

الثقافة المقارنة ونظم التعليم



أ.د. / بيومي محمد ضحاوي

الطبعة الثانية ٢٠٠١ م

النشر

مكتبة النهضة المصرية و دار الفكر العربي

القاهرة

التربية المقارنة ونظم التعليم

أ.د/ بيومح محمد ضحاوي
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس

الطبعة الثانية

٢٠٠١

دار الفكر العربي
القاهرة

مكتبة النهضة المصرية
القاهرة

رقم الايداع ٩٧/١٠٧٦٥

الرقم الدولي 1-S.B.N. 977-04-2109-X

مكتبة خطاطية





﴿ وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾

صَلَّى
عَلَيْهِ
وآلِهِ
الطَّاهِرِينَ

10

إهداء

إلى طلاب العلم، والباحثين والمنفيين عن أسرار النشر، والمهتمين
بمجالات التربية والتعليم، والقائمين على أمر مؤسساته، والساعين إلى
الإصلاح والتطوير التربوي أهدى هذا الجهد المتواضع.

والله من وراء القصد وهو الهادي إلى سواء السبيل.

(المؤلف)

مقدمة الطبعة الأولى

يهدف هذا الكتاب إلى الإسهام بجهد متواضع في مجال التربية المقارنة من حيث أصولها النظرية الأولى، والمتعلقة بكيان أهمية المجال العلمي بشكل عام، وللعاملين في حقل التربية والتعليم بشكل خاص، والتعريف بطبيعة هذا العلم عبر مراحل التطورية، والاهداف المختلفة التي يسعى إلى تحقيقها، وأهم الرواد الأوائل والمعاصرين الذين أسهموا بجهودهم الراقية في تثبيت أركان هذا العلم من خلال أساليبه المنهجية والعلمية. وبيان أهم المنظمات المحلية والإقليمية والعالمية التي ساهمت وما تزال تعمل على تدعيم هذا المجال العلمي الهام، والصعوبات التي تواجه الباحثين في هذا المجال وكيفية التغلب عليها ثم المراحل التطورية التي مرت خلالها مسيرة العلم.

ويهدف هذا الكتاب إلى تقديم بعض الأمثلة التطبيقية لكيفية معالجة بعض القضايا والمشكلات التربوية باستخدام بعض الأساليب المنهجية التي يتميز بها مجال التربية المقارنة لاسيما بواسطة رواد المرحلة العلمية الحديثة والمعاصرة وخاصة الأساليب القائمة على التنبؤ والتحليل العلمي والدراسات المستقبلية، وإلى جانب الدراسات عبر الزمنية والدراسات عبر الثقافة.

كما يهدف هذا الكتاب إلى تقديم بعض النظم التعليمية على المستوى المحلي (التعليم في جمهورية مصر العربية) وعلى المستوى العربي (التعليم في المملكة العربية السعودية، والتعليم في سلطنة عمان) وعلى المستوى العالمي (التعليم في اليابان، والتعليم في الصين الشعبية، والتعليم في المملكة المتحدة البريطانية) ومن أجل الإفادة من هذه النظم في تعديل أو تطوير النظام المحلي، والتعرف على الممارسات التربوية والتعليمية المختلفة في إطار هذه النظم التعليمية.

أ.د. بيومي محمد ضحاوي

أكتوبر ١٩٩٧

مقدمة الطبعة الثانية

يهدف الباب الأول من هذا الكتاب إلى توضيح الأصول النظرية الأولى في مجال التربية بعامة والتربية المقارنة بخاصة، حيث التعرف على طبيعة علم التربية المنهجية، وأهدافه، ومجالاته، وأهم مؤسساته، وصعوبات البحث فيه، وأهم مراحله المنهجية والمنهجية. وهذا محتوى الفصل الأول. أما الفصل الثاني من هذا الباب يهدف إلى التعرف على الأصول النظرية للبحث العلمي بعامة والبحث التربوي بخاصة، من حيث خصائص البحث العلمي وصفات الباحثين، وأنواع البحوث، ونشأت البحث التربوي وحلواته الأساسية. ثم هدف الفصل الثالث من هذا الباب أيضا إلى التعرف على الجهود الفكرية والبحثية لبعض الرواد الأوائل والمعاصرين في مجال التربية المقارنة. وأهم أساليب المنهجية والشائعة الاستخدام في مجالات التربية بعامة، والتربية المقارنة بخاصة.

ويهدف الباب الثاني بفصوله الأربعة إلى فهم وإدراك خصائص بعض نظم التعليم العالي عن بعد على المستوى العالمي ومدى الإفادة منها محليا (مصر) وإقليميا (الدول العربية) وهذا ما تضمنه الفصل الرابع. أما الفصل الخامس فقد هدف إلى توضيح أسس التدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة في أستراليا وإمكانية الإفادة منه في مصر. كما هدف الفصل السادس إلى إبراز أهم صور التكامل بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإعلامية لإحداث التوازنات البيئية، كما هدف الفصل السابع من هذا الباب إلى استغراق عوامل تحقيق المناخ التربوي في المؤسسات التعليمية وخاصة المدرسة الثانوية الشاملة في بعض الدول المتقدمة، وكيفية الإفادة منها في تطوير المدرسة الثانوية الشاملة في مصر.

ثم جاء الباب الثالث من هذا الكتاب بفصوله الثمانية إلى إبراز بعض الممارسات التربوية والتعليمية في بعض الدول العربية (مصر، وسوريا، وسلطنة عمان، والمملكة العربية السعودية، ثم المملكة المغربية) وكذلك بعض الدول الأجنبية في آسيا (اليابان والصين والهند) وفي أوروبا (إنجلترا وويلز) بغرض الإفادة منها في تطوير النظام التعليمي المصري بكل عناصره (الفلسفة، والأهداف، والإدارة، والتمويل، ومراحل النظم المختلفة، واعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، ومؤسسات الإعداد، والتقويم والامتحانات). ثم بعض صور التجديدات التربوية والتعليمية المعاصرة.

أ.د. بيومي محمد ضحاوي

أكتوبر ٢٠٠٠

محتويات الكتاب

الصفحة	
أ	الآية الكريمة -----
ب	الإهداء -----
ج	مقدمة الطبعة الأولى -----
د	مقدمة الطبعة الثانية -----
هـ - ط	فهرس الكتاب -----
١	الباب الأول: الإطار النظري للتربية المقارنة -----
١	الفصل الأول: الأصول النظرية للتربية المقارنة -----
١	مقدمة -----
٦	تعريف التربية المقارنة -----
١٠	أهداف التربية المقارنة -----
١٧	صعوبات البحث في التربية المقارنة -----
٢٠	مراحل تطور التربية المقارنة وأهم روادها -----
٢٢	استراجع -----
٢٢	الفصل الثاني: الأصول النظرية للبحث العلمي -----
٢٢	مقدمة -----
٢٤	خصائص البحث العلمي -----
٢٥	صفات البحث العلمي -----
٢٥	أنواع البحوث العلمية -----
٢٨	نشأة البحث التربوي وتطوره وأخلاقياته وفوائده -----
٣٣	الخطوات الأساسية للبحث التربوي -----
٣٥	مراجع الفصل الثاني -----
٣٧	الفصل الثالث: دراسة لبعض الأساليب المنهجية في التربية المقارنة -----
٣٧	مقدمة: -----
٣٧	أولاً: الأفكار المنهجية لعبد الرحمن بن خلدون -----
٣٩	ثانياً: الأفكار المنهجية لمارك أنطوان جوليان -----
	ثالثاً: الأفكار المنهجية لكل من المفكرين
٤١	اسحق كاندل I Kandel -----
٤٤	ونيكولاس هانز N Hans -----
	رابعاً: الافكار المنهجية في المرحلة العلمية والمعاصرة
٤٦	للتربية المقارنة -----
٤٧	١- أسلوب جورج بيرادى G. bereday -----
٥٠	٢- أسلوب براين هولمز B Holmes -----
	٣- أسلوب هارون نوح H Noah
٧٠	وماكس إكستين M. Echsein -----
٧٨	المراجع: -----
٨٣	الباب الثاني: دراسات منهجية تطبيقية -----
	الفصل الرابع: دراسة مقارنة لبعض نظم التعليم العالى عن
٨٤	بعد ومدى الإفادة منها محلياً وإقليمياً -----

٨٤	مقدمة: الإطار العام للدراسة
٨٦	الأسلوب المنهجي المستخدم في الدراسة
٨٦	أهداف الدراسة وأهميتها
٨٧	الإطار النظري للدراسة
٨٨	فلسفة وأهداف التعليم العالي عن بعد
٩٠	أهم خصائص التعليم العالي عن بعد
٩٢	الإطار التطبيقي للدراسة
٩٢	نظام التعليم عن بعد في كندا
١٠٠	نظام التعليم عن بعد في فرنسا
١٠٥	نظام التعليم عن بعد في الصين
١١٩	الإطار المستقبلي للدراسة
١٢٦	المراجع
الفصل الخامس: التكامل بين المؤسسات التعليمية والإعلامية	
١٢٩	لإحداث التوازنات البيئية
١٢٩	مقدمة
١٣٠	أدبيات الدراسة
١٣٣	الدراسات السابقة
١٤١	الأسلوب المنهجي المستخدم في الدراسة
١٤٤	أهم صور الخلل وعدم التوازن المحيطة بالبيئة العربية
١٥٠	أهم الجهود الدولية والإقليمية والمحلية في مجال حماية البيئة
١٥٢	دور المؤسسات التعليمية والإعلامية في مجال نشر الوعي البيئي
	كيفية تحقيق التوازن المنشود للبيئة بواسطة المؤسسات
١٥٧	التعليمية والإعلامية
١٦٩	المراجع
الفصل السادس: التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة في أستراليا،	
١٧٦	وإمكانية الاستفادة منه بجمهورية مصر العربية
١٧٦	مقدمة:
	الخصائص التربوية التي يتميز بها أسلوب التدريب
١٨٢	الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة
١٨٧	التجربة الأسترالية في التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة
١٨٩	المراكز التربوية
١٩١	مراكز المعلمين
	مدى قبول أو رفض فكرة التدريب الذاتي للمعلمين من جانب المعلمين
١٩٤	والمسؤولين في مصر
	تصور مقترح لكيفية وضع أسلوب التدريب الذاتي للمعلمين
١٩٧	أثناء الخدمة موضع التطبيق
٢٠٣	المراجع
الفصل السابع: المناخ التربوي في المؤسسات التعليمية	
٢٠٨	مقدمة:
	نظرية تحليلية لكافة التعليم الثانوي الشامل في
٢١٣	دول أوروبا الغربية وأمريكا

٢١٨	المدرسة الشاملة في إنجلترا
٢٣٥	المدرسة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية مدى إمكانية إفادة التجربة المصرية من تجارب إنجلترا وأمريكا إعادة المدارس الثانوية
٢٣٨	كيفية زيادة فاعلية الإدارة التعليمية للمدرسة الثانوية الشاملة
٢٤٠	كيفية توفير مناخ تربوي ملائم لنجاح إدارة المدرسة الثانوية الشاملة في مصر
٢٤١	المراجع
٢٤٥	الباب الثالث: نظم التعليم في الدول المتقدمة والنامية
٢٤٨	الفصل الثامن: نظام التعليم في اليابان
٢٤٩	مقدمة:
٢٤٩	أهداف التعليم في اليابان
٢٥٢	السلم التعليمي في اليابان
٢٥٩	التعليم العالي في اليابان
٢٦٣	سياسة التعليم في اليابان
٢٦٥	إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة في اليابان
٢٧٣	إدارة التعليم في اليابان
٢٧٧	تمويل التعليم في اليابان
٢٨٣	الخاتمة
٢٨٥	المراجع
٢٨٧	الفصل التاسع: نظام التعليم في جمهورية الصين الشعبية
٢٨٩	مقدمة:
٢٨٩	أهداف التعليم في جمهورية الصين الشعبية
٢٩٢	السلم التعليمي في الصين
٢٩٧	التعليم العالي في الصين الشعبية
٣٠٠	الدرجات العلمية التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي في الصين
٣٠١	المناهج وسياسة التعليم في الصين
٣٠٢	إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة في الصين
٣٠٤	الإدارة التعليمية في الصين الشعبية
٣٠٦	تمويل التعليم في الصين الشعبية
٣١٠	الخاتمة
٣١١	المراجع
٣١٢	الفصل العاشر: نظام التعليم في الهند
٣١٥	مقدمة:
٣١٥	الأهداف والسياسة التعليمية في الهند
٣١٦	الإدارة والتمويل
٣١٧	مراحل النظام التعليمي
٣٢١	اعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة
٣٢٢	المراجع
٣٢٤	الفصل الحادي عشر: نظام التعليم في إنجلترا وويلز
٣٢٤	مقدمة

الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية-----	٣٢٤
الدور التعليمي للحكومة-----	٣٢٥
الدور التعليمي للسلطات المحلية-----	٣٢٦
تطور النظام التعليمي في إطار قوانينه-----	٣٢٨
السلم التعليمي-----	٣٣١
أثرية الخاصة-----	٣٣٥
الامتحانات وسجلات التحصيل-----	٣٣٦
اعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة-----	٣٣٨
أراجع-----	٣٤١
الفصل الثاني عشر: نظام التعليم في سوريا-----	٣٤٤
مقدمة-----	٣٤٤
مدخل تمهيدى-----	٣٤٤
النظام التعليمي في سوريا-----	٣٤٥
اهداف التعليم المورى-----	٣٤٩
ادارة وتمويل التعليم العام في سوريا-----	٣٥٠
مراحل النظام التعليمي في سوريا-----	٣٥١
التعليم العالى والجامعى-----	٣٥٦
اعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة-----	٣٥٧
أراجع-----	٣٥٨
الفصل الثالث عشر: نظام التعليم في سلطنة عمان-----	٣٦٠
مقدمة:-----	٣٦٠
فلسفة النظام التعليمي وأهدافه-----	٣٦٢
السياسة التربوية وإدارة التعليم وتحويله-----	٣٦٥
تنظيم التعليم العام-----	٣٦٨
اعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة-----	٣٧٠
التحديثات التربوية في سلطنة عمان-----	٣٧٨
أراجع-----	٣٨٠
الفصل الرابع عشر: نظام التعليم في المملكة العربية السعودية-----	٣٨٢
مقدمة:-----	٣٨٢
الغوى الثقافية المؤنزة في تشكيل النظام التعليمي-----	٣٨٢
ادارة وتمويل التعليم في المملكة العربية السعودية-----	٣٩٠
النظام التعليمي ومراحله-----	٣٩١
التعليم العالى في المملكة العربية السعودية-----	٣٩٧
مؤسسات اعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة-----	٣٩٨
أراجع-----	٤٠٠
الفصل الخامس عشر: نظام التعليم في المملكة المغربية-----	٤٠٣
مقدمة-----	٤٠٣
مدخل تمهيدى لنظام التعليم في المملكة المغربية-----	٤٠٣
التعليم في المملكة المغربية-----	٤٠٥
ادارة وتمويل التعليم بالمملكة المغربية-----	٤١٧
مراحل النظام التعليمي بالمملكة المغربية-----	٤١٩

- التعليم العالى ٤٢١
- اعداد المعلمين وتدريبهم اثناء الخدمة فى المملكة المغربية ٤٢٢
- المراجع ٤٢٤
- الفصل السادس عشر: النظام التعليمى فى جمهورية مصر العربية** ٤٢٧
- مقدمة: ٤٢٧
- مراحل النظام التعليمى فى مصر ٤٣٦
- اعداد المعلمين وتدريبهم اثناء الخدمة فى مصر ٤٣٨
- شروط قبول الطلاب بكليات اعداد المعلم ٤٤٢
- جوانب عمليات الاعداد ٤٤٤
- التربية العملية وأهميتها فى برامج الاعداد
السننى ومشكلات الطلاب فيها ٤٤٨
- المراجع ٤٥٣

الباب الأول

الإطار النظري للتربية المقارنة

الفصل الأول: الأصول النظرية للتربية المقارنة.

الفصل الثاني: الأصول النظرية للبحث العلمي.

الفصل الثالث: دراسة بعض الأساليب المنهجية في التربية
المقارنة.

1875

1876

1877

الفصل الأول الأصول النظرية للتربية المقارنة

مقدمة:

يعتبر علم تاريخ التربية من الدعائم الهامة لعلم التربية المقارنة برغم أنه من الدراسات الأكاديمية التي تعنى بالماضى، بينما تركز التربية المقارنة على الاتجاهات المعاصرة، إلا أنها في حاجة وظيفية -في كثير من مجالاتها- إلى تاريخ التربية فضلا عن أنهما يشتركان في كثير من الأهداف وطرق البحث. ومن ثم فإن تاريخ التربية جزء لا يتجزأ من التربية المقارنة، فالإيديولوجيا أو الشخصية القومية التي تبحث عنها التربية المقارنة، لا تكتشف في ضوء الظروف أو الضغوط الراهنة المحيطة بكل أمة فقط، من ظروف سياسية واقتصادية ودينية واجتماعية... إلخ وإنما قد يلقي عليها الضوء تاريخها الطويل الذي مرت به، فترك بصماته الواضحة عليها.

فالشخصية القومية التي تتصف بها أمة من الأمم، لا بد من أن تمتد بجذورها إلى الماضي السحيق، حتى ولو كانت هذه النظم وليدة حكومات ثورية. إقامتها عن قصد، لتطوير وإصلاح النمط الموروث للأمة أو الشعب، ذلك لأن التراث الماضي للشعوب، يصعب التغلب عليه بسرعة، بل إن أشد الحركات الثورية عنفا، كان عليها أن تكيف مبادئها وأفكارها الجديدة، للظروف التاريخية والحضارية القائمة ولذلك فإن النظم التربوية للتعليم، تضرب بأغوارها في الماضي البعيد وتصل ذلك بالحاضر والمستقبل^(١).

ولقد أكد كاندل **Kandel** على أن كلا من التربية المقارنة وتاريخ التربية يقوم بالكشف عن العوامل والقوى الثقافية التي تقف وراء نظم التعليم في كل مجتمع، ومن ثم نستطيع التأكيد على أن التربية المقارنة استمرارا بتاريخ التربية للوقت الحاضر^(٢).

ورغم أهمية تاريخ التربية لدارس التربية المقارنة، فإن الدور الذي يقوم به في الدراسة يظل -شأنه في ذلك شأن غيره من القوى الثقافية الأخرى- دوراً وظيفياً صرفاً، بمعنى ألا يستطرد الباحث في سرد أحداث التاريخ، وإنما يأخذ من هذه

الأحداث ما يلقي الضوء على مشكلات التعليم التي يقوم بدراستها فقط، حتى لا تتحول دراسة الجانب التاريخي للمشكلة من وسيلة إلى غاية في حد ذاتها.

ورغم أن التربية المقارنة من ميادين الدراسات التربوية الحديثة النشأة نسبياً، إلا أنها أصبحت جزءاً معترفاً به في إعداد المعلم في معظم النظم التعليمية المعاصرة، وفي الجامعات الأجنبية والعربية على السواء تدخل التربية المقارنة ضمن مقررات الدرجات الجامعية التي تؤهل لمهنة التدريس من أديانها إلى أعلاها.

وتهتم التربية المقارنة بدراسة النظم والنظريات التربوية وتطبيقاتها في البلاد المختلفة، والمقارنة بينها حتى نستطيع أن نوسع من فهمنا وإدراكنا للمشكلات التربوية.

والتربية المقارنة لا تقتصر على وصف النظم التعليمية المعاصرة، وإنما تهتم بتفسير العوامل التي جعلت هذه النظم تنمو وتتطور في اتجاهات مختلفة، لساذا توجد منها مثلاً نظم تقدمية وأخرى رجعية! ولماذا نجد بعضها محكوماً بمذاهب سياسية وعقائدية مقيدة، بينما توجد نظم أخرى تشجع الحرية والتنوع في إطارها العام؟.

ولفهم النظم التعليمية ينبغي أن نتعمق في تحليل القوى السياسية والاجتماعية التي تحكمها، لأن النظم التعليمية تعكس عادة الفلسفة الاجتماعية والسياسية السائدة بصرف النظر عما إذا كانت هذه الفلسفة مصرحاً بها ومعلناً عنها أم ضد الإرادة السائدة.

وليس هناك إطار موحد لنمو النظم التعليمية، فبعضها جاء نتيجة لتطور بطنى يمتد بأصوله إلى الماضي البعيد ومن ثم لا يمكن فهمها إلا بدراسة التاريخ والتراث والتقاليد التي نشأت فيها وتطورت من خلالها. وبعضها جاء نتيجة للتغيير الثوري المفاجئ. ومن ثم استخدمتها الحكومات الثورية لتثبيت دعائم النظام الجديد، وبعضها فرضت على شعوبها المهزومة من جانب الدول المنتصرة الظاهرة، ومن ثم قامت على أسس وضعها الجانب الثاني -الدول المنتصرة- لتخدم أغراضها. كما هو الحال في اليابان وألمانيا بعد الحرب العالمية الثانية، وبعضها جاء نتيجة للرغبة في

الإسراع بعملية التغيير أو التحول الاجتماعي كما حدث في إنجلترا بعد الحرب العالمية الثانية، بصدر قانون بتلر **Buttler** سنة ١٩٤٤م، وكما حدث ويحدث أيضاً في بعض الشعوب النامية في محاولة بناء نظمها التعليمية على أسس عصرية حديثة تحقق آمالها وطموحها في الحياة الكريمة.

ولدراسة التربية المقارنة أهمية متعددة الجوانب من أبرزها: مساعدة المدارس على فهم مشكلات التربية في بلاده، وتنمية الاتجاه الموضوعي في دراسة المشكلات التعليمية، والحد من التعصب أو المغالاة في تقدير النظم القومية للتعليم تم امتداح النظم الأخرى^(٣).

ولقد درج دارسو التربية المقارنة على التأريخ لها بروادها الأوائل من الأوربيين والأمريكيين ويرجع الاهتمام بوصف النظم التعليمية الأجنبية أو التعرف عليها والإفادة منها إلى زمن طويل يصعب تتبع بدايته على وجه التحديد. ولذلك درج دارسو التربية المقارنة على اعتبار هذه الفترة ماقبل التاريخ العلمي للتربية المقارنة. ولقد اهتم بعض العلماء والمفكرين بدراسة هذه المرحلة وعلى رأسهم المؤرخ الألماني شنايدر **Schneider** والذي اهتم بدراسة هذه المرحلة قبل التاريخية للتربية المقارنة وتبعه في السمار المؤرخ والمفكر التربوي الأمريكي بريمان **Brickman**.

وكما سبق أن ذكرنا، أن دارسو التربية المقارنة درجوا على التأريخ لها بروادها الأوائل من الأوربيين والأمريكيين على السواء على الرغم من أن بين علماء العرب من يستحق عن جدارة أن يذكر على أنه من الرواد في مجال التربية المقارنة أيضاً ويأتي في مقدمة هؤلاء ابن بطوطة وابن جبير وابن خلدون .

فقد تعرض ابن بطوطة في رحلته المسماة " تحفة الأنظار في غرائب الأمصار " و "عجائب الأسفار" إلى إشارات عن المدارس والتعليم في بعض البلاد التي زارها، وقد وصف ابن بطوطة المدرسة المستنصرية التي تنسب إلى أمير المؤمنين المستنصر بالله في القرن الثالث عشر في بغداد، وكان يدرس بها المذاهب الأربعة فيقول:

لكل مذهب أيوان فيه المسجد وموضع التدريس وجلس المدرس في قبة خشب صغيرة على كرسي عليه البسط ويقعد المدرس وعليه السكينة والوقار لابس ثياب السواد معتماً وعلى يمينه ويساره معيدان يعيدان كل ما عليه، وهكذا ترتيب كل مجلس من هذه المجالس الأربعة، وفي داخل هذه المدرسة الحمام للطلبة ودار الوضوء^(١).

ووصف جامع دمشق المعروف بجامع بني أمية وعرض باختصار لمدرسيه ومعلميه ووصف طرقهم في التعليم وأشهر المدرسين به وذكر أيضاً مدارس الشافعية بدمشق كالعادلية والظاهرية وإن كانت مجرد إشارة إلى الأسماء فقط دون التعرض بالتفصيل لوصفها كما ذكر بعض علماء مصر والإسكندرية وهي إشارات قليلة في الواقع يبدو أنها كانت تذكر عرضاً دون اهتمام بالتفاصيل التي تزيد من أهميتها كمعلومات تربوية.

وابن جبير الرحالة العربي المشهور في القرن الثامن عشر وصف مدارس بغداد وأهمها المدرسة النظامية.

أما ابن خلدون فقد كتب في مقدمته فصلاً ممتعاً عن تعليم الوالدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه فيقول :

فأما أهل المغرب فمذهبهم في الوالدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط، وأخذهم أثناء المدارس بالرسم ومسائله واختلاف جملة القرآن فيه لا يخلطون ذلك بسواه في شئ من مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أن يحذف فيه أو ينقطع دونه فيكون انقطاعه في الغالب انقطاعاً عن العلم بالجملة وهذا مذهب أهل الأمصار بالمغرب ومن تبعهم من قرى البربر .. وأما أهل الأندلس فمذهبهم القرآن والكتاب من حيث هو وهذا هو الذي يراعيه في التعليم فلا يقتصرون لذلك عليه فقط، بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتابة، وأما أهل أفريقيا فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب ومدارسه قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها، إلا أن عنايتهم بالقرآن واستظهار الوالدان إياه ووقفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه وعنايتهم بالخط تبعاً لذلك . وبالجملة فطريقتهم في تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الأندلس .. وأما أهل المشرق فيخلطون في التعليم كذلك على ما يبلغنا ولا أدري بم غايتهم منها والذي ينقل لنا أن عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن الشيبانية ، ولا يخلطون بتعليم الخط بل لتعليم الخط

عندهم قانون ومعلمون له على انفراده كما نتعلم سائر الصناعات ولا يتداولونها في مكاتب الصبيان، وإذا كتبوا لهم الأواح فيخط قاصر على الإجابة... (مقدمة بن خلدون ص ٤٤٧-٤٤٩).

وقد اعترف لنا المفكر والمؤرخ الأمريكي بريكمان **Brickman** بفضل ابن خلدون فيما كتب بدون تحيز عن أوجه التشابه والاختلاف الثقافي والتربوي في مختلف المجتمعات وإن ذلك يؤهل ابن خلدون ليرقى إلى مراتب الباحث في التربية^(٥).

والتربية المقارنة كميدان من ميادين الدراسة يعتبر حديث النشأة نسبياً، وقبل الحرب العالمية الثانية كانت ماتزال في طفولتها على الرغم من وجود رواد مهمين أمثال ماثيو ارنولد في القرن التاسع عشر بتقاريره عن التربية في أوروبا وكاندل في القرن العشرين بما كتبه عن النظم التعليمية في الدول المختلفة.

- ففي سنة ١٩٣٠م نشر هانز وهسن كتابهما عن السياسة التعليمية في روسيا.
- وفي سنة ١٩٣٩م نشر كاندل دراسات في التربية المقارنة وصفية تحليلية.
- وفي سنة ١٩٣٩م نشر ماير A. Meyer كتاباً عن تطور التعليم في القرن العشرين.
- وفي سنة ١٩٤٥م بدأت اليونسكو تسهم في الدراسات المقارنة في بلاد العالم.
- وفي سنة ١٩٤٩م نشر هانز كتابه عن التربية المقارنة.
- وفي سنة ١٩٥١م نشر موهلمان وروسيك Mochlman Rouccek كتاباً عن التربية المقارنة.
- وفي سنة ١٩٥٦م نشر كرامر وبراون Cramer & Brown كتاباً عن النظم التعليمية المقارنة.
- وفي سنة ١٩٦٠م نشر Ker كتاباً عن مدارس أوروبا وتلاه اوليخ Ulich نشر كتابه عن تربية الشعوب.
- وفي سنة ١٩٦٤م ظهرت كتابات بيريداى الجادة في كتابه عن الطريقة المقارنة في التربية.
- وفي سنة ١٩٦٥م نشر هولمز B Holmes كتابه عن مشكلات في التربية والذي ضمنه منهجه أو مدخله للبحث في الدراسة المقارنة.

- وفي سنة ١٩٦٨م صدر كتاب الاموندكنج E. King مدارسنا ومدارسهم.
- وفي سنة ١٩٦٩م نشر اكتساين ونوا Noah, H. & Eckstein كتابهما نحو المنهجية العلمية للتربية المقارنة.
- وفي سنة ١٩٨١م جاء براين هولمز بكتابه الأخير في التربية المقارنة وبعض الاعتبارات المنهجية ليدعم ويوضح منهجه في حل المشكلات.

وإلى جانب هؤلاء المنكرين الغربيين نجد الكثير من الاجتهادات الحديثة في مصر والوطن العربي من جانب الباحثين والمهتمين في مجال التربية المقارنة، ولكنهم في معظم الغالب يقتفون أثر رواد العالم المتقدم.

ويهمنا أن نشير هنا أيضا إلى ثلاثة مراكز لعبت دوراً هاماً في تطوير التربية المقارنة وتقديمها وهي: المركز الدولي للتربية بجنيف، ومعهد التربية بجامعة لندن، والمعهد الدولي لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا، إلى جانب جهود منظمة اليونسكو في مجال التربية المقارنة بخاصة والأنشطة التربوية بعامة.

تعريف التربية المقارنة:

لا يوجد تعريف شامل جامع اتفق عليه علماء ورواد التربية المقارنة حتى الآن، إذ لا تزال هناك آراء تتناول مفهوم هذا العلم من زوايا مختلفة. تبعاً لاختلاف الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه من وراء دراستها، وإن جميع المحاولات التي بذلت لوضع تعريف محدد للتربية المقارنة قد صادفه الفشل. نظراً لاختلاف وجهات النظر والأساليب أو المداخل المتبعة في هذا الفرع من الدراسة. ولقد حاولت منظمة اليونسكو التربوية أن تجمع عدداً من أساتذة التربية المقارنة أكثر من مرة للتداول في شئون التربية المقارنة ومحاولة الوصول إلى تعريف لها. إلا أنهم أخفقوا في الوصول لاتفاق موضوعي بشأن تعريف التربية المقارنة.

وسوف نتعرض هنا لبعض التعريفات الخاصة بالتربية المقارنة ونبدأها بتعريف كارتر جود Carter. V Good القاسوسي لها: إنها مجال من مجالات الدراسة يتعلق بمقارنة النظرية التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة بقصد الوصول إلى زيادة الفهم وتعميقه في المشكلات التربوية لا في البلد الذي ينتسب إليه المدارس فحسب. بل في البلاد الأخرى أيضاً وهذا التعريف يؤكد على مبدأ المقارنة في دراسة

المشكلات التربوية^(٦)، وبالتالي فإن التربية المقارنة ليست مجالاً معيناً من مجالات الدراسة، وإنما جميع مجالات التربية مجالاً للدراسة المقارنة إذا بحثت من زاوية مقارنة.

كما يعرفها مارك انطوان جوليان فيقول :
أنها الدراسة التحليلية للتربية في البلاد المختلفة بهدف الوصول إلى تطوير النظم القومية للتعليم وتعديلها بما يتشئ مع الظروف المحلية.
ويقول أيضاً: إن التربية شأنها شأن العلوم الأخرى تقوم على أساس الحقائق والملاحظات، ومن الضروري ترتيب هذه الحقائق والملاحظات في جداول تحليلية تسمح بالمقارنة بينها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد العامة السائدة بينها، وبهذا يكون للتربية أن تصبح علماً إيجابياً بدلاً من تركها نهياً للأراء الضيقة المحدودة وأهواء ونزوات أولئك الذين يسيطرون عليها^(٧).

ويبدو من هذا التعريف اهتمام جوليان بالجانب التحليلي في دراسة التربية المقارنة بهدف نفعي إصلاحي، ومع أن صاحب التعريف قد مضى عليه زمن طويل فإن تعريفه مازال متداولاً بين المحدثين من دارسي التربية المقارنة.

كما يعرفها كاندل فيقول: إنها الفترة الراهنة من تاريخ التربية المقارنة أو إنها الأمتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر، وينظر إليها كاندل على أنها مقارنة الفلسفات التربوية المختلفة ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة في الدول المختلفة. ويقول أيضاً:

أن الهدف من التربية المقارنة - كما هو الحال في القانون المقارن والأدب المقارن والتشريح المقارن - هو الكشف عن أوجه الاختلاف في القوى والأسباب التي يترتب عليها النظم التعليمية وذلك للتوصل إلى المبادئ الكاسنة التي تحكم تطور جميع النظم القومية للتعليم ، وهو في هذا يكرر نفس مقاله جوليان من قبل^(٨).

كما يعرفها فرنون مالينسون Vernon Mallinson فيقول:
إنها الدراسة المنظمة للثقافات من أجل اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف، ولماذا كانت هناك حلول مختلفة (بما لها من نتائج) لمشكلات قد تكون عامة ومشتركة للجميع.

وهو يشير الى أن التعرف على مشكلات التربية في الدول الأخرى يعتبر من أهم الواجبات الأولية لأي باحث في هذا الميدان. وأن أي دارس جاد لأمور التربية في عصرنا الراهن يلزمه أن يكون على ألفة بما يجري في البلاد الأخرى .. وبهذه الطريقة فقط يستطيع أن يدرس وأن يفهم نظم بلده . وأن يخطط لمستقبل تطوره بنكاء ووعي^(٩).

