حصة النشاط :

هي عبارة عن وقت مستقطع من أحد الأيام الدراسيّة يكون مخصّصاً لإقامة أحد الأنشطة : الاجتماعية أو الثقافية أو الرياضية أو التوعوية، ويمكن استغلاله بإقامة المحاضرات والندوات التي يُدعى إليها المختصّون الشرعيّون والتربويّون لتوضيح المضامين التربوية المستنبطة من مصدري التشريع الإسلامي، والعمل على غرسها في نفوس الطلاب، وربطها بحياتهم الواقعية، كما تُقام فيها المسابقات الثقافية والدينية في مجال القرآن والتفسير والعقيدة وغيرها من المجالات الشرعية، وكذلك في مجال التربية والتي من خلالها يمكن إرسال التوجيهات والإرشادات التربوية .

ج - زيادة الصف :

يختصّ كلّ معلّم بالإشراف على أحد الصفوف، ويكون عادةً ممن يُدرّس ذلك الصف، وهو من أكثر المعلمين قرباً لطلابهم، وبذلك فهو مؤثر فيهم، ويكون من مهامه متابعة طلابه وحلّ مشاكلهم، والإشراف على تنظيم الصف وتوزيع الأعمال والمهام عليهم، ويكون كل ذلك أثناء اليوم الدراسي خلال الحصص الدراسية وحصة النشاط، ويستطيع المعلم تعزيز المضامين التربوية وتطبيقها عملياً وإبرازها والدعوة إليها من خلال التقيد بها، والكتابة عنها في الصحف والمجلات الحائطية، ونشرها من خلال الدعوات الإرشادية والنشرات وغيرها .

د - المسرح المدرسي :

تُقام فيه عدّة مناشط، ومنها : المسرحيات الهادفة، وإلقاء الكلمات والقصائد، وإقامة المسابقات المختلفة، وإجراء الحوارات، ويُمكن من خلال كل ذلك تمرير رسائل تحوي المضامين والقيم التربوية المختلفة والتي منها ممارسة الحوار وتعلم آدابه ومهاراته، وتدريب الطلاب على الجدل واحترام المخالفين، وتوسيع دائرة التسامح بينهم، وربطهم بعقيدتهم وثوابت دينهم .

هـ - برنامج اليوم المفتوح :

«في كثير من المدارس بالملكة العربية السعودية يُقام برنامج اليوم المفتوح، ومن خلال هذا البرنامج والذي يجمع الأنشطة المختلفة: الرياضية والكشفية والثقافية والتوعية الإسلامية، ونشاط الحاسب الآلي العلمي وغيرها من الأنشطة، ومن خلال هذه البرامج يستطيع المربي غرس المضامين التربوية» (الأسمرى، 1433 هـ، ص 181)، فمن الممكن في تلك الأنشطة عرض سيرة الرسول ﷺ، وبيان تعامله مع غير المسلمين، وتفسير بعض السور والآيات واستخلاص العبر منها، وتوضيح علاقة المسلمين بغيرهم وبيان الأحكام الشرعية المرتبطة بتلك العلاقة، وإبراز سماحة الإسلام ودعوته للحوار والجدال والتي هي أحسن ومناقشة ما يرتبط بتلك القضايا، وإتاحة الفرصة للطلاب لتبادل الآراء والحوار في جو ممتع بعيد عن روتين اليوم الدراسي .

4 - تفعيل دور المكتبة المدرسية ومركز مصادر التعلم :

تحتوي المكتبة ومركز مصادر التعلم في المدارس الثانوية على الكثير من الكتب والمراجع في مختلف التخصصات : الشرعية والتربوية والعلمية، والتي تتماشى مع ميول واهتمامات الطلاب على اختلافها، كما أنها تحوي أجهزة العرض والتلفاز التعليمي والحواسيب وغيرها من الوسائل التي يُمكن استغلالها في تعزيز المضامين التربوية من خلال إجراء المسابقات وتلخيص الكتب وإعداد البحوث وتصميم العروض ومشاهدة البرامج والتطبيقات التعليمية والتربوية المختلفة .

5 - أنشطة الكشافة .

هي أنشطة شبابية تربوية تطوعية تحتضنها المؤسسات التعليمية، وتُمثلها في المدارس الثانوية جمعية الكشافة، ويشارك فيها الطلاب باختيارهم، وللکشفافة قانون

يحتوي مجموعة من المبادئ التي يتعهد الكشاف بها، وهي أن يكون : صادقاً، مخلصاً، نافعاً، ودوداً، مؤدباً، مطيعاً، نظيفاً، شجاعاً، وتسعى الكشافة لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية، ويُمارس من خلالها أنشطة متنوعة مثل : إقامة المخيمات الخلوية، السفر، الألعاب الرياضية، الخدمة المجتمعية وغيرها، ومن خلالها يُمكن تعزيز الكثير من المضامين التربوية كفن الحوار، والتسامح، والتعايش، وغرس القيم والثوابت الشرعية في نفوس الطلاب .

6 - إقامة الدورات التدريبية :

بحيث يقوم المعلمون المؤهلون بإعداد وتنفيذ الدورات التدريبية القائمة على الحوار والنقاش ويُدعى الطلاب لحضورها، ومن خلالها يُمكن إرسال العديد من الرسائل والمضامين التربوية التي تناسبهم وتمس حياتهم وواقعهم .

الإجابة عن السؤال الثالث :

الصعوبات التي تُعيق تعزيز المضامين التربوية المستنبطة من سورة (الكافرون) لدى طلاب المرحلة الثانوية :

– الإعداد المهني للمعلم :

يتم إعداد المعلم في كليات التربية وكليات المعلمين، ويكون ذلك من خلال الإعداد المهني الذي يتناول المناهج وطرق التدريس وإعداد الوسائل والتقنية التعليمية، وكذلك الإعداد الأكاديمي الذي يكون في صلب التخصص، والإعداد الثقافي لجعل المعلم يلم بمختلف فروع العلم التي قد يحتاجها في عمله، ولكن يلحظ أنه لا يوجد مقررات دراسية متخصصة في تلك الكليات تتناول الجانب التأصيلي في التربية، بما فيها استخلاص واستنباط المضامين التربوية من مصدري التربية الإسلامية : القرآن والسنة، وهذا بدوره يؤثر سلباً على أداء المعلم وقدرته في فهم واستنباط المضامين التربوية وتفعيلها في واقع الطلاب .

– عدم كفاية الوقت :

الحصة الدراسية محدّدة بوقت، والمعلم مُطالب بأداء الكثير من المهام والواجبات خلالها، شاملة الشرح والتصحيح والتقويم وحل الأنشطة وغيرها، وبسبب قلة الوقت وزيادة المهام يصعب على المعلم الحديث والتوسع في استنباط المضامين التربوية، والعمل على تعزيزها لدى طلابه .

– كثرة أعباء المعلم التدريسية :

المعلم مطالب بالكثير من الأعمال والواجبات، فهو يُدرّس نصابه من الحصص الدراسية، ويقوم بالإشراف على طلابه ومتابعتهم، وكذلك المشاركة في أنشطة المدرسة وفعاليتها، ويُضاف إلى ذلك الأعباء الإدارية المختلفة، وذلك كله يصرفه ويُضعف دوره التربوي في النصّح والتوجيه والإرشاد .

– الاعتماد على الإلقاء طريقة للتعليم :

يعتمد بعض المعلمين على طريقة المحاضرة والإلقاء كأسلوب وحيد في التدريس، وهي الطريقة التي تجعل من الطالب عنصراً سلبياً ووظيفته الوحيدة السماع والإنصات فقط، ويغفل عن طرق التدريس الأخرى التي تعتمد على النقاش والحوار وتقبل الآراء المختلفة، وبذلك يعمل هؤلاء المعلمون على زيادة صعوبة تعزيز المضامين التربوية بما تحمله تلك المضامين من حوار وجدال والتي هي أحسن والسماح بتعدد الآراء وغيرها .

– ضعف ربط المضامين التربوية بواقع الطالب :

قد تكون المضامين التربوية واضحة للمعلم والطالب نظرياً، ولكن قد لا يسعى المعلم لتأكيدهما في أرض الواقع من خلال تطبيقها تطبيقاً عملياً، بحيث يُمارسها مع طلابه .

– ندرة الدورات التدريبية المتخصصة :

قليلة هي الدورات التدريبية المتخصصة في استنباط واستخلاص المضامين التربوية من مصدري التربية الإسلامية - القرآن الكريم والسنة النبوية بل نادرة، وهذا بدوره يعيق تعزيز تلك المضامين في واقع الطلاب، ومن المعلوم أن تأهيل المعلم وتدريبه في استنباط المضامين التربوية أمر مهم في الرفع من مستوى المعلم وزيادة قدرته على ممارسة دوره التربوي .