وهكذا يؤكد مالينسون على دراسة الإطار الثقافي للأنظمة التعليمية وما يترتب على ذلك من أوجه الشبه والاختلاف، وذلك بهدف تعمي إصلاح أيضا. يمكن الاستفادة منه في إصلاح النظم القومية وتطويرها.

كما يعرفها لاواريز J. Lauwerys فيقول ناصحا:

يجب على دارس التربية المقارنة ألا يكتفي بوصف النظم التعليمية وإنما عليه أن يحلل هذه النظم ويفسرها ، فالهدف من دراسة الوقائع التعليمية يجب أن يستهدف فهم أسباب وجود نظم تعليمية في بلد ما بالصورة التي هي عليها وهو يرى أن الغرض من التربية المقارنة نظري وعلمي معا. فهي توفر لدارسها المتعة العقلية الناتجة عن التأمل في النظم التعليمية إلى جانب أنها تكشف له عن العوامل التي تؤثر في تلك النظم^(١٠).

كما يعرفها جورج بيريداي G Bereday فيقول :

إنها المسح التحليلي للنظم الأجنبية كما يقول: إنها الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والاجتماعية من منظور عالمي ومهمتها هي التوصل بمساعدة الطرق المستخدمة في الميادين الأخرى على الدروس التي يمكن استخلاصها من المفارقات أو التباين في الممارسات التربوية في المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية.

كما يؤكد بيريداي أن التربية المقارنة لا يمكن أن يطلق عليها الفترة المعاصرة من تاريخ التربية كما يظن الكثيرون -وهو بذلك يشير إلى كاندل- لأنها دراسة ذات طابع تتداخل فيه ميادين مختلفة. وهو يرى إنه إذا كان على التربية المقارنة أن تتشد شينا ذا قيمة من دراسة أوجه الشبه والاختلاف في النظم التعليمية فإن ذلك لا يتحقق تماما إلا باعتمادها على ميادين متعدد كعلم الاجتماع

والتاريخ والاقتصاد والسياسة وغيرها ومعنى هذا أن دارس التربية المقارنة يحتاج إلى مهارات أخرى غير المعلومات التربوية^(١١).

كما يعرفها بدرو روسيللو P. Rossello فيقول:

إنها تطبيق مبدأ المقارنة على دراسة جوانب المشكلات التربوية وبالتالي فإن موضوع دراسة التربية المقارنة في جميع جوانب العمل التربوي فيمكن مقارنة نظم التعليم بعضها مع بعض أو مقارنة الأهداف والنظريات التربوية أو مقارنة المناهج و مواد الدراسة أو مقارنة الأساليب والطرق التربوية المستخدمة.

كما يفرق روسيللو بين التربية المقارنة الوصفية والتربية المقارنة التفسيرية. وهو في هذا يتبع شنيدر وكاندل. فالتربية المقارنة الوصفية تستهدف وصف الوقائع والنظم التربوية ثم يتبع ذلك مقارنة أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الوقائع والنظم وبالتالي تستهدف الإجابة على السؤال (لماذا؟) بمعنى إنها تبحث وراء الأسباب والعوامل التي أدت إلى تشكل هذه الوقائع التربوية وظهور هذه النظم التربوية بالشكل الذي تبدو عليه^(١٢).

الخلاصة:

يتضح من التعريفات السابقة أن للتربية المقارنة موضوعا مستقلا بذاته فهي تهتم بالتربية في كل أنحاء العالم، أي أنها تعني بالتربية من منظور عالمي وأنها أيضا تعني بالدراسة التحليلية للقوى الثقافية بهدف التوصل إلى فهم معقول لجوانب التشابه والاختلاف بين الأنظمة القومية للتعليم ومشكلاتها المختلفة، وأن للتربية المقارنة مناهج مستقلة خاصة بها شأنها في ذلك شأن القانون المقارن والأدب المقارن وهي في سبيل ذلك تعني بالتوصل إلى الطريقة الصادقة كأساس للمقارنة. كما يتضح أيضا من هذه التعريفات أن التربية المقارنة تتضمن بالضرورة قيمة نفعية إصلاحية لتطوير نظم التعليم القومية.

كما أن للدراسات المقارنة أهمية في أنها تساعد في رسم السياسة التعليمية أو اتخاذ القرار الأفضل أو تأكيد وجهة نظر معينة. ولفهم النظم التعليمية ينبغي أن نتعمق في تحليل القوى السببية والالتزامات التي تحكمها، لأن النظم التعليمية تعكس عادة الفلسفة الاجتماعية والسياسية السائدة.

أهداف التربية المقارنة:

يمكن تلخيص الأهداف التي تحققها التربية المقارنة والتي تقف وراء أهميتها في ثلاثة أنواع من الأهداف وهي:

١ - الهدف العلمي الأكاديمي:

للتربية المقارنة كميديان من الدراسات العلمية والاكاديمية أهمية في ذاته بصرف النظر عن أهميته العلمية أو التطبيقية، شأنها في ذلك شأن كثير من العلوم الأخرى .

فن خلال ذلك الربط المنهجي بين نظم التعليم ومشكلاته في البلاد المختلفة بين القوى الثقافية التي أثرت فيها وأدت إليها -تتمى في الباحث الاتجاه الموضوعي، وتقييم فهمه للمشكلات التربوية على أسس واسعة عميقة، مما لا بد أن ينعكس عليه في دراسته للمشكلات واقتراحه للحلول المناسبة لتلك المشكلات^(١٣).

إن العمل العقلي محبب إلى نفس كل باحث أو طالب علم وأن المتعة العقلية من مداومة التأمل والتفكير والبحث والإطلاع عملية يحس بها كل عالم وقد يتوج هذه المتعة شعاع فكري غامر يحمل معه اكتشافا جديدا أو مولد فكرة جديدة عندها يحس الباحث بسعادة علمية عظيمة. ذلك أن الكشف العلمي والبحث عن المجهول حبيب إلى كل نفس سواء في ذلك من يقبل في صفحات الكتب أو من يقف في أي مختبر عظيم. وهكذا تتأكد الأهمية الأكاديمية للتربية المقارنة. ومن أهم دعاة الأهمية الأكاديمية للتربية المقارنة جورج بيريداي الذي يرى أن الهدف من دراسة التربية المقارنة هو هدف عقلي، فالناس يحبون دراسة النظم التعليمية لأنهم شغوفون ومتطلعون لذلك^(١٤).

ومع أن بيريداي ومن نحا نحوه يؤكد الأهمية النظرية لدراسة التربية المقارنة، فإنه لا يقلل من أهميتها التطبيقية والعملية. كما يرتبط بالهدف الأكاديمي للتربية المقارنة محاولتها التوصل إلى مبادئ عامة وتعميمات مشتركة يمكن أن تساعد العلماء والباحثين في توفير الأسس العلمية لدراساتهم المقارنة.

٢ - الهدف النفعي الإصلاحي:

وهذا الهدف يقابل المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة في الغرب، في أعقاب الثورة الصناعية الكبرى حيث كانت استعارة نظم التعليم

من البلاد المتقدمة هدف الباحثين الأوائل . خاصة الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا .
ومن هذا الهدف النفعي الإصلاحي . نمت التربية المقارنة وتطورت . حتى صارت
على ساهى عليه اليوم .

كما تأكد الهدف النفعي الإصلاحي للتربية المقارنة مع زيادة الاهتمام بالتعليم
بصورة متزايدة وظهور المشكلات التعليمية المختلفة وما ترتب على ذلك من ظهور
الحاجة إلى الاستفادة من المواد المقارنة للاستفادة من خبرات الآخرين في رسم سياسة
تعليمية رشيدة .

إن التربية المقارنة تزود المخططين للتعليم وراسمي السياسة التعليمية ببدائل
رسم السياسة واتخاذ القرار حتى تأتي السياسة التعليمية أو الخطة التعليمية على أسس
سليم ومما زاد من تأكيد الهدف النفعي الإصلاحي أيضا . تزايد الأهمية الحيوية للتعليم
وضخامة حجمه . وتعدد مشكلاته وما ترتب على ذلك من ظهور الحاجة الملحة إلى
المواد والدراسات المقارنة للاستفادة من خبرة الدول الأخرى في رسم السياسة
التعليمية واختيار أفضل الاحتمالات .

كما أن التربية المقارنة تساعد دارسيها على توسيع فهم مشكلات التربية في
بلادهم والتعمق في تحليل جوانبها وأبعادها المختلفة وتزودهم بالحلول المختلفة التي
أنتجتها الدول الأخرى في مواجهة مشكلات مماثلة ، وفي نفس الوقت تنمي فيهم
الحساسية والوعي معا بالتزام الحرص والحذر في استعارة هذه الحلول على علاقتها
إلا بعد تكييفها ومواءمتها للظروف المحلية التي تعمل فيها النظم القومية للتعليم^(١٥) .

والأهداف النفعية الإصلاحية التي تحققها التربية المقارنة متنوعة ومتعددة .
فهناك أهداف تربوية وقومية وشخصية وسياسية وأهداف تتعلق بالسلام العالمي
وأهداف أخرى تتعلق بالباحث نفسه .

ويؤكد براين هولمز الذي كان أستاذ التربية المقارنة في معهد التربية بجامعة
لندن والمعروف عالميا ، على أن للتربية المقارنة هدف نفعي إصلاحي فيقول في كتابه
مشكلات في التعليم Problems in Education, 1965 إن للتربية المقارنة وسيلة

إثراء ثقافي وإصلاح تربوي، وان مرحلة النقل والاستعارة مازالت تجذب أنظار واضعي السياسات التعليمية حيث يستخدمونها كوسيلة لصياغة النظم التعليمية^(١٦).

كما يوضح المؤلف في رسالته المقدمة لمعهد التربية -جامعة لندن للحصول إلى درجة دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص تربية مقارنة، رأى براين هولمز في توضيح الهدف النفعي الإصلاحي للتربية المقارنة فيقول:

«للتربية المقارنة هدف نظري وهو زيادة وتعميق فهمنا للنظم التعليمية كما هي عليه في الوقت الحاضر، وبصفة خاصة في ضوء المشكلات التعليمية القومية. أما هدف التربية المقارنة العملي فهو لمساعدة الإداريين والقائمين على السياسة التعليمية والتخطيط التربوي لتنظيم وتخطيط مدارسهم بطريقة عملية وفعالة^(١٧).

وهكذا يتضح أن للتربية المقارنة هدفاً إصلاحيًا يمكن أن يوتي ثماره إذا ملتزم بوعي وإدراك حقيقيين .

٣- هدف المتعة العقلية:

تساعد التربية المقارنة الدارس على تحصيل نوع من المتعة العقلية تتأتى نتيجة لما يقوم به من ملاحظة ومقارنة وتفسير، كما أن دراسته للقوى المؤثرة في النظم التعليمية ولمشكلات هذه النظم وكيفية معالجتها يزيد في فهمه وتقديره لنظم التعليم في بلده والبلاد الأخرى.

~ وتستطيع التربية المقارنة أكثر مما يستطيع أي علم آخر من علوم التربية. أن تحقق لدارسها والقارئ فيها هدف المتعة العقلية. ذلك من خلال ما يقرأه عن نظم التعليم في بلاد أخرى عديدة، ومن خلال ذلك الربط الذي يقوم به. إن كان يبحث ويكتب، أو الذي يراه إن كان لا يقرأ -بين تلك النظم. والأيدولوجيا السائدة في كل مجتمع.

كذلك تعلم التربية المقارنة الباحث، ألا يثق في كل ما يقرأه. وألا يصدق الباحث كل ما يسمعه. لأنه يعتمد في دراسته لنظم التعليم، على أفكار و آراء وأرقام وإحصائيات وقوانين ولوائح، قد لا تكون دقيقة، وقد يكون المراد منها هو مجرد الدعاية، لا خدمة العلم. ومن ثم فهي تعلمه الحذر واليقظة حتى يصل إلى الحقيقة، والوصول إلى الحقيقة بعد شك وريبة. هو قمة المتعة العقلية التي يمكن أن يحس بها أي باحث علمي^(١٨).

وإلى جانب الأهداف الثلاثة السابقة فإن هناك من التربويين من يؤكد على وجود أهداف سياسية وأهداف حضارية وإنسانية للتربية المقارنة، فالهدف الحضاري يتمثل في التعرف على ثقافات الشعوب وحضاراتها في أبعادها المختلفة، والهدف السياسي يتمثل في الكشف عن علاقة الفرد بالدولة وتركيبها السياسي وما يرتبط بذلك من نظريات والأهداف السياسية للدول ونواياها تجاه الدول الأخرى سواء كانت تلك الأهداف مستترة أو معلنة. والهدف الإنساني يتمثل في أن النظرة الشاملة لأوضاع التربية في العالم، ترينا بوضوح أن نصف سكان العالم من البشر في القرن العشرين لا يستمتعون بحقهم في العلم كما تنص الدساتير والقوانين وأهمها ميثاق حقوق الإنسان، ولما كانت التربية المقارنة تتبع من العقيدة الإنسانية، فهي تساعد على تدعيم روح الأصالة والموضوعية بين البشر ونشر روح التعاون وتنمية روابط الأخوة والمودة بينهم على المستوى العالمي^(١٩).

كما يؤكد اليونسكو على أن للتربية المقارنة هدف إنساني عالمي ينبثق من أهداف التربية والثقافة وأن العناية بها التزام ينبع من مسؤوليات اليونسكو كمنظمة عالمية^(٢٠).

في ضوء كل ما سبق يمكن تلخيص موضوع وأهداف التربية المقارنة فيما يلي^٣:

١- إن التربية المقارنة ليست مجرد تجميع معلومات أو بيانات وصفية أو إحصائية عن نظام للتعليم أو نظامين أو أكثر، إنما المهم هو تحليل هذه البيانات أو المعلومات عن النظم التعليمية المختلفة في ضوء خلفياتها وأطرها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والتربوية والتاريخية بقصد اكتشاف العوامل والأسباب التي جعلت النظم التعليمية تبدو بالصورة التي هي عليها والتي فرضت حلولاً معينة ومختلفة لشكالات تربوية واحدة.

٢- إن دراسة التربية المقارنة لها قيمة أكاديمية في حد ذاتها كفرع من فروع المعرفة بصرف النظر عن أهميتها النفعية أو التطبيقية. فيجب أن نعترف أن كثيراً من الناس يدرسون نظم التعليم الأجنبية لأنهم يريدون أن يعرفوا هذه النظم وخلفياتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وأن المتعة العقلية التي تعطونها لنا هذه الدراسة متعة مشروعة، بل أنه يمكن القول بأن هذا الهدف من الدراسة هدف أساسي

وهام إذا أردنا أن تصبح التربية المقارنة علماً يقف على قدم المساواة بين فروع المعرفة المختلفة.

٣- إن التربية المقارنة ذات قيمة عملية وهدف نفعي. فمن طريق دراسة نظم التعليم المختلفة والعوامل والقوى التي أثرت فيها فصاغتها أو غيرتها تزيد التربية المقارنة قدرة الباحثين على فهم النظام التعليمي في بلدهم والمشكلات التربوية المتعلقة به. كما تزيد قدرة المسؤولين عن إصلاح التعليم في بلد معين من الاستفادة من الجهود والأخطاء التي وقع فيها زملاء لهم في بلاد أخرى وتكثيف الجهود والإصلاحات التي تمت في بلاد أخرى لظروف بلدهم الخاص.

٤- إن النظم التربوية مرآة تكشف حقيقة وخصائص المجتمعات التي تنشأ فيها، فقد تظهر في بعض المجتمعات قوى سياسية أو عسكرية أو معنوية ليست حقيقة فيها، أو قد تطبق شعارات عن العدالة والديمقراطية وهي تخفي نزعات استبدادية انتهازية، أو تبدو واجهات صلبة متناسكة وهي في الحقيقة تعاني من قوى تكسك وانحلال وتفسخ لذلك فإن دراسة التربية المقارنة - لا مجرد نظم التعليم - تكشف حقيقة خصائص وصفات هذه المجتمعات بصورة عارية مجردة.

٥- إن دراسة التربية المقارنة تكشف عن الاتجاهات السائدة في مجال التربية في عصور معينة، كما تسيطر اللثام عن طبيعة المشكلات القائمة والحلول التي اتخذتها الدول المختلفة إزاء هذه المشكلات ككل وفقاً لظروفها الخاصة. وبالتالي فإن التربية المقارنة تحاول الكشف عن القوانين التي تحكم التحركات التربوية في نظرية والتطبيق، وهي بذلك تساهم في أن ترفع دراسة التربية إلى مصاف العلوم المتقدمة الاجتماعية والطبيعية منها على حد سواء.

صعوبات البحث في التربية المقارنة:

تواجه الباحثين والدارسين في التربية المقارنة عدة صعوبات يتعلق معظمها بطبيعة الدراسات المقارنة، وذلك بسبب اتساع مجالات الدراسة فيها، وتعدد متطلباتها، حيث تعتبر التربية المقارنة علماً متداخلاً التخصصات يحتاج إلى المواد والميادين العلمية الأخرى لالقاء الضوء على المشكلات التربوية ومن ثم لا يوجد دارس للتربية المقارنة لا يرى أهمية الاستعانة بالمواد والميادين الأخرى. والصعوبة تبدو في أنه من المتعذر على باحث بمفرده أن يلم بكل الميادين، بصورة كافية.

وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص صعوبات البحث في التربية المقارنة

فيمايلي:

١ - صعوبة جمع معلومات موثوق بها:

فعلى الرغم من أن هذه الصعوبة ليست مقصورة على التربية المقارنة وحدها، فإنها تمثل صعوبة، أكبر بالنسبة لها بصفة خاصة لأنها تتعلق بجمع معلومات من دول ومجتمعات مختلفة. ونظراً لأن دقة المعلومات والثقة بها تعتبر مسألة حيوية في الدراسات المقارنة لما يترتب عليها من تفسيرات ومقارنات ونتائج كان من الضروري التحقق من صحة المعلومات بأكثر من طريقة. فيجب أولاً التحقق من مصدر المعلومات ومدى دقته ودرجة الوثوق به، كما يجب التحقق من المعلومات نفسها ومدى صحتها وتطابقها مع ما هو معروف وتناسكها الداخلي وعدم تعارضها أو تخييرها، كما يجب أيضاً مراجعة الطريقة التي جمعت بها هذه المعلومات، وأنها لا تستهدف الدعاية أو أن الإحصائيات غير دقيقة أو معروضة بطريقة غير أمينة أو بطريقة غير واضحة.

٢ - صعوبة وضع أساس موضوعي موحد للمقارنة:

فالمقارنة تكون جادة وصادقة إذا قامت على أساس موضوعي موحد للمقارنة ويأتي في مقدمة ذلك توحيد دلالة المصطلحات. فالمصطلحات قد يختلف مدلولها من دولة لأخرى، فالتعليم الأولي أو الثانوي قد يختلف مدلوله وتسميته من دولة لأخرى، كما يحدث في إنجلترا حيث أن المدارس العامة اسم يطلق على المدارس الخاصة والقاصرة على فئة محدودة من الناس ولذلك فإن الاسم على عكس المسمى.

كما يجب الأخذ في الاعتبار أغراض النظم التعليمية والأسس التي قامت عليها والفلسفة التي تستند إليها. فقد تتشابه أسماء المنظمات التعليمية لكنها تختلف جوهرها في الغرض والفلسفة والأساس الذي تقوم عليه. وإن اختلاف الأغراض والأسس التي تقوم عليها النظم التعليمية تمثل صعوبة حقيقية في الدراسات المقارنة نظراً لاختلاف الفروض التي تعمل النظم التعليمية وفقاً لها. ولهذا تهتم الدراسات المقارنة بتحليل الممارسات التعليمية في ضوء الإطار الثقافي لها والأغراض التي تخدمها وتجنب التسرع في عمل مقارنات غير صحيحة.

٣- صعوبة التعميم:

وهي تتعلق بالتعميم في التربية المقارنة، ففي دراسة النظام الأمريكي للتعليم مثلاً يصعب جدا الوصول إلى تعميمات عامة بشأنه نظراً لاختلاف الممارسات التعليمية بين الولايات وتقويمها وتعقدتها. وبالمثل يجب الحذر من التبسيط الشديد.

٤- صعوبة الاختيار:

وهو ما يتعلق بشأن اختيار بعض النظم التعليمية للمقارنة. وهنا يجب أن يتم في ضوء الهدف من المقارنة. فإذا كان الهدف هو التطوير والإصلاح فإنه يجب الاستعانة في المقارنة بالدول المرجعية أي الدول المتقدمة، وإذا كانت الدراسة المقارنة تهدف إلى دراسة العلاقة بين الدول والدين مثلاً فمن البديهي استبعاد دول الكتلة الاشتراكية من المقارنة وهكذا.

٥- صعوبة أو مشكلة التحيز:

وهو ما يقع فيه الباحث في التربية المقارنة. فعلى الرغم من التأكيد المستمر على الالتزام بالموضوعية والحقائق المجردة فإن الباحث قد يتخلى عن ذلك بدرجات متفاوتة حسب درجة تحيزه الديني أو السياسي أو الاجتماعي، بل إن تفسيراته المقارنة قد تتلون بهذا التحيز دون شعور منه^(١١) ومن بين الصعوبات التي تواجه البحث في التربية المقارنة أيضاً.

٦- اعتمادها على الإحصائيات. والتي قد لا تكون متوفرة، خاصة في البلاد غير المتقدمة. التي تكون أجهزة الإحصاء فيها متخلفة بشريا والياً وفتياً، مما يجعل هذه الإحصائيات تتسم بعدم الدقة، كما أنها تكون غير منتظمة، مما يجعل الكثير منها قديماً وغير واف.

٧- اعتماد الإحصائيات على المبالغة، لا على الواقع وخاصة في بعض الدول المتقدمة، والمقصود بذلك الدعاية، مما يجعل البيانات المتوفرة، حتى ولو كانت حديثة، عاجزة عن مساعدة الباحث في الوصول إلى الحقيقة التي ينشدها.

٨- صعوبة تفسير البيانات الإحصائية والأرقام، لأنها جافة جامدة، لا تفسر الواقع الذي ينشده الباحث.

٩- اختلاف المصطلحات المستخدمة في مجال التربية من بلد إلى آخر، وأوضح الأمثلة على ذلك أن المدرسة الثانوية في مصر وغيرها من البلاد العربية، يطلق عليها أسماء مختلفة في الدول الأخرى. هذا الاختلاف في المصطلحات، يفرض على الباحث في التربية المقارنة الدقة والحذر، وهو يقرأ عن نظم التعليم في البلاد المختلفة.

١٠- إن الدراسة المقارنة تتطلب من الباحث الإلمام بعلوم كثيرة تربوية وغير تربوية، فهي تحتاج إلى معرفة واسعة بالفكر التربوي، وأصول التربية واجتماعياتها، واقتصاديات التعليم والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس والصحة النفسية أو ما إليها، ومعرفة واسعة بالاقتصاد والسياسة والاجتماع والجغرافيا وعلم الإنسان والفلسفة، والتاريخ العام، وتاريخ التربية .. إلخ.

١١- إن الدراسة المقارنة تتطلب الإلمام الكبير باللغات الأجنبية، ليستطيع الباحث القراءة عن البلاد التي يقوم بدراستها، بلغاتها، فيكون قادرا على فهم نظم التعليم التي يدرسها، والقوى الثقافية المؤثرة فيها، وأقدر على زيارة هذه البلاد للوقوف بنفسه على نظم التعليم ومشكلاته.

١٢- صعوبة استخدام الاختبارات السيكولوجية والقياسات العقلية في الدراسة المقارنة، لأن مثل هذه القياسات، لا بد أن تختلف من مجتمع إلى مجتمع، والإفادة منها في التربية المقارنة، لا يتم إلا بتوحيدها. ومعنى ذلك أن الباحث في التربية المقارنة يجد نفسه عاجزا عن القيام بدراسة لمجالات معينة، قد يراها مهمة وجديرة بالدراسة، لا لشيء إلا لأنها تستدعي استخدام تلك الاختبارات والقياسات.

١٣- إن مناهج البحث في التربية المقارنة، لا تزال موضع جدل كبير بين المشتغلين بها حتى الآن، مما يشكل في حد ذاته مشكلة كبرى في الدراسة المقارنة لنظم التعليم ومشكلاته، وذلك لأن تقدم البحث العلمي رهن بالمنهج، والمعرفة الواعية بمناهج البحث العلمي، تمكن العلماء الباحثين من إتقان البحث، وتلافى كثير من الخطوات المتعثرة، أو التي لا تفيد شيئا.

وعلى الرغم أن هذه الصعوبات تمثل جانبا سلبيا بالنسبة للتربية المقارنة إلا أنها دفعت بالتربية المقارنة لتحتل مكانتها بين العلوم التربوية، ولتصبح علما رائدا لها، لا مجرد ذيل لعلم من هذه العلوم^(١٢).

مراحل تطور التربية المقارنة وأهم روادها :

يقسم الدارسون الغربيون المراحل التي مرت بها التربية المقارنة في تطورها إلى ثلاث مراحل ولكل مرحلة مناهجها العلمية الخاصة بها والتي تناسبها.

المرحلة الأولى:

وهي الفترة التي شهدتها التربية المقارنة في القرن التاسع عشر ويبدوها رائدها مارك انطوان جوليان دي باري Marc Antoine Jullien De Paris ومن روادها أيضاً ماشيو أرنولد Mathew Arnold. في إنجلترا وفيكتور كوزان Victor Cousin. في فرنسا واوشنسكي Uehinsky في روسيا وهوراس مان Horace Mann وهنري برنارد Henery Barnard في أمريكا وجميع هؤلاء درسوا النظم التعليمية الأجنبية بهدف نقلها إلى بلادهم إذ كان من المتصور في تلك الفترة أنه يمكن نقل النظم التعليمية من دول لأخرى، ولذلك تسمى هذه الفترة بمرحلة النقل أو الاستعارة وتركز الاهتمام على جمع المعلومات عن النظم التعليمية ومكانتها حتى يمكن الاستفادة من أحسن النظم ونقلها.

المرحلة الثانية:

وهي المرحلة التي احتلت النصف الأول من القرن العشرين ويعتبر السير مايكل سادلر Sir Michael Salder مؤسسها ورائدها وكان يعتقد أن النظم التعليمية هي وليدة الظروف الاجتماعية التي نشأت فيها حيث يقول " ينبغي عند دراسة نظم التعليم الأجنبية أن لا ننسى أن الأشياء الموجودة في خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة في داخلها بل أنها تتحكم فيها وتفسرها، إننا لا نستطيع أن نتجول بين النظم التعليمية في العالم كالطفل الذي يلهو في حديقة ويقطف زهرة من هنا وورقة من هناك ثم نتوقع بعد ذلك إننا إذا غرسنا ما جمعناه في تربة بلادنا نحصل على نبات حي. إن نظام التعليم القومي شيء حي وهو نتاج النضال الذي غموه النسيان".

ومن أتباع سادلر، فردريك شنايدر F. Schneider في ألمانيا وكاندل Kandel في أمريكا وهانز Hans ولوارييز Lauwerys في إنجلترا وروسيلو Rossello في سويسرا وكلهم اهتموا بالأسس التربوية والعوامل الاجتماعية التي تستند إليها التربية.

وتحت تأثير هؤلاء انتقلت التربية المقارنة من مرحلة مجرد جمع المعلومات إلى مرحلة التكهن بالعوامل المختلفة المؤثرة في نظم التعليم، وتسمى هذه

المرحلة بمرحلة التنبؤ، لأن هدف التربية المقارنة لم يعد الاستعارة أو النقل وإنما التنبؤ بنجاح نظام التعليم في بلد ما في ضوء الملاحظات والتجارب المماثلة المكتسبة من النظم التعليمية الأخرى.

المرحلة الثالثة:

وتعرف بمرحلة التحليل العلمي وهي استمرار لمرحلة التنبؤ ولكنها تفترض انه قبل محاولة التنبؤ ومن ثم النقل أو الاستعارة لأبد من استعراض الممارسات التربوية للنظم التعليمية وتحليل هذه النظم وما ترتبط به من أوضاع اجتماعية واقتصادية على أساس معايير واضحة من مناهج البحث العلمي. ويعتبر المفكر آرثر موهلمان A. Moehlman من رواد هذه المرحلة العلمية، إلا أن الريادة الفعلية انتقلت للمفكر جورج بيريداي G. Bereday نظراً لأسلوبه المنهجي المتميز والشائع الاستخدام سواء في الدراسات المجالية أو الدراسات المقارنة. كما كان من بين روادها المتميزين بأعمالهما المنهجية البريطانيان براين هولمز B. Holmes وإدموندكنج E. King والأمريكيان هارولدنوح H.Noah وماكس إكستين M. Eckstein.

المراجع:

- ١- عبد الغني عبود ، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٨، ص ٥٧ .
- 2- Kandel, I L., "The Study of Comparative Education"- Educational Reforom, Vol. XX, Nov. 1955, P.5.
- ٣- محمد منير مرسي، التعليم العام في البلاد العربية: دراسة مقارنة. عالم الكتب، القاهرة ١٩٧٢، ص ١٢ - ١٥ .
- ٤- محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١، ص ١٥ - ١٦ .
- 5- Brickman, W., Prehistory of Comparative Education to the End of the 18th Century, Comparative Education Review, 1966, pp. 33 - 47.
- 6- Good, V., Dictionary of Education, 1945, p. 64.
- ٧- محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ١٨ .
- ٨- نفس المرجع، ص ١٩ .
- 9- Mallinson, V., An Introduction to Comparative Education, Heinemann Education Books, Ltd., London, 1960, p. 10.
- 10- Lauwerys, J., The Philosophical Approach to Comparative Education, Interdiction, 1959, pp. 281- 282.
- 11- Bereday, G., Comparative Method in Education, Halt Rinehart and Winston, Inc., V.S.A., 1964. p. 3.
- ١٢- محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة، ط١، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨١، ص ٢٣ .
- ١٣- عبد الغني عبود، الأيديولوجيا والتربية: مدخل لدراسة التربية المقارنة، ط ٣، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٠، ص ٧٣ .
- ١٤- محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٢٢ .
- ١٥- نفس المرجع، ص ٢٤ - ٢٥ .
- 16- Holmes, B , Problems in Education A Comparative Approach, Routledy & Kegan Paul, London, 1965, p.23.

- 17- Dahawy, B. M., Systems of Training Teachers of Basic Education in the Arab Republic of Egypt, Unesco's Statements, India and Kenya: A Comparative Study, Ph.D. Thesis, University of London, Institute of Education, London, 1985, p 3

- ١٨- عبد الغني عبود: الأيديولوجيا والتربية، مرجع سابق، ص ٧٣.
- ١٩- منير عطا الله سليمان وآخرين. التربية المقارنة: دراسات في نظم التعليم، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨١.
- ٢٠- محمد سيف الدين فهمي، المنهج في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٢٨.
- ٢١- محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٢٢، ٢٣.
- ٢٢- عبد الغني عبود، الأيديولوجيا والتربية. مرجع سابق، ص ٧٧، ٨٠.

الفصل الثانى الأصول النظرية للبحث العلمى

مقدمة:

إن نقطة البدء فى البحوث العلمية ترتدّز على مقوم أساسى وهو التفكير العلمى المنظم، الذى يقيم علاقة تكاملية بين الحواس واعدل، حتى يمكن قبول النتائج التى تنبثق عن ذلك، أى توفير مبدأ الاتساق بين المقدمات و النتائج.

ولهذا يعرف المهتمون والدارسون فى هذا المجال، يعرفون البحث العلمى بأنه المحاولة الدقيقة الناقدة للتوصل إلى حلول لمشكلات التى تورق البشرية وتحيرها.^(١)

كما يعرف البحث العلمى بأنه مجموعة الجهود المنظمة التى يقوم بها الإنسان مستخدماً الأسلوب العلمى، وقواعد الطريقة العلمية فى سعيه لزيادة سيطرته على بيئته، واكتشاف ظواهرها وتحديد العلاقات بين هذه الظواهر.^(٢)

وهكذا يمكن القول بان البحث ما هو إلا محاولة لاكتشاف المعرفة والتنقيب عنها، وتميئتها، وفحصها وتحقيقها بتقصى دقيق، ونقد عميق، ثم عرضها عرضاً مكتملاً بذكاء وإدراك للتوصل إلى حلول لسختلف المشكلات التى تواجهها الإنسانية. وتثير قلق الإنسان وحيرته.

وهناك من يرى أن التفكير العلمى هو عملية تهذيب للتفكير اليومى - على حد اينشتاين- كما يعتقد جوليان هكسلى أن طريقة البحث العلمى، ليست سوى الطريقة التى يسلكها العقل البشرى فى العمل. كما يشبه هكسلى العمليات الذهنية التى يقوم بها المشتغلون فى العلوم بالطريقة التى يزن بها القصاب (الجزار) لحمه، أو الخباز خبزه، وان الاختلاف الوحيد بينهم هو الاختلاف بين ميزان الكيميائى وميزان القصاب أو الجزار.^(٣)

إلا أن من الأرجح أن العلماء فى مختلف العصور تميزوا عن سائر الناس بأسلوب عمل منظم ودقيق. فهذا الحسن بن الهيثم -على سبيل المثال- يعرض طريقته فى البحث العلمى فى مقدمة كتاب "المناظر" كما يلى:

ونبتدى فى البحث فى استقراء السوجهات، وتصفح أحوال المبصرات، وتمييز خواص الجزنيات، ونلقط باستقراء ما يخص البصر فى مجال الإبصار. وما هو مطود لا يتغير وظاهره لا يشتبه، ثم نترقى فى البحث والمقاييس على التدرج والسترتيب، ونجعل فى جميع ما نستقر به ونصفحه استعمال العدل لا إتباع الهوى، ونتحرى فى سائر ما نميزه وننتقده طلب الحق. فلعلنا ننتهى بهذا الطريق إلى الحق الذى به يتلج الصدر ونصل بالتدرج والتلطف إلى الغاية التى عندها يقع اليقين^(١).