– صعوبة استنباط المضامين التربوية وفهمها :

ليس استنباط المضامين التربوية عملية سهلة، بل هي عملية إبداعية تحتاج الكثير من أعمال الفكر والقراءة والاطلاع والتأمل والتواصل مع أهل الاختصاص في العلوم الشرعية والتربوية من أجل التأصيل الشرعي لتلك المضامين وربطها بواقع الطلاب، وهذا بدوره يحتاج لمزيد من الجهد والوقت .

– قلة الإمكانيات والتجهيزات المدرسية :

تعدّ الأنشطة المدرسية بوابة مهمّة لتطبيق المضامين التربوية في حياة الطلاب وواقعهم، وتحتاج تلك الأنشطة للكثير من الإمكانيات والتجهيزات والأدوات كالقاعات والمسارح وأجهزة الحواسيب والأجهزة التعليمية وغيرها، والتي بواسطتها تتم تلك الأنشطة، وعندما لا تتوفر تلك الإمكانيات فلا شك أن ذلك سيُضعف النشاط وسيُعيق تطبيق تلك المضامين .

– كثرة أعداد الطلاب :

إنّ زيادة أعداد الطلاب بالمدرسة، وكثرتهم في الفصل الدراسي عائق مهمّ في تعزيز المضامين التربوية في واقع الطلاب، وذلك أن ضبطهم وشرح المادة الدراسية لهم يأخذ وقتاً طويلاً، وهذا يمنع المعلم من تعزيز المضامين التربوية وربطها بواقع الطلاب.

– ضعف تحفيز المعلمين :

يحتاج استنباط المضامين التربوية وتعزيزها لدى الطلاب إلى الكثير من الوقت، ويتطلب المزيد من الجهد، وبالتالي من الضروري تحفيز المعلمين وتشجيعهم لممارسة دورهم التربوي، والذي قد لا يراه بعض المعلمين من واجباتهم الوظيفية، وعندما لا يرى المعلم أن هناك من يحفزه ويشجعه في هذا المجال فإنه قد يكسل ولا يبذل أي جهد في هذا الشأن .

– المناهج لا تركز على تلك المضامين :

تسعى بعض المناهج والمقررات الدراسية إلى تحقيق أهداف علمية بحتة، تتمثل في امداد الطالب بالمعارف والمهارات والخبرات العلمية، وتغفل الجانب التربوي، وهذا بدوره يُعد عائقاً في تعزيز المضامين التربوية لدى الطلاب .

الخاتمة والتوصيات :

اشتملت الدراسة على المقدمة، ومشكلة الدراسة، وأهداف الدراسة التي تمثلت في التعرف إلى المضامين التربوية في سورة (الكافرون)، وتحديد وسائل تعزيز تلك المضامين لدى طلاب المرحلة الثانوية، والوقوف على أهمّ الصعوبات التي تُعيق تعزيز تلك المضامين لدى طلاب المرحلة الثانوية . وتحققت تلك الأهداف من خلال

الإجابة على أسئلة الدراسة، كما تناولت الدراسة الأهمية وحدود ومصطلحات ومنهج الدراسة، وإطار نظري، ودراسات سابقة، وقام الباحث بالتعليق على تلك الدراسات، واختتمت الدراسة بالنتائج، والتي في ضوءها يوصي الباحث بما يلي :

- 1 — تضمين مقرر يهتم بتأصيل العلوم التربوية وربطها بمصدري التربية الإسلامية— القرآن والسنة — في كليات التربية وكليات إعداد المعلمين ؛ لتحسين قدرة المعلمين على فهم المضامين التربوية واستنباطها وتطبيقها عملياً مع طلابهم .
- 2 — يقع على المعلم العبء الأكبر في استنباط المضامين التربوية، وغرسها في نفوس طلابه، وتطبيقها عملياً معهم ؛ ولذلك من الضروري تشجيعه مادياً ومعنوياً وتخفيف أعبائه التدريسية ؛ لجعله يبذل المزيد من الجهد في هذا المجال .
- 3 — إعادة تشكيل المناهج وصياغتها ؛ وذلك من أجل تضمينها للمبادئ والقيم التربوية المستوحاة من القرآن الكريم، وضرورة التنوع في طرق التدريس لجعل الطالب عنصراً إيجابياً في العملية التربوية والتعليمية.
- 4 — أهمية ربط التنظير بالتطبيق، وربط الجانب العلمي بالعمل، وذلك بفهم المضامين التربوية المستنبطة من سورة (الكافرون) فهماً عميقاً، ثم ممارستها عملياً في الواقع المدرسي، وتشجيع الطلاب على الامتثال بها .
- 5 — أهمية عقد المؤتمرات والندوات، وإقامة الدورات العلمية التي تهتم بتأصيل العلوم التربوية، ودعوة المعلمين إليها ؛ من أجل رفع كفاءتهم، وتحسين قدرتهم على استنباط المضامين التربوية وممارستها وتشجيع طلابهم على تطبيقها .
- 6 — ضرورة التوسع في النشاط المدرسي وتنويعه، وتوفير ما يحتاجه من إمكانيات ومتطلبات ليقوم بدوره، باعتباره وسيلة مهمة في تعزيز المضامين التربوية لدى الطلاب .
- 7 — ضرورة التعاون بين القائمين على العملية التربوية في المدرسة الثانوية — إدارة ومعلمين ومرشد طلابي ورائد النشاط — من أجل تطبيق المضامين التربوية المستوحاة من سورة (الكافرون)؛ وذلك لجعل تلك المضامين جزءاً من ثقافة المدرسة .
- 8 — تشجيع الدراسات العلمية والبحوث التربوية التي تتناول القرآن الكريم، دراسةً وبحثاً وتحليلاً ؛ وذلك من أجل تأصيل العلوم التربوية وربطها بذلك المصدر .

المراجع

- القرآن الكريم .
- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل، (1417 هـ)، تفسير القرآن العظيم، دار الجيل، بيروت .
- ابن منظور، محمد بن مكرم، (1414 هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت .
- الأسطل، سماهر بنت عمر، (1428 هـ)، القيم التربوية المتضمنة في آيات النداء القرآني للمؤمنين وسبل توظيفها في التعليم المدرسي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .
- الأسمرى، فواز بن فايز، (1433 هـ)، المضامين التربوية المستنبطة من قصة أيوب عليه السلام وتطبيقاتها، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- البريكان، خالد بن جاسم، (1431 هـ)، دور المعلم في تنمية قيم الحوار لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة الأحساء، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض .
- الجرجاني، علي بن محمد، (1405 هـ)، التعريفات، دار الكتاب العربي، بيروت .
- الجزائري، أبو بكر جابر، (1416 هـ)، أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة .
- حجازي، غادة بنت مصطفى، (1428 هـ)، القيم التربوية الاجتماعية المستنبطة من آيات الرحمة وأساليب تنميتها في الأسرة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- الدوسري، محمود بن أحمد، (1426 هـ)، عظمة القرآن الكريم، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، الدمام .
- الرفاعي، محمد نسيب، (1410 هـ)، تيسير العلي القدير لاختصار تفسير ابن كثير، مكتبة المعارف، الرياض .
- زرمان، محمد، (2011 م)، الحوار والتسامح في الحضارة الإسلامية، دار الأعلام للنشر والتوزيع، عمان .
- الزيلعي، أحمد بن علي، (1426 هـ)، المضامين التربوية المستنبطة من سورة الفاتحة وتطبيقاتها التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- السلمي، سلطان بن رجاء الله، (1433 هـ)، المضامين التربوية المستنبطة من سورة التحريم وتطبيقاتها التربوية في واقع الأسرة المعاصر، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .

- الشهراني، ناصر شبيب، (2006 م)، دور الجامعة في مواجهة التطرف، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض .
- الطبري، محمد بن جرير، (1412 هـ)، جامع البيان في تأويل القرآن، دار الكتب العلمية، بيروت .
- الطعيمات، هاني سليمان، (2001 م)، حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .
- طهطاوي، سيد، (1996 م)، القيم التربوية في القصص القرآني، دار الفكر العربي، القاهرة .
- العامري، ناصر عبدالله، (1429 هـ)، المضامين التربوية المستنبطة من سورة الضحى وتطبيقاتها التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- العبيد، إبراهيم بن عبدالله، (1429 هـ)، تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض .
- العمري، سعيد بن موسى، (1423)، التوجيهات التربوية المتضمنة في سورة المجادلة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- العيسى، عبدالله بن أحمد، (1433 هـ)، المضامين التربوية المستنبطة من قصة موسى u وتطبيقاتها في الواقع المعاصر، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- فودة، حلمي محمد، وعبدالله، عبدالرحمن صالح، (1410 هـ)، المرشد في كتابة الأبحاث، دار الشروق، جدة .
- الفيومي، أحمد بن محمد، (1987 م)، المصباح المنير، مكتبة لبنان، بيروت .
- القحطاني، جابر بن مشيب، (1429 هـ)، المضامين التربوية المستنبطة من سورة الماعون وتطبيقاتها التربوية في الأسرة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- القرطبي، محمد بن أحمد، (1419 هـ)، الجامع لأحكام القرآن، دار الفكر، بيروت .
- قطب، سيد، (1406 هـ)، في ظلال القرآن، دار الشروق، بيروت .
- قنديل، يس عبدالرحمن، (1418 هـ)، التدريس وإعداد المعلم، دار النشر الدولي، الرياض .
- مذكور، علي أحمد، (1418 هـ)، مناهج التربية، دار الفكر العربي، القاهرة .
- المشعلي، سليمان بن أحمد، (1431 هـ)، المضامين التربوية في قصص الأنبياء في سورة هود، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض .
- مصطفى، إبراهيم وآخرون، (1425 هـ)، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، استانبول .