وهكذا يتضح لنا أن منهج البحث العلمى عند ابن الهيثم، يعتمد على الوصف الدقيق واستخدام المشاهدة الحسية، والاستقراء، وتكرار التجربة، ويتصف بالتأنى وعدم التسرع فى الأحكام، والتدرج فى مراحل العمل والتجرد من الهوى.

أما بالنسبة لجابر بن حيان، فإن البحث العلمى عنده يقوم على التجربة العملية، حيث يوصى تلاميذه بها، مع التأنى وترك العجلة فى الوصول إلى النتائج، حيث يقول لهم. إن أول واجب نقوم به هو إجراء التجارب، لأن من لا يعمل ويجرى التجارب لا يصل إلى أدنى مراتب الإقتان. فعليك يا بنى بالتجربة لتصل إلى المعرفة. وأفتخر العلماء بكثرة العقائد ولكن بجودة التدبير، فعليك بالرفق والتأنى وترك العجلة^(٢).

وهكذا يمكن القول أن ظهور الطريقة العلمية، جاء نتيجة منطقية لمقدمات محددة تمثلت فى الجهود المختلفة التى بذلها المهتمون خلال عصور طويلة، إلا أن ملامح هذه الطريقة ظهرت على يد فرنسيس بيكون F. Bacon فى نهاية القرن السادس عشر. وبداية القرن السابع عشر. ثم تطور هذا النهج نتيجة جهود نيوتن وجاليليو ومساهمتهما، حيث ظهرت الطريقة العلمية، أو النهج العلمى الذى يجمع بين الأسلوب الإستقرائى، والأسلوب الإستنتاجى القياسى. كما اثار جون ديوى J. Dewey فى كتابه "كيف نفكر" عام ١٩١٠ إلى مجموعة من الخطوات المنظمة التى تميز الأسلوب العلمى، أو الطريقة العلمية التى استخدمها كثير من الباحثين فيما بعد. من هذا المنطلق يجدر بنا التعرف على أهم خصائص البحث العلمى:

خصائص البحث العلمى:

يتميز البحث العلمى بعدة خصائص من أهمها:

١- يسير البحث وفق طريقة منظمة تتلخص فيما يلى^(٦):

- يبدأ البحث بسؤال فى عقل الباحث. ويظهر السؤال أو الأسئلة لدى أى فرد لأن الإنسان بطبعه فضولى، وهناك الكثير من المظاهر والقضايا الحياتية التى تشير التساؤلات.

-- يتطلب البحث تحديدا للمشكلة، وذلك بصياغتها صياغة محددة، وبمصطلحات واضحة.

- يتطلب البحث وضع خطة توجه الباحث للوصول إلى الحل، ومن ثم فإن البحث العلمى نشاط موجه.

٢- يتعامل البحث مع المشكلة الأساسية من خلال مشكلات فرعية إذ يتوقع أن تكون مشكلة البحث، والتى تستحق الجهد البحثى، نتاج لمشكلات فرعية وأن الحل الفرعية تشكل بمجموعها حلا للمشكلة الأساسية.

٣- يحدد اتجاه البحث بفرضيات مبنية على افتراضات أو مسلمات بحثية واضحة قياساً على افتراضات العلم. فقد يستطيع الباحث صياغة فرضيات بعدد المشكلات الفرعية، لأن الفرضية تخمين ذكى يوجه تفكير الباحث فى الوصول إلى الحل. وقد تبنى الفرضيات على مسلمات Assumptions حيث تعرف المسلمة البحثية بأنها شرط أو ظرف Condition ليس من السهل على الباحث، فى غياب هذا الشرط أن يفسر النتائج فى ضوء المتغيرات البحثية التى حددها. والافتراضات من المبدأ ليست بحاجة إلى إثبات، ولكن هذا لا يمنع من التدليل على صحتها بمؤشرات عملية ومنطقية، مثال: إن التعزيز للمواقف الأخلاقية يؤثر ايجابيا على النمو الأخلاقى. حيث من المسلم به هنا أن الشخص المعزز قادر على القيام بعملية التعزيز.

٤- يتعامل البحث مع الحقائق ومعانيها. فقد يقوم الباحث بجمع معلومات عن واقع المشكلة بطرق مختلفة، ولا نسمى البحث بحثاً بجمع هذه المعلومات التى تعد حقائق واضحة ومعروفة، ولكن اشتقاق الباحث معايير جديدة وتفسيرات (تختلف باختلاف الباحثين) هو الذى يجعل من هذا الجهد جهداً بحثياً.

٥- للبحث صفة دورية، بمعنى أن الوصول إلى حل لمشكلة البحث، قد يكون بداية لظهور مشكلات بحثية جديدة، وهكذا.

٦- البحث العلمي عمل هادف، ونتيجته التي يتوصل إليها لها خاصيتان أساسيتان:

- إمكانية التحقق، بمعنى أن النتيجة التي يتوصل إليها بالبحث العلمي قابلة للملاحظة ويمكن إثباتها تجريبياً.
- قابلية التعميم Genralization، حيث يسعى البحث العلمي إلى تعميم النتائج على نطاق أوسع من المجال الذي يتم فيه البحث، سواء كان ذلك في العلوم الطبيعية أو العلوم الإنسانية. فالباحث يكتفى عادة باختيار عينة من المجتمع، لكنه يعمم نتائج العينة على المجتمع الأكبر.

صفات الباحث العلمي:

البحث العلمي عمل دقيق يتطلب صفات في الباحث من أهمها:

- الصبر والمثابرة، إذ تتطلب إجراءات بعض البحوث مواجهة الإحباطات والانتقادات، والشجاعة للاستمرار في إجرائها (كوبرنيكس مثلاً واجه صراعاً مع الكنيسة الكاثوليكية عندما أشار إلى استنتاجه البحثي المتعلق بالنظام الشمسي).
- حب الاستطلاع والتقصي، أي أن يتوافر لديه الفضول العلمي.
- عدم التشهير العلمي بالآخرين أو السخرية من منجزاتهم.
- الموضوعية والأمانة والابتعاد عن الذاتية، فلا يخفي معلومات أو يحرفها أو يرفضها، لأنها تتعارض مع رأيه، ولا يتحيز، ولا يسمح لعاداته وتقاليده وعاطفته وأهوائه أن تتدخل في البحث، فيجب أن يكون همه الأول هو تحرى الحقيقة.

أنواع البحوث العلمية:

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو ما يتعلق بأنواع البحوث العلمية؟ حيث يمكن

تقسيم البحوث العلمية إلى أنواع متعددة وفقاً لمعايير متدرجة منها:

- التقسيم وفقاً لمعيار الهدف (بحوث أساسية وبحوث تطبيقية)، ووفقاً لمعيار الطريقة البحثية (بحوث تاريخية، وبحوث وصفية، وبحوث تجريبية، وبحوث مقارنة، ثم بحوث مستقبلية)، ووفقاً لمعيار المجال البحثي (بحوث تاريخية، وبحوث اجتماعية،

وبحوث تربوية)، ووفقاً لمعيار الحجم أو الإسهام العلمي (بحوث على مستوى الماجستير والدكتوراه، وبحوث خاصة بالإنتاج العلمي والترقى والمشروعات البحثية).

إلا أن من أهم التقسيمات الشائعة، تلك التي تقسم البحوث إلى نوعين رئيسيين وهما: البحوث الأساسية Pure or Basic Research، والبحاث التطبيقية Applied Research. والبحاث الأساسية أو التي يطلقون عليها أحياناً البحتة أو النظرية أو الأولية تهدف إلى زيادة المعرفة والتوصل إلى حقائق وتعميمات وقوانين علمية، كما تهتم باكتشاف حقائق ونظريات علمية جديدة، ومن ثم تسهم في نمو المعرفة العلمية.

بينما البحوث التطبيقية، والتي تسمى بالبحوث الميدانية، فهي تهدف إلى اختبار النظريات والحقائق في مواقف علمية وواقعية وتحسين الناتج ومعرفة القيمة الحقيقية والفائدة العملية لهذه البحوث النظرية في حل بعض المشكلات الملحة في مواقع العمل المختلفة. كما تهدف هذه البحوث التطبيقية إلى تحديد العلاقات بين المشكلات أو الظواهر التربوية واختيار النظريات والفروض التي تحكم تلك الظواهر. ولهذا فإن البحث التطبيقي يتسم بشكل أساسي باستخدام وتطبيق النتائج العلمية على الميدان التربوي وتحسين استخدام الممارسات والوسائل والطرق المتبعة في الميدان التربوي^(٧).

أما بالنسبة لمعيار الطريقة البحثية أو الأسلوب المستخدم، فإنه يقسم البحوث إلى ما يلي:

أ- بحوث وصفية Descriptive Research

ويهدف البحث الوصفي إلى وصف الظواهر أو الأحداث أو الأشياء، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها، وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع. ولم يتوقف المنهج الوصفي عند هذا الحد، بل البحث عن الأسباب الحقيقية للظاهرة. ولهذا تعددت الدراسات الوصفية لتشمل العديد من المداخل المنهجية الفرعية في إطار المنهج الوصفي الرئيسي، فشملت دراسات الحالة Case Studies والدراسات المسحية Survey Studies وتحليل الأنشطة والوظائف & Activities و Job Analysis والدراسات المكتبية والوثائقية Documented Studies والبحاث المعيارية أو التقويمية Normative or Evaluative Research كما يستخدم لجمع

البيانات والمعلومات فى أنواع البحوث والدراسات الوصفية أساليب ووسائل وأدوات متعددة مثل الملاحظة، والمقابلة، والإختبارات، والإستفتاءات، ثم المقياس المتدرجة^(٨).

ب- بحوث تاريخية. Historical Research

وتتميز البحوث أو الدراسات التاريخية بطبيعتها الخاصة أنها والتي تركز على وصف وتسجيل الأحداث والوقائع التي حدثت فى الماضى. إلا أن البحوث والدراسات التاريخية لا تقف عند حد الوصف وسرد الأحداث التاريخية لمعرفة الماضى فحسب، بل تتجاوز ذلك الوصف إلى التحليل والتفسير لأحداث الماضى بهدف اكتشاف تعميمات تساعد على فهم الحاضر، بل والتنبؤ بأشياء وأحداث فى المستقبل^(٩). ولهذا يركز البحث التاريخى على التغيير والنمو والتطور فى الأفكار والاتجاهات والممارسات سواء لدى الأفراد أو الجماعات أو المؤسسات الاجتماعية المختلفة. وللبحوث التاريخية مصادرهما الأساسية والثانوية للحصول على المادة العلمية المطلوبة، وكلما توفرت المصادر الأولية للبحث التاريخى كلما زادت قيمته العلمية.

ج- بحوث تجريبية Experimental Research

ترتكز البحوث التجريبية على الملاحظة العلمية وفرض الفروض وإجراء التجارب الدقيقة للتحقق من صحة هذه الفروض. بل لعل أهم ما تتميز به البحوث التجريبية على غيرها من البحوث الوصفية والتاريخية هو كفاية الضبط للمتغيرات والتحكم فيها عن قصد من جانب الباحث. ومن هنا كانت التجربة العلمية هى المصدر الرئيسى للوصول إلى النتائج أو الحلول بالنسبة للمشكلات التى يتناولها البحث التجريبى. إلا أنه فى نفس الوقت يستخدم المصادر الأخرى فى الحصول على البيانات والمعلومات التى يحتاج إليها بعد إخضاعها للفحص الدقيق للتحقق من صحتها وموضوعيتها^(١٠).

د- بحوث مقارنة Comparative Research

تهتم البحوث والدراسات المقارنة ووفقا لمداخلها المنهجية المتعددة، بمقارنة النظرية التربوية وتطبيقاتها فى بلاد مختلفة بقصد الوصول إلى زيادة الفهم وتعميقه للمشكلات التربوية فى البلاد المختلفة. ومن ثم فإن جميع مجالات التربية تعتبر مجالاً للدراسة المقارنة إذا تم تناولها وبحثها من زاوية مقارنة كما أن البحوث والدراسات المقارنة تؤكد على أهمية دراسة الثقافات المختلفة ونظم التعليم النابعة منها لكى تكشف عن أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين هذه النظم. والأسباب والعوامل التى أدت إلى ذلك. ولا تقف الدراسات المقارنة عن حد الوصف والتحليل والتفسير وعقد المقارنات وإيجاد

أوجه التشابه والاختلاف، بل تصل إلى درجة حقيقة من التنبؤ العلمى بالأحداث وبالحوالو والنتائج^(١١).

كما أن للمنهج المقارن بمداخله وأساليبه المنهجية فى إطارها الوصفى، والتاريخى والتجريبى، ودراسات الحالة، وأسلوب حل المشكلات، والدراسات عبر الثقافية، والدراسات عبر الزمانية، أدواته العلمية الدقيقة. مثل الملاحظات والمقابلات المقننة، والاستبيانات، ومعايشة التناقضات، وأدوات التنبؤ العلمية لاستشراف المستقبل. وسوف يتم إلقاء الضوء على هذه الأساليب والمداخل المنهجية العلمية فى الفصل المتعلق بالدراسات المنهجية المقارنة.

وبعد العرض السابق لنشأة البحث العلمى وخصائصه وصفات الباحث العلمى، وتصنيف البحوث العلمية، يجدر بنا التعرض لنشأة البحث التربوى وتطوره.

نشأة البحث التربوى وتطوره:

تؤكد الأدبيات التربوية^(١٢). على أن العصور المختلفة فى حياة الإنسانية شهدت العديد من التصورات والتجديدات التربوية، والتي إقترحها أعلام تربويون يحتلون مكانة بارزة فى تاريخ التربية، منهم على سبيل المثال لا الحصر: سقراط، وأفلاطون، وابن خلدون وأخوان الصفا، وكومينوس، وجان جاك روسو وغيرهم الكثير. إلا أن البحوث التربوية فى إطار علميتها المعهودة حالياً لا يمكن إرجاعها إلى ما قبل القرن العشرين. لا سيما النصف الأخير منه^(١٣). نظراً لأن أساتذة التربية يختلفون حول تحديد الفترة التى نشأ فيها البحث التربوى بالمعنى العلمى الحديث، فبينما يرجعه البعض منهم إلى نهاية الربع الأول من القرن العشرين، يرجعه البعض الآخر إلى نهاية القرن التاسع عشر أو مطلع القرن العشرين. إلا أننا لسنا فى وضع التحقيق التاريخى، بقدر ما نعى بالظروف التى نشأت فيها الاهتمامات الخاصة بالبحوث التربوية، والتى كانت بفعل التغييرات والظروف والمشكلات والتي بدأت العملية التربوية والتعليمية والتدريسية فى مواجهتها. حيث كانت العمليات التربوية والتعليمية فى معظم بلاد العالم وحتى مطلع القرن العشرين تتسم بالبساطة والتناغم دون مشكلات تورتقها كما هو الحال فى نهاية القرن العشرين. حيث كانت أعداد الطلاب قليلة والعلاقات بين المعلمين والطلاب والنظار والعاملين بالمدرسة علاقات حميمة ومباشرة، كما كان المنهج الدراسى بسيطاً فى محتواه وملامتها

للفترة الزمنية المخصصة له، والمعلم متفان في عمله وبتأقان ومحافظ على شرف المهنة وقديستها، وأعداد المعلمين قليلة داخل المدرسة، والأدوات المستخدمة محدودة جداً.

إلا أن هذه الظروف المحيطة بالمدرسة حدثت فيها طفرة غير طبيعية أو غير متوقعة من الكثرين، وتعدت العمليات التربوية والتعليمية والتدريسية بسبب انتشار الوعي الثقافي والتعليمي من جانب الحكومات والآباء، وأدى ذلك للإقبال على التعليم بشكل مضاعف في الأعداد من جانب التلاميذ وعدد الفصول وعدد المدارس وعدد المعلمين والإمكانيات المدرسية والأدوات والأجهزة والفترات الدراسية، وحل التنافس الشديد محل الإيثار والغيرية والتعاون في التسابق على الأماكن التعليمية المتاحة، وحدث القصور من جانب الحكومات في توفير فرص التعليم على الرغم من المبادئ العالمية والقومية التي تنادى بحق الجميع في التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .. الخ.

وفي وسط هذا المناخ، والذي نتج عن تلك الظروف، ظهرت مشكلات تربوية وتعليمية عديدة، تتعلق بالحياة الطلابية، والأهداف التعليمية سواء للمدارس أو المقررات الدراسية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والنواحي الإدارية، والتقويمية، وكفاءة العملية التعليمية .. الخ. كل ذلك أدى إلى الاهتمام بقضايا البحث التربوي كما نعهدنا اليوم.

~

■ فما هو البحث التربوي؟ وما أخلاقياته؟ وما فوائدها؟

يمكن القول أن البحث التربوي هو مجموعة من الخطوات التي تتم وفق الأسلوب العلمي أو المنهج (كما سبق توضيحه) وهو محاولة دقيقة يمكن الثقة في نتائجها للوصول إلى حلول للمشكلات والصعوبات التي تواجه المؤسسات التعليمية والعمليات التربوية التي تتم فيها.

والتربية كمجال تطبيقي تتعدد فيه فروع المعرفة حيث تستخدم فيه مفاهيم ونظريات مجموعة من العلوم الاجتماعية كعلم النفس، وعلم الاجتماع، والعلوم السياسية، وعلم دراسة الأجناس البشرية، وغيرها من فروع المعرفة. ويترتب على ذلك، أن البحث التربوي يتطلب معرفة مناسبة بهذه العلوم بجانب مهارات البحث العلمي للباحث نفسه.

كما أن التربية نشاط اجتماعي يجب النظر إليها كنظام، تعتمد صلاحيته وفعاليتـه على أجزائه وتكامل العمل بينها. ومن هنا، فإن المجال التربوي يتعدى العلاقة بين الطالب والمعلم والمادة الدراسية ليشمل كل مكونات النظام التعليمي باعتباره نظام فرعي، وأيضاً علاقته بالنظم الفرعية الأخرى داخل الدولة أو حتى على المستوى الإقليمي والعالمي، فيما يطلق عليه الدراسات المقارنة.

كما يؤكد البعض أن ليس هناك تعريف عام موحد للبحث التربوي، لأن البحث نشاط واسع متنوع يأخذ أشكالاً مختلفة وأساليب متنوعة وقد يكون البحث نتيجة جهود فرد واحد أو مجموعة من الأفراد، أو يكون مسئولية هيئة من الهيئات أو منظمة من المنظمات. وقد تكون نتيجة البحث أشياء غامضة أو اكتشافات رائعة. ولكن في كل الأحوال يكون هدف البحث دائماً توسيع نطاق المعرفة البشرية وتميئتها.

وقد يكون منهج البحث استقرائياً، أو استدلالياً في الوصول إلى المعرفة. ويقصد بالمنهج الاستقرائي أو الطريقة الاستقرائية في البحث التوصل إلى قانون عام من دراسة أو استقصاء للظواهر الفرعية أو الجزئية. فعندما تقول مثلاً: كل إنسان قابل للتعلم، أو الثواب أجدى من العقاب كوسيلة للتعلم، إنما هي أسئلة للقوانين الاستقرائية. أما المنهج الاستدلالى أو الطريقة الاستدلالية في البحث فيقصد بها تطبيق قانون عام أو مبدأ عام على ظاهرة معينة.

والباحث في محاولته التوصل إلى المعرفة قد يستخدم طرائق متنوعة لجمع المعلومات يطلق عليها أسماء مختلفة، كالطريقة التاريخية أو المقارنة أو الفلسفية أو التجريبية أو دراسة الحالة. وكل هذه الطرائق على اختلاف مسمياتها هي وسائل لجمع المعلومات، وهي متداخلة ويعتمد بعضها على بعض إلى حد كبير. ذلك أن الواقع يظواهره المختلفة ليس مقصوراً على ميدان أكاديمى معين. والسلوك الإنسانى أو الإنسان نفسه هو موضوع دراسة مختلف العلماء في مختلف التخصصات كعلماء النفس والفلاسفة والاقتصاديين والعلماء الطبيعيين وغيرهم. بيد أن ما يميز بين طبيعة البحث فى مختلف هذه الميادين ليست الطريقة وليس موضوع الدراسة، وإنما المشكلة موضوع الدراسة أو الفروض القائمة عليها. فالبحث يأخذ اتجاهه على أساس التساؤلات التى يضعها الباحث

لنفسه ويحاول من خلال بحثه أن يجيب عليها. والباحث نفسه هو الذى يحدد الطريقة التى تتناسب مع طبيعة بحثه^(١٥).

أما بالنسبة لأخلاقيات البحث التربوى باعتباره مصدراً للمعلومات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة مستمدة من أفراد فى أعمار مختلفة، وقد يلحق بهم الأذى بطريقة أو بأخرى بسبب تطبيق البحث التربوى عليهم. سواء كان الأذى نفسياً أو جسماً أو اجتماعياً. إلا أن هذا لا يعنى التوقف عن إجراء البحوث لأنها تجرى أولاً وأخيراً لخدمة هؤلاء الأفراد وحل المشكلات التى تؤرق البشرية. ولهذا يجب التنبيه إلى حقوق الإنسان وعمل كل ما من شأنه احترام هذه الحقوق وعدم انتهاكها ومن هذه الحقوق ما يلي^(١٥):

- ١- حقه فى رفضه المشاركة فى عينة البحث.
- ٢- حقه فى رفض الإجابة عن بعض الأسئلة، مما يستدعى انتباه الباحث إلى بعض الأسئلة التى تسبب الإحراج. وتتدخل فى خصوصيات الفرد، وبالتالي حذفها سلفاً.
- ٣- أخذ موافقة الكبار أو أولياء الأمور أو المعلمين حول مشاركة الصغار فى البحوث.
- ٤- الحفاظ على سرية الإجابة الفردية، لأن اهتمام الباحث ينصب عادة على مجموع الإجابات، وليس على إجابات كل فرد فى الدراسة على انفراد.
- ٥- تعريف أفراد العينة بالرموز وليس بالأسماء.
- ٦- ترك الحرية للفرد فى أن ينسحب من الاشتراك فى عينة البحث فى أى وقت يشاء.
- ٧- للفرد العتسترك الحق فى معرفة أهداف البحث قبل أو بعد المشاركة حسب اتفاق الباحث مع المشترك، ومدى تأثير ذلك على النتائج المتوقعة.
- ٨- حق الفرد فى أن لا يتكلف أى نفقات مثل تكليفه بإرسال أوراق الإجابة.
- ٩- حق الفرد أو المؤسسة التى يشارك أفرادها فى الدراسة فى أن يحددوا الوقت الذى يناسبهم.

كما يرتبط بأخلاقيات البحث بعداً آخر هو العلاقات الإنسانية بين الأطراف المشاركة فى البحث بصورة مباشرة أو غير مباشرة. فإذا افترضنا أن عينة البحث من طلبة المدارس، فإن هناك الكثير من الأمور التى على الباحث أن يراعيها عند الاتصال بالمدارس، ولا بد أن يكون مستعداً للإجابة على الأسئلة التى قد تطرح عليه من المديرين والمعلمين والطلبة وربما أولياء الأمور. ومن هذه الأسئلة على سبيل المثال:

- ما الذى تأمل الوصول إليه من هذا البحث؟
- هل لنتائج البحث قيمة؟
- هل له انعكاس على المدرسة بشكل خاص؟
- فى أوى وقت سيتم جمع المعلومات؟
- كم الفترة الزمنية التى تستغرقها فى المدرسة؟
- فى أى مكان ستلتقى بالطلاب؟
- هل سيشارك المعلمون فى تطبيق أدوات جميع المعلومات؟

ومن القضايا الهامة الأخرى ذات العلاقة بأخلاقيات البحث أيضا، التواصل مع إدارة المدرسة والمعلمين أو الجهات المعنية حسب تسلسل السلطة. فربما يلزم أخذ موافقة مديرين التربية والتعليم التى تتبع لها المدرسة، وبالطبع فإنه من المفضل أن تكون الموافقة خطية من خلال رسالة تكون بداية أو تمهيد لإقامة العلاقة الطيبة بين الأطراف المعنية بالبحث.

أما بالنسبة لفوائد البحوث التربوية والنفسية، فيمكن إجمالها فيما يلى^(١٦):

- ١- البحث العلمى أيا كان نوعه، وبالأخص فى ميدان التربية وعلم النفس يجعل الباحث يحيا حياة من نوع خاص، لأنه يجد نفسه يعيش فى عالم من التفكير الابتكارى، ويقضى وقته مستمتعاً بنوع من الارتياح النفسى نتيجة لتذوق الجمال العلمى، والذى لا يحصل عليه من أية خبرة أخرى، وهذا الشعور لا يقدر قيمته إلا المشتغلون بالعلم.
- ٢- تساعد البحوث على تكوين ما يسمى بالعقلية العلمية أو الاتجاه نحو الأسلوب العلمى فى الحياة، فيكون الشخص ميالاً إلى الإستطلاع، وإلى المزيد من المعرفة لأسرار الكون، كما يميل إلى النقد البناء، وعدم تقبل الآراء بدون تحليل، وإلى عدم التعصب أو التجيز، وبقدر مواهب الغير، ويشاركهم خبراته وعمله.
- ٣- إن أى بحث تربوى أو نفسى لابد أن يكون سعياً وراء حل مشكلة تربوية معينة، ومن ثم يودى إلى تحسين العملية التربوية، ومن ثم يشعر الباحث بالكثير من الإرتياح لمساهمته فى تطوير المجتمع الذى ينتمى إليه.
- ٤- يتجه الكثير من البحوث التربوية إلى التخطيط لحياة المجتمع العامة، والتنسيق بين القوى البشرية، والتقليل من البطالة الظاهرة المقنعة.

٥- تساعد الفرد على المزيد من المعرفة لنفسه وأسرار حياته. بل والوقوف على أدق مشاعره، وهذا ينعكس على معرفته لغيره، وتساعد على حسن التفاعل والتعامل الاجتماعي مع الآخرين.

٦- تفيد البحوث التربوية في قياس الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية للمؤسسات التعليمية، من حيث تقويم مهمة المدارس، ومدى افادة المجتمع من الخريجين، وقدرتهم على الاندماج في الحياة بنجاح. والوقوف على مدى الرضا عن المستويات التعليمية وفق آراء من يستخدمون هؤلاء الخريجين، وكذلك الوقوف على مستوى المعلمين، وسلامة المناهج وطرق التدريس ونظم الامتحانات.. الخ.

٧- تعتبر البحوث التربوية ضرورة أساسية في عالم اليوم بكل متغيراته العلمية والتكنولوجية والاجتماعية، بل هي مقدمة ضرورية لعمليات التخطيط التربوي سواء على المدى القصير أو المدى البعيد عن طريق البحوث المسحية، والدراسات التشخيصية، والبحوث القائمة على الدراسات المقارنة ونظم التعليم في مختلف البلدان مما يساعد على رسم خطة المستقبل لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

وبعد العرض السابق لنشأة البحث التربوي وتعريفاته واخلاقياته وفوائده يمكن التعرف على أهم خطواته الأساسية.

الخطوات الأساسية للبحث التربوي:

- هناك عدة خطوات يتفق عليها التربويون. تمثل الأركان الأساسية لبناء الخطة البحثية، وتتمثل هذه الخطوات في التعرف على المشكلة وتحديد هـا، وتحديد الأسلوب المنهجي الملائم لدراستها ومعالجتها، والأدوات المنهجية المستخدمة والملائمة لهذا الأسلوب المنهجي، والحدود المختلفة للمشكلة. والهدف من دراستها، وأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع وللعلم أو التخصص. وتحديد المصطلحات إذا كانت هناك ضرورة لذلك، واختيار العينة إذا كان هناك جانب ميداني أو تطبيقي للبحث، وإجراءات بناء الأداة وكيفية تطبيقها والأساليب الإحصائية لمعالجتها، والدراسات السابقة أو الأدبيات التي تتوفر أمام الباحث سواء في بلدة أو البلاد الأخرى وفقاً لطبيعة الدراسة. تم تحديد مسارات حل المشكلة أو خطة الدراسة سواء كانت كمحاور رئيسية أو فصول محدودة.

إلا أننا نود التأكيد على أنه لا توجد خطوط فاصلة بشكل تام بين كل خطوة وأخرى من خطوات أو أركان البحث. فالخطوات جميعاً متلاحمة ومتشابكة وتكون في مجملها بناء متكامل للبحث التربوي أو النفسي أو العلمي بشكل عام. نظراً لأن الباحث

حينما يبدأ العلم والبحث العلمى يكون مهياً - نتيجة للقراءات الواسعة والمتنوعة واللقاءات والاستشارات - إلى إجراء بعض التغييرات فى أحد أركان البحث، ومن ثم يترتب على ذلك تغيير فى بقية الأركان وهكذا إلى أن ينتهى به الأمر إلى حل المشكلة وتقديم تصوراتهِ المقترحة.

.

..

المراجع:

- ١- ديوبولد ب فان دالين، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مراجعة سيد أحمد عثمان، ط٢، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٦، ص١.
 - ٢- جون و. بست، مناهج البحث في التربية، ترجمة عبد العزيز غانم الغانم، تقديم عادل عز الدين الأشول، ط١، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، إدارة التأليف والترجمة والنشر، الكويت، ١٩٨٨، ص١٧.
 - ٣- أحمد سليمان عودة وفتحي حسن ملكاوى. أساسيات البحث العلمى فى التربية والعلوم الإنسانية، مكتب الكنانى، إربد - الأردن. ١٩٩٢م، ص ١٣-١٤.
 - ٤- المرجع السابق، ص ١٤.
 - ٥- نفس المرجع، ص ١٥.
 - ٦- نفس المرجع، ص ١٧-١٩.
- وأنظر أيضا:
- على عسكر وآخرون، مقدمة فى البحث العلمى، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٢، ص ٣٩-٤٣.
 - ٧- جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، دار النهضة المصرية، القاهرة. ١٩٨٩، ص ٣٨-٣٩.
- وأنظر أيضا:
- Wiersma, W., Research Methods in Education, 5th Edition, Allyn & Bacon, Boston, 1991, pp 12-13.
- على عسكر وآخرون. مرجع سابق. ص ٤٤-٤٥.
 - عبد الله الكندرى ومحمد عبد الدايم، المنهجية العلمية فى البحوث التربوية والاجتماعية، المكتب المصرية، الكويت، ١٩٩٥، ص ٥٩-٦٠.
 - ٨- جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم. مرجع سابق، ص ٤٠-٤١.
 - ٩- المرجع السابق، ص ٤١.
 - ١٠- على عسكر وآخرون، مرجع سابق، ص ٤٥.
- وأنظر أيضا:
- جابر عبد الحميد وأحمد خيرى كاظم. مرجع سابق، ص ٤١.

11-Holmes, B., Comparative Education: Some Consideration of Methods, George Allen & Union Ltd, London, 1981, P 76.

وانظر أيضا:

11-Holmes, B., Problems in Education A Comparative Approach, Routledge & Kegan Paul, London, 1965, p.100.

وانظر :

- بيومى محمد ضحاوى، التربية المقارنة ونظم التعليم، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٨، ص ٤٩.

١٢ ملكة أبيض، البحث التربوى: مفهومه ووظائفه ومجالاته الأساسية فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص ١٠. وانظر أيضا:

سعيد جميل سليمان، البحث التربوى: أهميته وكيفية إعداده، رسالة التربية، العدد ٠، سلطنة عمان، ١٩٨٦، ص ٩٦-٩٧.

محمد منير مرسى، البحث التربوى: مفهومه وأهميته وأنواعه، مجلة التربية القطريه، العدد ٦١، الدوحة، أكتوبر ١٩٨٣، ص ٤٠-٤١.

13- Tyler, R W , The Field of Education Research, in George Z. F Beraday, Essays on World Education (Edit) Oxford University press, New York, 1969, P. 167.

١٤- محمد منير مرسى، البحث التربوى: مفهومه وأهميته وأنواعه، مرجع سابق، ص ٤٠.

١٥- أحمد سليمان عودة وفتحى حسن ملكاوى، أساسيات البحث العلمى فى التربية والعلوم الإنسانية، مرجع سابق، ص ٢٨-٢٩.

١٦- محمد مصطفى زيدان، مناهج البحث التربوى والاختبارات النفسية، ط١، عالم المعرفة، جدة، ١٩٩٠، ص ٢١-٢٣.

الفصل الثالث

دراسة لبعض الأساليب المنهجية في التربية المقارنة

مقدمة:

يهدف العلم إلى فهم وشرح ما يجري في الكون من ظواهر متعددة، سواء كانت طبيعية أو بشرية، ومن ثم فإن هناك علاقة وثيقة بين بنية العلم المعرفية والأساليب المنهجية البحثية في هذا العلم، بحيث أصبحت تلك الأساليب المنهجية بمثابة العمود الفقري لتطور كل العلوم على اختلاف طبيعتها، علا بالمولوة المنطقية التي تؤكد على أن العلم بمنهجه لا بموضوعه.