- المغامسي، خالد بن محمد، (1429هـ)، الحوار — آدابه وتطبيقاته في التربية الإسلامية، مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني، الرياض .
- نشواني، عبدالمجيد، (1987 م)، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
- وزارة التربية والتعليم، (1428هـ)، دليل وزارة التربية والتعليم، مطابع وزارة التربية والتعليم، الرياض.
- يالجن، مقداد، (1419 هـ)، مناهج البحث وتطبيقاتها في التربية الإسلامية، دار عالم الكتب، الرياض .

تقارير العدد

المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي
في الوطن العربي : «تمويل التعليم العالي في الوطن العربي»
الإسكندرية 14 ربيع الأول 1437 الموافق لـ 25 ديسمبر 2015
التقرير الختامي

باستضافة كريمة من جمهورية مصر العربية، وبمشاركة وفود من ثمانية عشر (18) دولة عربيّة عقد في مدينة الإسكندرية بجمهورية مصر العربيّة المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي يوم 12 ربيع الأول 1437 الموافق لـ 25 ديسمبر 2015، وموضوعه:

«تمويل التعليم العالي في الوطن العربي»

بدأت فعاليات المؤتمر بآيات من الذكر الحكيم تلتها الجلسة الافتتاحية للمؤتمر. أعلن الأستاذ الدكتور محمد بن عبد العزيز العوهلي وكيل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية ممثل رئيس المؤتمر الرابع عشر بدء أعمال المؤتمر الخامس عشر نيابة عن معالي وزير التعليم بالمملكة العربية السعودية رئيس المؤتمر الرابع عشر.

الجلسة الافتتاحية:

انطلقت الجلسة الافتتاحية بالترحيب بأصحاب المعالي ورؤساء الوفود المشاركين في المؤتمر، ووجه فيها الشكر إلى المنظمة على تنظيم المؤتمر، وإلى جمهورية مصر العربيّة على استضافته. وسارت فعاليات الجلسة الافتتاحية على النحو الآتي:

- كلمة ترحيبية للأستاذ الدكتور إسماعيل عبد الغفار مدير الأكاديمية العربيّة للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري التي احتضنت المؤتمر في مقرها، بدأها بالترحيب بمعالي الوزراء وجميع المشاركين في المؤتمر في مقر

الأكاديمية وبين أن هذه الدورة تناقش موضوعاً مهماً هو تمويل التعليم في الوطن العربي، ثم قدّم عرضاً تناول فيه تاريخ نشأة الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، والجهود المبذولة لتطوير العملية التعليمية فيها، ونوعية البرامج التي تقدمها، وحصولها على شهادة الجودة من مصر، وعضويتها في المؤسسات العربية والدولية، كما أشار إلى علاقتها المتعددة مع المنظمات المتشابهة.

- كلمة معالي الأستاذ الدكتور عبد الله حمد محارب، المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - الألكسو، التي بدأها بتوجيه الشكر إلى جمهورية مصر العربية متمنياً بأن يحفظها الله عماداً وسنداً لكل العرب، ثم تقدّم بالشكر إلى فخامة الرئيس عبد الفتاح السيسي لرعايته للمؤتمر، ولما تحظى به المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من رعاية سامية من لدنه ومن دعم لها من جميع مؤسسات التربية والتعليم والثقافة في جمهورية مصر العربية.

كما وجّه التّحية والعرفان من خلاله إلى الشعب المصري العربي الأصيل، كما وجّه الشكر إلى معالي الأستاذ الدكتور أشرف الشحي على دعوته الكريمة لاستضافة هذا المؤتمر، وحسن التّظيم، وحفاوة الاستقبال، وكرم الضّيافة، وإلى كافة منتسبي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وإلى الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري إحدى منظمات العمل العربي المشترك المتميّزة.

وأشار إلى أنّ اختيار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لموضوع هذا المؤتمر «تمويل التعليم العالي في الوطن العربي» يتزامن مع جملة من الضغوط على مؤسسات التعليم العالي وجامعاته. فالمجتمع ومنظماته المختلفة والقيادات والإعلام يطالبون بشكل ملحّ مؤسسات التعليم العالي بمواجهة المتغيرات الجديدة مثل الدخول إلى مجتمع المعرفة، واستخدام تقانات المعلومات والاتصال، والعمل على محاربة البطالة، ومحاربة التطرّف والإرهاب، وغيرها من المطالب التي تُوجّه بشكل يومي إلى مؤسسات التعليم العالي. ولا شك أن هذه المؤسسات قادرة على أن تحقّق هذه المتطلّبات إذا ما توفر لها التمويل اللازم.

وبيّن أنّه مع إدراك المنظمة للظروف الاقتصادية التي تمرّ بها أمّتنا العربية في الوقت الحالي إلاّ أنّها تؤكد بأنّ تمويل التعليم وزيادة ميزانياته يمثل أهميّة قصوى حتى في ظلّ هذه الظروف، وتؤكد كذلك على ضرورة وضع الآليات الدقيقة

والتشريعات الصّارمة لإدارة التمويل وتحقيق الشّفافيّة والنّجاعة في استخدامه فيما يحقّق تلك المطالب ويعزّز من جودة التعليم العالي العربي.

وفي ختام كلمته وجّه دعوة إلى الأثرياء في الوطن العربي لتقديم دعم مالي للتعليم، مؤكداً على ضرورة العمل على تعزيز التعاون العربي في مجال التعليم العالي والبحث العلمي بما يسهم في تحقيق تنمية حقيقية، ويساعد الدول العربيّة التي تُعاني العوز في الارتقاء بتعليمها العالي.

- وألقى معالي الدكتور محمد بن إبراهيم التويجري الأمين المساعد بالأمانة العامة لجامعة الدول العربيّة كلمة ترحيبية أشار فيها إلى أن هذا المؤتمر فرصة حقيقية لمناقشة ما نحتاجه من سياسات للتعليم العالي والبحث العلمي في وطننا العربي، وأكد على أهمية استخدام اللغة العربيّة في التعليم والبحث العلمي، وعلى التعاون بين الجامعات العربيّة في مجالات البحث العلمي، وكذلك الاستفادة من تجربة الأكاديمية العربيّة للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري باعتبارها إحدى مؤسسات العمل العربي المشترك.

- كلمة الأمانة العامة لجامعة الدول العربيّة ألقاها د. ياسر عبد المنعم عبد العظيم، مدير إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي، بيّن في مستهلّها تحيات الدكتور نبيل العربي الأمين العام لجامعة الدول العربيّة وتمنّياته لمعالي الوزراء والمؤتمر بالتوفيق والتّجّاح أو تقدّم بالشكر إلى معالي أ. د. عبد الله حمد محارب المدير العام للمنظمة ومعاونيه على حسن التنظيم ودقّة اختيار موضوع المؤتمر، «تمويل التعليم العالي في الوطن العربي» الذي يمثّل واحداً من أهمّ المفضلات التي تقف أمام تطوّر التعليم العالي والبحث العلمي وتحدّد من دوره التنموي متمنياً أن يخرج المؤتمر بجملة من التوصيات العملية التي تحقّق غاياته وأهدافه. وأختم كلمته بتجديد الشكر لأصحاب المعالي وللمنظمة متمنياً للمؤتمر التوفيق والنجاح.

- كلمة معالي وزير التعليم بالمملكة العربيّة السعوديّة الأستاذ الدكتور أحمد بن محمد العيسى، رئيس المؤتمر الرابع عشر، ألقاها نيابة عنه سعادة الدكتور محمد بن عبد العزيز العوهلي وكيل وزارة التعليم، نقل في مستهلّها تحيات المملكة العربيّة السعوديّة قيادة وحكومة وشعباً إلى المشاركين في المؤتمر متمنية للمؤتمر التوفيق والنجاح بما يحقق مصالح الأمة العربيّة وتطلّعاتها ورفعتها، وتوجه بالشكر والتقدير إلى جمهوريّة مصر العربيّة لاستضافتها ورعايتها الكريمة لهذا المؤتمر. كما توجه بالشكر إلى المنظمة العربيّة

للتربية والثقافة والعلوم وعلى رأسها معالي الأستاذ الدكتور عبد الله حمد محارب وفريق المنظمة على الجهود الكبيرة التي بذلوها لإنجاح المؤتمر، ومساعدتهم في نقل الخبرات والتجارب بين الدول العربية، وتفعيل دور التربية والثقافة والعلوم في إنماء وتطوير مجتمعاتنا العربية. ثم بين أهمية موضوع المؤتمر الذي يعكس اهتمامات الدول العربية بالتعليم، وهو ما يتطلب من الجميع توحيد الجهود لتطوير مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بما يخدم التنمية العربية المشتركة، ونقل اعتذار معالي الوزير عن الحضور شخصيا لارتباطاته المسبقة.

- كلمة معالي الأستاذ الدكتور أشرف الشحي وزير التعليم العالي والبحث العلمي بجمهورية مصر العربية، استهلها بنقل تحيات فخامة الرئيس عبد الفتاح السيسي رئيس جمهورية مصر العربية راعي المؤتمر، وتمنياته له بالتوفيق والنجاح، ثم توجه باسمه بالتحية إلى معالي الوزراء ورؤساء الوفود المشاركة في المؤتمر، وإلى معالي المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وإلى أمانة الجامعة العربية، وإلى رئيس الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، ثم أشار إلى أهمية موضوع المؤتمر باعتبار تمويل التعليم العالي من القضايا الملحة، كما يعدّ تحدياً وعبءاً ثقيلاً يقع على كاهل الحكومات، واعتماده، أي التمويل، بصفة أساسية في الغالب الأحوال على ما تخصصه الدولة في موازنتها، وأشاد بأهمية دور الألكسو في تنسيق الرؤى بين الدول العربية في مجالات اختصاصها، مضيفاً أن قضايا التعليم عموماً وتمويل التعليم خاصة يشغل الحكومة المصرية، داعياً إلى تعزيز التعاون المشترك بين الدول العربية في هذا المجال.

الجلسة الإجرائية:

استهلّت الجلسة الإجرائية باختيار معالي الأستاذ الدكتور أشرف الشحي، وزير التعليم العالي والبحث العلمي بجمهورية مصر العربية، رئيساً للمؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي.

ثم وافق المؤتمر على تشكيل هيئة المكتب على النحو الآتي:

- معالي الأستاذ الدكتور ماجد بن علي النعيمي نائباً لرئيس المؤتمر.
- معالي الأستاذة الدكتورة جميلة المصلي نائباً لرئيس المؤتمر.
- الأستاذ الدكتور جمال بوقراطة مقرراً عاماً للمؤتمر.

وتشكلت لجنة الصياغة من هيئة المكتب ومن السادة:

- الأستاذ الدكتور يحيى الصايدي وفد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.عضوا.
 - الأستاذ الدكتور أبو القاسم البدرى وفد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.عضوا.
 - الدكتور علي زهدي شقور وفد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.عضوا.
- ثم عرض سعادة المقرر العام للمؤتمر الجدول المقترح من قبل اجتماع الخبراء، وقد تم تعديله ثم اعتماده من قبل المؤتمر.

جلسة العمل الأولى:

عقد المؤتمر جلسة عمله الأولى في تمام الساعة العاشرة والنصف من صباح يوم الجمعة 25 ديسمبر 2015 برئاسة معالي الأستاذ الدكتور أشرف الشيحي رئيس المؤتمر الذي أعطى الكلمة إلى المنظمات الإقليمية والدولية المشاركة في المؤتمر وذلك على النحو الآتي:

كلمات المنظمات المشاركة:

1. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
 2. اتحاد مجالس البحث العلمي العربية.
- وبعد الانتهاء من كلمات المنظمات المشاركة طلب رئيس المؤتمر عرض الوثائق الرسمية للمؤتمر على النحو الآتي:

تقرير المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عن تنفيذ توصيات المؤتمر الرابع عشر

عرض الأستاذ الدكتور عبد الله حمد محارب المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تقريراً حول ما قامت به المنظمة لتنفيذ التوصيات الموجهة إليها، وما بذلته الدول العربية في تنفيذ التوصيات التي تهتمها.

وأشار معاليه إلى أنه صدرت عن المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي الذي عقد في الرياض بالمملكة العربية السعودية ست عشرة توصية منها سبع توصيات موجهة إلى المنظمة، وتسع توصيات تهتم الدول العربية ومؤسساتها المختصة، وتوصية واحدة تهتم الأمانة العامة لجامعة الدول العربية والمنظمة.

وتمحورت جلّ التوصيات حول تطوير التشريعات والأنظمة الإدارية لمؤسسات التعليم العالي بما يضمن استقلاليتها وإبعادها عن الصراعات السياسيّة، واستكمال ما تمّ الشروع فيه من هيئات لرعاية البحث العلمي وتطويره، والانفتاح على المنظمات الإقليميّة والدوليّة بما يساهم في تحسين حوكمة مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي.

واستناداً إلى ما سبق، فإنّ تقرير المدير العام وضّح الجهود التي قامت بها المنظّمة على مستوى متابعة تنفيذ التوصيات وذلك على النحو الآتي:

1. التوصيات الموجهة إلى الدول العربيّة

اشتملت التوصيات الصادرة عن المؤتمر الرابع عشر (الرياض مارس 2014) على تسع توصيات موجهة إلى الدول العربيّة، وقامت المنظّمة بمتابعة تنفيذ هذه التوصيات بالتواصل مع اللجان الوطنية العربيّة للتربية والثقافة والعلوم والمؤسسات ذات الصلة للوقوف على ما تمّ إنجازه، غير أنّه لم يصل إلى المنظّمة سوى تقارير ستّ دول عربيّة قامت بجهود لتنفيذ تلك التوصيات وهي: البحرين، وتونس، وقطر، والكويت، لا وعُمان، والجزائر.

ونوضّح فيما يلي الكيفيّة التي نفّذت من خلالها الدول تلك التوصيات:

التوصية الأولى: دعوة الدول العربيّة إلى إيلاء عناية خاصّة للنشر العلميّ عربيّاً ودوليّاً باللّغة العربيّة وباللّغات الأجنبيّة.

قامت البحرين بوضع لائحة موحّدة للبحث العلميّ في مؤسسات التعليم العالي تؤكّد الاهتمام بالنشر العلميّ، وكذلك توفير الشروط لإنشاء قاعدة بيانات تضمّ النشر العلميّ لأعضاء الهيئات التدريسية. أمّا تونس فقد قامت من خلال جامعته الافتراضيّة بوضع المحتويات البيداغوجية مرقمنة لفائدة الأساتذة والطلبة بالجامعات التونسيّة وبعض الجامعات الأورو متوسطية، وتمّ إعداد منظومة على الشّابكة خاصّة بالبحوث العلميّة المنجزة حول تكنولوجيايات المعلومات والاتصال وبلغت 553 وحدة على الشّابكة وأوضح تقرير عُمان بأنّها خاطبة جميع الجهات ذات العلاقة لتحفيزها على النّشر العلميّ مع العلم بأنّ المؤسسات المعنيّة بالتعليم العالي والبحث العلميّ تنشر إنتاجها الورقي على الشبكة العالميّة للمعلومات «الإنترنت» باللّغتين العربيّة والإنجليزيّة. أمّا الجزائر فتشير إلى إنشاء اللجنة الوطنية للمجلّات العلميّة والتي

تتكفل بالفصل في ملائمة المجلات العلمية الملائمة لنشر الأعمال العلمية، كما أنشئت النظام الوطني للتوثيق عبر الإنترنت والذي يتيح للأسرة العلمية والطلبةولوج إلى مختلف المجلات وقواعد البيانات العالمية، ووصل عدد المجلات العلمية الجزائرية إلى 274. وأكدت الكويت سعيها إلى نشر الثقافة لدعم قيم المواطنة والتعريف بالأنشطة والأبحاث عربيا وعالميا في المجالات المختلفة الوطنية.

التوصية الثانية: دعوة الدول العربية إلى العناية بغرس أسس ومهارات البحث العلمي لدى الشباب والناشئة

أوضحت البحرين بأنه تم إقرار استراتيجية وطنية للبحث العلمي على مستوى المملكة. أما تونس فقد وضعت خطة متكاملة بغرض توعية مختلف الأطراف وتدريب المكونين والتقنيين على التحكم في استعمال تقانات المعلومات والاتصال وتوظيفها في أنشطة التعليم الافتراضي والبحث العلمي. وأوضح تقرير الكويت بأنها تعمل على إعداد برامج لتشجيع القراءة الحرة في المراحل التعليمية المختلفة، إضافة إلى مشاركة قطاعات المجتمع الخاصة والحكومية في تقديم جوائز معنوية وتشجيعية ومادية لطلبة المدارس بالمراحل المختلفة والجامعات، وكذلك تعزيز فقرات البحث العلمي في جداول الأنشطة اللاصفية، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو إدارة المعرفة والبحث العلمي. كما أفادت عُمان بأن برنامج دعم بحوث الطلاب التابع لمجلس البحث العلمي يستهدف طلبة المرحلة الجامعية الأولى ممن يدرسون في مؤسسات التعليم العالي والكليات والجامعات داخل السلطنة، كما أن البرنامج يتيح لكل من لديه الرغبة من الطلاب فرصة المشاركة في تنفيذ مشاريع بحثية. ويشير تقرير الجزائر إلى تنظيم معارض على مستوى الجامعات والمدارس والأماكن العمومية لتبسيط وتعميم العلوم لجميع فئات الشباب لنشر الثقافة العلمية.