ولهذا فإن التربية المقارنة تتميز بتعدد مداخل الدراسة فيها بتعدد مراحل تطورها كعلم من العلوم الاجتماعية والتربوية والإنسانية. وقد كان علماء التربية المقارنة على وعي بهذا التعدد، ومن ثم أحجموا عن تحديد منهج معين للتربية المقارنة، بل أساليب ومداخل منهجية عديدة بحسب طبيعة العلم أو موضوع الظاهرة موضع الدراسة^(١).

والفصل الحالي سوف يلقي الضوء على هذه التعددية في المداخل والأساليب المنهجية للتربية المقارنة، مع التركيز على أهم هذه الأساليب المنهجية وأكثرها استخداماً في الدراسات التربوية المقارنة. بدءاً من الأفكار التربوية للمفكر العربي الأصل عبد الرحمن بن خلدون في المرحلة التي يطلق عليها مفكرى الغرب بمرحلة ما قبل المنهجية العلمية، ومروراً ببعض الأساليب والمداخل المنهجية في المراحل التطورية للعلم، حيث المرحلة الوصفية والتحليلية والتاريخية ووصولاً للمرحلة العلمية الحديثة.

أولاً: الأفكار المنهجية لعبد الرحمن بن خلدون:

تزخر الأمة العربية بتراث ثقافي وحضاري يميزها عن غيرها من الأمم الأخرى، وطبيعي أن يكون وراء هذه الثقافة وتلك الحضارة رجال مصلحون ومفكرون عملوا بكل جهد وإيمان في سبيل دعم وتطور تراث أمتهم والحفاظ عليه من التبعثر والاندثار^(٢).

وكما سبق أن ذكرنا، أن دراسي التربية المقارنة درجوا على التاريخ لها بروادها الأوائل من الأوروبيين والأمريكيين على السواء، على الرغم من أن بين علماء العرب من يستحق عن جدارة أن يكون من هؤلاء الرواد الأوائل في مجال التربية المقارنة أيضاً، ويأتي في مقدمة هؤلاء ابن بطوطة حيث وصف المدارس ونظم التعليم في البلاد التي زارها في رحلته السماة "تحفة الأنظار في غرائب الأمصار"، وابن جبير الرحالة العربي المشهور في القرن الثامن عشر ووصفه لمدارس العراق وأهمها المدرسة النظامية.

أما ابن خلدون فقد كتب في مقدمته الشهيرة فصلاً في غاية الأهمية عن تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في ذلك بقوله:

فأما أهل المغرب، فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط، وأخذهم أثناء الدراسة بالرسم ومسائله واختلاف جملة القرآن فيه، ولا يخلطون ذلك بسواه في شيء، لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب... أما أهل الأندلس، فمذهبهم القرآن والكتاب من حيث هو، وهذا هو الذي يراعونه في التعليم، فلا يقتصرون لذلك عليه فقط، بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخطة والكتابة... أما أهل أفريقيا، فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب ومدارسه قوانين العلوم وتلقين بعض مسانلها، إلا أن عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءته أكثر مما سواه وعنايتهم بالخط تبعاً لذلك... وبالجملة فطريقتهم في تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الأندلس... وأما أهل المشرق، فيخلطون في التعليم كذلك على ما يبلغنا ولا أدري بم عنايتهم منها، والذي ينقل لنا أن عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن الشبيبة. ولا يخلطون بتعليم الخط بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراده، كما تتعلم سائر الصنائع، ولا يتداولونها في مكاتب الصبيان، وإذا كتبوا لهم الألواح فيخط قاصر عن الإجابة^(٣).

وتؤكد بعض الدراسات على أن العلوم الاجتماعية انطلقت من المجتمعات العربية، وأنها راسخة القدم فيها منذ عهد بعيد. إذ كان للبيروني مثلاً وابن خلدون - وغيرهم - فضل لا ينكره أحد!! فدراسة منهجية ابن خلدون لا تزال لافتة للانتباه لما سنته من قواعد لا تزال حداثتها محلاً للنحت والتعليق. لقد سن اتجاهات للوصف والتحليل

وللتكميم ولربط العناصر بعضها ببعض، فهو أول من أشار إلى ضرورة التحليل النوعي والكمي الذي لا بد أن ينتهي إلى التركيب الهيكلي وإلى التنظير حتى توضع الظواهر الاجتماعية في محيطها العام وفي سياق الدفع التاريخي العام الجار لها على المساهمات العربية العصرية في البحوث الاجتماعية وخاصة من الناحية المنهجية^(٢). ولقد اعترف المفكر التربوي الأمريكي بريمان Brickman بفضل ابن خلدون فيما كتب بدون تحيز عن أوجه التشابه والاختلاف الثقافي والتربوي في مختلف المجتمعات، وأن ذلك يؤهل ابن خلدون ليرقى إلى مراتب الباحث في التربية المقارنة^(٣).

ثانياً: الأفكار المنهجية لمارك أنطوان جوليان :

يؤكد معظم علماء التأريخ للتربية المقارنة في الغرب على أن مرحلة النقل والاستعارة هي بداية التاريخ العلمي للتربية المقارنة، والتي يعود تاريخها إلى أوائل القرون التاسع عشر، وعلى وجه التحديد سنة ١٨١٧ بنشر كتاب مارك أنطوان جوليان الفرنسي الجنسية تحت عنوان: "خطة ونظرات مبدئية عن عمل في التربية المقارنة". ورغم أن جوليان يعتبر الرائد الأول لهذه المرحلة إلا أن هناك الكثير من الرواد الآخرين المشهورين أمثال: فيكتور كوزان في فرنسا أيضاً، وهورس مان وهنري برنارد في الولايات المتحدة الأمريكية، ماثيو ارنولد في إنجلترا، وأوشينسكي في الاتحاد السوفيتي. وجميع هؤلاء درسوا النظم التعليمية الأجنبية بهدف نقلها إلى بلادهم، إذ كان من المعتقد في تلك الفترة وطيلة القرن التاسع عشر أنه يمكن نقل النظم التعليمية من دولة لأخرى. لذلك سميت هذه المرحلة بمرحلة النقل والاستعارة. وتركز الاهتمام فيها على جمع المعلومات عن النظم التعليمية ومكانتها حتى يمكن الاستفادة من أحسن النظم. وقد تركز الاهتمام في هذه المرحلة على وصف النظم التعليمية، ومن هنا كان منهجها السائد هو المنهج الوصفي بأساليبه المتعددة، والتي تقتصر على وصف النظم التعليمية، أو وصف مظاهر النظم التعليمية دون التعمق في تحليل جذورها وأصولها، دون التصدي لتفسير كنهها أو نقدها والتعرف على مشكلاتها، وكان معظم ما كتبه رواد هذه المرحلة في تلك الفترة، عبارة عن تقارير وصفية تحتوي على معلومات عن النظم التعليمية دون التوصل إلى القواعد والمبادئ العامة التي أشار إليها مارك أنطوان جوليان^(١). والتي سوف نوضحها في السطور التالية:

يُعتبر جوليان أبو التربية المقارنة ومؤسسها، وما أهله لذلك، هو أسلوبه التحليلي المرتب، ولذلك يصفه المفكر جورج بريداى Bereday بأنه أول دارس للتربية المقارنة يتميز بالعقلية العلمية^(٧).

كما يقول كازامياس Kazamias أن جوليان كان يعتبر علم التربية مشابها لعلم التشريح المقارن، ويقول: «التربية شأنها شأن غيرها من العلوم والآداب، تتكون من حقائق وملاحظات، وأنه من الضروري أن تشكل هذه الحقائق والملاحظات ونرتبها في جداول تحليلية تسمح بتفسيرنا ومقارنتها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد العامة. وبهذا يمكن أن تصبح التربية علما إيجابيا بدلاً من تركها نهبا للآراء الضيقة المحدودة وأهواء ونزوات أولئك الذين يسيطرون عليها^(٨).

وقد كرس جوليان جهده للإصلاح التعليمي في فرنسا. وكان رجلاً عملياً، ولذا رأى أن يبني خطته في إصلاح التعليم على أساس الدراسة المنظمة للواقع كما هو على الطبيعة. ولتحقيق ذلك رأى أن أول ما ينبغي عمله هو التوصل إلى وسيلة يمكن على أساسها جمع المعلومات التربوية من بعض الدول المجاورة لفرنسا وأعد لهذا الغرض استبياناً يتألف من ست مجموعات من الأسئلة تتضمن ستة مجالات كبيرة هي:

- ١- التعليم الابتدائي والعام.
- ٢- التعليم الثانوي الأكاديمي.
- ٣- التعليم العالي والعلمي.
- ٤- إعداد المعلمين.
- ٥- تعليم الفتيات.
- ٦- التربية وعلاقتها بالتشريعات والمؤسسات الاجتماعية.

وقد اقترح جوليان أن يجري الاستفتاء رجال يتميزون بالذكاء والنشاط والحكم السليم والخلق الكريم في دول مختلفة على أن يتم تنظيم الإجابات التي يجمعونها في جداول تجميعية لمقارنتها^(٩). وكان يأمل أن تؤدي هذه المقارنات المترتبة على الاستفتاء إلى تطوير النظم التعليمية في تلك البلاد. إلى جانب اهتمامه بنشر المعلومات التربوية لاسيما المعلومات الجديدة والمستكرة منها.

ثالثاً: الأفكار المنهجية لكل من المفكرين اسحق كاندل (Kandel) ونيكولاس هانز (Hans):

يعتبر كل من اسحق كاندل ونيكولاس هانز من رواد التربية المقارنة في مرحلتها المتميزة والثرية بمؤلفاتها، وهي مرحلة القوى والعوامل الثقافية والتي كان لها أساليبها ومداخلها المنبثقة عن المنهج التحليلي التاريخي والذي يطلق عليه البعض تجاوزاً بمنهج القوى والعوامل الثقافية.

ولقد احتلت هذه المرحلة النصف الأول من القرن العشرين، وشهدت نشاطاً تربوياً وعلمياً كبيراً من حيث ظهور دوائر المعارف التربوية والكتب التربوية السنوية والهامة، والتي يصفها نيكولاس هانز بقوله: ومهما كانت قيمة المعلومات التي تتضمنها هذه السطوحات عن النظم التعليمية الأجنبية، فإن الهدف الرئيسي منها كان ذا طابع نفعي عملي لإصلاح التعليم^(١٠).

ويعتبر السير مايكل سادلر Sir Michael Sadler مؤسس هذه المرحلة ورائدها، حيث كان يعتقد أن النظم التعليمية هي وليدة الظروف الاجتماعية التي نشأت فيها لذا يقول، ينبغي عند دراسة نظم التعليم الأجنبية ألا ننسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة في داخلها، بل إنها تتحكم فيها وتفسرها.

ومن رواد هذه المرحلة أيضاً المفكر الألماني فردريك شنبايدر F. Schneider وكاندل Kandel وهانز Hans في أمريكا، وجوزيف لاوايز Lauwerys في إنجلترا، وروسيللو في سويسرا، وفرنون مالينسون V Mallinson في إنجلترا وغيرهم الكثير، حيث اهتموا بالأسس التربوية والعوامل الاجتماعية التي تستند إليها التربية.

وتحت تأثير هؤلاء انتقلت التربية المقارنة من مجرد جمع المعلومات الوصفية إلى مرحلة التكوين بالعوامل المختلفة المؤثرة في نظم التعليم.

١ - أسلوب اسحق كاندل: Issak L. Kandel

وهو الذي ولد في رومانيا سنة ١٨٨١ من أسرة يهودية، ونهل من الثقافات الرومانية والإنجليزية حيث تعلم في مدارسها الثانوية وكذلك جامعة مانشستر

Manchester University ثم رحل للعمل والدراسة بأمريكا في الفترة من ١٩٢٤ وحتى ١٩٤٤م، حيث عمل أستاذا للتربية المقارنة بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا Columbia University ثم عمل محررا للعديد من المجلات والدوريات التربوية والكتب السنوية وكتب العديد من الكتب وأخرج الكثير من المجلات التربوية في حياته الحافلة بالعمل والنجاح طيلة أربعة وثمانين عاما حتى وفاته ١٩٦٥م^(١١).

وظيفة التربية المقارنة عند كاندل، تتعلق بمناقشة التعليم العام، والتعليم الابتدائي أو الإلزامي ثم التعليم الثانوي في ضوء القوى والعوامل السياسية والاجتماعية والثقافية والتي -من وجهة نظره- تحدد شخصية النظام القومي للتعليم^(١٢). ولذلك فهو يؤكد على أن مشكلات وأعراض التعليم كانت متشابهة في معظم البلاد، ولكن الحلول المطروحة كانت متأثرة بالخلفيات الثقافية والتاريخية المختلفة، ولهذا إذا أراد الباحث أن يدرس الحلول المطروحة في عدة بلاد، أن يكون على وعي بالفلسفة العامة التي تحكم هذه النظم التعليمية. ويؤكد أيضاً على أنه لا توجد طريقة واحدة لدراسة التربية المقارنة، بل عدة طرق تتناسب وطبيعة المشكلات المطروحة^(١٣).

والتربية المقارنة في نظره -كما يؤكد على ذلك تريثوي Trethewey- يجب أن تقوم بنقل التطبيقات الخاصة بالأفكار التعليمية من دولة لأخرى، وأن يتعدى ذلك الوصف إلى التحليل والتفسير في ضوء القوى السياسية والاجتماعية والثقافية، وأن تحاول الدراسات المقارنة تقديم الاتجاهات والآراء والمبادئ الخاصة بالتطبيقات العامة^(١٤).

ويتساءل كاندل، ما الذي يمكن وصفه وتفسيره ومقارنته؟ ولذا يقول أن نقطة البداية تأتي من المشكلة التي تواجه كل دولة فيما يتعلق بالآتي:

- ١- من ينبغي أن يسيطر أو يوجه تعليم الطفل؟
- ٢- إلى أي مدى تقع مسؤولية المجتمع والدولة بالنسبة لتعليم أبنائهم؟
- ٣- ما معنى الحرية وتطبيقاتها في هذا المجتمع؟
- ٤- ما واقع تعليم ما قبل المدرسة، والتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي؟
- ٥- ما الذي ينبغي أن تحتويه المناهج؟
- ٦- من الذي يجب عليه تحديد وصياغة هذه المناهج؟
- ٧- هل يجب أن تكون الإدارة أو الخدمات التعليمية مركزية أم لامركزية؟^(١٥).

ولذا يؤكد كل من كازامياس Kazamias و ماسيلاس Massialas في كتابهما على أن أسلوب كاندل يتحدد بثلاثة أغراض وهي:

أولاً: الوصف Descriptive ويهدف منه كاندل الوصول إلى الحقائق قبل إصدار الأحكام وعقد المقارنات. وهذه النقطة اتبعها جميع رجال التربية المقارنة.

ثانياً: توظيف التاريخ Historical - Functional ويعني به النظر إلى العلل أو الأسباب التي تؤدي إلى إيجاد النظم القومية أو التي تكون الخلفية الثقافية للمجتمع.

ثالثاً: أساس نفعي عام Melioristic حيث تتبلور اهتمامات كاندل في تحسين وإصلاح التعليم في العالم، وهذا العنصر قاد كاندل للاعتقاد بعدة قيم مثل: نظم التعليم الديمقراطية أفضل من غيرها، والمركزية سيئة، وأن التربية يجب أن تهدف إلى التنمية الشاملة للإنسان^(١٦).

كما يعرض تيريثوي Trethewey في كتابه مدخل للتربية المقارنة ١٩٧٦ مدخل كاندل في الدراسات المقارنة بصورة أخرى، وإن كان يشترك في بعض خطواته مع العرض السابق، حيث يؤكد على أن منهج كاندل يقوم على أربع مراحل متميزة وهي:

١ - الوصف Description ويتناول في هذه المرحلة الإجابات المختلفة بصورة نظرية وتطبيقية لمشكلة أو عدة مشكلات، القائمة أو المشتركة في كل الدول ~ موضع الدراسة. لأن مجرد الوصف للنظام التعليمي وإدارته، والنظام المدرسي والمناهج وطرق التدريس وخطوات وتنظيم حجرات الدراسة، تكون عديمة القيمة ما لم تتضح بقية الخطوات المنهجية من تفسير وتحليل ثم الوصول إلى المبادئ العامة أو القوانين.

٢ - الشرح والتفسير Explanation or Interpretation وذلك بغرض فهم وتحليل الأسباب والقوى الثقافية المسنولة عن إحداث الظاهرة التربوية أو التعليمية في النظام. ولذا يقول كاندل في هذا المجال، إن فهم المعنى الحقيقي للنظام التعليمي لأي شعب يتطلب بالضرورة معرفة التاريخ والتقاليد لهذا الشعب، أو كما يسميها بالقوى والعوامل والاتجاهات التي تحكم تنظيماته الاجتماعية وخاصة السياسية والاقتصادية والتي تحدد تطوره وتقدمه.

ولهذا فإن الدراسة المقارنة عند كاندل تبدأ بالإلمام وإدراك تلك الحقائق والعناصر ذات القيمة العالية والتي يصعب على العقل إدراكها بسهولة وخاصة الجوانب الروحية والقوى الثقافية التي تمثل خلفية النظام التعليمي، والتي يمكن الوصول إليها من خلال عمليات التحليل للمعايير الاجتماعية والسياسية التي تعكسها المدرسة. وهذه المرحلة الثانية تملئ على رجال التربية المقارنة أن يستخدموا الأساليب والمبادئ التاريخية لتفسير لماذا حدثت جوانب التطور والنمو في نظام تعليمي معين وفي ظروف المجتمع المحددة من قبل الدراسة.

٣ - التحليل المقارن Comparative Analysis والهدف من هذه الخطوة هو مقارنة أوجه التشابه والاختلاف بين هذه النظم التعليمية وبيان الأسباب التي أدت إلى ذلك.

٤ - الوصول إلى مبادئ عامة ومحددة - Principles or Disengage Certain Tendencies - وهذه الخطوة تعني وضع الفلسفة العامة على أساس ماتم ملاحظته بطريقة نظرية^(١٧). ولذا يقول كاندل في كتابه عهد جديد في التربية New Era in Education، أنه من غير الممكن فهم أي نظام تعليمي والاختلافات بين النظم دون الوصول إلى خلفياتهم الثقافية واكتشاف المؤثرات التي أدت إلى تشكيل هذه النظم بالكيفية التي عليها^(١٨).

٢ - أسلوب نيكولاس هانز : Nicholas Hans

من رواد التربية المقارنة المشهورين، وتابعا لكاندل في مدخله أو أسلوبه المنهجي، وهو يؤكد أنه مدين لكاندل الذي أكد على أهمية المنهج التاريخي في التربية المقارنة، على الرغم من أن كاندل لم يصل في تحليل العوامل التي توصل إليها بنفس التفصيل الموجود عند هانز. وأيضا يدين للمفكر الألماني فردريك شنيدر الذي تناول دراسة التربية المقارنة على أساس العوامل المؤثرة.

ولقد اعتبر هانز أن الخطوات الرئيسية للتربية المقارنة تتمثل في دراسة كل نظام قومي للتعليم على حده في إطاره التاريخي وارتباطه الوثيق بالطابع القومي والثقافة القومية. وكذلك المعلومات عن النظم القائمة للتعليم في الدول المختلفة، غير أن هانز اعترض على جمع البيانات الإحصائية على أساس اختلاف معايير جمع هذه البيانات في الدول المختلفة. واختلاف المصطلحات والتصنيفات وطريقة جمع الإحصائيات من الدول.

وتتركز نظرية هانز حول نقطة هامة هي أن النظم القومية للتعليم تمثل التعبير الخارجي للنمط القومي وشخصية الأمة، شأنها في ذلك شأن الدساتير القومية والأداب والفنون، بمعنى أنها تكشف عن شيء سمي للشعب الذي تثبت فيه، وهنا يقول هانز: "إن النظم القومية للتعليم، وكذلك الدساتير القومية، والأداب القومي، هي تعبيرات خارجية للنمط القومي، وهي في حد ذاتها تمثل الشعب في تمايزه عن غيره من الشعوب، وإذا استطعنا أن نفصل وأن نحلل العوامل التي كان لها من الناحية التاريخية دور نشيط فعال في خلق وتكوين الشعوب المختلفة، فإننا نكون قد قطعنا شوطا بعيدا نحو المبادئ والأسس التي تقوم عليها النظم القومية للتعليم ... ومن ثم لتفسير السبب في وجود النظم التعليمية بالنحو التي هي عليه فإنه من الضروري تحليل العوامل المسنولة من الناحية التاريخية في خلق اسم مختلفة وإحداث الفروق بين الشعوب ونظمها التعليمية ... ومن ثم كان علينا أن نسعى لتحديد الأسس التي تتركز عليها النظم القومية للتعليم"^(١٩).

وقد حدد هانز العوامل التي تعمل على تكوين الأمة المثالية والتي كما يراها يجب أن تكون من قومية واحدة في العوامل الخمسة الآتية:

وحدة الجنس، وحدة الدين، وحدة اللغة، وحدة الأرض، وحدة السيادة السياسية.

وقد ذهب هانز إلى أن نقص أحد هذه العوامل لا يترتب عليه خطر أو تهديد للوحدة القومية^(٢٠).

كما أن شخصية الأمة هي نتيجة لتفاعل الظروف التاريخية والجغرافية والدينية واللغوية والسلافية. ولا بد للنظم القومية للتعليم أن تتأثر بهذه العوامل ولا بد لها أيضا أن تمتد جذورها إلى الماضي السحيق حتى ولو كانت هذه النظم وليدة حكومات ثورية أقامتها عن قصد لتطوير وإصلاح النمط الموروث للأمة أو الشعب.

ويؤكد هانز أن نمو الشعوب ومن ثم نمطها القومي قد تأثر بثلاث مجموعات من العوامل، هي العوامل الطبيعية مثل الجنس، واللغة، والبيئة الجغرافية والاقتصادية. والعوامل الدينية مثل المسيحية والإسلام والهندوسية والبوذية والكونفوشية. والعوامل العلمانية مثل الإنسانية والاشتراكية والقومية.

ومن ثم فإن أسلوب هانز في التربية المقارنة يتمثل في الخطوتين التاليتين:

الخطوة الأولى، وتتمثل في دراسة كل نظام قومي للتعليم دراسة منفصلة مستقلة في ضوء إطاره التاريخي وفي علاقته الوثيقة بتطوير ثقافته ونمطه القومي. الخطوة الثانية، وتتمثل

في جمع المادة والمعلومات عن النظم التعليمية الحالية، وهذه المعلومات يمكن أن تتضمن الإحصائيات عن إدارة وتنظيم التعليم ونتائج اختبارات الذكاء والتحصيل.

ومع أن منهج هانز هو منهج تاريخي تحليلي شامل، إلا أن هناك بعض النقد الذي وجه إليه وخاصة من براين هولمز الذي يعتبر هانز من أتباع المدرسة الوصفية التي أسسها كاندل وشنايدر، غير أن هانز لم يكن مجرد شارح ووصفي، وإنما كان يبحث عن الأسباب والعوامل والقوى الثقافية المسؤولة والتي تقف خلف هذه النظم التعليمية^(٢١).

رابعاً: الأفكار المنهجية في المرحلة العلمية والمعاصرة للتربية المقارنة:

عملاً بمبدأ العلم يتحدد بمنهجه لا بموضوعه، فإن التربية المقارنة مازالت وستظل تحافظ على هذه القاعدة، وذلك المبدأ، فلم تقف عند حد الوصف والتفسير والتحليل النظري، بل اتجهت إلى الدراسات الأمبريقية التجريبية، مستخدمة في ذلك أدواتها ووسائلها الفعالة وهي مداخل وأساليب المنهج العلمي المستخدم في مجال العلوم الإنسانية بصفة عامة. فقد كان لاستخدام المفاهيم والطرق المعروفة في العلوم الاجتماعية، كعلم الاجتماع والاقتصاد والسياسة والأنثروبولوجيا في دراسة التربية لاسيما في السنوات الأخيرة تأثيراً كبيراً على الأساليب التقليدية لدراسة التربية المقارنة، وكان من نتيجة هذا التأثير تحول الاهتمام من وصف نظم التعليم وتحليل مسبباتها السابقة إلى البحث عن أنماط هذه النظم بناء على دراسات أمبريقية كأساس للمقررات المتعلقة بالسياسة والتبؤ بالمستقبل.

وكان من الطبيعي أن يمتد هذا التأثير إلى المنهج التقليدي في التربية المقارنة وهو المنهج التاريخي، ذلك أن النظرة الحديثة قامت على أساس أن فهم العوامل المختلفة التي تصافرت في الماضي إلى حُلُول للمشكلات وتطویر خطط طويلة المدى، واستراتيجيات تقوم على أساس فهم ديناميات النظام التعليمي وعلاقاته بالنظم الأخرى في المجتمع.

وعلى هذا فإن الدراسات المقارنة تكون موجهة إلى الاتجاه الخاطي إذا اتجهت إلى الماضي فقط، وهكذا تحت تأثير مساهج العلوم الاجتماعية، كان على المنهج التاريخي

في التربية المقارنة أن يسلم الزمام إلى مناهج أخرى مستحدثة تقوم على حل المشكلات ورسم السياسة، وتستند إلى تحليل ديناميات النظام التعليمي وعلاقاته المتشابكة.

بناء على ما سبق، بدأت مرحلة جديدة في التربية المقارنة، يمكن أن تسمى بمرحلة المنهجية العلمية، والتي تتميز بدراسة التربية المقارنة على أساس منهجي علمي، واستخدام الأسلوب العلمي ومداخله المتعددة في التربية المقارنة.

ومن رواد هذه المرحلة، المفكر الأمريكي آرثر موهلسمان، وتبعه المفكر الأمريكي جورج بيرداي والذي يحظى بريادة هذه المرحلة العلمية، ثم يأتي فكر كل من براين هولمز وادموندكنج في إنجلترا، وفكر كل من هارولد نوح وماكس اكستين المشترك في الولايات المتحدة الأمريكية. وسوف نتناول الأساليب المنهجية لكل من المفكر جورج بيرداي براين هولمز وهارولد نوح وماكس اكستين.

١- أسلوب جورج بيرداي المنهجي: George Bereday

يقسم بيرداي الدراسات التربوية المقارنة إلى قسمين حسب طبيعة الأسلوب المنهجي الذي يمكن أتباعه في كل قسم، وهما: الدراسات المجالية أو المنطقية والدراسات المقارنة:

أولاً: الدراسات المجالية أو المنطقية: Area Studies

والتي يقصد بها دراسة منطقة صغيرة (بلد واحد، مدينة داخل البلد الواحد) أو دراسة أوسع لتشمل عدة بلاد ذات خصائص مشتركة (قارة بأكملها). وهذه الدراسة تعتبر من المتطلبات الأساسية والأولية التي لا غنى عنها للدراسات التحليلية المقارنة، ومهمتها تدريب العاملين في مجال التربية المقارنة وإعداد الباحثين فيها، مع مراعاة أن تتوافر عدة شروط في من يقوم بهذا النوع من الدراسات المقارنة ومنها الإلمام بلغة المناطق موضع الدراسة والقدرة على السفر والإقامة والمعاشة للنظام التعليمي في بيئته الأصلية، والقدرة على الملاحظة الدقيقة والمستمرة، مع البعد عن التعصب أو التحيز الثقافي للباحث.

وهذه الدراسات المجالية أو المنطقية تسير حسب أسلوب بيرداي المنهجي فسي خطوتين هما :

أ - الوصف Description:

وهي عملية تتم لرصد الواقع التعليمي في دولة واحدة أو أكثر، وهي الخطوة الأولى في أي عمل مقارنة من وجهة نظر بيردياي. وهي عملية تتطلب القراءة الواسعة في جميع المصادر المتعلقة بالنظام أو النظم التعليمية موضع الدراسة. ثم زيارة المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة، مع تحري الدقة من جانب الباحث في عدم الاكتفاء بزيارة المدارس التي تحددها له السلطات الرسمية والتي تريده أن يزورها، بل عليه أن يزور عينة ممثلة لجميع أنواع المدارس والمؤسسات التعليمية وعلى اختلاف مستوياتها وبطريقة متأنية. كما أن هذا يتطلب من الباحث تسجيل كل ما شاهده بطريقة موضوعية وباستخدام أدوات التسجيل والتوثيق السليمة. وهذا يقتضي الخبرة والدراسة الواسعة من الباحث في مجال تحديد ووضع المعايير وإصدار الأحكام. والوصف إذا تم بهذه الطريقة الدقيقة في رأي بيردياي. يقود إلى فروض معينة أو تعميمات مؤقتة وغير نهائية.

ب - التفسير Interpretation:

ويعني بيردياي بهذه الخطوة نقب المادة التربوية للدولة أو لعدة دول موضع الدراسة. من حيث النوى الثقافية الموثرة وخاصة القوى التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية والفلسفية. وبقية العوامل المتصلة بالخلفية الثقافية لبيئة النظام التعليمي. لأن مجرد الوصف في نظر بيردياي لا يؤدي إلى علم مقارنة. لأن الوصف قد يؤدي بالفرد أحياناً إلى سرعة القفز إلى النتيجة ودون تعقل كاف. ولهذا فإنه من الضروري في ضوء ذلك الاستعانة بالعلوم الأخرى ذات التداخل والتأثير بعلم التربية للمساهمة في التفسير وبيان لماذا يوجد نظام تعليمي معين بالكيفية التي عليها الآن؟

ثانياً: الدراسات المقارنة: Comparison Studies

والذي يريد جورج بيردياي أن يصل إليه من الخطوتين السابقتين هو محاولته الإجابة على السؤال الخاص بفلسفة الحبة في منطقة بعينها من حيث جوانبها السياسية والتاريخية والاقتصادية والجغرافية والاجتماعية ... الخ. ومن ثم يضيف بيردياي خطوتين أخريين في حالة دراسة أكثر من بلدين أو منطقتين هما:

ج - الموازنة أو المناظرة : Juxtaposition :

والهدف من هذه الخطوة هو توضيح أوجه التشابه والاختلاف بين المادة العلمية التي جمعت عن دول المقارنة، وقد سبق أن مرت عبر مرحلتين الوصف والتفسير السابقتين. ولتنفيذ هذه الخطوة لابد من وضع معيار أو محكات يتم في ضوئها عمل هذه

الموازنات أو المناظرات بين دول المقارنة ومع ظهور المادة العلمية واضحة في جداولها الرأسية أو الأفقية، وفي ضوء هذه المعايير وفي ضوء الفروض الأولية والتعميمات المبدئية التي توصل إليها الباحث في الخطوة الأولى (الوصف) فإنه يمكن الوصول في هذه الخطوة الثالثة إلى فروض علمية وأساسية والتي سوف يتم في ضوئها التحليل أو المقارنة الأولية كما يسميها بيريداي^(٢٢) وعلى هذا، فإن المناظرة هي ببساطة عملية ترتيب للمادة العلمية وإعدادها للمقارنة، وبهذا نضع أساس المقارنة واسعاً عريضاً كالمقارنة بين دولتين ليست بينهما عناصر وقوى ثقافية مشتركة، وإنما يشتركان في بعض الجوانب العامة، مثل الدول العربية التي توجد بينها عوامل ثقافية مشتركة على الرغم من اختلافها في الجوانب التاريخية، وكذلك بين إنجلترا واليابان باعتبارهما جزيرتين قويتين، ويتم المقارنة بينهما لاشتراكهما في علاقة العزلة التي تجمع بينهما. وسواء أكانت المقارنة عريضة أو محددة، فإن المناظرة أو الموازنة تحاول أن تصل إلى جوانب التشابه والاختلاف بل هي جوهر المقارنة من حيث المادة التعليمية والتأكد من الفروض الأولية^(٢٣). ومن ثم تأتي الخطوة الرابعة والأخيرة.

د - المقارنة: Comparison:

وهذه الخطوة تبدأ في التحقق من مدى واقعية وعلمية الفروض التي تم اشتقاقها والاتفاق عليها في مرحلتها الوصف والموازنات أو المناظرات، والوصول بها إلى تحقيق الأهداف المرجوة من البحث والتحليل المقارن، وذلك من خلال التقابل بين المادة العلمية المطروحة في دول المقارنة^(٢٤).

وتنقسم هذه الخطوة إلى مرحلتين متكاملتين وهما :

١- المقارنة المطردة: وتعني عملية الانتقال من دولة لأخرى في جانب من جوانب المقارنة، ثم العودة مرة أخرى لتناول هذه الدول في جانب آخر. والنقطة الثانية في المقارنة المطردة تتمثل في ترتيب المادة العلمية عن الموضوع الواحد للدول المختلفة في نسج واحد يجمع بينهما. في ترابط كامل، ويتطلب هذا البحث دائماً عن المواد المتكافئة كأساس للمقارنة بين الدول. مع الأخذ في الاعتبار البعد عن التعصب والاقتران في عقد المقارنات بين جوانب معينة في النظام التعليمي لا يكون بينها أساس مشترك في دول المقارنة.

٢- المقارنة التصويرية: وهي تستخدم حينما يصعب عمل المقارنة المطردة وتقوم على أساس عرض المادة العلمية بصورة عشوائية، مع عقد مقارنات تصويرية كلما سمحت المادة العلمية بذلك^(٢٥).

ويفضل استخدام الطريقة المطردة في المقارنة لأنها تؤدي في النهاية إلى نتائج عامة، والوصول إلى حلول بديلة مشتقة من الحلول المطروحة على مستوى الدول المختلفة وفي ضوء الإمكانيات المتاحة للمخططين وواضعي السياسات التربوية.

ويؤكد بيريداي أن أسهل صور التحليل المقارن تتمثل في طريقة المشكلات وليس في التحليل الكامل للقوى التي تقوم عليها النظم التعليمية، وذلك لأنها بمثابة تدريب يساعد على القيام بالتحليل الكامل على أساس الخطوات الأربع التي قدمها، وهي تتضمن اختيار مشكلة واحدة ودراستها في أكثر من نظام تعليمي، للوصول إلى الأساليب المختلفة التي أخذت بها النظم التعليمية في مواجهة هذه المشكلات^(٢٦).

٢- أسلوب براين هولمز المنهجي: Brian Holmes

إنجليزي المولد والنشأة، عمل مدرسا للفيزياء والطبيعة، كما عمل مدرسا ومحاضرا في جامعة درم Durham بإنجلترا قبل ١٩٥٣م، ومنذ ذلك التاريخ وهو يعمل في معهد التربية بجامعة لندن حتى وفاته ١٩٩٤م، محاضر وأستاذ لكرسي التربية المقارنة وكان زميلا في العمل بنفس المعهد للمفكر التربوي المعاصر Edmond King الذي فارقه بعد فترة ليعمل في الكلية الملكية Kings College في جامعة لندن أيضا^(٢٧).

وهولمز من المفكرين التربويين الذين يؤمنون بأهمية السفر ومعايشة النظم التعليمية المختلفة للدراسة المقارنة، ولذا كان كثير السفر وبصفة خاصة إلى الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي كما كان المسنول عن تنظيم الرحلات العلمية للدول المختلفة وخاصة الاتحاد السوفيتي كل عام للحصول من خلالها على المعلومات والوثائق الهامة في سبيل كشف الجوانب الإيجابية والسلبية في هذه النظم التعليمية الأجنبية. ومن المعروف أنه من الصعب الحصول على كل ما يريده الباحث في التربية المقارنة من معلومات دقيقة شاملة عن النظم التعليمية لاسيما من دول الكتلة الشرقية، لذلك يقبع براين هولمز أسلوباً خاصاً في حصوله على المعلومات والذي يتلخص في الاجتماع بأعضاء هذه الرحلات العلمية عدة مرات قبل السفر ومناقشة القضايا التربوية التي تتعلق بالبلد الذي سوف تتجه إليه هذه الرحلة العلمية، ووضع بعض الأسئلة الدقيقة والمنظمة وتوزيعها على أعضاء الرحلة وتكليف كل منهم بالحصول على الإجابة الوافية للسؤال

المطروح من خلال المقابلات الشخصية مع المسؤولين الأجانب أو الوثائق المختلفة أو حتى من رجل الشارع حسب طبيعة السؤال المطروح، وبعد العودة يدعو براين هولمز أعضاء الرحلة ليتناقشوا في إجابات الأسئلة التي سبق طرحها عليهم قبل الرحلة وبشئ من التنظيم والتحليل والتنبؤ الدقيق الذي يتبعه هولمز في مدخله لحل المشكلات التعليمية، يسجل هو وبعض الدارسين في مجال الدراسات العليا كل الملاحظات في تقرير شامل واف يوضع في مكتبة القسم والمعهد والجامعة. وهذا أسلوب جيد في جمع المادة العلمية الدقيقة، رغم احتياجه إلى الدقة المتناهية في التحليل والبعد عن التعصب والتحلي بالموضوعية في معالجة القضايا التربوية المختلفة.

وإلى جانب مساهمته العلمية على المستوى المحلي (إنجلترا) فإنه احتل مناصب قيادية رفيعة، منها أنه كان سكرتيراً وأميناً للصندوق للجمعية الأوروبية للتربية المقارنة لعدة سنوات متتالية بالانتخاب والترقية، ثم مساهماته في قيادة المؤتمرات الدولية للتربية المقارنة حتى وفاته (١٩٩٤م).

وتعددت مطبوعاته التربوية لاسيما في الكتاب السنوي للتربية سواء المساهمة ببعض المقالات المنشورة أو بالإشراف الكلي على إعداد وإخراج الكتاب كلية أو مشاركة مع بعض الزملاء في الحقل التربوي منذ سنة ١٩٥٤م وحتى وفاته.

أهم كتابات هولمز والتي حصل بمقتضاها على لقب بروفيوسور (أستاذ) هو كتابه عن 'مشكلات في التعليم - أسلوب للدراسة المقارنة سنة ١٩٦٥م' Problems in Education هذا الكتاب الذي يعكس بحق فكره التربوي ويوضح أسلوبه الجديد في اقتحام المشكلات التربوية وهو ما يطلق عليه أسلوب حل المشكلات Problem Solving Approach والذي يعتمد فيه على الأفكار الفلسفية لكل من جون ديوي وكبارن بوبر John Dewey & Karl Popper ولكن هولمز لم يأخذ أفكارهما إلا بالقدر الذي يعتبره مفيداً ويساهم في حل المشكلات التربوية.

الجزء الأول من هذا الكتاب يتناول التطور التاريخي للدراسات المقارنة في التربية إلى جانب إظهار وجهة نظر هولمز واعتقاده بأهمية استخدام أسلوب حل المشكلات من حيث مساعدة الباحثين في مجال التربية المقارنة على تنظيم أفكارهم

بطريقة دقيقة وواضحة لاسيما في مجال التخطيط التعليمي، حيث يؤكد على أن هذا المدخل يساعد على التحليل العلمي الدقيق إلى جانب أنه يعتبر أداة مناسبة في صياغة النظم التعليمية.

وهنا نقطة الخلاف بين هولمز وبيريدي في أن التربية المقارنة كما يقول بيريدي لزيادة المعرفة واتساعها لخدمة الدراسات المقارنة نفسها ولكن فوق ذلك لتحسين العملية التربوية وتطوير النظم التربوية كما يقول هولمز.

والسؤال المطروح هو ماذا يريد هولمز من الدراسات المقارنة؟ والإجابة منه تقول: أنها ينبغي أن تصل إلى درجة دقيقة من عملية التنبؤ. ولكن هل المناهج والمداخل السابقة على المنهج العلمي في التربية المقارنة لا تستطيع أن تصل إلى درجة دقيقة من التنبؤ؟ والإجابة المباشرة من هولمز هي بالطبع لا. ولذلك يحاول هولمز إظهار جوانب الضعف في طريقة الاستعارة الثقافية (النقل والاستعارة) حيث أن هذه الطريقة وأسلوب الشخصية القومية أو النمط القومي عملا على التفريق بين القوميات وكانا أسلوبين عقيمين في الماضي، وهو يؤكد أن الاستعارة الثقافية (استعارة النظم التعليمية) هي بمثابة الحشوة التي تنخر في عظام أي أسلوب جيد. فها هو هاريس Harris وسادلر Sadler يؤكدان على أن دراسة النظم الأجنبية يمكن أن تقود إلى مبادئ عامة في التربية^(٢٨) وهولمز ينتقد ذلك فيقول: أن عملية التنبؤ الدقيقة تسبق كل ذلك حتى في مجال الوصف والدراسات الإحصائية، رغم وجود بعض المحاذير المقترنة بعملية التنبؤ الدقيقة والتي تتمثل في:

- ١- اختلاف طرق جمع المعلومات في الدول المختلفة.
- ٢- الاختلاف الثقافي بين الدول.
- ٣ - الاختلافات في مجال الفئات العمرية موضع الدراسة من بلد لآخر^(٢٩).

وبالإضافة إلى هذه المحاذير الثلاثة هناك تحذير آخر من سادلر حيث يقول 'إن أي مادة علمية تحتاج للتفسير في ضوء قيمة وأهمية النظام العام للدولة موضع الدراسة'.

ويضيف هولمز صعوبة أو تحذيراً آخر وهو أن المقارنات للوائح والقرارات في الدول المختلفة يَفُود للمغالطات، لأنه ليس بالضرورة أن تكون كل اللوائح والقوانين المكتوبة منفذة.

ويخرج هولمز من نقده لمرحلة النقل والاستعارة ليدخل إلى المرحلة التالية (القوى والعوامل الثقافية) ويهاجمها من مدخلها الطبيعي وهو المنهج التاريخي ويقول: رغم أن هذا المنهج استمر فترة طويلة من الزمن التطوري للتربية المقارنة، إلا أنه قليل القيمة والفائدة، حقيقة إن البحث التاريخي أو الدراسة المقارنة من المنظور التاريخي تساعد على التفسير، إلا أن الأهمية العملية هي في التنبؤ بالمرجات. وهذا المنهج العلمي البرجماتي يَفُودنا بطريقة مباشرة إلى الطريقة العلمية واحتمالات التنبؤ. ولقد أخذ براين هولمز على عاتقه هذا الاتجاه حيث الوصول بعملية التنبؤ في مجال التربية إلى مصاف العلم الموضوعي^(٣٠).

والآن -حديث هولمز مستمر - العلم يصبح قريباً جداً من الفلسفة لأن كلا منهما يهتم بالوصول إلى القوانين التي تفسر لنا الظواهر الكونية واكتشاف القوانين التي تتصل بالبيئة الاجتماعية مثل اكتشاف القوانين من أي نوع آخر.

٤٠ ففي الماضي كثير من المفكرين الاجتماعيين حاولوا اكتشاف القوانين التي يحكمون بها المجتمع. كارل ماركس مثلاً، يطور مفهوم التخطيط الاجتماعي معتمداً في ذلك على فهمه وصياغته للقانون الاجتماعي. وفي العالم الحديث لاسيما في الأونة الأخيرة، نجد أن هناك أنواعاً من التخطيط تعتبر إلى حد ما مقبولة، وخاصة في مجال التعليم، حيث تعتبر ضرورية جداً.

وهولمز يشير في هذا المجال إلى نظرية هيجل وماركس المادية الجدلية، ونظرية هربرت سبنسر في البحث عن القوانين الخاصة بالتطور الاجتماعي، ونظرية جون ستوارت مل واوجست كومت الواقعية^(٣١).

إن التطبيق لبعض هذه الآراء المختلفة يؤكد على أنه من الممكن التخطيط الاجتماعي في ضوء هذه النظريات بصفة عامة، مع التأكيد على أن هناك سياسات معينة يمكن تطبيقها على المستوى العالمي.

فمثلاً البرجماتية -النظرية النفعية التي تطبق في الولايات المتحدة الأمريكية بصفة خاصة- كما يعتقد هولمز تستطيع أن تقدم مساندة ولكن بدرجة أقل في مجال التخطيط الكلي، والبرجماتيون غير مؤمنين بأن القوانين الاجتماعية الموجودة أو أن التغيير الاجتماعي الحادث يتم بإرادتهم إذا أرادوا، بل أنهم يشكون في أن تكون قوانين المجتمع مثل قوانين الطبيعة مستمرة دون حركة أو تفاعل.

ومن ثم فإن التربية الشاملة والناجحة ليس لها وجود وهذه الرؤية تتمشى أيضاً مع الفلسفات العلمية المعاصرة.

ويلخص هولمز ماسبق قائلاً: إذا كان هناك من يملك قوة مباشرة في مجال علم التربية (مثل الصياغة والبناء أو التخطيط للتنمية) فلا بد إذن من البحث عن المبادئ الخفية التي تحكم تطور النظم القومية للتعليم^(٣٢).

والعلم الذي يقصده براين هولمز هو علم ما بعد النظرية النسبية - Post-Relativity Science ولهذا فإن العلم في العصر الحاضر يعتبر القوانين أكثر قابلية للتغير عما كانت عليه قبل العالم أينشتين Einstein كما أن الفكرة الكلية للاستفراء باعتباره عملية للاكتشاف أصبحت موضع تساؤل، ومن أجل هذا فإن المصطلحات التي ترتبط عادة بالطريقة العلمية مثل الملاحظة وجمع المادة العلمية، وفرض الفروض والتنبؤ... الخ يجب أن تقوم بأدوار جديدة. أما في العلوم الاجتماعية فالالتحاق قائم على عدم توقع الكمال كما أن التنبؤ الصحيح والوثيق صعب المنال مع أهميته الخاصة في مجال التخطيط. إلى جانب ذلك، هناك صعوبة رئيسية في مجال التخطيط التعليمي بخاصة وفي حقل التربية المقارنة بعامة، ألا وهي مشكلة اختيار المادة العلمية اللازمة والصحيحة من وسط هذا الكم الهائل من المعلومات المنوفرة في عالم اليوم. وذلك لتحديد المناسب من غير المناسب، وهذا حجر الزاوية بالنسبة لاهتمامات هولمز والتي من

أهمها، التنبؤ الصحيح والدقيق ثم إيجاد الطريقة المناسبة والعلمية والتي من خلالها يتم اختيار المادة العلمية المناسبة وكيفية تنظيمها وتصنيفها^(٣٢).

براين هولمز يستخدم خطوات التفكير النقدي لجون ديوي:

بعد العرض السابق للمشكلة المتعلقة بالمنهج أو الطريقة، يسير هولمز إلى الأمام بعرض خطته (فروضه) والتي من خلالها تتم دراسته للمشكلات التعليمية، منذ البداية وفي الأساس، فهو يعتمد على الخطوات الرئيسية التي اعتمدها جون ديوي والخاصة بطريقة التحليل النقدي في حل المشكلات أو مواجهة المواقف المحيرة أو الغامضة ويتضمن هذا التحليل سايلي:

- ١ - إدراك الموقف المحير أو تحديد المشكلة.
- ٢ - فرض الفروض أو الحلول المقترحة.
- ٣ - تعقل المشكلة أو تحليلها.
- ٤ - تحليل وتحديد المحتوى.
- ٥ - الاستنتاج المنطقي من الفروض السابقة لأقربها واقعية وعلمية.
- ٦ - التحقق العملي من صدق الفرض.

والخطوات السابقة رغم أنها تسير على هدى طريقة جون ديوي، إلا أنها مطعمة بتفكير هولمز ومن ثم فهو يوضحها لنا فيقول

عندما يواجه الفرد بموقف محير (غامض) يتبادر إلى ذهنه بعض الحلول الفورية. بعد فحص وتحليل دقيق للمشكلة أو الموقف الغامض يصبح أكثر وضوحاً ويكتشف أن الحلول غير ممكنة وليست دقيقة، وبالتالي يصبح قادراً على اختبار الأسلوب وتحديد الطريقة التي على أساسها يمكنه جمع المادة العلمية المناسبة والمتصلة بالمشكلة وهنا يصل إلى حلول جديدة وقابلة للتطبيق بعد ما كانت فروضاً قبل وضعها موضع الاختبار.

كما أن اختيار الفروض يتخمن الاستنتاج المنطقي لأفضل هذه الفروض في ضوء العوامل المتصلة بها ثم مقارنة الأحداث المستنتجة بالأحداث العقلية التي تصدر عن التنبؤ والتي تصدر عن الواقع العقلي. وهكذا فإن التطابق بينهما يحنق صدق الفروض وكتشف الغموض في هذه المواقف يعتبر حلاً ناجحاً للمشكلة، وكذلك عدم التطابق لا يساعد على تحقيق الفروض ولا يكشف غموض الموقف المحير وبالتالي يتطلب إعادة النظر في المشكلة الجديدة، أو بزوايا أخرى وعوامل مختلفة.

ومن ثم يحدد هولمز السمات العامة والمحددة من تصنيف جون ديوي التحليلي ويقدم تصوره المعدل والذي يبدأ بتعقل المشكلة بعد تفكير عميق يبدأ بالغموض والحيرة أمام موقف أو مشكلة ما بغرض تحديد هذه المشكلة. ثم الحل لهذه المشكلة من جانب العلوم الاجتماعية والمختارة. كما يؤكد هولمز أنه مع مراحل التفكير النقدي فإن التطبيق لهذا الأسلوب العلمي بواسطة رجال التربية المقارنة يكون ضروري. ومن ثم يحاول هولمز أن يوضح لنا هذه المراحل بالتفصيل كمايلي:

أ - اختيار المشكلة وتحليلها:

اختيار المشكلة يعتمد على الباحث نفسه، على الرغم أنه من المنطقي أن يكون اختيار المشكلة ينبع من عموميته وتكرارها في النظم التعليمية في عدة دول، كما أنه يمكن تصنيف المشكلات بعدة طرق، والتي من أهمها وأكثرها استخداما هو التصنيف القائم على أساس غلبتها على النظم المختلفة نظرا لأن بعض المشكلات التربوية أو التعليمية يغلب عليها الطابع الاقتصادي وبعضها يغلب عليه الطابع السياسي، كما أنه ينبغي على الباحث أن يراعى في نفس الوقت الحقائق الكثيرة الخاصة بالمشكلات التعليمية وهناك طريقة أخرى وهامة في التصنيف والتي تعتمد على الانفجارات المختلفة مثل الانفجار المعرفي والسكاني والطموحات والأمال الخاصة بالإنسانية ذلك التصنيف الذي يعتبر مفيدا وقابلا للتطبيق في معظم المشكلات التعليمية في وقتنا الراهن وهو في نفس الوقت يعتبر من أوائل الخطوات في العملية التحليلية للمشكلات التعليمية^(٣٠).

ب- الصياغة المقترحة لرسم السياسات التعليمية:

يجب أن نؤكد من البداية على أن كثيرا من المشكلات العالمية والعامة لم يقترح لها سوى عدد قليل من الحلول. والصعوبة الرئيسية في ذلك هي أن الحلول التي يمكن أن تطبق في بلد معين قد لا تفيد البلاد الأخرى وهذه الحقيقة واضحة جدا في الدول النامية التي تستخدم حلولاً ناجحة في بلاد متقدمة. ومن ثم فإن أي مقترحات تبنى على أساسها السياسة التعليمية في دول شرقية وتكون هذه السياسات ثبت نجاحها في الدول الغربية، فإن ذلك يؤدي إلى كارثة للنظم التعليمية القومية، ومن أوضح الأمثلة على ذلك ما حدث لليابان بعد الحرب العالمية الثانية وتحت تأثير النفوذ الأمريكي حينما استعانت بالخبرة الأمريكية ونظمها ولم تحقق ماتريد تحقيقه. ومن هنا تظهر الأدوار المفيدة لدارسي التربية المقارنة في أن يقوموا بتحديد الاقتراحات والاختيارات المناسبة لرسم السياسات التعليمية في مثل هذه الحالات.

ج- تحديد العوامل القريبة من المشكلة:

فالسياسة كما يقول هولمز ينبغي أن تكون موجهة نحو الهدف والذي بدوره انعكاس طبيعي للأسال والتوقعات الاجتماعية المنشودة. ومن ثم يمكن التوصل إلى قرار حكيم ودقيق في ضوء تلك الاقتراحات المتاحة ورغم صعوبة وتحديد العوامل فإنه يجب أن توجه إلى توضيح تركيبات المشكلة موضع الدراسة من زواياها المختلفة، والكشف عن المتغيرات والاحتسالات التي يجب وضعها في الاعتبار، فبينما البعض يعتبر أن هذه المتغيرات كثيرة، إلا أن أسلوب حل المشكلات بخطواته المعروفة يقلل من عدد هذه المتغيرات إلى أقل عدد ممكن وفي نفس الوقت يكون قابلاً للتحقيق وفي موضع الاعتبار، كما أن هذا الأسلوب يعمل على إعطاء كل متغير وزنه الحقيقي.

انه من الضروري تصنيف المتغيرات إلى عدة عوامل منها الأيديولوجي مثل ما يتعلق بالاتجاهات واللوائح والقوانين الوضعية وغيرها، والعوامل التأسيسية مثل المنظمات المختلفة وممارساتها ودورها في المجتمع، والعوامل المتنوعة الأخرى التي لا يستطيع أن يتحكم فيها الإنسان بطريقة مباشرة مثل الأرض وما تحتوي من الثروات الطبيعية المختلفة والمحيط بها أيضاً.

و يؤكد هولمز بأنه على الرغم من صعوبة هذه التصنيفات فإنه لا ينبغي أن يترك منها جانباً، لأن كل منها يتعلق بمتغيرات معينة، على الرغم أنه من الصعب تحقيق ذلك عملياً.

د- التنبؤ كمحتوى للعلم والتخطيط المستقبلي:

والتنبؤ هو المرحلة الأخيرة في خطوات التفكير عند هولمز والذي يعني به التنبؤ بمدى نجاح الحلول المستخدمة إذا ما وضعت موضع التنفيذ العملي، وهو يؤكد على أنه بالرغم من صعوبة التنبؤ إلا أنه عملية هامة ولا يمكن تجاهلها.

ويمكن لعملية التنبؤ أن تتم خلال المحاولات الآتية:

- ١- قد لا يستطيع الفرد أن يتنبأ بكل المخرجات لسياسة معينة في ضوء واقع معين.
- أي أن المخرج الذي يمكن أن يقاس كديا ودون صعوبة يمكن أن يتم. ولكن على العكس من ذلك توجد مخرجات ليست كمية ويصعب قياسها.

٢- المحاولة الثانية في عملية التنبؤ أن نراعى بعين الاعتبار بل وأن نضع في الحسبان الخطط والمحاولات قصيرة الأجل والخطط طويلة الأجل من حيث المخرجات.

هذه الخطوات من الصعب التنبؤ بمخرجاتها ولكن لا ينبغي تجاهلها ومن ثم للحصول على عملية التنبؤ الصحيحة فإنه يجب وضع معايير محددة للنجاح، هذه المعايير يمكن توضيحها والتعبير عنها من خلال العدالة الاجتماعية والنمو الاقتصادي وتنمية الفرد ... الخ^(٣٥).

ومن ثم فإنه بعد وضع هذه المعايير في ضوء ماسبق، يجب العناية التامة بهذه المعايير حتى نضمن أن هذه المعايير قابلة للمقارنة مع المجتمع والمواقف موضع الدراسة. هذا إلى جانب المعايير الأخرى التي يجب وضعها ومراعاتها في ضوء العودة للأفراد والمجتمعات، ثم محاولة إقامة التوازن بين هذه المعايير المختلفة. وعادة ما يمكن تصنيف الدراسات العلمية في التربية إلى دراسات وصفية أو دراسات تفسيرية والدراسات التفسيرية يمكن تقسيمها إلى دراسات تستهدف معرفة محددات السياسة التعليمية والدراسات الأخرى توجه عنايتها إلى التنبؤ^(٣٦).

٣- وهكذا يؤمن هولمز بأن التنبؤ هو مفتاح التفكير الحديث في التربية المقارنة، رغم أن هذه الفكرة لم ترض بعض المعاصرين له من رجال التربية المقارنة أمثال ادموندكنج الذي نقد هذه الفكرة نقداً لاذعاً بل وتهكم عليها من خلال كتاباته وهو يتساءل: هل هناك علم يسمى بالتنبؤ؟

وكما سبق أن أتضح لنا أن نموذج هولمز يعتمد أساساً على كل من الأفكار الفلسفية والآراء التربوية لكل من جون ديوي وكارل بوبر في التفكير النقدي لديوي والتأنيبية الحرجة لبوبر، ولهذا فإننا نجد لزاماً علينا التعرض لأساس هذا المنهج عند أصحابه.

التأنيبية الحرجة عند كارل بوبر: Critical Dualism

التفكير القائم على التأنيبية الحرجة كما يقول هولمز يوجد في المجتمع المستوح وليس المغلق، ومن ثم يعتقد هولمز أن هذا النوع من التفكير يقع بالدرجة

الأولى على عاتق الفرد وليس فقط بالنسبة للاعتقادات والقيم المتداولة في ذلك المجتمع. ومن حق هذا الإنسان أن يقبل ما يتعلق بهذا النوع من التفكير إذا كان ممن حقه في نفس الوقت الحرية في تقرير ما يريد من أعمال ومصالح ومؤسسات ويشترك في إدارتها وعملها. ولهذا يقول هولمز: أن هذا النوع من التفكير (الثانية الحرجة) جعل من الممكن قيام عملية التحليل وإسكان التمييز بين العالم الاجتماعي المرغوب أو ما ينبغي أن يكون والواقع الاجتماعي الكائن بالفعل^(٣٧).

وإستخدام بوبر لهذا النوع من التفكير يعود لإهتمامه بالفروض الفلسفية التي تستند إليها فكرة التخطيط وخاصة بعد الحرب العالمية الثانية عندما نادى بعض المفكرين والمخططين بالتخطيط الكامل لإعادة بناء ما بعد الحرب بينما نادى بعضهم الآخر بأن التخطيط المحدد يتنافى مع مبادئ المجتمعات التي تقوم على الاقتصاد الحر ومن خلال الفكرة ونقيضها أو الرأي الآخر يخرج بوبر برأي ثالث حيث يرى أنه يمكن البناء الاجتماعي ولو بطريقة جزئية. ويوضح ذلك بقوله: أنه يمكن تحديد نوعين متميزين من القوانين في أي مجتمع.

• القوانين المعيارية: The Normative Laws

• القوانين الاجتماعية: The Sociological Laws

• وهذان النوعان من القوانين أساس نظريته القائمة على الثانية الحرجة والتي ضمنها في الفصل الخامس من كتابه "المجتمع المفتوح وأعداؤه" The Open Society and Its Enemies. ولا نستطيع توضيح ذلك في هذا المكان بالتفصيل. ولكن ما يهمنا هو أنه يوجد نوعان من العناصر أو العوامل في البيئة المحيطة بالإنسان هما العامل الطبيعي والعامل الاجتماعي، رغم أن التمييز بينهما صعب إلا أن هذا التمييز يقودنا إلى المقارنة بين القوانين الطبيعية مثل حركة الفصول الأربعة أو حركة التمسس والقمر ثم بين القوانين المعيارية التي من وضع المجتمع مثل اللوائح والقوانين والقيم المختلفة والتي ليس الإنسان مرغما على العمل بها لأنها من صميم وضع الإنسان نفسه ومن ثم فهو حر في أن يتقبلها أو يرفضها^(٣٨).

وهناك من يختلف مع بوبر في هذا التقسيم أو في ثنائية القوانين وهو يرجع هذا الاختلاف إلى عدم القدرة على عمل مثل هذا التقسيم والتمييز أو ما يسميه هو

مرحلة الفردية البدائية Naive Monism والتي يرى أنها من سمات المجتمعات المغلقة Closed Society مثل المجتمعات القبلية بينما الجانب الأخر من السمات القائمة على الاختلاف في الرأي والفكر وقبول الاتجاهات المعارضة إنما يمثل المجتمعات المفتوحة، تلك المجتمعات التي يتسع فيها الأفراد بالحرية الكاملة في اتخاذ القرارات ومن ثم فإن المجتمعات المفتوحة هي التي يتمتع فيها الأفراد بالحرية الكافية لتغيير القوانين المعيارية بدون تجاوز للقوانين التشريعية، وهذا ما يميز المجتمعات الديمقراطية عن الديكتاتورية أو التسلطية.

والثانية الحرجة كما يراها كارل بوبر تتمثل في حرجية الحقائق والقرارات أو صعوبة التمييز بينها. رغم أنه يعترف بأن التمييز بين النوعين من القوانين ليس صعبا لأن القوانين الطبيعية لا تتغير أو غير قابلة للتغيير، أما القوانين الوضعية فإنها تكون خاضعة لقرارات الفرد أي أنها تتغير بتغير الأفراد كما أن الفرد حر في تقبلها أو رفضها أو تعديلها وذلك في المجتمعات المفتوحة والديمقراطية^(٣٩).

ويؤكد كارل بوبر أيضا على أن اتخاذ القرار حقيقة ولكن المعيار الذي يترتب عليه ليس حقيقة كما أنه ليس قانونا أيضا مستمد من الحقائق . ومن هنا يهاجم كارل بوبر المنادين بالمذهب التاريخي لأنه يعتقد أن المذهب التاريخي ماهو الا محاولة لتجنب المفهوم الحرجي، وهو وليد بأسنا من معقولية ومسئولية تصرفاتنا. مثل ترك أمورنا وظروفنا إلى الحظ والقدر ... الخ بينما هو يتمشى مع المنهج البرجماتي الذي يؤمن بأن الإنسان مقياس الأشياء. أي مقياس المفيد العملي منها، حيث يقول نحن في المجتمعات المفتوحة مسئولين مسئولية كاملة عن تصرفاتنا وقراراتنا التي لا تقع في مجال الطبيعة وظواهراتها التي لا نتدخل فيها.

ثم يشير بوبر إلى العلوم الاجتماعية بقوانينها وأعرافها المختلفة ويقول أنها ليست معيارية وليست مفروضة على الإنسان من قبل لأنها من صنعه هو، رغم أن الحياة الاجتماعية لها بعض القوانين الطبيعية المرتبطة بالحياة الاجتماعية والتي تمثلها النظريات الاجتماعية والاقتصادية الحديثة وهي مرتبطة بوظيفة ودور هذه المؤسسات الاجتماعية القائمة، وفي كل المؤسسات الإجماعية تكون القوانين

المعيارية والاجتماعية الطبيعية مرتبطة ببعضها ارتباطاً وثيقاً وينبغي علينا أن نميز بين النوعين من القوانين حتى نستطيع فهم كيفية عمل هذه المؤسسات.

ويستمر بوبر في هجومه على العلوم الاجتماعية وفشلها في استخدام الوسائل الاجتماعية للموضوعية العلمية ومن ثم يقترح عليها أن تبتعد عن اللفظية غير العملية وتتجه إلى معالجة المشكلات العملية للعصر الذي نعيش فيه بالاستعانة بالطرق النظرية التي تعتبر أساساً لكل العلوم وما يعنيه كارل بوبر من هذا هو إتباع طرق المحاولة والخطأ والتوصل إلى الفروض التي يمكن اختبارها عملياً والتحقق من صدقها وصلاحياتها بالاختبار العملي، ومن ثم يؤكد على الاستعانة بالتكنولوجيا الاجتماعية التي يمكن لتنتائجها أن تختبر بالهندسة الاجتماعية التدريجية. ذلك أن المشكلات سواء كانت تقوم على أسس نظرية أو عملية في طابعها فإنها تتداخل فيما بينها بالنسبة للعلوم الاجتماعية والسياسية وهذا بدوره يخلق صعوبات منهجية، لذا ينبغي على المفكر والعالم ألا ينعزل عن الجانب العملي ووضع النتائج التي يتوصل إليها موضع التطبيق^(٤٠).

وهكذا يتضح لنا جوهر تفكير بوبر حيث يؤكد على فكرة الاتجاه العلمي للموضوعية من ناحية وفكرة الاتجاه العقلاني للمشكلات من ناحية أخرى، لأن العقلانية تتضمن استخدام العقل وتقبله للنقد وقبوله للرأي الآخر.

استخدام هولمز لمفهوم الثنائية الحرجة عند كارل بوبر:

يعتقد براين هولمز أن القوانين الاجتماعية تختص بالمؤسسات القابلة للتغيير والتطوير في المجتمع والتي يتحكم فيها الفرد بدرجة محدودة. ومن ثم فإنه يستخدم الثنائية الحرجة في هذا المجال لأن أي بيئة اجتماعية تحتوي على علاقات شبه ثابتة وهذا ما ينطبق أيضاً على البيئة الطبيعية والخاصة بالقوانين الطبيعية. ولنفرض أن إدارة المؤسسات والمنظمات الاجتماعية تؤكد على وجود القوانين الاجتماعية اذن يمكن للإنسان أو الفرد أن يقوم بعملية التنبؤ في مجال العلوم الاجتماعية ... وبالمثل فإن العلاقات المختلفة بين الأفراد أو المؤسسات في المجتمع يمكن فهمها من خلال القوانين الاجتماعية الموضوعية والتي يسير عليها هذا المجتمع لأنها محددة ومدروسة بعناية، والتي تساعد علم التربية أن يعمل من خلال التنبؤ^(٤١).

ورغم أن براين هولمز استخدم القوانين المعيارية والاجتماعية والطبيعية كما استخدمها كارل بوبر، إلا أنه يميل دائما إلى تسميتها بالنماذج المعيارية والنماذج المؤسساتية والطبيعية وأنماط التفكير السائدة بين أفراد المجتمع. ويجدر بنا في هذا المقام التعرض لهذه النماذج المختلفة بشئ من التفصيل.

أولا: النماذج المعيارية: Normative Patterns

يؤكد كارل بوبر Karl Popper في كتابه المشهور تحت عنوان المجتمع المفتوح وأعداؤه The Open Society and Its Enemies على أن القيم والقوانين المعيارية يمكن صنعها وتغييرها بواسطة الإنسان^(٤٢). بواسطة القرارات ونواحي النقد والإصلاح وملاحظة ومتابعة ما يطرأ عليها من تغيرات. كما أن الإنسان مسئول مسنولية أخلاقية عن هذه القيم والمعايير.

وهذا ما يتكون منه التركيب الاجتماعي للعالم. ثم يعود بوبر Popper ليؤكد أن هذا لا يعني أن جميع القوانين واللوائح الخاصة بحياتنا الاجتماعية معيارية ومن عمل الإنسان، فهناك قوانين طبيعية وهامة جدا لحياتنا الاجتماعية، ومن أجل هذا فإن مصطلح القوانين الاجتماعية Sociological laws يبدو مفيدا وصحيحا. هذه القوانين كما يقول بوبر على صلة وثيقة بوظيفة المؤسسات الاجتماعية، وتلعب دورا هاما في حياتنا الاجتماعية مثل دور القوانين الطبيعية في الهندسة. فإذا استطعنا صياغة القوانين الاجتماعية وبنينا المؤسسات على أساسها، فإننا يمكن بناء وتوجيه المؤسسات التي سوف تزيد من قوتنا وسيطرتنا على العالم سواء نحو الجوانب الإيجابية أو السلبية^(٤٣).