التوصية الثالثة: دعوة الدول العربية إلى الاهتمام بالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد بوصفه أحد التوجهات الحديثة في مفهوم التعليم مدى الحياة والتعليم المستمر، والعناية به خاصة لدى الفئات التي لم تتمكن من إتمام التعليم النظامي أو في المناطق الجغرافية التي لم ينشر فيها التعليم الجامعي وخاصة لدى الإناث.

أفادت البحرين بأن الموافقة تمت على إنشاء مراكز للتعليم المستمر في عدة مؤسسات للتعليم العالي، كما تم البدء بصياغة معايير ومؤشرات الاعتماد المؤسسي والبرامجي للتعليم النظامي كمرحلة أولى. وسيتم صياغة معايير ومؤشرات للتعليم

المفتوح والتعليم عن بعد مستقبلا. أما تونس فقد أكدت على أنّ إحداث جامعة تونس الافتراضية يندرج في إطار مراهنة قطاع التعليم العالي على التحكم في تكنولوجيات المعلومات والاتصال وتوظيفها في تحسين جودة عروض التكوين ودعم برامج التكوين المستمر والتعلم عن بعد. وأكدت قطر على أنّه تمّ وضع آليّة ومعايير لإرسال الطلاب إلى برامج التعليم عن بعد للحصول على الدرجات العليا. أما الكويت فقد أكدت على أنّها تشجّع التعلم الذاتي، وتفكر في وضع استراتيجيات إجرائيّة لمفهوم التعلم مدى الحياة. وأشارت سلطنة عمان إلى أنّها فتحت فرعا للجامعة العربيّة المفتوحة كجزء من اهتمامها في هذا المجال واعترفت ببرامج التعلم الشبكي line On لدرجتَي الماجستير والدكتوراه في بعض الجامعات الدوليّة، وتشير الجزائر إلى تشكّل الشبكة الجامعيّة للتعليم عن بعد من 106 مؤسسة جامعيّة، وإطلاق المشروع الوطني للتعليم عن بعد. وبلغ عدد الطلبة المنتسبين إلى هذه الجامعة 50.000 تشكّل نسبة الإناث 60% منهم، إضافة إلى إقامة شبكة خاصّة بالتعليم الإلكتروني، وشبكات خاصّة بالمحاضرات المرئيّة، وإنشاء خلايا للتعليم عن بعد في جميع المؤسسات الجامعيّة، وإنشاء أقسام خاصّة بالتعليم عن بعد وتجهيزها داخل الجامعات ذات طاقات استيعابية ومقاعد بيداغوجية مختلفة.

التوصية الرابعة: دعوة الجامعات العربيّة إلى الاستفادة من التعليم عن بعد في تغطية المقرّرات الدراسيّة العامّة.

أشارت البحرين إلى أنّها تسعى إلى صياغة معايير ومؤشّرات للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد. أما تونس فقد أكّدت تقريرها على دعم التكوين الحضوري بالجامعات عبر تطبيق الموارد البيداغوجية التي تسمح لجميع الطلبة النظاميين والمسجلين عن بعد بالمؤسسات الجامعيّة التونسيّة من تسجيل آلي بموقع جامعة تونس الافتراضية، وأكدت الجزائر على أنّها عمّمت استعمال منصّات التعليم عن بعد في قسم التدرّج / تعليم عن بعد: وألّزمت الطلبة بحضور تجمّعات دورية نصف شهرية زيادة في تكوينهم عن طريق الأرضية التعليميّة ومرافقتهم على الإنترنت.

التوصية الخامسة: دعوة الدول العربيّة إلى وضع التّشريعات والسياسات للتوسّع في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد والعمل على إيجاد آليات تعاون وتنسيق فيما بينها.

أقرت البحرين نظام الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي الذي سيبنى مستقبلا معايير التعليم المفتوح والتعليم عن بعد. ومن خلاله سيتم تعديل التشريعات

النّاطمة لعمل التعليم العالي وتطويرها، ودراسة سياسة التوسّع في التعليم المفتوح عن بعد وذلك بعد إصدار التشريعات المناسبة. وأفادت تونس بأنّها تعمل على مضاعفة مجالات التعاون على الصعيد الوطني والدّولي وزيادة تنوعها بإرساء شراكات علميّة وتكنولوجيّة ناجحة مع الجامعات الأجنبيّة قصد الاستفادة من تجارب هذه الأخيرة في ميدان التعلّم عن بعد. وأوضحت الكويت مساهمة المؤسسات الدّولية التي تهتم بمفهوم التعلّم مدى الحياة، مثل البنك الدولي، واليونسكو، والاتحاد الأوروبي. وكذلك أكّدت على وضع آليات برامج التدريب للتعلّم مدى الحياة. أمّا الجزائر فقد بيّنت بأنّه تمّ الشروع في تعديل بعض النصوص لاسيّما المرسوم التنفيذي رقم 08-265، المتضمّن نظام الدراسات لنيل شهادة الليسانس وشهادة الماجستير وشهادة الدكتوراه، بحيث تمّ إدخال أنماط جديدة من التكوين مثل التكوين عن بعد، والتكوين غير الإقامي، والتكوين التناوبي، والتكوين عبر الشبكة.

التّوصية السادسة: دعوة الجامعات العربية إلى إعطاء عناية خاصّة لتعليم اللغة العربية وتعلّمها في برامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

أكّدت البحرين أنّ مجلس التعليم العالي يولي اهتماما كبيرا للغة العربية من خلال إلزاميّة دراسة مقرّر اللغة العربية في جميع البرامج كمتطلب إجباري ضمن الخطة الدراسية. وهو ما سيطبق على برامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد حال الترخيص لها. أمّا تونس فقد قامت برقمنة العديد من المحتويات البيداغوجية باللغة العربية. وأوضحت الكويت أنّها تجري مسابقات في فنون اللغة العربية والاهتمام بمناهجها في المراحل التعلّيمية وكذلك الاهتمام بإعداد المعلّم. أمّا عمان فقد أشارت بأنّ مؤسسات التعليم العالي تطرح برامج أكاديمية باللغتين العربية والإنجليزية في مختلف المجالات. وبيّنت الجزائر أنّ اللغة العربية مكرّسة في دستور البلاد. كما أجرت جامعة التكوين المتواصل في الفترة الممتدة ما بين 2005 و2012، دورات تكوين عن بعد في شهادة الليسانس على المدى الطويل والمدى القصير في تخصّص اللغة العربيّة لفائدة أساتذة التعليم المتوسط في إطار اتفاقية بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية الوطنية.

التّوصية السابعة: دعوة الدول العربية إلى النظر في تبادل الاعتراف والاعتماد للدرجات العلمية والشهادات التي تصدرها فروع الجامعة العربية المفتوحة شريطة أن تكون هذه الدرجات العلميّة والشهادات معتمدة من بلد الفرع الذي أصدرها.

بيّنت البحرين أنّها تعتمد شهادات الطلبة الخريجين التي تصدرها فروع الجامعة العربية المفتوحة شريطة أن تكون هذه الدرجات العلميّة والشهادات معتمدة من

البلد الفرع الذي أصدرها. أمّا قطر فقد أوضحت بأنّه تمّ اقتراح قرار بمعادلة شهادات الدرجات الأكاديمية المتحصلة بطريقة التعليم عن بعد وتمّ رفعه إلى الجهات الإدارية المختصة. وأكدت الكويت على توحيد المناهج بين فروع الجامعات العربية المفتوحة. وبيّنت الجزائر بأنّ من ضمن النظام الجديد لإعادة هيكلة الإدارة المركزيّة لوزارة التعليم العالي تمّ استحداث مديرية للمعادلات والشهادات والتوثيق الجامعي إضافة إلى الانتهاء من مشروع مرسوم تنفيذي يحدّد شروط وكيفية الاعتراف بمعادلة الشهادات، والرتب الجامعيّة.

التوصية الثامنة: دعوة الدول العربية إلى الاهتمام بإدماج تقانات التعلّم الإلكتروني ضمن المناهج وإدارات التعليم في جميع مسارات التعليم الجامعي.