ويعتقد براين هولمز أن هذا الافتراض قاد كارل بوبر إلى القول بأن التخطيط الاجتماعي الشامل والطويل المدى يعتبر شيئا نظريا وغير واقعي، ومن الجانب التطبيقي يؤدي إلى الاستبدادية والديكتاتورية، بينما التخطيط الاجتماعي التدريجي يكون دائما تحت سيطرة الإنسان، وهذا صميم اعتقاد وفكر براين هولمز، والذي يؤكد أن هذا هو عمل ووظيفة التربية المقارنة أيضا.

وإذا سلمنا بأن القيم والحقائق والقوانين المعيارية هي من صميم عمل الإنسان. فانه بالضرورة يمكنه قبولها أو رفضها أو تغييرها. فالقيم المعيارية مثلا (لا

تقتل) وهذا ما يمكن أن يتحول إلى قيمة ما ينبغي أن يكون حيث يمكن القول (ممنوع القتل) كما أن الأمثلة الأخرى (كل الأفراد يجب أن يعاملوا بطريقة واحدة أو متكافئة) و (كل الأفراد يجب أن يكونوا أحرارا) و (كل الأفراد لهم الحق في العمل وفي العيادة التي يعتقدون أنها مناسبة لهم. وحق الأفراد في التعليم) وكما الحال في إعلان نوبل Noble وإعلان أو وثيقة الاستقلال الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية وإعلان الأمم المتحدة لحقوق الإنسان كلها تؤكد على ما ينبغي ومن ثم فهي قوانين معيارية، على الرغم من عدم فعاليتها في الواقع العملي.

إذا قمنا بدراسة متأنية للدراسات القومية واللوائح الرئيسية، سوف نصل منها إلى نموذج للقيم والقوانين المعيارية.

فالقوانين المعيارية ترتبط بالقيم والحقائق المعيارية مثل (لا تقتل أو ممنوع القتل) فإذا فعلت ذلك فإنه ينبغي شنقك، وهذا مثال واحد على العديد من القوانين المعيارية التي تتشكل على أساسها القيم السلوكية على المستوى القومي والإجراءات التي ترتبط بها في حالة القبول أو الرفض لأحد جوانب المعادلة أو التسوية، مع ملاحظة أن كلا الجانبين لهذا القانون المعياري قد يتم قبوله أو رفضه أو تعديله، مثل (ممنوع القتل) فإذا فعلت قد لا تشنق، وهذا تعديل لما سبق، ويمكن تقديم صياغة جديدة لنفس المعيار مثل (ممنوع القتل) فإذا فعلت ينبغي أن تسجن مدى الحياة^(٢٤).

مثل هذه القوانين والقيم والآراء المعيارية توضح أن اعتقادات الإنسان جزء من المناخ أو البيئة التي تقع في دائرتها المدرسة وتقوم بخدمتها، فلا بد من معرفة ذلك إذا كنا نأمل في فهم طبيعة عمل المدرسة. تأسيسا على ذلك فإن هذا النموذج المعياري للقيم أو القوانين المعيارية لدولة بعينها، إنما يمثل بالنسبة لسراين هولمز واحدا من العديد من وظائف رجل التربية المقارنة والتي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار ومن أجل هذا السبب فإنه عرض في العديد من المقالات والدراسات للطرق التي يعتقد أنها تؤدي إلى تكوين النماذج المعيارية والمصادر التي من خلالها يمكن جمع المادة العلمية ثم تصنيفها، حيث يظهر لنا أهم العوامل الأولية والظروف المحيطة التي بنى عليها يمكن اختبار وتقييم القوانين الاجتماعية.

والتثانية الحرجة الخاصة بفكر وأراء كارل بوبر ساعدت براين هولمز في إيجاد طريقة لتأسيس وتصنيف نمودجا يمكن أن يساعد الباحثين على تحديد العوامل

القريبة والهامة، وعمل التصورات والاراء حولها. وهو يعتقد أن هناك نموذجان هامان بالنسبة لأي عمل قومي. أحدهما النموذج المعياري والذي ينبغي كما سبق أن أوضحنا أن يحتوي على الآراء الخاصة بالقيم والقوانين المعيارية التي تتوقع أن الرجال والنساء في دولة معينة يعرفونها ويستعدون لقبولها أو رفضها.

ومن ثم فإن الأساليب والتقنيات والنماذج مطلوبة إذا أردنا اختيار الآراء والقيم المعيارية المناسبة لنا من وسط الحكم الهائل والمتوفر.

كما اقترح براين هولمز في أعماله الفكرية الطرق التي تساعد على تكوين وتأسيس النماذج المعيارية باستخدام النظريات البنائية أو المنطقية والمبنية على غرار طريقة ماكس فيبر Max Vebber المثالية Ideal-Typical Models واستخدام المصادر والتقنيات والأساليب الخاصة بالتحليل الفلسفي . وقد يتم اختيار الفلسفات أو الآراء الفلسفية بصورة عشوائية واستبدادية في بعض الأحيان، ومن هنا، فإن النموذج المطلوب والذي يمكن الخروج به قد لا يكون مناسباً لقومية أو أمه بعينها. وللوصول إلى المطلوب الصحيح وتحقيق النموذج المثالي، فإنه يجب الاستعانة بالدراسات والتقارير الخاصة بتلك الأمة بعينها. وللتأكد من صلاحية مثل هذه النماذج ومناسبتها للمعتقدات والأفكار التي يؤمن بها أفراد هذه الأمة، يجب استخدام الأساليب والتقنيات العملية والميدانية.

كما أن العلاقة بين الأساليب الفلسفية والتقنيات العملية أو الميدانية في مجال البحوث والدراسات المقارنة مازالت في حاجة إلى المزيد من البحث والتقصي. ولتوضيح وتحديد النموذج المعياري فإن نظريات المعرفة pistemology والشخصية Psychology Individuality والمجتمع Political-Science، Sociology تعتبر بمثابة معيار للتصنيف.

كيف ينبغي أن تكتسب المعرفة؟ وما مكانتها؟ ماهي شرعيتها وحقيقتها. وكيف ينبغي النظرة إلى الأفراد؟ وكيف ينبغي معاملتهم؟ وكيفية تنظيم الدولة والمجتمع؟ وكيف وبواسطة من يجب ان تدار أو تحكم؟

والإجابة على هذه الأسئلة سوف تعتمد على وجهة نظر الفيلسوف، والمدى التأثري لهذه الإجابات على معتقدات الفرد وقيماته بها يكون هاما في وضع السياسات التعليمية وتطبيقاتها في المحتوى التعليمي أو البيئة التربوية. والفرض الذي طرحه رجال التربية المقارنة هو أن النماذج التوسمية للنفكير والاعتقادات سوف تختلف، كما أن النماذج المعيارية قد تختلف بين الترميمات والدول على أساس الدين، والعنصر، والطبقات، والجنس ... الخ^(١٥).

وعلى كل حال فإنه من المفيد أن نفترض أن المؤسسات القومية واللوائح الرئيسية محل حوار ونقاش، وهي تعتبر مقياسا للوعي المعياري Normative Concensus.

ولذلك فإن وثيقة الاستقلال الأمريكية والدستور وتعديلاته تعتبر مصادر هامة للنماذج المعيارية في الولايات المتحدة الأمريكية كما هو الحال بالنسبة لدستور الدولة ولوائحها وتشريعاتها في الدول الأخرى.

القوانين المعيارية يجب أن تتضمن في النموذج المثالي القومي، وهذا يعني احتوائها على العلاقات التي ينبغي أن تقوم بين المعرفة والنظام القائم في المجتمع، أو بين المبادئ والأحكام التي ينبغي على الأفراد التصرف في ضوئها والطريقة التي ينبغي أن يحكم بها المجتمع أو تدار مؤسساته. كما أن الرفض لأحد جوانب القوانين المعيارية، دون التغيير في الجوانب الأخرى قد يظهر أو يؤدي إلى إيجاد المشكلات وبطريقة عملية وواقعية فإن أي دستور أو قانون جديد يظهر قد يؤدي إلى عدم الاستقرار للتماسك والترابط الخاص بالنموذج المثالي القومي للأسباب التي سوف تتضح عند دراسة خصائص النماذج المؤسساتية والطبيعية والنماذج العقلية أو أنماط التفكير البشري لمجتمع معين.

ثانياً: النماذج المؤسساتية: Institutional Patterns

هذه النماذج تتصل بالأراء والأحكام الخاصة بالمؤسسات والهيئات الحكومية سواء كانت اقتصادية، سياسية، دينية. مدرسية ... الخ. ولهذا فإننا في حاجة إلى تصنيفات ونماذج إذا أردنا أن نجعل لهذه التصنيفات والتحليلات مكانة علمية مرموقة.

وفي هذا الموضوع فإن براين هولمز بعنمد بدرجة كبيرة على تعديل وتحوير نموذج التنظيم الرسمي لبارسونز Parsons Formal Organization لوصف المؤسسات القانونية وغير القانونية التي تعمل على جمع الأفراد حول هدف واحد وهو إدارة وتنظيم المجتمع. كما قضى براين هولمز وقتاً طويلاً في تطوير النماذج والتقنيات لتحديد ووصف النظم المدرسية وأجزائها المختلفة، وبالتحديد فقد عمل مع سول روبنسون Saul Robinson الذي كان يعمل مديراً للمعهد اليونسكو للتربية بهامبورج، وحاولاً تصنيف المعلومات الهامة والضرورية في التربية المقارنة^(٤٦)، كما قضى فترة تتصل بالتعاون مع المكتب الدولي للتربية بجنييف لإعداد تصور عن النظم القومية للتعليم^(٤٧).

إن معرفة العلاقات بين الأحكام والآراء المختلفة هامة وضرورية إذا أردنا أن نجعل للنموذج المؤسسي أهمية وفائدة. كما أن خاصية القوانين التي تتمثل في الآراء والأحكام العامة أو القوانين الاجتماعية يتم مناقشتها من منظور فلسفات العلوم. ولهذا يمكن اعتبارها سياسات مجتعية. فإذا أردنا جعل هذه المؤسسات واقعية، فعلى المجتمع ألا يستغرق في طرح الآمال والتوقعات العريضة، ولكن على المجتمع بمؤسساته أن يربط بين الأهداف وتطوير وتحديث المؤسسات، وأن تكون مخرجات ونتائج هذا التغيير واقعية وعلمية.

فإذا كانت المؤسسات المختلفة يتم إنشاؤها بناء على مبادئ وقيم وأهداف محددة سلفاً، فإن السياسات والحلول تصاغ عادة في شكل اشتراطات، فعلى سبيل المثال:

(إذا كانت هناك المدارس الشاملة، فسوف يكون هناك تحقيق لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية) و (وإذا كان هناك تقويم مستمر، فسوف يكون هناك تحسين للعملية التعليمية).

ولهذا فإن التخطيط لبناء المؤسسات التي سوف تعمل على التحقيق العملي للأهداف المحددة يتطلب الإلمام والوعي باللوائح والإجراءات والحالات ذات التأثير أو الضغوط إلى جانب معرفة جوانب التصور بالنسبة لما ينبغي تحقيقه بواسطة الأفراد الذين يتحكمون أو يقودون هذه المؤسسات.

ومن ثم فإننا في حاجة إلى صياغة السياسات في صورة قوانين اجتماعية، والتي يمكن قياسها ووضعها موضع الاختبار. مثل الآراء والأحكام الافتراضية أو الحلول المطروحة قد ترتبط بمؤسسات انطاء تعليمي الرسمي مثل المناهج وبنيتها من امتحانات وطرق تدريس، ثم نظام الإدارة والتسويل، أو تعمل على ربط المؤسسات التعليمية بمؤسسات التعليم اللانظامي Non-Educational Institutions مثل المناهج والقوى العاملة، البنية والهيكل الاجتماعية. الخدمات التعليمية والقيادات السياسية.

ومع وضوح هذه الإجراءات ووضعها في الاعتبار، فإن براين هولمز يعتبر أن معرفة النموذج التعليمي والاقتصادي والسياسي والاجتماعي لدولة معينة، يضيف بعدا اخر إلى المعلومات والحقائق التي نحتاجها لمعرفة المحتوى والظروف التي في ضوئها تعمل النظم المدرسية. هذه المعرفة يجب أن تتضمن وتتصل بالمبادئ والأهداف لأنها قد تتغير بطريقة مرنة ودون قيود. بينما التغيير في السياسة قد لا يؤدي بالضرورة إلى الأفضل كما يجب تحديد عناصر عدم التغيير Non-Chang Elements إذا أردنا تحليل المشكلة التي ظهرت من السياسة الجديدة^(٤٨).

ثالثا: نموذج البيئة الطبيعية (العالم الطبيعي):

The Natural Environment or Physical World:

هذا هو النموذج الثالث في تصنيف هولمز والخاص بالأحكام والآراء والذي يجب معرفته عن الظروف القومية، إذا أردنا استخدام القوانين الاجتماعية للتنبؤ بالمنتجات أو توقع النتائج. هذا النموذج الطبيعي له عناصر معينة أولها توفر المصادر الاقتصادية، على سبيل المثال: القمح، الحديد الخام، البترول .. الخ. هذه المصادر الطبيعية لها تأثيرها على نجاح أو فشل السياسات الاجتماعية. فالإنسان لا يستطيع أن يخلق هذه المصادر، إنما يمكنه فقط أن يستغلها بواسطة المؤسسات التي ينشئها، وبواسطة التقنيات والخبرات التكنولوجية التي يمتلكها^(٤٩).

ولهذا فإنه ينبغي معرفة بيئة أو عالم الإنسان الطبيعي، تلك البيئة المأخوذة من العلوم الطبيعية ومن المعلومات السكانية والجزغرافية ثم الأساليب التي تتبع في دراستها.

فإذا أردنا تقييم مدى أهمية هذه المصادر الطبيعية والتكنولوجية المستخدمة فيها لتحويلها إلى قرارات سياسية، فإننا في حاجة إلى معرفة ماهي هذه المصادر. كما أننا في حاجة إلى معرفة العلوم والمعارف الطبيعية المتوفرة والمترجمة في الدولة وإلى أي حد تكون هذه المعلومات متوافرة في الدولة. فعلى سبيل المثال: اكتشاف وزيادة البحث عن البترول في دولتي الكويت والسعودية... الخ كان له التأثير الواضح على نجاح سياسات تطوير وتحديث التعليم ومد الخدمات التعليمية. وبغض النظر عن الأهمية كان النمو البطئ للجامعات وانتشار خدماتها في الهند بسبب قصور أو عدم الحصول على المصادر الاقتصادية أو التحكم فيها. كما أننا لا نستطيع أن نغفل الإمكانات الاقتصادية والظروف السياسية والاجتماعية المتاحة في الولايات المتحدة الأمريكية وتأثيرها على تعميق وانتشار الأفكار العلمية والخبرات والمهارات المكتسبة بدرجة عالية في ذلك المجتمع. ولذلك فعلى الرغم من صعوبة التمييز بين عناصر البيئة الطبيعية والفنية بمصادرها والسيارات والخبرات التي بواسطتها تم تطوير هذه البيئة، فإنه من الضروري عمل محاولات في هذا المجال.

رابعاً: نموذج أو أنماط التفكير البشري: Patterm of Mental States

عرض براين هولمز في كتابه الأول. مشكلات في التعليم: أسلوب مقارنة سنة ١٩٦٥م، لثلاثة أنواع من النماذج وهي التي عرضنا لها فيما سبق تحت أولاً وثانياً وثالثاً. ولكنه منذ إصدار ذلك الكتاب وهو في تفكير متصل بحثاً عن إمكانية معرفة طرق التفكير أو الاتجاهات الفكرية للأفراد في مجتمعاتهم ومعرفة القيم والمبادئ والاتجاهات والتي تحكم تصرفاتهم وسلوكياتهم، بغرض استخدام القوانين الاجتماعية والاتجاهات للتنبؤ بمخرجات النظم القومية للتعليم^(٥٠) وهذا ما يؤكد عليه أيضاً السير مايكل سادلر M. Sadler تحت مسمى روح المعاشة أو الحياة الروحية للمجتمع، كما هو الحال عند رجل التربية المقارنة المعروف فرنون مالينسون V. Mallinson أي الطابع القومي أو الشخصية القومية للأمة أو المجتمع، فإذا لم نستطيع كشف حقيقة كل هذا فإننا لا نستطيع أن نتوقع أو نتنبأ بسلوك الأفراد نحو

الخطط أو السياسات الجديدة أو نحو إمكانية إدارتهم وقيادتهم المؤسسة الجديدة. حيث يجب أن نتوقع أو نفترض أن حدود التغيير في أي مجتمع يتم إذا لم يؤمن كل فرد في ذلك المجتمع بنفس القيم والآراء وبنفس القوة. حيث نجد أن بعض الناس مجددين ، والبعض الآخر لا يحبون التجديد ورفضوا التغيير ، كما أن بعض المجددين يؤمنوا بالأفكار النظرية وبعضهم يؤمن بالأفكار العملية. ولهذا فعلى الرغم من الاعتقاد بأهمية النموذج المعياري أو المثالي. فإن براين هولمز غير مقتنع بالأفكار والآراء التي تتردد على المستوى القومي والعام ولها تأثير على السلوك البشري دون تفكير.

ويفترض هولمز للتغلب على هذه الصعوبة. أن سلوك الأفراد يمكن الحكم عليه في ضوء النموذج المعياري أو المثالي (و الذي يوضح معظم نظريات التغيير الاجتماعي) كما أن مدى اتساق وانسجام نموذج التفكير التقليدي أو المحافظ والسلوكيات المبنية عليه يمكن الحكم عليه وتقويمه بواسطة الرجوع إلى النموذج المعياري أو المثالي في الماضي.

ولهذا يختار هولمز نموذج الجمهورية الافلاطونية Plato's Republic كنموذج محافظ في أوروبا، ليس لأنه يعتقد أن غالبية الأوربيين يعملون في ضوء مبادئ وأفكار هذا النموذج، أو أن سلوكيات الأفراد متسقة معه، ولكن لأنه نموذج متكامل أو مرجع صريح ومن خلاله يمكن التوقع أو التنبؤ بردود الأفعال المستقبلية للأفراد المحددين أو جماعات من الأفراد. كما أن النموذج البرجماتي والنموذج الاشتراكي يقومان بنفس الفرض. وكلاهما يسمح بالمقارنات عبر القوميات وخاصة في مجال السياسة والأوضاع التعليمية على مستوى واسع للمتخصصين من الجنسين. وجعل إمكانية تحليل المشكلات بمقاربة الصيغ والأشكال النظرية وتحركها وتطورها مع مواصلة (بصفة خاصة للمعلمين) التحكم في وتعديل السلوك القديم والتقليدي بالنسبة للقيم والاعتقادات.

وفي الحقيقة. فإن معظم نظريات التنجز الاجتماعي تؤكد على أن أصعب عناصر المجتمع في التغيير هي العادات والتقاليد أو قيم الأفراد الداخلية والخاصة. فيها هو وليم سومنر W Sumner يكتب عن العادات والتقاليد. ثم يأتي وليم أوجبرن W. Ogburn ويحدد العناصر غير العادية وغير القابلة للتعديل والتطوير للثقافة

باعتبارها قابلة للتغير بدرجة قليلة، كما ان باريتو V Pareto يتحدث عن التواصل والترابط البشري، ويتحدث الماركسيون Marxists عن الوعي الزائف ثم يأتي جونو ماردا G. Mardal ويفرق بين القيم العليا والقيم الدنيا^(٥١).

وبينما توضح هذه الآراء الاختلاف بين الأحكام التي تتغير ببطئ، فان هناك شبه اتفاق بين أصحاب هذه النظريات على أهمية التمييز بين التغيير على المستوى النظري واللغوي، وبين نموذج السلوك المتواصل والذي يعكس بعمق الافكار والقيم التي يعتنقها الأفراد أو أصحاب هذا السلوك المتصل.

هذه النماذج التي سبق توضيحها ومناقشتها، تساعد على عمليات الوصف للأوضاع التي نشأت فيها المشكلة، كما تقترح سلسلة من المخرجات الاقتصادية والسياسية والتعليمية التي يجب وضعها في الاعتبار . كما أن هذه النماذج تلقي الضوء على التغييرات التي سوف تحدث إذا كتب للسياسة الجديدة النجاح . ومن ثم فان هذه النماذج معدة لتسهيل الدراسات الديناميكية والمتفاعلة والمعتمدة على النظريات الاجتماعية المعروفة. فالنموذج التصنيفي بالضرورة يكون استاتيكا أو غير متحركا، كما أن المعلومات التي سوف يتعامل معها تبدو ثابتة أيضاً. ولكن لكي نستطيع دراسة التجديدات وتوقع العناصر التي سوف تتغير . فان الموضوع أو المحتوى الذي تم فيه التجديد والتطوير يفترض أن يكون ثابتاً أيضاً، لان التعبير لا يمكن قياسه إلا إذا حدث في شئ قائم بذاته أو موجود بالفعل. والحاجة ملحة في مجال التربية المقارنة للأدوات والأجهزة والأفكار التي تساعد على التغيير ضد عوامل عدم التغيير. ولقد اقترح هولمز أن البناء النظري أو البناء العقلي المنطقي يقدم لنا أحد محاور البداية.

ويؤكد على أن النموذج المرساتي للنظام التعليمي لانه معينة يجب أن يوصف من خلال نقاط وعناصر تاريخية مختارة.

٣- أسلوب هارولد نوح وماكس اكستين المنهجي:

H.J. Noah & M.A. Eckstein

يتميز أسلوبهما بأنه يجمع بين خصائص معظم الأساليب المنهجية الأكثر شيوعاً مثل الوصف والتفسير . ثم يندلق إلى المناهج والأساليب التجريبية في تحديد وإظهار المشكلات في المدارس والمجتمع، وتحديد الأهمية المتعلقة بذلك من خلال

وضع إستراتيجيات لأبحاث التربية المتارنة في وضعها الراهن. وذلك باستعراض المحاولات القائمة والسابقة والخروج بفكرتيهما الفريدة عن التلاقي بين الثقافات^(٥٢).

ويتفق كل من نوح واكستين على أن التربية المتارنة تعاني من العزلة عن العلوم الأخرى، وذلك بسبب تميز شخصيتها كميدان مستقل للدراسة، وهذا بسبب مفهومها الانتقائي القائم على اختيار ستكلات ونظم معينة بحثا على الحلول المقترحة والملائمة. ورغم أهمية ذلك فإنه يمكن ادساج هذا العلم وارتباطه بالعلوم الأخرى، وذلك من خلال الاستعانة بمناهجها وداخل الدراسة فيها بتطوير المنهج العلمي في التربية المتارنة والمعتمد في جوهره على الحقائق والفوائن والنظريات من العلوم الطبيعية والرياضية والإنسانية مجتمعة. ومن ثم يتحدد أسلوبهما في الدراسة من خلال الخطوات المنهجية التالية:

أ- تحديد المشكلة: Identifying The Problem

وهذا الجزء من الدراسة يهتد بكيفية اختيار المشكلة، وكيفية بناء الفروض واتساقها مع الطريقة أو المنهج الكلي للدراسة وطبيعتها، وكيفية الوصول إلى المفاهيم وتحديدتها والعمليات المتعلقة بالبحث واختيار العوامل المناسبة، هذا إلى جانب اختيار البلاد موضع الدراسة بعناية بما في ذلك اعادة العلمية المناسبة مع تفسير النتائج. هذه العمليات هي التطبيق العملي للإستراتيجيات العلمية أو المنهج العلمي^(٥٣).

وتبدأ الخطوة الأولى لتحديد المشكلة، بالسؤال العلمي، والذي يأتي عندما نكون على وعي كاف عن الموضوع المتضرب وذلك بطرح السؤال كيف؟ وعند هذه المرحلة من المعلومات المتعلقة بظاهرة معينة تكون قد وجدت لها جذورا في التفكير من قريب أو بعيد عن كيفية ارتباط هذه الظاهرة بالمشكلة موضوع الدراسة. وهذه الجذور الفكرية تتأني لنا من خلال الملاحظة السابقة والدراسات المعتمدة ومن المعلومات العامة والحقائق والمسلمات عن طبيعة الحركة والعمل في العالم. ولنضرب مثلا على كيفية تحديد المشكلة في مجال التربية المتارنة:

من الخبرة الشخصية والقراءات المتعلقة بموضوع ماء، وإدراك جوانب الموضوع بالنسبة للنظام التعليمي الكلي في البلاد موضع الدراسة وليكن النظام القومي

للباحث، ثم تأتي المرحلة التالية لمعرفة المعنرات المتعلقة بالنظام التعليمي في البلد الأخر، من خلال الخبرة المباشرة أيضا ومن خلال المصادر الثانوية لهذا البلد، وخلال هذه المناظرة فإن أوجه التشابه والاختلاف سوف تتود إلى بعض النقاط التي يمكن مشاركتها في إظهار المشكلة موضع الدراسة والتي في حاجة إلى البحث والتفسير. فمثلا: تلاميذ المدارس العامة في أمريكا لا يغالون قسطا من التربية الدينية في المرحلة الابتدائية، بينما تلاميذ المدارس الحكومية الإلشيرية يغالون ذلك. مثال آخر: في المدارس الأوروبية نجد أن هناك عدد تليلال عن التلاميذ أو الطلاب يستمرون في الدراسة حتى من ١٧ أو ١٨ سنة، بينما نجد عددا أكبر في المدارس الحكومية الأمريكية، وهكذا أحيانا نجد أن التشابه قد يفيد أو يثير تساؤلات أكثر من الاختلافات. ولكن حب الاستطلاع للبحث عن المجهول هو ما يجعل هناك تساؤلات أكثر من الاختلافات، ولكن حب الاستطلاع للبحث عن المجهول هو ما يجعل هناك تساؤلات يخرج للوجود عن كيفية ولماذا؟ وهذه نقطة ابتدائية في تحديد أي مشكلة^(٥٠).

والتفسير لذلك يعتمد على مصادر كثيرة. وقد يأتي بعض المنقبين عن الأسباب بتفسير عن هذا الاختلاف بالنسبة لمحتوى التربية الدينية في مدارس أمريكا ومدارس إنجلترا، ويكون مقتنعا بأن المحتوى في إنجلترا نتيجة لتأثير الدين على الحياة العامة هناك بعكس الولايات المتحدة الأمريكية. وقد يأتي آخر بتفسير للتشابه الموجود بين الدول الأوروبية ليؤكد أنه ربما يعود للطبيعة والتقارب إلى جانب أنه يوجد دول أوروبية تتجه نحو التغيير بدرجات متفاوتة منها ولكن يغلب عليها جميعا طابع التغيير البطئ في نظم التعليم. وقد يرجع ذلك لتأثير المذهب البروتستانتي للدول ذات الاتجاه التقدمي في التغيير ويرجع البطئ في التغيير لتأثير المذهب الكاثوليكي. هذه الأمثلة مفيدة وهي لإظهار كيفية استخدام الفكر والحرية العقلية في البحث عن تحديد المشكلة وهذا بدوره يساعد الباحث في تحديد الموضع المناسب لخطواته العلمية وهنا يقول هولمز. البحث الحقيقي يبدأ عند. يحول الباحث اهتمامه الرئيسي من البلاد ونظمها التعليمية مواضع التشابه والاختلاف بينهما إلى المشكلة التي هو بصدد حلها^(٥١).

ب- نموذجان للفروض: Two Model Hypotheses

وقبل عرض النموذجين، نريد أن نوضح أن هناك موضوعان يتعلقان بالتربية المقارنة يمكن استعراضهما كمداد لاستخلاص هذه الفروض. كل خطوة

في البحث والاستقصاء سوف توضح من خلال هذين الفرضين المختارين عن طريق الأدلة العملية والتجريبية. وكل موضوع تم اختياره ليُمثل عينة من المشكلات.

الأول يُمثل في دراسة مجالات أو منابلق سبق دراستها وبعناية ومن السهل تناوله، أما الثاني فيُمثل مناطق جديدة إلى حد ما ولذا تمت معاشتها أو زيارتها حيث تكون المفاهيم والمعلومات الخاصة بها قليلة وعامضة وموضوعاتها ليس من السهل وضعها موضع التجريب.

وموضوع المشكلة الأولى نحصل عليه من النظرية المتعلقة بالعلاقات القائمة بين المدارس أو التعليم وان صح التعبر بين التربية والاقتصاد فهناك الأدلة القاطعة التي تؤكد أن الدول الغنية ذات نظم تعليمية متطورة وان التطور الاقتصادي يسير جنباً إلى جنب مع التطور والتقدم في النظم التعليمية وكل منها يعتمد على الآخر ولا نعلم أي منهما ذو التأثير الأكبر في الآخر.

ونخرج من هذه النظرية القاسية على العلاقات المتبادلة بين الاقتصاد والتعليم بالفرض التالي:

- الدول ذات النظم التعليمية المتقدمة سوف تساعد على التقدم الاقتصادي فيها.
- الدول ذات النظم التعليمية المتخلفة سوف تؤثر على النظم الاقتصادية بالتقدم البطيء.^(٥٦)

هذا الفرض المزوج يؤكد ان التقدم التعليمي يساعد على التطور والنمو الاقتصادي بل ويؤكد أن التقدم التعليمي يؤدي هذه الوظيفة إذا حافظ على نموه وتطوره وبالتالي تطور النمو الاقتصادي الملازم.

أما الفرض الثاني فهو لتوضيح التطبيقات العملية للنظرية الأخرى المتعلقة بالأيديولوجية والتعليم، فقد يوجد علاقة بين المدارس ومحتوى الدين الرسمي فيها. كما أن الاختلافات في المناهج وطرق التدريس ونية النظم التعليمية تسير جنباً إلى جنب مع الاختلافات القائمة في الجانب النفسي والإيديولوجي - وهذا نبه إليه المفكر الفرنسي ليفازير P. E. Levasseur في نهاية القرن التاسع عشر - ولقد تمت أعمال وأبحاث

في هذا المجال لدراسة هذه النظرية ووجدوا أن العلاقات بين التعليم ونوعية المدارس والأيدولوجية الدينية ذات ارتباط ضعيف، ولكن السهم معرفته هو العلاقة التأثيرية بينهما وأيهما أكثر تأثيراً وتوجيهاً للآخر تحت ظروف معينة.

ولهذا يمكن صياغة الفرض كمايلي:

• كلما زاد التمسك الديني والمحافظة عليه ، كلما تم التركيز على الدراسات النظرية في التعليم.

• وكلما قل التمسك الديني وعدم المحافظة عليه. كلما تم التركيز على الدراسات العملية في التعليم^(٥٧).

وهكذا نجد أن هناك علاقة بين التأكيد على نوع الدراسة (نظري-عملي) والدين المتبع وقيمة النظام الكلي وتأثير ذلك على الحياة المستقبلية. وكل من الفرضين قد أتيا من نظريتين مختلفتين وبمفاهيم مختلفة وبمستويات مختلفة رغم أنهما يشتركان في بعض الجوهرة والعناصر .

ج- مفاهيم ومؤشرات : Concepts and Indicators

الفروض هي حقائق أو مفاهيم تلتق بالصلات القائمة بين عنصرين أو عدد من العناصر وكل عنصر له مفهوم محدد، وهذا المفهوم المحدد من صنع تفكير الإنسان الدارس للظاهرة مثل المستوى الاقتصادي، فهو مفهوم قائم على ظاهرة يمكن ملاحظتها في الواقع ويصبح ذلك المفهوم واضحاً وعنصرًا يرتبط بإقامة فروض على مفاهيم أخرى مثل المستوى التعليمي.

وهكذا فإن أول خطوة عملية لتحديد المفاهيم أن تطبقها عملياً وهذا يتطلب تحديد المفهوم على الأسس المختلفة التي يمكن تحديدها أو عملها.

فعندما نضع مفهوم المستوى الاقتصادي في موضعه العلمي، قد نجد عدة مؤشرات يمكن تحديدها واختيارها مثل: الميزانية العامة، مستوى الدخل، الطاقة ونصيب كل فرد منها والإنتاج الاقتصادي بالنسبة لساعات العمل لكل فرد. والمادة العلمية لهذه المؤشرات متوفرة ومتغيرة بسرعة في معظم البلاد، والمفهوم الثالث والخاص بالنمو الاقتصادي، يعتمد على المقارنات بين الميزانيات العامة أو الدخل القومي^(٥٨).

وهكذا يمكن تحديد المفاهيم والنوثرات المتعلقة بأي ظاهرة من خلال الفروض الأولى لهذه الدراسة.

د - اختيار الحالات: Selecting The Cases

ومن أجل اختبار الفروض المقارنة، لابد من اختيار الحالات القابلة للدراسة، ولكن يبرز سؤال جوهري: كم عدد الحالات التي يمكن دراستها؟ وكم عدد البلاد التي يمكن عمل المقارنات بينهما؟

وللإجابة على ذلك يمكن التول - كما بنير نوح واكستين - أن حالتين أفضل من أكثر من حالتين لاسيما إذا كان نفيهما ارتباطا تقوم عليه الدراسة ويمكن المقارنة بينهما، على الرغم من أن حالتين أو دولتين يعتبر محدود جدا بالنسبة للمقارنة التي يجب أن تكون ثرية بأكثر من حالتين. وهو ما يساعد على بناء وإقامة الفروض اللازمة للدراسة. وعلى كل حال فإن تلك معايير لاختيار الحالات وهي:

- صلة هذه الحالات المختارة بالفروض.
- التحكم في العناصر الرئيسية المتصلة بالدراسة.
- الاقتصاد في عملية البحوث والدراسة.

وإلى جانب هذه المعايير السادة الثلاثة لاختيار الحالات الخاصة بالدراسة فإن هناك أربعة نماذج للدراسة المقارنة هي:

على المستوى العالمي، على المستوى الأفريقي (دول مشتركة)، على المستوى القومي، وأخيرا الدراسات عبر الزمنية.

فعلى المستوى العالمي يتم اختيار السادة العلمية من كل دول العالم في ضوء معايير معينة مثل عدد السكان والدخل القومي ونسبة هذا الدخل ودرجة التقدم والنمو في للنظم التعليمية ... الخ. ومثال على ذلك الدراسة التي قام بها كل من هاربيسون Harbison ومايرز Myers عن التعليم والعائلة والنمو الاقتصادي والتي تضمنت حوالي ٧٥ دولة على أربعة مستويات من النمو^(٤٩).

أما الدراسات الخاصة بالمستوى الإقليمي والتي تحتوي على دول مشتركة في خصائص مختلفة مثل الدول العربية والأوربية للجنح الشرقي أو الجنح الغربي أو دول أمريكا اللاتينية ... الخ.

أما الدراسات على المستوى القومي فهي تختص بدولة أو أكثر ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف بينهما وفيما يرتبط بالفروض الأساسية.

والدراسات عبر الزمنية تتعلق بدولة واحدة وعنصر واحد فيها على فترتين زمنيتين مختلفتين في ضوء الفروض الموضوعية.

هـ- جمع المادة العلمية : Collecting The Data

جمع المادة العلمية واستيفانها يعتبر شيئا عاما وسارا لرجل التربية المقارنة أو الباحث في هذا العلم، فالمعلومات المطلوبة إلى جانب مساعدتها للباحث على صياغة الفروض، فهي تعتبر عالما حقيقيا امام عينه يستخدمه في اختبار الفروض والنظرية التي تستند إليها هذه الفروض. ورغم هذا فإن المادة العلمية الكثيرة ذات خطورة وصعوبة في عملية التصنيف والاختيار الأنسب منها وهذه الصعوبة تواجه الباحثين في العلوم الاجتماعية والإنسانية بصفة عامة والباحث في التربية المقارنة بصفة خاصة. ولهذا يجب الاستعانة بما هو مطلوب وضروري فقط وهذا يحتاج لبصيرة ثابتة ودقة عالية في اختيار المادة العلمية.

والتمييز يجب أن يتم بين الحقائق المعروفة والحقائق التي يمكن للباحث أن يجمعها بنفسه وهو ما يساعد في فهم وتحليل المشكلات المختلفة وهناك فرق بين أن يقوم الفرد بجمع مادته العلمية بمفرده ربما في ذلك من صعوبات مادية وعلمية ومنهجية وزمنية ولكن من الناحية الأخرى الدقة المتناهية وقرب هذه المادة العلمية من الفروض القائمة، بينما في الغالب يتم جمع المادة العلمية بالاستعانة بالمجموع سلفا وبالآخرين ثم بالفرد نفسه ودوره الإيجابي في التمييز بين هذه المواد العلمية^(٦٠).

وبمجرد جمع المادة العلمية يجب تحويلها إلى صورة قابلة للمقارنة وهذا من أجل إظهار القيمة الحقيقية للمعلومات الجاهزة وتحديثها المطلوب أو الناقص اقتصادا في الزمن والتكاليف.

و- الاستفادة من المادة العلمية ومعالجتها: Manipulating the Data

وهذا يتم من أجل توضيح العلاقات بين هذه المواد العلمية التي تم جمعها، فجمع المادة وتنظيمها وجدولتها يساعد في تحديد الفروض والمؤشرات المختلفة، وهناك اختبارات في كيفية استخدام المادة العلمية وتبدأ هذه الاختبارات من أبسطها إلى أعقدها تركيا من النماذج الإحصائية الرياضية المختلفة. وليس المهم اختيار الأساليب المعقدة في المعالجة الإحصائية بل الأهم هو اختيار النموذج المناسب والملائم لطبيعة المادة العلمية وطبيعة الدراسة والنتائج المتوقعة وأهميتها.

ز- تفسير وتحليل النتائج: Implication of the Results

ومن أهم المراحل في الدراسة العلمية هو ما يتعلق بتفسير وتحليل النتائج النهائية والانتهاج إلى نتيجة محددة، لأن ذلك يؤدي بالضرورة إلى دراسات أخرى معتمدة على هذه النتائج النهائية للدراسة الأولى.

والباحث يمكنه أن يدلي برأيه الأخير في المشكلة موضع الدراسة إذا وصل إلى النتائج المتعلقة بهذه المشكلة. ولهذا على الباحث ربط نتائج بدراسات أخرى سواء على سبيل التعزيز أو النقد أو الاختلاف وهذا له أهميته لأي باحث للمقارنة بين القديم والحديث في حقله الدراسي، والدراسات المخالفة أو المتناقضة سرعان ما تظهر مشكلات تتطلب باحثين أو أبحاثاً أخرى لحلها. ولا بد للنتائج النهائية وتفسيرها من الرجوع إلى الفرض الأساسي والنظرية المعتمد عليها. حيث يبين الباحث إذا ما كانت فروضه مؤيدة أو معارضة للنظرية من خلال النتائج النهائية^(١١).

والنتائج النهائية للبحوث قد تقترح بعض التطبيقات المرتبطة بالسياسات المختلفة. والخلاصة بالنسبة لمشكلة معينة في التعليم يمكن اقتراح طرقاً وأفعالاً لتحسين الموقف التعليمي وهذا ما يجب أن يضعه صانعي القرار في حساباتهم.

خاتمة:

تضمن هذا الفصل عرضاً مبسطاً لبعض الأفكار والأساليب المنهجية التي تستخدم في الدراسات التربوية بصفة عامة والدراسات المقارنة بصفة خاصة. ولقد تم التأكيد على فضل السبق للعرب في هذا الميدان على يد عالم الاجتماع عبد الرحمن بن

خلدون وغيره ممن يجحد فضلهم الكثير من علماء الغرب حتى أنهم يطلقون على الفترة التي عاشوا فيها بأنها فترة ما قبل المنهجية العلمية مع انها كانت بمثابة البداية الحقيقية للمنهجية العلمية التي ارتكزت علينا النهضة الأوروبية فيما بعد.

ثم عرضت الدراسة لبعض رواد المنهجية في مرحلة النقل والاستعارة وأداتها المنهجية والمتمثلة في أساليب ومدائل المنهج الوصفي وخاصة على يد أبو التريبة المقارنة، وهو المفكر الفرنسي أنطران جوليان.

ثم الانتقال من الإطار الوصفي إلى الأطار التحليلي في ضوء القوى والعوامل الثقافية من خلال الأسلوبين المنهجيين لكل من اسحق كاندل ونيكولاس هانز.

ويصل العرض في الجزء الاخير منه إلى الاساليب المنهجية في المرحلة العلمية المعاصرة وهي متعددة وكثيرة تبعاً لطبيعة المشكلات المطروحة والأغراض البحثية. إلا أن هذه الدراسة لم تستعرض جميع هذه الدداخل. بل ركزت على رائد هذه المنهجية العلمية وهو جورج بيرادي ثم صاحب الأسلوب المتميز في حل المشكلات وهو براين هولمز وأخيراً الأسلوب الذي جمع محاسن الأساليب المختلفة سواة كان ذلك في إطار المنهج الوصفي أم التاريخي أم العلمي وهو أسلوب المفكران الأمريكان هارولد نوح وماكس اكستين.

هذا وقد حاول المؤلف في هذا الفصل أن يقدم هذه الأساليب المنهجية بطريقة مبسطة ومتسلسلة زمنياً، حتى يسهل على الدارس إدراك مدى التطور في العقل البشري الذي كان وراء تطوير هذا العلم إلى ما هو عليه في انطلاقة المستقبل

المراجع:

- ١- نبيل أحمد عامر صبيح واخرون، مقدمة في التربية المقارنة، تقديم محمد قدرى لطفي، الطبعة الأولى، المكتبة العصرية. القاهرة، ١٩٨٦، ص ٧.
- ٢- أنظر أيضاً: عبد الغني عبود. دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٧، ص ٦٢.

- ٣- نهاد صبيح سعد، الفكر التربوي عند ساطح الحمري: دراسة تحليلية وتقويمية، رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية - جامعة عين شمس، مطبعة دار الكتب، جامعة البصرة. العراق. ١٩٧٩، ص ٢.
- ٤- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة: انجزء الأول من كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر، دار العمود، بيروت، ١٩٨٨، ص ٤٤٧.
- ٥- عبد الوهاب بوحدية، تطور نماذج البحث في العلوم الاجتماعية، عالم الفكر، المجلد العشرون، العدد الأول. ابريل-مايو-يونيو ١٩٨٩، ص ٢٠.
- 5 - Brickman, W., "Prehistory of Comparative Education to the End of the 18th Century", Comparative Education Review, 1966, p. 47.
- ٦- محمد منير مرسى، المرجع في التربية المقارنة. عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١، ص ٣٥.
- 7- Bereday, G., Comparative Method in Education, Holt Rinehart and Winston Inc U.S.A , 1964, p. 7.
- 8 - Kazamias, A M, Some Old and New Approaches to Methodology in Comparative Education, Comparative Education Review, 1959, pp. 95 - 96
- ٩- محمد منير مرسى، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٣٦.
- 10- Hans, N., The Russian Tradition in Education, Routledge & Kegan Paul, London, 1963, pp. 79 - 80.
- 11- Jones, ph.E., Comparative Education: Purpose and Method, University of Queensland Press, Australia, 1973, pp. 57 - 58.
- 12 -Kandel, J.L., Comparative Education, Houghton Mifflin, Boston, 1933, p. x
- 13 - Trethewey, A.R , Introducing Comparative Education Pergamon Press, Australia, 1976, p. 56.

- 14 - Ibid , p 57
- 15 - Kandel , I.L , Comparative Education , op. cit , pp. XVIII - XXIV .
- 16 - Jones , ph E , Comparative Education , op. cit. , p. 63 .
- 17 - Trethewey, A R , Introducing Comparative Education op. cit.,
- 18 - Kandel , I L . The New Era in Education . A Comparative Study , George G Harrap & Co Ltd. London , 1955 , p. 46
- ١٩- محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٤٩.
- 20 - Hans, N., Comparative Education, Butler. Tanner Ltd. Britain, 1964, p. 9
- 21 -Ibid., pp. 9 - 10
- 22 - Jones , ph. E ,op. cit. , 87 - 90 .
- ٢٣- محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٥٨.
- 24 - Jones, ph.E , op. cit., pp 91 - 92
- ٢٥- محمد منير مرسي، المرجع السابق في التربية المقارنة، ط٢، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩، ص ٥٦.
- ٢٦- محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٥٩ - ٦٣ .
- 27 - Jones, ph.E. , op.cit. , p 92 .
- 28 - Holmes, B., Problem in Education: A Comparative Approach, Routledge & Kegan Paul, London, 1965, p. 12 .
- 29-Ibid., pp. 15 - 16.
- 30 -Jones, Ph. E., op. cit , pp. 94 - 95.
- 31 -Ibid., pp. 28 - 29.
- 32 - Ibid., p. 95.
- 33 - Ibid., pp. 95 - 96.
- 34 - Holmes, B., Problems in Education, op. cit., p. 37.
- 35 - Ibid., p. 45.
- 36 - Jones, ph. E., op. cit , p. 100

- 37 - Holmes, B., Comparative Education: Some Consideration of Method, George Allen & Unwin 38- Ltd., London 1981, p. 76.
- 38 - Jones, Ph F , op. cit. , p. 101 .
٣٩- محمد منير مرسى، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٦٨.
- 40 - Jones, Ph. E , op cit pp 103 - 105
- 41 - Holmes, B., Problems in Education, op cit , p 530
- 42 - Popper, K.R., The Open Society and its Enemies, Routedge & Kegan Paul , London , 1945 , p 51 .
- 43 - Ibid., pp. 51 - 56.
- 44 - Holmes, B., Comparative Education, op. cit., p. 77.
- 45 - Ibid., p. 81
- 46 - Ibid , p 82
- 47 - Unesco I IBF, International Guide to Educaion Systems & International Yearbook of Education, Vol XXXII, Unesco, Paries, 1980
- 48 - Holmes, B. , Comparative Education op. cit. , p. 83.
- 49 - Ibid., p. 84.
- 50 - Ibid., p. 83.
- 51 - Ibid., p. 84.
- 52 - Ibid., p. 83 - 84.
- 53 - Jones, Ph. E , op. cit p. 123.
- 54 - King, E.J., "Comparative Studies and Policy Decision
"Comparative Education Review. London, 1967, p 56
- 55 - Jones Ph. E , op cit , p 125
- 56 - King, E.J., op. cit , p. 53.
- 57 - Jones. Ph. E., op. cit , p.126.

- 58 - Higson, J.M., "Developments Towards a Scientific Conception of Methodology in Comparative Education: A Review of the Literature", *International Journal of Educational Sciences*, London, 1967, p. 31.
- 59 - King, E.J., *op cit* p 36.
- 60 - Jones, Ph.E., *op cit.*, p. 128.
- 61 - Noach, H. & Eckstein, M, *Toward A Science of Comparative Education*, The Macmillan Company, London, 1964, pp. VIII & 125 - 6.

الباب الثاني

دراسات منهجية تطبيقية

الفصل الرابع: دراسة مقارنة لبعض نظم التعليم العالى عن بعد ومدى الإفادة منها محلياً وإقليمياً.

الفصل الخامس: التكامل بين المؤسسات التعليمية والإعلامية لإحداث التوازنات البيئية.

الفصل السادس: التدريب الذاتى أثناء الخدمة فى استراليا وإمكانية الإفادة منه فى مصر.

الفصل السابع: المناخ التربوى فى المؤسسات التعليمية.

الفصل الرابع

دراسة مقارنة لبعض نظم التعليم العالي عن بعد ومدى الاستفادة منها محلياً وإقليمياً

أولاً: الإطار العام للدراسة

مقدمة

توصلت معظم دول العالم -في ضوء ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات- إلى حقيقة مفادها أن التربية بمؤسساتها التقليدية لم تعد قادرة على الاضطلاع بمسئولياتها وأدوارها التي فرضتها ثورة المعلومات وتبعاتها في تكنولوجيا الاتصالات. بل إن غالبية دول العالم تكون لديها قناعة بأن "نظم التعليم عن بعد" هي من أنسب النظم التعليمية التي تتلاءم ومتطلبات ثورة المعلومات، وإعداد الفرد للمجتمع السلموالماتى، فهذه النظم تتيح أن يلتقى الإنسان والعلم فى ساحة التعليم بصورة دورية منتظمة بدون مساس فى الوقت ذاته بمصادر رزقه ومستوى معيشته، فضلاً عن كون نظم التعليم عن بعد تعتبر بمثابة المدخل الفعال فى تخفيف حدة مشكلات التعليم التقليدى.

وثمة تأكيدات تبرزها الأدبيات التربوية عن الخصائص التى ينفرد بها التعليم العالى عن بعد دون نظم التعليم الجامعى التقليدى ربما من أهمها أنه يتيح للكبار فرصاً جديدة للحصول على دراسات جامعية لم يكن بإمكانهم الاستفادة منها فى وقت مبكر من حياتهم،^(١) كما يتيح للطلاب أن يدرسوا فى أمكنة وأزمنة وبطرق يختارونها^(٢)، فى الوقت الذى يتميز فيه بانخفاض الكلفة التعليمية بالمقارنة مع النمط التقليدى^(٣)، فضلاً عن أنه يعتد بصفة أساسية على الوسائط التكنولوجية الحديثة ووسائل الاتصال المعاصرة^(٤). بالإضافة إلى قدرته على تلبية الاحتياجات الاجتماعية والوظيفية والمهنية للمتحمقين به لما يتمتع به من مرونة وحداثة وتوفير الدال من جهة وارتباطه بحاجات سوق العمل للعمالة المؤهلة والمدربة من جهة أخرى.^(٥)

وعلى الرغم من الإيجابيات الكمية والنوعية التى شهدها التعليم العالى -عبر النصف الثانى من القرن العشرين- إلا أن قدرته على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية للمجتمعات العربية مازالت دون المستوى الذى ينبغى أن

تكون عليه. حيث أشارت عدة دراسات متعلقة بأنظمة التعليم العالي في البيئة العربية إلى أن أهم جوانب القصور في هذه الأنظمة -إلى: (١)

- ضعف القدرة على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب الذين ينهون المرحلة الثانوية أو الراغبين في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.
- النمطية المتمثلة في الخطط الدراسية والناجح المقررة، وسننات الدراسة، والساعات المعتمدة الموحدة لجميع الطلاب، واقتصر الدراسة على الفئة العمرية من ١٨-٢٥ سنة تقريباً، واعتبار شهادة الدراسة الثانوية المعيار الوحيد للقبول بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي، إلى جانب عملية توزيع الطلاب على الكليات والمعاهد الدراسية المختلفة بواسطة مكتب التسييق.
- ازدواجية تقسيم الكليات والتخصصات الى نظرية وعملية، وما يصاحب ذلك من المكانة الاجتماعية المنخفضة للكليات النظرية، والمكانة المرتفعة لأصحاب الكليات العملية في معظم الأحوال.
- التصلب والجمود والشكالية سواء في هياكل المؤسسات وبنانا التنظيمية أو في محتوى برامجها ومناهجها، أو في الطرق والرسائل والإجراءات التي تعتمدها.
- غياب التوازن في الوظائف التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي حيث تركز على وظيفة التدريس، بينما وظيفتي البحث العلمي وخدمة المجتمع وتنمية البيئة تحظيان بدرجة أقل من الاهتمام.
- الارتباط الضعيف بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات خطط التنمية.
- هذا بالإضافة إلى انخفاض إنتاجية الدراسات العليا من أطالاب. والعجز المتزايد في إعداد هيئات التدريس، فضلاً عن مستكلات الإمكانات المادية والتنظيمية.
- وفي ضوء ماسبق، يصبح مطلب التجديد والتحديث للتعليم العالي ومؤسساته ملحاً، وأن الحاجة لاستحداث صيغ وأنماط التعليم العالي عن بعد في إطار مؤسسات التعليم العالي العربية أصبحت ماسة. باعتبار التعليم عن بُعد مدخلا علميا لتمكين التعليم العالي من الاستجابة لمتطلبات خطط التنمية المجتمعية، واعداد الكوادر المؤهلة والمدربة في كافة المجالات.

ومن ثم يمكن أن تتلور مشكلة الدراسة في الإجابة على انمازل الرئيسي التالي:

س: ما أهم نظم التعليم العالي عن بُعد؟ وكيف يمكن الاستفادة منها في التغلب على بعض

أوجه القصور التي تواجهها نظم التعليم العالي التقليدية؟

ولكى تتمكن الدراسة الحالية من الإجابة على السؤال الرئيسي، فإنه يمكن طرح التساؤلات الفرعية التالية:

- ١- ما فلسفة وأهداف التعليم عن بُعد؟
- ٢- ما أهم خصائص التعليم عن بُعد؟
- ٣- ما أهم مقومات نظم التعليم عن بُعد في دول المقارنة؟
- ٤- ما أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين هذه المقومات في تلك الدول؟
- ٥- ما التصور المقترح لنظام التعليم العالي عن بُعد في الدول العربية؟
- ٦- ما إمكانية تطبيق هذا التصور المقترح؟

الأسلوب المنهجي المستخدم في الدراسة:

في ضوء طبيعتها المقارنة، فإن المدخل العلمي لجورج بيريداي G. Bereday بخطواته الأربعة (الوصف -التفسير -الموازنات أو المقابلات -المقارنة) سوف يوضع موضع التطبيق الفعلي على صفحات هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

- سوف تقتصر الدراسة الحالية على نظم التعليم العالي عن بُعد في إطار الدول التالية:
- ١- كندا، باعتبارها من الدول المتقدمة وتمثل قارة أمريكا الشمالية، وبها جامعة أتابسكا Athabasca University للتعليم عن بُعد.
 - ٢- فرنسا، باعتبارها من الدول المتقدمة وتمثل قارة أوروبا، وبها المركز الوطني للتعليم عن بُعد منذ عام ١٩٣٩.
 - ٣- الصين، باعتبارها دولة عظمى ومازالت في عداد الدول النامية، وتمثل قارة آسيا، وبها شبكة للتعليم العالي عن بُعد مستثلة في جامعة الصين للإذاعية منذ عام ١٩٦٠.

أهداف الدراسة وأهميتها.

تهدف الدراسة الحالية إلى مايلي:

- ١- توضيح الفلسفة التربوية والأهداف المتعلقة بنظام التعليم العالي عن بعد.
- ٢- بيان أهم خصائص هذا النمط التعليمي.

- ٣- التعرف على المقومات الرئيسية لنظم التعليم عن بُعد في كندا وفرنسا والصين.
- ٤- بيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين هذه النظم في المقومات الرئيسية للنظام التعليمي عن بُعد بكل منها.
- ٥- تقديم تصور مقترح لنظام التعليم العالى عن بُعد يتناسب مع واقع مؤسسات التعليم العالى العربية، ثم توضيح مدى إمكانية التطبيق وفقاً للظروف المجتمعية المحيطة.

خطوات السير فى هذه الدراسة:

لتحقيق الأهداف المحددة لهذه الدراسة، فإنها سوف تسير وفق المحاور الرئيسية

التالية:

أولاً: الإطار العام للدراسة (سبق تغطيته).

ثانياً: الإطار النظرى للدراسة ويشتمل:

أ- فلسفة وأهداف التعليم العالى عن بُعد.

ب- أهم خصائص التعليم العالى عن بُعد.

ثالثاً: الإطار التطبيقى للدراسة ويشتمل:

أ- نظام التعليم العالى عن بُعد فى كندا.

ب- نظام التعليم العالى عن بُعد فى فرنسا.

ج- نظام التعليم العالى عن بُعد فى الصين.

رابعاً: الإطار المستقبلى ويشمل:

أ- التصور المقترح لنظام التعليم العالى عن بُعد فى الوطن العربى.

ب- إمكانية تطبيق التصور المقترح وفقاً للظروف المجتمعية.

ثانياً: الإطار النظرى للدراسة

مقدمة:

اقتربت النهضة الحديثة فى العالم العربى بحركة نشر التعليم العالى، والتى مالبثت أن غطت البلاد العربية فى صورة جامعات ومعاهد عليا وكليات ومراكز لإعداد المعلمين والفنيين، وبعثات للخارج. وأصبحت الإنال معتقة على أن يصبح التعليم العالى أداة فعالة فى إصلاح البلاد العربية. وإن- بما يبته فى نفوس المتعلمين من العلم والمعرفة والمهارة سيؤدى إلى تنويرهم، بحيث يجنبهم تآدرين على النهوض بشئونهم وشئون

مجتمعهم. غير أن الكثيرين أدركوا أن التعليم العالي العربي بصورته التي سبق توضيحها -لا يمكن أن يحقق الأهداف المعقودة عليه في وقتنا الحاضر. فهو من جهة لا يفيد المجتمعات العربية فائدة ملموسة في شئون معاشهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم، كما أنه من جهة أخرى يصطبغ بالصبغة النظرية المجردة، ومن جهة ثالثة تنصف بالانعزال عن المجتمع^(٧). ولهذا كان من البديهي أن تسعى هذه المجتمعات العربية إلى تطوير تعليمها العالي بما يلئم احتياجاتها الحاضرة والمستقبلية. ولعل في سط التعليم العالي عن بُعد بفلسفته وأهدافه وخصائصه ما يحقق هذا الهدف.

أ- فلسفة وأهداف التعليم العالي عن بُعد:

تشير الدلائل أن جذور التعليم العالي عن بُعد -حتى وإن لم تكن تعرف بهذا المفهوم- ترجع إلى القرن التاسع عشر الميلادي، عندما شرعت الجامعات انذاك فى زيادة نطاق الخدمة التعليمية التى تقدمها فى صورة برامج مراسلة، وبرامج تعليم موجهة للمواطنين، وكان ذلك فى أوروبا، حيث اقترنت هذه الجهود بإنشاء المؤسسة البريدية. حيث أسهم التعليم عن بُعد فى الاتحاد السوفيتى (قبل حالة التفكك الحالية) بمعهد الدولة للاقتصاد والمال عام ١٨٣٠، ثم فى جامعة لندن عام ١٩٣٦.^(٨)

ويعتبر التعليم عن بُعد. أحد أهم الثمرات التى أثمرتها إنجازات وتطبيقات ثورة المعلومات والاتصالات، حيث أن هذا النوع من التعليم يعتمد فى فلسفته وعملياته بشكل أساسى على حدوث العملية التعليمية. وما يرتبط بها من تعلم دون أن يكون هناك اتصال مباشر -وجهاً لوجه- بين كل من المعلم والمتعلم. وإنما يتم ذلك من خلال مجموعة من الوسائط الاتصالية والمعلوماتية التى وفرتها إنجازات تلك الثورة.

وقد تناولت الأدبيات مصطلح التعليم عن بُعد بالتحليل وتحديد أبعاده الأساسية، وتؤكد معظمها على أن جوهر التعليم عن بُعد يتلئ فى تقديم فرص تعليمية لأفراد المجتمع على اختلاف مراحلهم العمرية وباختلاف مواقعهم السكنية، وفى الأزمنة التى تناسبهم. وذلك من خلال الاستثمار الأمثل للتكنولوجيا الاتصالية الحديثة.^(٩)

ومن الطبيعى أن اعتماد التعليم عن بُعد على هذه الخلفية يتيح فرصاً متعددة للراغبين فى استكمال التعليم أو الحصول على فرصة تعليمية جديدة أو إضافية. وذلك بغض النظر عن مدى تفرغ هؤلاء الراغبين للدراسة. حيث لا يتطلب التعليم عن بُعد انتظاماً تقليدياً جامداً فى مقاعد وأماكن الدراسة. وفى توفيقات محددة. لذلك نجد أن معظم

المقيدين في هذا النوع من التعليم من الكدر، أذني يجمعون بين العمل والدراسة عن بعد، حيث يتابعون دراستهم من خلال الوسائط الاتصالية المتعددة في أوقات فراغهم من العمل، كما يوفر هذا النوع من التعليم مساحة من الاتصال الإنساني المباشر عبر بعض مراكزه بين كل من الدارسين والموجهين أو المرشدين الأكاديميين والسهنيين.

وقد أسهم توظيف واستخدام وسائل وأدوات وتقنيات المعلومات والاتصال في مجال التعليم عن بعد، في التقليل كثيرا من كلفة هذا النمط التعليمي إذا قورن بغيره من أنماط التعليم التقليدية، حيث يوفر إلى حد كبير في كلفة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس عن طريق خفض نسبة المعلمين إلى المتعلمين. هذا بالإضافة إلى ما يوفره هذا النمط التعليمي من كلفة الأماكن والمباني، حيث أن الجزء الأكبر من التعليم يتم خارج الجدران، والمتعلمون لا يتجمعون معا في مكان واحد، وحتى إذا اقتضت الضرورة وجود بعض الأساكن والمباني لإجراء مقابلات، أو الحصول على استشارات وتوجيهات، فإن ذلك يمكن أن يتم في الفترة المسائية ببعض المباني كالمدراس، والمكتبات، ومراكز الإعلام والنوادي وغيرها.

وبصفة عامة، فإن كلفة المتعلم الواحد في مؤسسات وبرامج التعليم عن بعد تعتبر قليلة جدا إذا ما قورنت بكلفة المتعلم الواحد في التعليم النظامي التقليدي وذلك للأسباب السابقة، بالإضافة إلى أن الزيادة الكبيرة في أعداد المقيدين في التعليم عن بعد تخفض من نصيب الفرد الواحد من الأصول الرأسمالية وبخاصة تكاليف الأجهزة والأدوات والتقنيات الاتصالية التي يعس عليه هذا النمط التعليمي في تحقيق أهدافه^(١).

وفي ضوء فلسفة هذا النمط التعليمي. فإن أهدافه تتمثل فيما يلي:^(١)

- ١- تحقيق مبادئ ديمقراطية التعليم، وتكافؤ الفرص التعليمية، والمساواة بين المواطنين دون التمييز فيما بينهم لأسباب تتعلق بمكانتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو بسبب العرق أو الدين أو الجنس.
- ٢- توسيع فرص التعليم الجامعي للزيد من لدارسين الراغبين في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، والاستجابة للطلب الاجتماعي المتزايد على هذا النمط من التعليم.

٢- منح الفرصة لمن فاتهم الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي لأسباب تتعلق بظروفهم الشخصية أو العائلية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الوظيفية أو المكانية أو الزمانية.

- ٤- الاستجابة لمتطلبات خطط التنمية الوطنية من الكوادر البشرية المؤهلة والمدرّبة.
- ٥- توفير فرص التعليم والتدريب والنمو المؤسسي المستمر للموظفين والعمال وهم على رأس العمل لمساعدتهم على أداء واجباتهم ومسئولياتهم وادوارهم الوظيفية.
- ٦- إتاحة الفرصة للشباب والكبار من اناسين وربات البيوت لاستثمار أوقات فراغهم في تنقيف أنفسهم واكتساب العادات والمهارات النافعة.

ب- أهم خصائص التعليم العالي عن بُعد:

هناك عدة خصائص يتصف بها التعلم عن بُعد من أهمها: (١٢)

- ١- انفصال المعلم عن المتعلم: حيث تكون نشطة التعليم والتعلم في الغالب الأعم- منفصلة في الزمان والمكان، بحيث يركز نظام التعليم والتعلم إلى هذه المسئلة الأساسية إلا أن هذا لا يعنى أن التعلم المباشر في حضور المعلم لا يفيد في التعلم عن بُعد، وبالمثل فإن التعلم عن بُعد لا يستبعد تماما عن أنماط التعليم التقليدية.
- ٢- دور المؤسسة التعليمية: حيث تلعب المؤسسة دوراً أساسياً في التعلم والتقويم، بعكس ما يتم في التعليم التقليدي، حيث يكون ذلك من جانب المعلم. حيث أن الدروس في إطار التعلم عن بُعد عتياً ما تكون شرة تعاون بين المختصين في مجال معين، والمعلمين، والمحربين، والمنحجين للسرايح والإداريين. وتتولى المؤسسة بوجه عام توزيع المواد التعليمية وتقييم عمل الطلاب. وتنظيم أنشطة التعليم المباشر على المستوى المحلي، وبالتالي فإن لها بالنسبة إلى الطلاب حضوراً يختلف عن حضور المؤسسة التعليمية التقليدية.
- ٣- الاستعانة بوسائط الإعلام التربوية: حيث، اتعليم عن بُعد هو المجال المختار للتعليم بمعاونة وسيط، حيث أن نقل المعارف وتحليل المفاهيم ووضع الطالب في سياق معين، يتم حينئذ بواسطة وسائل تقنية متقدمة مثل (الطيرعات، البرامج الإذاعية والتلفزيونية، الكاسيت، قواعد البيانات، الأسطوانات، إلخ. بحث لا يتدخل التعليم المباشر إلا لحل مسائل تتعلق بالفهم أو من أجل العمل ضمن فريق أو في المختبر.
- ٤- الاتصال الثنائي الاتجاه: حيث لا يفسر التعليم عن بُعد على تقديم مواد للتعليم الذاتي فقط. فالاتصال الثنائي الاتجاه بين الطالب ومرشده يمثل عنصراً جوهرياً، وفي برامج التعليم عن بُعد التي تتوجه إلى عدد كبير من الطلاب، يتدخل المرشدون

كوسطاء ولكنهم لا يشتركون في اعداد المواد التعليمية. ومثال على ذلك فإن الجامعة المفتوحة في إنجلترا تقدم خدمات الإشراف والإرشاد لطلابها باستخدامها أكثر من خمسة الاف مرشد يعملون لبعض الوقت، ويتم اختيارهم من بين أساتذة الجامعات والمعاهد الجامعية التقليدية، وكذلك الحال في جامعة أتابسكا الكندية أيضاً.

٥- اللقاءات: حيث يشكل التفاعل والمناقشات بين طلاب التعليم عن بُعد مصدراً مهماً للفهم والتعلم الجيد، حيث تنظم اللقاءات بين الطلاب ومرشديهم أو أساتذتهم أو رفاقهم في الدراسة. حيث توصى مؤسسات التعليم عن بُعد لجعل هذه اللقاءات مجددة لحل المسائل المطروحة. وللأنشطة العملية والمخبرية. وللوظائف التي لا يمكن تأمينها على نحو مرضى بمواد التعليم المرتكزة إلى وسيط.