أشارت البحرين بأنّه تمّ إقرار استراتيجية التعليم العالي والتي تتضمّن أهدافا بإدماج تقانات التعلّم الإلكتروني، وبيّنت تونس بأنّه تمّ إحداث جامعة تونس الافتراضيّة لتسهيل نشر الثقافة الرقميّة وإشاعة ثقافة التكوين الذاتي، والتعلّم عن بعد والتعلّم مدى الحياة وذلك بالتعاون مع بقيّة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي التونسية. أمّا الكويت فقد أكدت على أنّه تمّ إدخال التعليم الرقمي في المدارس والمناهج والحدّ من المصادر الورقيّة. وأوضحت عُمان بأنّها تقدّم المسابقات التعليميّة في عدد من المؤسسات التعليميّة بالسلطنة إلكترونيا. سواء فيما يتعلّق بنظم التسجيل أو التّواصل مع عضو هيئة التدريس. وبيّنت الجزائر بأنّ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي قامت بدعم التعليم الإلكتروني داخل المؤسسات وبشكل موحد وذلك من خلال تشجيع استعمال المعلومات العلميّة والتقنيّة كدعم لنظام التعليم الإلكتروني من جهة، وكموارد إلكترونيّة في خدمة المجتمع الجامعي وكلّ الباحثين من جهة أخرى.

التوصية التاسعة: دعوة وزارات التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي إلى تقديم تقرير شامل عن التطوّرات والإنجازات التي حقّقتها خلال فترة التقرير 1981 - 2011.

قدّمت سلطنة عمان تقريرا حول واقع التعليم العالي والجهود التي بذلت منذ إنشاء الوزارة سنة 1994 على مستوى التشريعات والأهداف والهياكل والتطوّر الكمي والنوعي. وأفاد تقرير البحرين بأنّه تمّ توثيق مراحل وإنجازات وتطوّرات قطاع التعليم العالي في المملكة. وأوضحت الجزائر بأنّ عدد الطلبة في مختلف الأطوار والتخصّصات

بلغ 1.500.000 طالب، كما بلغ عدد أساتذة التعليم العالي 52824 أستاذا، منهم 14790 أستاذا محاضرا. وكذلك بلوغ عدد الباحثين الدائمين في مراكز ووحدات البحث 2083 باحثا، إضافة إلى 27622 أستاذا باحثا في مخابر البحث الجامعية.

وخلاصة القول إنّ التقارير المقدّمة لم تشر إلى تقديم تقارير شاملة عن تطوّر التعليم العالي باستثناء سلطنة عُمان والجزائر وهو الأمر الذي انعكس على تنفيذ التوصية الموجهة إلى المنظمة بإصدار تقرير شامل عن تطوير التعليم العالي في الوطن العربي.

2. التّوصيات الموجهة إلى المنظمة العربية للتّربية والثقافة والعلوم

سعت المنظمة منذ أن تمّ اعتماد توصيات المؤتمر الرابع عشر الموجهة إليها إلى وضع الآليات التي تسهم في تنفيذها من جهة، وترجمتها إلى برامج ومشروعات خلال الدورة الماليّة 2015-2016، من جهة أخرى. وفيما يلي نوضّح الجهود التي قامت بها المنظمة:

التوصية الأولى: دعوة المنظمة العربية إلى إجراء دراسات مقارنة بين مخرجات التعليم المفتوح والتعليم النظامي لمعرفة مدى مواءمتها لسوق العمل.

شرعت المنظمة في التّواصل مع الجهاز الوطني والأكاديمي وضمان الجودة بدولة الكويت، وكذلك الجامعة العربيّة المفتوحة لإنجاز الدراسة المقارنة بين مخرجات التعليم المفتوح، والتعليم النظامي بغرض تعرّف مدى مواءمتها، كما اتّجهت المنظمة نحو البحث عن مزيد الشّركاء لإنجاز المطلوب تحقيقا للشفافية والوصول إلى أفضل النتائج التي يمكن أن تفيد صاحب القرار والمؤسسات المعنية. وستقدّم ما ستتوصّل إليه بهذا الشأن للمؤتمر في دورته القادمة.

التّوصية الثانية: الاطلاع على دليل معايير الاعتماد والجودة في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية، ودعوة المنظمة العربية للتّربية والثقافة والعلوم إلى مراجعته في ضوء ملاحظات الخبراء والدول العربية وعرضه على المجلس التنفيذي للمنظمة في دورته القادمة (مايو 2014) لاعتماده.

أنجزت المنظمة وثيقة الدليل الخاصّ بمعايير الاعتماد في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية بعد مراجعته في ضوء الملاحظات التي أبدتها الدول والسّادة الخبراء، وعُرضت الوثيقة على المجلس التنفيذي في دورته 103 والذي أوصى باعتمادها، وتمّت طباعتها وستوزع على الدول والمؤسسات المعنية.

التوصية الثالثة: دعوة المنظمة إلى إعداد الدراسات والمقارنات المرجعية الإقليمية والعالمية لآليات اعتماد المؤهلات الدراسية الصادرة عن مؤسسات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

التوصية الرابعة: دعوة المنظمة إلى العمل على التنسيق الفعال بين مؤسسات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد وصولاً إلى اعتماد معايير وآليات مشتركة للمؤهلات الأكاديمية في الوطن العربي.

نظراً إلى ارتباط مخرجات التوصية الرابعة بمضمون التوصية الثالثة. قامت المنظمة بالتنسيق والتشاور مع الجامعات والشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، ودعوة مؤسسات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد إلى عقد اجتماع يتم من خلاله البحث في صيغ فعالة لآليات التنسيق بين هذه المؤسسات وإعداد الدراسات المقارنة، وتقديم أوراق عمل حول المعايير المعتمدة لدى المؤسسات المشاركة وتجربتها في مجال اعتماد المؤهلات الدراسية الصادرة عن مؤسسات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، بهدف وضع دليل مرجعي لاعتماد معايير وآليات مشتركة للمؤهلات الأكاديمية في الوطن العربي.

وستعمل المنظمة على عرض نتائج تنفيذ هاتين التوصيتين في الدورة السادسة عشرة للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي.

التوصية الخامسة: دعوة المنظمة إلى التعاون مع الجهات المختصة في الدول العربية لتوحيد المصطلحات الخاصة بمفاهيم التعلم الإلكتروني والتعليم المفتوح والتعليم عن بعد. كلفت المنظمة مكتب تنسيق التعريب بالرباط التابع لها بإعداد معجم متخصص في مصطلحات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وقام المكتب باختيار فريق عمل لإنجاز المطلوب، وستعمل المنظمة على ضبطه ومراجعته وعرضه على مؤتمر التعريب القادم لاعتماده.

التوصية السادسة: دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى استكمال التقرير بالاعتماد على البيانات والمعلومات والتقارير المتاحة لديها، وعلى ما ستقدمه الدول، وإصدار وثيقة مرجعية حول تطور التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي خلال ثلث قرن.

بالنسبة إلى تنفيذ الجزء الأول من هذه التوصية والخاص باستكمال البيانات والمعلومات فقد تم مراجعة التقرير وتحيينه، أما الجزء الثاني فإن المنظمة لم تتلق

أيّ تقارير أو بيانات ومعلومات من الدول العربية باستثناء سلطنة عُمان والجمهورية الجزائرية ولهذا فإنّ المنظّمة تأمل من مؤتمر الموقر اتخاذ توصية تحثّ الدول العربية على موافاة المنظّمة بالتقارير والبيانات والمعلومات الخاصّة التي تمكّنها من إعداد تقرير شامل عن تطوّر التعليم العالي في الوطن العربي.

التوصية المشتركة بين الأمانة العامّة لجامعة الدول العربيّة والمنظّمة: اعتماد الاستراتيجية العربيّة للبحث العلمي والتقني والابتكار، ودعوة الأمانة العامّة لجامعة الدول العربيّة والمنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم لاتخاذ الخطوات الكفيلة باستكمال إجراءات اعتمادها.

قامت المنظّمة بالتعاون مع الأمانة العامّة لجامعة الدول العربية بعرض الاستراتيجية على المجلس الاقتصادي (اللجنة الاجتماعية) والتي قامت بإدراجها على جدول أعمال القمة العربيّة في دورتها العادية مارس 2016 لاعتمادها.

وكانت هذه حصيلة ما تمّ تنفيذه من التوصيات التي أقرّها المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي (الرياض 2014) في جانبها: الموجهة إلى المنظّمة، والموجهة إلى الدول العربيّة.

وقد بذلت المنظّمة ما أمكن من الجهود لتنفيذ التوصيات الموجهة إليها، وستتابع خطوات التنفيذ اللازمة لاستكمال إصدار الوثائق والآليات المحقّقة للتوصيات بالتشاور مع المراكز المتخصصة والخبراء، والمؤسسات المعنية في الوطن العربي.

أمّا في ما يخصّ الدول العربيّة، فإنّ ستّ دول عربيّة أرسلت تقاريرها إلى المنظّمة بشأن تنفيذ التوصيات الآتية، في حين أرسلت دولتان فقط تقريرين بشأن تطوّر التعليم العالي. ونأمل أنّ تقدّم الدول العربيّة التقارير اللازمة بشأن تنفيذ التوصيات الخاصّة بها. خاصّة فيما يتعلق بتقديم تقرير عن تطوّر التعليم العالي فيها خلال ثلث قرن حتّى تتمكّن المنظّمة من إصدار «وثيقة تطوّر التعليم العالي العربي في ثلث قرن».

وقرّر المؤتمر:

1. الإحاطة بما قامت به المنظّمة من تنفيذ لتوصيات المؤتمر الرابع عشر.
2. توجيه الشكر إلى المدير العام للمنظمة ومعاونيه على ما قاموا به من جهد لتنفيذ التوصيات.

3. دعوة وزارات التعليم العالي إلى سرعة تنفيذ التوصية المعتمدة في المؤتمر الرابع عشر بشأن موافاة المنظمة بتقارير حول تطوّر التعليم العالي في بلدانها خلال الفترة 1981 – 2014 حتّى تتمكن المنظمة من إصدار التقرير الخاص بتطور التعليم العالي في الوطن العربي خلال ثلث قرن.

جلسة العمل الثانية:

عقد المؤتمر جلسة العمل الثانية في تمام الساعة الواحدة والربع من بعد ظهر يوم الجمعة 25 ديسمبر 2015 برئاسة معالي الأستاذ الدكتور أشرف الشحي رئيس المؤتمر، الذي وجه بمتابعة عرض وثائق المؤتمر، وتم فيها الآتي:

- عرض مرئي موجز لوثيقة المؤتمر الرئيسة «تمويل التعليم العالي في الوطن العربي»، قدّمها الأستاذ الدكتور نور الدين الدقي الخبير لدى المنظمة.
- عرض تقرير لجنة خبراء المؤتمر الخامس عشر: قدّم الأستاذ الدكتور صالح مفتاح العلام مقرّر اجتماع خبراء المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، تقريراً عن أعمال لجنة الخبراء التي عقدت اجتماعاتها يومي 22 و23 ديسمبر 2015، حيث استعرض الهيكل العام للتقرير الذي تضمّن ملخص للدراسات، والتوجهات العامة للنقاش، وما خلصت إليه لجنة الخبراء من توصيات.

توجهات النقاش:

- تلا عرض الوثيقة وعرض تقرير اجتماع الخبراء مداخلات من قبل معالي الوزراء ورؤساء الوفود المشاركة تناولوا فيها النقاط الآتية:
- ذكر المشاركون بعض التجارب والمبادرات الوطنية في مجال تمويل التعليم العالي والبحث العلمي في بلدانهم (تجربة الكراسي العلمية)، ودعوا إلى تبادل الخبرات وتعزيز التعاون العربي.
- ترحيب جامعة الكويت بإطلاق شبكة تواصل وقاعدة بيانات بين الجامعات والهيئات العربية لتبادل الخبرات، والمعلومات، والدراسات.
- التأكيد على اعتبار التعليم والبحث العلمي قضية أمن قومي.
- التأكيد على ديمقراطية التعليم ودوره في نشر الفكر النقدي وتعزيز الإبداع بما يساهم في مقاومة التطرف العنيف.

- دراسة إمكانية بعث صندوق عربي مشترك لتمويل التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار.
- التنسيق العربي لوضع آليات للاعتراف ومراقبة جودة مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة، وضرورة وضع إطار يضمن التنافسية والشفافية في إدارة هذه المؤسسات وحوكمة تمويلها.
- التأكيد على أن مجانية التعليم مبدأ مكفول في القوانين والتشريعات العربية.
- التأكيد على أن بطالة الخريجين لا تعكس بالضرورة تدني مخرجات مؤسسات التعليم العربية إذ أنها تعود جزئياً إلى أسباب ذات علاقة بالسياسات التنموية للدول وقدرتها على توفير مواطن الشغل.
- الإقرار بوجود عدم توازن في خارطة التخصصات الدراسية بالمؤسسات الجامعية بما يدعو إلى ضبط القبول في الاختصاصات التي تلبي احتياجات المجتمع.
- التأكيد على دور الجامعات في إحداث الأثر العلمي والمعرفي المطلوب مع توفير احتياجات سوق العمل.
- ضرورة تعزيز التنسيق العربي المشترك والتعاون البيني في مجال التعليم العالي والبحث العلمي.
- زيادة الاهتمام بالتكنولوجيا الحديثة وتوسيع استخداماتها في التعليم لتخفيض كلفته.
- تعزيز قدرات الحكومة الصومالية على النهوض بقطاعات التربية والتعليم والبحث العلمي من خلال دعم مؤتمر المانحين الذي ترعاه دولة الكويت ومنظمتي الألكسو والإيسسكو.
- ضرورة أن تترجم مخرجات هذا المؤتمر إلى نتائج ملموسة، والحرص على متابعة تنفيذها.
- أهمية قيام الدول العربية بتوفير البيانات وإتاحتها حتى تتمكن المنظمة من وضع خطة لتنفيذ التوصيات.

وفي إطار ما عرضه معالي وزير التربية والتعليم العالي الفلسطيني عن الاعتداءات والمجازر التي يرتكبها الاحتلال الإسرائيلي على المدارس والجامعات الفلسطينية، والإضرار بالبنية التحتية فيها وجه الوزراء بإدانة الاحتلال الصهيوني للشعب الفلسطيني

بكل أشكاله بما فيها انتهاك حرمة الجامعات والمدارس الفلسطينية وتنفيذ سياسة الاغتيالات والاعتقالات بحق الطلبة، والسعي إلى تعطيل المسيرة التربوية. ورفع وتيرة مساعدة الطلبة الفلسطينيين والمؤسسات الأكاديمية الفلسطينية بما فيها تقديم كافة أشكال الدعم المادي والمعنوي خاصة في مجال زيادة المنح الدراسية للطلبة الفلسطينيين في الجامعات العربية، وتشجيع التعاون بين الجامعات الفلسطينية والجامعات العربية.

جلسة العمل الثالثة:

عقدت جلسة العمل الثالثة في تمام الساعة 16.30 من يوم الجمعة 25 ديسمبر 2015 وفيها تم:

- عرض مشروع التوصيات المقدمة للمؤتمر الخامس عشر:

قدم الأستاذ الدكتور جمال بوقزاطة المقرر العام للمؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، تقريراً عن فعاليات المؤتمر الذي عقد اجتماعاته يوم الجمعة 25 ديسمبر 2015، حيث استعرض الهيكل العام للتقرير الذي تضمن ملخصاً لجميع التقارير التي قدمت في المؤتمر، والتوجهات العامة للنقاش، وما خلص إليه أصحاب المعالي الوزراء ورؤساء الوفود من توصيات، وبعد إبداء الملاحظات حولها تم إقرارها باتخاذ عدد من القرارات والتوصيات على النحو الآتي:

- أولاً: قرر المؤتمر تشكيل لجنة متابعة من كل من: دولة رئيس المؤتمر الخامس عشر، ودولتي نائبي الرئيس، والدولة المستضيفة للمؤتمر السادس عشر، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تتولى وضع آليات عملية وخطط زمنية لتنفيذ التوصيات الصادرة عن هذا المؤتمر.

- ثانياً: التوصيات الموجهة إلى الدول العربية:

- دعوة الدول العربية إلى إتاحة البيانات والإحصاءات والمعلومات لوضع مؤشرات لقياس أداء ومخرجات التعليم والبحث العلمي وقياس العائد منه.
- دعوة الدول العربية إلى تنويع مصادر تمويل التعليم العالي والبحث العلمي وذلك من خلال:
- الوقف التعليمي البحثي.

- مساهمة مؤسّسات القطاع الأهلي والخاص.
- ترشيد مجانية التعليم.
- زيادة المساهمة الإنتاجية للجامعات.
- الكراسي العلميّة والبحثيّة.
- مساهمات الخريجين.
- الاهتمام ببرامج التعليم الرقمي وضبطها.
- دعوة الدول العربيّة إلى تبادل الخبرات في مجال حوكمة التمويل والممارسات الجيدة.
- دعوة الدول العربية إلى تبادل الخبرات والطلاب والأساتذة بين الجامعات والأكاديميات العربية الناجحة.
- دعوة الدول العربية إلى دعم صمود الشعب الفلسطيني وحماية مؤسساته التعليمية والجامعية من الانتهاكات الإسرائيلية المتكررة التي طالت الطلاب والأساتذة والبنى التحتية وإدانته، من خلال ما يلي:
 - ✓ زيادة المنح الدراسية المخصصة للطلاب الفلسطينيين في الجامعات العربية،
 - ✓ الاستفادة من الأساتذة الفلسطينيين، ومن الخبرات التي تراكمت في فلسطين في مجالات التعليم الإلكتروني والتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وتشجيع التعاون بين الجامعات الفلسطينية والجامعات العربية.
- دعوة الدول العربيّة إلى تعزيز جهود الحكومة الصوماليّة في النهوض بقطاعات التّربية والتعليم والبحث العلمي من خلال دعم مؤتمر المانحين الذي ترعاه دولة الكويت ومنظمتي الألكسو والإيسسكو.
- ثالثاً: التّوصيات الموجهة إلى المنظمة العربيّة للتّربية والثقافة والعلوم:
 - دعوة المنظمة العربيّة إلى إعداد دراسة معمّقة عن الوقف التعليمي والبحثي وسبل نشر ثقافة هذا التمويل.
 - دعوة المنظمة لتنظيم ورشة عمل حول «التعليم العالي وإشاعة الفكر التنويري للتصدي للتطرف» بالتعاون مع وزارة التعليم العالي بجمهورية مصر العربية والتنسيق مع الدول العربية،

- دعوة المنظّمة العربيّة للتّربية والثقافة والعلوم إلى مراجعة مسمّى المجلس المقترح ليتوافق مع المهامّ الموكلة إليه، وذلك طبقاً للاستراتيجية العربيّة للبحث العلمي والابتكار، وتعديل النظام الأساسي المقترح وفق المهامّ والأهداف الخاصّة باللّجنة المقترحة.
- تفويض المجلس التنفيذي للمنظّمة باعتماد مشروع النظام الأساسي للّجنة بعد التأكّد من استكمال الصياغة.

تحديد مكان وزمان عقد المؤتمر السادس عشر:

تكليف المنظمة بمخاطبة وزارات التعليم العالي في الدول العربية للتنسيق بخصوص اختيار موضوع المؤتمر ومكانه.

الجلسة الختامية:

عقدت الجلسة الختامية للمؤتمر الخامس عشر في تمام الساعة 17.30 من يوم الخميس 25 ديسمبر 2015، وفيها ألقى معالي الأستاذ الدكتور عبد الله حمد محارب المدير العام للمنظمة العربيّة للتّربية والثقافة والعلوم كلمة جدّد فيها الشكر إلى جمهوريّة مصر العربيّة قيادة وحكومة وشعباً، وإلى الأستاذ الدكتور أشرف الشحي على كرم الضيافة، كما توجه بالشكر إلى الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري لاحتضانها مقر المؤتمر وحسن الاستقبال، وطلب من الدول العربية التعاون مع المنظمة في تنفيذ توصيات المؤتمر.

ثم ألقى معالي الأستاذ الدكتور أشرف الشحي رئيس المؤتمر الخامس عشر لوزراء التعليم العالي في الوطن العربي الكلمة الختامية التي بدأها بتوجيه الشكر إلى وفود الدول العربيّة وممثلي المنظمات المشاركة في المؤتمر على ما بذلوه من جهود جادّة ومخلصة خلال المناقشات التي دارت أثناء الاجتماعات، ثم أكّد على أهمية التوصيات التي اعتمدها المؤتمر متمنياً عليهم الحرص على متابعة تنفيذها بالتعاون مع المنظّمة العربيّة للتّربية والثقافة والعلوم. واختتم كلمته بتجديد الشكر إلى جميع الوفود المشاركة في المؤتمر متمنياً لهم العودة بسلامة الله إلى أوطانهم.

كما رغب المشاركون في المؤتمر برفع برقية شكر وتقدير إلى فخامة الرئيس عبد الفتاح السيسي رئيس جمهوريّة مصر العربيّة.

والله موفق»،

قواعد كتابة البحوث والدراسات والمقالات (*)

يتبع في كتابة البحوث والدراسات التي تنشر في هذه المجلة المنهج التالي :

أ) يرسل الموضوع إلى رئيس التحرير مرقونا على الآلة الكاتبة خاليا من الأخطاء اللغوية والكتابية في نسختين، على أن لا تزيد صفحاته عن 25 صفحة.

ب) في البحوث والدراسات يرفق ما يلي :

- 1 - اسم الكاتب وعنوانه البريدي الكامل، ودرجته العلمية الحالية،
- 2 - ملخص بالعربية، مترجم إلى الانجليزية أو الفرنسية على أن لا يتعدى أي منهما 250 كلمة،
- 3 - أدوات الدراسة (كالاستبيانات أو الاختبارات)، إذا كانت مثل هذه الأدوات قد استخدمت،
- 4 - صورة إيضاحية ملونة استخدمت في البحث أو الدراسة إن وجدت.

ج) في البحوث والدراسات تلتزم المنهجية بالأمور التالية :

- 1 - تحديد أهداف الدراسة،
- 2 - تحديد مبررات الدراسة وأسباب الاهتمام بالموضوع،
- 3 - إلقاء الضوء على حدود المعرفة في ميدان البحث المطروح وذلك بمراجعة مختارة لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، ثم توضيح ما يأمل الباحث أن يتوصل إليه من إضافة أو تعديل لهذه النتائج،

* ملاحظة هامة : إن المجلة لن تأخذ بالاعتبار أي موضوع لا يستوفي هذه القواعد، وليست مسؤولة عن إعادة الموضوعات إلى أصحابها.

4 - توضيح طريقة البحث والخطوات الاجرائية المتبعة لتحقيق أهداف الدراسة،

5 - توضيح الوسائل أو الأدوات المستخدمة في الدراسة والعينات الدراسية إذا كان ينطبق على الدراسة.

د) يلتزم الكاتب من ناحية الاخراج بالأمور الفنية التالية : (حسب انطباقها على ما يقدمه) :

1 - ترقيم العناوين الرئيسية والعناوين الفرعية والتابعة للفرعية بالتسلسل بشكل موحد وواضح يظهر التمايز بين أنواع العناوين،

2 - يعطى لكل جدول رقم متسلسل وعنوان كامل يعبر عن مضمون الجدول، وتقدم النتائج بالأرقام، وبالنسب المئوية والمجامع إذا حوى الموضوع جداول،

3 - عند ذكر اسم مؤلف أجنبي في متن البحث يعطى اسمه باللغتين العربية والأصلية،

4 - تفصل المراجع العربية عن المراجع باللغات الأجنبية في ذيل البحث،

5 - يراعى الترتيب الألفبائي في قائمة الرصد الببليوغرافي.

هـ) يلتزم الكاتب من ناحية الاسناد والمراجع بما يلي :

1 - **في المتن** : يوضع بين هلالين الاسم الأخير للمؤلف متبوعا بفاصلة ثم التاريخ متبوعا بفاصلة، ثم رقم الصفحة مشار إليه بحرف الصاد كالتالي (عمّار، 1966، ص 78).

إذا كان للمؤلف أكثر من كتاب واحد في السنة الواحدة يشار إلى ذلك بالترقيم (عمّار - أ - 1966، ص 78)، (عمّار - ب - 1966، ص 95)، على أن يشار إلى ذلك في قائمة المراجع في ذيل البحث.

2 - في ذيل البحث : إذا كان المرجع كتابا يعطى بالتسلسل ما يلي :

- اسم المؤلف بدءا بالاسم الأخير مع إغفال «ال» التعريف في حالة وجودها ثم الاسم الأول مسبقا بفاصلة (عمّار، حامد).

- عنوان الكتاب كاملا مع وضع خط تحته، متبوعا بفاصلة (في اقتصاديات التعليم).

- اسم الناشر متبوعا بفاصلة (مركز تنمية المجتمع في العالم العربي).

- مكان النشر، متبوعا بنقطة (سرس الليان، مصر).

- تاريخ النشر (1964).

إذا كان المرجع منشورا في مجلة يعطى بالتسلسل :

- اسم المؤلف بدءا بالاسم الأخير مع إغفال «ال» التعريف في حالة وجودها ثم

الاسم الأول وبينهما فاصلة (عمّار، حامد).

- عنوان البحث كاملا بين مزدوجين «التربية العربية وعائدها الانمائي».

- اسم المجلة، مع خط تحته متبوعا بنقطة (المستقبل العربي).

- رقم المجلد والعدد والتاريخ (3، العدد 1978/9).

- مكان الصدور (بيروت).

إن المجلة تتوجه إليك لتدعوك إلى المساهمة وتقديم أي بحث أو دراسة أو مقالة تعتقد أنها تستوفي الشروط المذكورة أعلاه ولم تنشر من قبل.

إننا نرحب بمساهمتك ونأمل أن تجد في هذه المجلة ما ينفع ويسهم في خدمة التربية والعلم في الوطن العربي.

المجلة العربية للتربية
(مجلة محكمة نصف سنوية)
تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

☐ جديد قسيمة اشتراك
☐ تجديد

الاشتراك السنوي للأفراد (12) دولارا أمريكيا

للهيئات (20) دولارا أمريكيا

..... الاسم :

..... العنوان :

ص.ب. الرمز البريدي

الهاتف الفاكس

الاشتراك المطلوب : لمدة اعتبارا من / /

بواقع : نسخة واحدة ☐ نسختين ☐ أكثر ☐ رجاء التحديد

مرفق القيمة وقدرها

حوالة بريدية
☐

شيك
☐

نقدا
☐

التاريخ

التوقيع

تحويل قيمة الاشتراك لحساب :

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

رقم 3-2113 الشركة التونسية للبنك

شارع محمد الخامس — تونس

عنوان المراسلة :

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

(وحدة النشر والتوزيع)

ص.ب. 1120 القباضة الاصلية — تونس

الجمهورية التونسية