٦- زبائن التعليم عن بُعد: أن تنوع خدمات التعليم عن بُعد، تجعل من الصعب تحديد خصائص طلاب هذا التعليم. فهناك عدد كبير من مؤسسات التعليم عن بُعد (فى الاتحاد السوفيتى سابقاً، وفى الصين) تستنبل طلاباً من الزاشدين الشباب مثل طلاب الجامعات التقليدية، بينما تستقبل مؤسسات أخرى مثل الجامعات المفتوحة طلاباً أكبر سناً ممن تجاوزوا فى المتوسط الثلاثين من عمرهم، وهناك برامج قليلة ١٠% تقريباً تتوجه نحو الصغار الذين تحول أسباب شتى دون التحاقهم بالتعليم النظامى (مدرسة التعليم بالمراسلة فى سيدنى باستر البأ، وفرنسا).

٧- الوسائل والطرائق التعليمية: تشكل الطابعات الركيزة الأساسية للغالبية العظمى من برامج التعليم عن بُعد، حتى الجامعات التى تعتمد على وسيط التليفزيون (الصين مثلاً) تعتمز الاستعانة بشكل أكبر بالمواد المطبوعة التى تنشر عن طريق المراسلة.

٨- التكنولوجيا الجديدة للتعليم عن بُعد: كان التليفزيون خلال السبعينات هو الوسيط الفعال فى الكثير من نظم التعليم عن بُعد. واليوم يخلى مكانه للتكنولوجيات الجديدة التى تستعين بالمعلوماتية وأهميتها فى التعليم عن بُعد.

وهناك مجالات ثلاثة يكون لتطبيقات المعلوماتية اثار مهمة: (١٣)

الأول: هو مجال إنتاج المواد التعليمية. حيث حدثت المعلوماتية ثورة فى مجال النشر إذ سمحت بتسريع هائل لعملية الإنتاج وبتصنع مواد مطبوعة رفيعة النوعية. دون اقتران ذلك بارتفاع مواز فى التكلفة.

والمجال الثاني: المهتم للتقنيات المعلوماتية هو ما يتعلق بتحزيين المعلومات والبحث السريع عنها سواء كانت مخفونة في اسطوانة مرئية (فيديو دسك) أو في قاعدة بيانات.

أما المجال الثالث: والأهم فيتمثل في مرانق الاتصال المعلوماتي كالمراسلات أو الندوات عن بعد، والتي يمكن استخدامها لتكوين الطلاب والمدرسين ومصممي البرامج من التحوار عن بعد، وتنظيم ندوات مناقشات انطلاقاً من محطات طرفية شخصية.

وفي ضوء كل ما سبق، سواء عرض فمئة والمذات التعلم عن بعد او خصائصه، تكون الدراسة قد حاولت الاحدية على التسارلين الذريين الأول والثاني، وهما مكونات الإطار النظري للدراسة.

ثالثاً: الإطار التطبيقي للدراسة

بعد العرض الموجز للفلسفة والاهداف، الخصائص المتبعة بالتعليم عن بعد يجدر بالدراسة الان أن تعرض لبعض ندم التلي عن بعد كممارسات تطبيقية قائمة في مجتمعاتها الفعلية وهي كندا وفرنسا والصين من خلال المحاور الفرعية التالية في كل دولة على حدة:

- ١- النشأة والتطور والاهداف.
- ٢- البنية التنظيمية والإدارية.
- ٣- البرامج الدراسية ووسائل التعليم.
- ٤- الحضور المستهدف.

هذا بالإضافة إلى بعض المحاور ذات الخصوية بمجتمع معين أو تجربة للتعليم عن بعد بعينها ترى الدراسة الحاسة إبرازها في السياق الخاص بها. ثم ينتهي هذا الإطار التطبيقي بان أوجه التشابه ووجه الاختلاف بين هذه الدول في المحاور الأربعة السابقة.

أ- نظام التعليم العالي عن بعد في كندا:

١- النشأة والتطور والاهداف:

يؤكد الدستور الكندي على ان محافظات العنصر والتي نستل في المقاطعات الكندية الفرنسية، والمقاطعات الكندية الإنجليزية تتحد مع بعضها مكونة نظاماً حكومياً فيدرالياً، يسمح لكل محافظة أن تدير نفسها ذاتاً، وفي ضوء هذا الدستور فإن التعليم يقع

ضمن مسؤوليات الحكومات المحلية، إلا أن الحكمة الفيدرالية تسهم بدرجة كبيرة في نفقات التعليم الجامعي. وذلك وفقاً للنظام الأسترالي المتبع بين الحكومات المحلية والحكومة الفيدرالية.

وتم تأكيد على أن الجامعات الكندية في أواخر الستينات واجهت إقبالاً شديداً من الطلاب، وكانت جامعة ألبرتا Alberta من بين الجامعات التي وصل فيها حد القبول إلى أقصى ما يمكن للجامعة أن تتحمله. وهذا كانت النتيجة الطبيعية لجامعة أتابسكا Athabasca University (AU) عام ١٩٧٠م. لتقابل هذه الضغوط الطلابية، عن طريق تقديم فرص التعليم العالي عن بُعد.

وفي نهاية عام ١٩٧٠ تم عمل المناذرات والتقويم الشامل لمشروع الجامعة وكانت النتيجة كما يوضح هيوز Hughes، هي إلغاء مشروع جامعة أتابسكا على أثر التغيير الحكومي الفيدرالي، حيث فوز الحزب التقدمي المحافظ بالانتخابات وإنهائه لفترة ٣٦ عاماً من سيطرة الحزب الاجتماعي في كندا^(١٥)

ونظراً لأن صيغ التعليم مدى البنية والتعليم المستمر كانت جديدة العهد، وجذبت اهتمام الهيئات والمؤسسات التعليمية المختصة اخترت مركز القلب من العملية التعليمية، فإن الحكومة الفيدرالية في ضوء ذلك أصدرت قراراً عام ١٩٧٢ بإعادة إنشاء جامعة أتابسكا مرة ثانية، وحددت لها مجلساً لإدارتها، وأقيم بدراسة مسحية حول جدواها بالنسبة للتعليم الجامعي في مجال الآداب والعلم ومنح الدرجات العلمية، ومدى استفادتها من التطبيقات التكنولوجية والخطوات الجديدة للإصلاح التعليمي في مجال تعليم الكبار بشكل عام.^(١٥)

وعلى الرغم من أن جامعة أتابسكا ت أعادة إنشائها بإدارة حكومية جديدة، وذات صلاحيات كثيرة تختلف في توجهاتها عما كانت للجامعة- عازمة عليه في أول عهدها، إلا أن بعض التجديدات التربوية تم تخطيطها ووضعها كما كان أمثال سابقاً، والتي أدت إلى بعض التطبيقات أو السياسات المنفذة بواسطة الجامعة مثل سياسة القبول المفتوح Open Admission Policy والتي نمت الطلاب من دخول الجامعة أو الانسحاب منها في أي وقت من العام إلى جانب اعتماد أسلوب التعلم الذاتي.

وهكذا فإن وجود نظام تعليمي مستقل لهذه الجامعات الكندية الأخرى، واقتراب هذا النظام إلى حد كبير من الجامعة المفدحة في إنجلترا، جعل من جامعة أتابسكا أقرب مايكون كجامعة تعليم مفتوح وموجه للكنار الذين حالت ظروفهم المادية أو الاجتماعية أو التعليمية عن الالتحاق بمؤسسات التعليم الجامعي.

ومع نهاية الفترة التجريبية لمشروع الجامعة عام ١٩٧٥. كانت الجامعة بكل مقوماتها، ونظام الدراسة فيها قادرة على إقناع حكومة محافظة أتابسكا، كما أن هناك حاجة ماسة لنوعية هذا التعليم من جانب جماهير هذه المحافظة. ولهذا عملت حكومة المحافظة إلى إصدار اللوائح الخاصة بهذه الجامعة والتي تضمن لها الاستمرارية، وتحدد وظيفتها كمؤسسة رسمية للتعليم الجامعي. ومن ثم دخلت تحت مظلة اتحاد الجامعات الكندية في أبريل ١٩٧٨، وعملت في ضوء لقانون المنظم لذلك. كما تم تعيين مجلس للجامعة يقوم على إدارتها بالشكل الرسمي ليحل محل المجلس الموقت لإدارتها منذ عام ١٩٧٠. (١٦)

وكان الهدف الذي حدده مجلس الجامعة يتمثل في توضيح وتحديد وتأسيس إجراءات جديدة في مجال المناهج وتنظيماتها، وطرق التدريس المختلفة والمناسبة لها. ومن ثم كانت الخطط الأكاديمية الأولية للبرامج الجامعية في الآداب والعلوم والتربية ترجمة لروح هذا الهدف.

هذا إلى جانب هدف تطوير التعليم العالي في ضوء سبائى التعليم المستمر ونشر التعليم العالي والتوسع فيه، ورفع المستوى المهني للفئات العديدة من أفراد المجتمع، وتحقيق سياسة القبول المفتوح، ونشر التعلم الذاتي، والاستثمار الاستل لوسائل الإعلام وتقنياتها المعاصرة. (١٧)

٢- البنية التنظيمية والإدارية:

تتكون إدارة جامعة أتابسكا في كندا على النحو التالى:

المجلس الحاكم للجامعة Board of Governors. وهو السنول عن الشؤون الأكاديمية، ويضم ٢٣ عضواً وهم (رئيس الجامعة والذي يتم تعيينه من جانب الحكومة، بالإضافة إلى ١٢ عضواً من الشخصيات العامة في المحافظة والذين يتم تعيينهم بواسطة وزير

التعليم، بالإضافة إلى ٥ من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. تم ممثل لأعضاء هيئة التدريس يتم انتخابه من جانب أعضاء هيئة المدرس، اى جانب ممثل للطلاب، تم الرئيس ونايبن له). ويتأسس اللجان الأكاديمية والإدارية رئيس الجامعة، ورئيس الجامعة ثلاثة نواب، كل واحد منهم يراس لجنة من اللجان الرئيسية للجامعة وهي:

- لجنة شئون التعليم Learning Services وهي مسؤولة عن الجوانب الأكاديمية.
- لجنة الخدمات الجامعية University Services وهي المسؤولة عن تقديم الخدمات الإدارية للعمليات الأكاديمية بالجامعة.
- لجنة التمويل والأجهزة Finance and Facilities وهي المسؤولة عن نواحي التمويل والتخطيط والتجهيزات.

ومن خلال مراجعة هذا التشكيل لإدارة الجامعة ولحلتها التنظيمية، نجد أن أهم الوظائف الأكاديمية للجامعة تتمثل في إعداد المقررات وتطويرها وتوصيل وإرسال البرامج الدراسية للدارسين والجمهور المستهدف. من خلال الخطوات التنظيمية لها أو مكاتبها التعليمية المنتشرة في أرجاء محافظة أسيوط.

ونظراً للتوسع الحادث في الجامعة، فإنها حاولت الاستفادة من البنى التنظيمية المختلفة من أجل تقديم هذه الخدمات الأكاديمية بالشكل المناسب. ووفقاً لهذه التغييرات والتطورات في محيط الجامعة، فإن مجالات البرامج والتي تتمثل في الدراسات الحرة Liberal Studies والدراسات الإدارية Administrative Studies تشرف على إنتاج المقررات، والإشراف على جوانب إنفاق الميزانية لهذه العمليات. بالإضافة إلى ذلك فإن مجالات البرامج تقدم الكثير من الموضوعات الدراسية والخبرات المطلوبة لتوفير محتوى المقررات الدراسية. كما أن المقررات يتم توصيلها والإشراف عليها بواسطة المنسقين Co-Ordinators وهم من أعضاء هيئة التدريس المختصين بمجالات هذه البرامج.

كما أن بقية الوحدات الأخرى لها علاقة بإنتاج المقررات وهي: وحدة تخطيط وبناء المقررات والتي تساهم في توفير الخبراء المتخصصين في عمل المقررات وتخطيطها بصورة فعالة. ثم وحدة المراجعة والتحليل التي تعمل على تقديم الموضوعات الدراسية بشكل واضح ومقروءة بلغة إنجليزية واضحة. ثم وحدة إنتاج الوسائل التعليمية والتي تعمل على توفير الخبراء في مجال إنتاج الوسائل التعليمية بشكل مناسب لمحتوى

المقررات الدراسية كما أنها مسنولة عن نفيير الخامات و المواد اللازمة لطبيعة كل مقور دراسى. (١٨)

أما الوحدات الأخرى و المتعلقة بخدمة الطلاب فتتسل فى لجنة الخدمات الإقليمية و الإرشاد و التوجيه الأكادىمى، و هى المسنولة عن تنظيم و تورييع نظام الإرشاد الأكادىمى و التنسيق بين عمليات التوزيع للأجهزة و الأدوات الخاصة بالتليفزيون و الرادىو و المؤتمرات التليفونية و الأعمار الصناعية. ثم لجنة تطوير الخدمات الطلابية، و التى تقدم المعلومات و النصائح و الإرشادات للطلاب حول المهن المختلفة و التخطيط التعليمى. ثم وحدة التسجيل، و هى المسنولة عن إدارة شئون الطلاب و سجلاتهم. كما أن المكتبة و قسم الكمبيوتر، و المواد التعليمية اللازمة للمقررات اندراسية كلها وحدات تقدم خدماتها للطلاب. إلى جانب بعض الوحدات الأخرى دخل الجامعة تقدم خدماتها للطلاب، و للأقسام الإدارية و نشاطات الإدارة المختلفة للجامعة. (١٩)

سياسة القبول بالجامعة:

تتيح سياسة القبول بجامعة أثابسكا أن يلتحق بها طلاب حاصلون على شهادة إتمام المرحلة الثانوية أو من بين غير الحاصلين عليها. و بمعنى آخر فإن جامعة أثابسكا تتبع سياسة قبول مفتوحة أو مرنة، حيث لا توجد حدود أو مطالب أكادىمية محددة لدخول الجامعة. و لكن الشرط الوحيد الواضح هو أن يكون الدارس فى سن ١٨ سنة فأكثر، و يعيش فى كندا. كما أن الطلاب فى معظم الأحيان يمكنهم التقدم للجامعى فى أى وقت من العام للانضمام لأى مقور دراسى و تقًا لرغباتهم. كما يمكنهم الانتهاء من دراسة تلك المقررات فى الوقت الذين يرغبون فيه. إلا أن الجامعة تطلب منهم أن يستكملوا دراسة مقور دراسى على الأقل من ثلاث ساعات، معتمدة خلال ستة أشهر، أو مقور دراسى من ست ساعات معتمدة خلال اثنى عشر شهرًا.

ونظرًا لأن الطلاب يستطيعون تسجيل فى مقرراتهم فى أى وقت من العام، فإن جامعة أثابسكا ليس لديها عام أكادىمى او فصل دراسى. و لكن معظم أنشطة الجامعة تتم فى التوقيت المقابل للفصلين الدراسيين فى الجمعات الأخرى بمحافظة ألبرتا، التى يتم التسجيل بها -غالبًا- فى شهرى سبتمبر و أكتوبر أو شهرى يناير و فبراير. كما أن الإعلان عن فتح باب التسجيل لطلاب هذه الجامعة غالبًا يتم فى نفس التوقيت المقابل لهذه

الشهور الأربعة. ولهذا فإن معظم حالات التسجيل في المقررات الدراسية بهذه الجامعة يتم خلال هاتين الفترتين إلا أن هناك فرصة متاحة وبنسبة عالية للتسجيل في الشهور الأخرى من العام.^(٢٠)

ومن الجدير بالذكر في هذا الصدد أن جامعة أثابسكا تتبعها عدة مراكز تعليمية منتشرة في جميع أنحاء محافظة ألبرتا ويشرف على هذه المراكز الوحدة الإقليمية للخدمات الإرشادية، وتختص هذه المراكز بتقديم المواد التعليمية للطلاب، وهي في ذات الوقت مكان لتأدية الامتحانات^(٢١). كما يوجد في هذه المراكز مرشدون أكاديميون يجيبون على تساؤلات الطلاب في محتوى البرامج، ويضعون واجبات الطلاب، كما ينظمون حلقات سيمينار ومناقشات جماعية وندوات وأوراق عمل.^(٢٢)

٤- برامج الدراسة ووسائل التعليم في جامعة أثابسكا:

تقدم الجامعة ثلاثة برامج للتعليم عن بعد على ثلاث مستويات هي: برنامج البكالوريوس في الآداب (B.A) وبرنامج البكالوريوس في الدراسات العامة (B.G.S) ثم برنامج البكالوريوس في الإدارة (B. Admin). هذه البرامج الثلاثة تتطلب دراسة ٩٠ ساعة معتمدة، والتي تساوي ثلاث سنوات دراسية كاملة. كما تقدم الجامعة برامج دراسية على المستوى الفردي في مجال الدراسات الحرة والتطبيقية، والتي تسمح للطلاب من خلال اختيار وتحديد البرامج الدراسية وفقاً لظروفهم وأوضاعهم الخاصة وحاجاتهم التعليمية. كما أن البرامج المقدمة مصممة لتساعد الطلاب على استكمال البرامج الأكاديمية التي لم يستكملوها في المؤسسات التعليمية الأخرى.

كما تتعاون جامعة أثابسكا مع كليات التمريض في جامعتي كالجارى Calagary وألبرتا لإنتاج برامج دراسية لما بعد برامج التمريض، والتي تسمى ببرامج التمريض التحويلية، من أجل اختصار الوقت الذي يتخذه الطلاب داخل الحرم الجامعي للحصول على درجة البكالوريوس في التمريض. وبالمثل فإن هناك برنامجاً دراسياً في مجال العمل الاجتماعي بالتنسيق مع جامعة كالجارى. وهناك برامج تحريثية عامة معدة لتقديم للطلاب في ساعات معتمدة محددة بما يوازي برنامجهم الدراسي العامين الأول والثاني في مجال الآداب العامة والعلوم في الجامعات الأخرى بمحافظة ألبرتا. كما أن هناك برامج دراسية بدون شروط خاصة للقبول والتسجيل فيها، وهي متوفرة بالجامعة للطلاب الراغبين في التسجيل في مقررات جامعة أثابسكا وتشكل امتاماً خاصاً لديهم.^(٢٣)

أما في الفترة الانتقالية (١٩٧٠-١٩٧٨) فقد ركزت الجامعة على إنتاج المقررات الدراسية الأساسية (٢٤). وكان لزيادة التكلفة العالية لعملية إنتاج المقررات والجهد المبذول فيها، أثر في اتجاه الجامعة إلى عدة سبل بديلة متكاملة في ذات الوقت. (٢٥).

أولها: الاستعانة بمقررات دراسية تعدها مؤسسات تعليمية أخرى، في ضوء أهداف جامعة أثابسكا واحتياجات الدارسين ومتطلباتهم.

وثانيها: التعاون مع «هد التعليم المفتوح في منطقة كولومبيا البريطانية British Colombia لإعداد وتطوير العديد من المقررات الدراسية.

وثالثها: اقتصر أو تركيز دور الجامعة على إنتاج مقررات الدراسة الذاتية.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن إعداد المقررات الدراسية التي تعتمد على الدراسة المنزلية يتم بواسطة فريق من المهتمين يضم المصمم أو المخطط للمقرر، والمؤلف، ومصمم الوسائل التعليمية، ثم المحرر أو المراجع للمقررات المختلفة. كما يتفق هذا الفريق على اختيار أحدهم ليكون مديرا للفريق. والمؤلف أو المتخصص في المجال الدراسي مسئول عن اختيار محتوى المقرر الدراسي، كما أنه يعمل على اختيار الكتب الدراسية والمواد العلمية المناسبة للمقرر. وتتعلق مهمة مخطط المقررات مع الخبير في الموضوعات الدراسية في تنظيم محتوى هذه المقررات بشكل يسهل عملية التعلم. كما يساعد المتخصص أو الخبير في الموضوعات الدراسية في إعداد أسئلة عملية وواقعية ملائمة للمقرر والموضوع الدراسي. إلى إعداده لأسئلة الامتحان. أما مسئولية خبير أو مصمم الوسائل التعليمية فتتعلق بإعداد الوسائل التعليمية والخامات اللازمة للمقررات الدراسية بالشكل الملائم وفي الوقت المناسب. كما يتمثل دور المحرر أو المراجع في ضمان كتابة المادة العلمية بالشكل المنظم والدقيق. إلا أن سترنجر Streinger يؤكد على أنه ليس في كل الحالات يكون الفريق القائم على إعداد المقرر في حالة اتفاق أو توافق، ومن ثم تكون النتيجة غير مرضية (٢٦). ولهذا خاضت الجامعة محاولات كثيرة حتى تحصل على المجموعة الملائمة لإعداد المقررات الجيدة.

كما تبين الأدبيات أيضا، أن الوسائط التعليمية في جامعة أثابسكا تتميز بالتنوع والتكامل واستثمار التقنيات المعاصرة لتكنولوجيا الاتصالات، وتعد كل من الحقائب التعليمية والبيت الإذاعي والتليفزيوني بواسطة القمر الصناعي، والمقابلات والندوات

والمؤتمرات التليفونية Teleconferencing من أكثر الوسائط انتشارا وأكثرها فاعلية.^(٢٨)

وبالإضافة إلى ما تفتقره الجامعة للطلاب من الحقائق التعليمية، والمرشدين الأكاديميين. وجدول المحاضرات والدروس، فإنها تقدم خدمات أخرى لمساعدة الطلاب على تحقيق أقصى فائدة من دراستهم بهذه الجامعة. فوحدة تطوير وتنمية الخدمات أنطالية وهي إحدى وحدات العمل بالجامعة تقدم للطلاب نصائح وإرشادات عن المهن والوظائف والتخطيط التعليمي ومساعدتهم في اختيار وتنظيم برامجهم الدراسية. كما أنها تقدم لهم معلومات حول الجامعة وكيف تدار؟ وكيف تتم عمليات التحويل من هذه الجامعة وفي ضوء المقررات الدراسية بها- إلى الجامعات الأخرى؟ وما أنواع البرامج الجيدة التي يمكن أن تناسب ادثر من مهنة أو تخصص؟

كما تقدم هذه الوحدة أيضا، عدة مطبوعات لتسهيل عمليات الاتصال بين الجامعة وطلابها، منها على سبيل المثال: مجلة جامعة أثابسكا Athabasca University Magazine التي تحتوى على معلومات عن الجامعة وأنشطتها، وكتاب الطالب Student Handbook والذي يقدم للطلاب النصائح والإرشادات حول مهارات الدراسة، والمعلومات الوافية عما تقدمه أجنده الجامعة University Calender حول التسجيل في المقررات، وكيفية مواجهة المشكلات. بالإضافة إلى دليل الطالب والمصمم لتقديم الوسائل المناسبة للطلاب للاتصال ببعضهم البعض بشكل أسهل وأفضل.

كما أن الخدمات المكتبية Library Services متاحة للطالب الراغب في مختلف المراجع والكتب والمجلات والجراند اليومية والخزانات، ويمكن للطلاب استعارة هذه المواد والخدمات التعليمية من مكتبة الجامعة سواء بحضورهم شخصيا، أو بالكتابة للمكتبة. أو بواسطة التليفون. كما أن هناك تعاون وثيق بين مكتبة الجامعة ومكتبات جامعة ألبرتا لتوسيع نطاق خدماتها للطلاب، حيث يتاح للطلاب الاستعارة من أى مكتبة أخرى في محافظة ألبرتا.^(٢٨)

وتشير الأدبيات إلى أن نظام التعليم في جامعة أثابسكا للتعليم عن بعد، كان يحتاج إلى عدد كبير من الامتحانات الرسمية أو التحريرية والتي تصل إلى ٦ امتحانات

في بعض المقررات الدراسية. وقد تم تعديل النظام إلى ما يسمى بالتقويم المستمر. إلا أن حذر الاسحانات التحريرية مازال مسترا في معظم المقررات ولكن بعدد أقل مسا كان عليه من قبل. كما أن الامتحانات التحريرية تتم تحت اشراف مشاير من جانب الجامعة او مراكزها التعليمية المنتشرة في أرجاء المحافظة، حيث يتقدم الطالب -عندما يكون مسنعدا للاسحان- بطلب للجامعة يشير فيه إلى رغبته في أداء الاسحان، والجامعة بدورها تحدد له مكان الاسحان في أقرب مركز تعليمي له ليؤدي فيه الاسحان. فإذا كان الأمر غير مستمر، فيمكن تحديد مسنول من البيبة المحلية التي يعيش فيها الطالب ليشراف على أداء الطالب في الاسحان. بحيث يكون هذا المشرف من المشرفين بهم والعاملين في مجال الخدمة العامة بالمجتمع، ويتم تصحيح الامتحانات في المكتب المركزي للجامعة، بعكس الواجبات المنزلية التي كانت ترسل للمرشدين الأكاديميين لتصحيحها في أماكنهم. ويعتبر الطالب ناجحا في المقرر اذا حصل على ٦٠% من الدرجة الكلية. وهذا الأمر متبع في معظم المقررات الدراسية. الا أن هناك بعض المقررات التالية ذات طبيعة خاصة يعتمد نجاح فيها على حصول الطالب على ٨٠% من درجتها الكلية. كما أنه ليس بالضرورة أن يتم تصنيف درجات الطلاب وفقا للمنحنى الاعتيادي، ولكن يتم باستخدام المقياس المنوى الشامل.^(١٩)

ب- نظام التعليم العالي عن بعد في فرنسا:

١- التشاء والتطور والأهداف:

أنشئت المؤسسة الرسمية الأولى للتعليم عن بعد -وكانت تسمى بالتعليم بالمراسلة- بموجب مرسوم صادر في ٢ ديسمبر ١٩٣٩، ثم تحولت إلى المركز الوطني للتعليم عن بعد عام ١٩٨٦.

وكان الهدف من هذه المؤسسة يتمثل في التخفيف قدر المستطاع، من الاختلالات والانقطاعات التي كانت تحدث في دراسة التلاميذ نتيجة للتنقلات السكانية الناجمة عن الحرب. وفي نهاية الحرب العالمية الثانية. بقي هذا المرفق يعمل لصالح الأفراد الذين كانت تحول أسباب رئيسية معينة عن التحاقهم بالمدارس، كالمرض أو الإعاقة أو ضرورة الانقطاع عن الدراسة لكسب العيش. ومنذ عام ١٩٥٠ كانت غالبية المسجلين تنتمي إلى هذه الفئة. حيث وصل عدد المسجلين عام ١٩٥٠ إلى ٨٣٠٠ مسجل ومنذ بداية الثمانينات، زاد عدد المسجلين عن ٢٠٠.٠٠٠، وفي عام ١٩٨٨ وصل العدد إلى أكثر من ٢٢٠.٠٠٠ مسجل. هذا النمو الشديد والمستمر لأعداد المنتسبين هو في معظمه من

الراشدين والكبار (١٨ سنة فأكثر) والذين يمثلون ٨٥% من مجموع المسجلين خلال العلم اندراسى ١٩٨٧/٨٦^(٣١).

٢- البنية التنظيمية والإدارية:

إن بنية المؤسسة الرسمية (المركز الوطنى للتعليم عن بعد) التى تخضع لوصاية وزارة التربية الوطنيه تعكس هذا التطور . فالتعليم عن بعد ظل زمنا طويلا محصورا فى مركز واحد (فانف Vanves) فى عدة مكاتب تقع فى ضاحية باريس، إلا أنه اليوم يقدم من خلال سبعة مراكز موزعة على الأراضى الفرنسية هي: (٣٢)

- مركز فانف بباريس. ويقدم الدروس فى المجالات التالية: تعليم الكبار بناء على الطلب وعلى أساس الوحدات -دروس تحضيرية من أجل حلقة تدريبية أو امتحان او نحسين من الحلقة الثانية إلى البكالوريا +٢ -اللغات الإنجليزية والألمانية والأسبانية والبرتغالية والصينية والروسية ... الخ، ثم إعداد الهيئة التعليمية من جميع المستويات ماعدا المستوى الجامعى.

- مركز تولوز. ويقدم الدروس التالية: تعليم أولى (مدرسى ولل كبار) -تعليم الحلقة الاولى مدرسة ثانوية للكبار -شهادة الجدارة المهنية للتعليم الثانوى- اداب كلاسيكية وحديثة -فلسفة -اللغة البرتغالية- البكالوريا فى العلوم الطبية والاجتماعية شهادة الدخول الى معاهد اعداد معلى المرحلة الابتدائية.

-- مركز ليل. ويخدم اندروس التالية: شهادات إدارية فى مختلف الوزارات باستثناء اعداد المعلمين.

- مركز روان. ويقدم الدروس الخاصة بالحلقة الاولى (نمط المدرسة الثانوية).

- مركز جرونوبل. ويقدم الدروس فى المجالات التالية: شهادة الإعداد المهني فى الالكترونيات -شهادة الإعداد الرياضى والسباحة- شهادة الجدارة المهنية للتعليم الثانوى (علوم فيزيائية، رياضيات، علوم اقتصادية واجتماعية، علوم طبيعية، شهادة تدريس التربية البدنية).

- مركز ليون. ويقدم الدروس التالية: شهادات الإعداد المهني فى السكرتارية والحاسبة والتأمين -شهادة تخريج الفنى المتقدم فى الأعمال التجارية. والتجارة النووية- شهادة دخول إلى المدارس الصحية -شهادة الإعداد لسابقة اختيار المعلم فى التربية الوطنية والاعداد المستديم.

مركز راين. ويخدم دراسات فى البكالوريا للتعليم الثانوى -دروس فى اللغات- ثم دروس على المستوى الجامعى (شهادة جامعية فى التكنولوجيا الحيوية).

ويعمل كل من هذه المراكز على مستوى وطنى، وبموجب المرسوم الصادر فى ٢٦ فبراير ١٩٨٦ يتولى التنسيق بين أنشطة المراكز السبعة مرفق مركزى مقره العاصمة باريس. ويديره رئيس أكاديمية.

ويتألف الجهاز الإدارى والنقضى للمؤسسة من حوالى ألف شخص، ويتولى التعليم فيها حوالى ٥٢٠٠ مدرس. منهم ٣٢٠٠ يعملون بدوام جزئى فيما يزاولون عملا رئيسيا فى مكان اخر. و ١٩٠٠ أستاذ معين من قبل رؤساء المعاهد فى مناصب 'إعادة تأهيل' محفوظة للمعلمين المرضى أو المعاقين. ونحو مائة اختصاصى فى التعليم عن بعد، تم نقادهم استنادا الى حدرائهم المهنية وهم يقومون بعمليات الاشراف التربوى فى هذه المراكز.

أما محررو الدروس. فيشكلون نحو ١٠% من مجموع العاملين. وفى بعض المواد الدراسية يكون المحررون فى معظمهم معلمين معترف بكفاءتهم يخصصون جزءا من وقتهم للمركز الوطنى للتعليم عن بعد.^(٣٢)

٣- برامج الدراسة ووسائل التعليم:

بالإضافة الى ما سبق عرضه من برامج دراسية يتم تقديمها خلال المراكز السبعة والمنتشرة فى فرنسا، فإن التعليم يركز بصورة أساسية على المراسلة. فهناك دروس مكتوبة قد ترجع المتعلم الى كتاب أو مؤلف يشتريه من السوق، وتوجه الى التلاميذ بمعدل ثلاث أو أربع ارساليات فى السنة الدراسية، بحيث تقترح عليهم مجموعات من الاعتال والواجبات والتمارين (من ١٠-١٥ عمل أو واجب منزلى لكل مادة) يجرى صحبها عد اسانها. كما يتم ارفاق دروس اللغات بكاسيتات سعية شفوية. او كاسيت فيديو لبعض دروس اللغات او العلوم الفيزيائية والاختبارية. كما أن وسائل الاتصال الحديثة مدعوة الى تعزيز طابع تعددية الوسائط فى التعليم الذى يقدمه المركز.

ولا يوجد فى المركز الوطنى للتعليم عن بعد نظام وصاية وإرشاد لتقديم النصائح للطلاب. إلا انه يتم أحيانا تجنيد المسجلين فى مادة معينة -عندما يقتضى مضمونها العملى ذلك- وتلك هى الحال مثلا فى المجال التكنولوجى وفى مجال الفنون التسيكية أو التربية البدنية والرياضية. وتتم هذه اللقاءات غالبا فى المؤسسات المدرسية. أو فى المراكز الإقليمية للتوثيق التربوى أو فى بعض الأماكن التابعة لمصالح وزارة التربية الوطنية.

أما الدروس المقترحة بواسطة المركز الوطنى للتعليم عن بعد تعتبر متفردة بمقارنتها بما تقدمه المؤسسات الأجنبية المشابهة، لأنه يفتح باب التعليم عن بعد أمام الجميع. حيث يفتح الباب للتلاميذ فى سن المدرسة الذين تحول ظروفهم دون التحاقهم بالمدرسة كالمرضى أو المعاقين والرياضيين والفنانين الناشئين الذين لا تسمح أوقاتهم بحضور الدروس على نحو منتظم. وإلى أبناء العاملين المتجولين والبحارة الذين لا يجوز أن تقطع دراستهم نتيجة لتنقل إبانهم، كما تقدم مساعدة مستمرة إلى الفرنسيين الذين يبابعون تعليمهم فى المدارس الفرنسية فى الخارج.

أما أساليب التعليم فإنها تحدد بموجب اتفاقية بين المركز والمدارس، وفى جميع الحالات بنطاق هذا التعليم تطابقا تاما مع المناهج الرسمية للتربية الوطنية. ويقرر المركز النجاح والنقل أو الترفيع للصف الأعلى ولكن دون أن يمنح شهادات. حيث يتقدم تلاميذ هذه المراكز إلى امتحانات شهادة البروفة والبكالوريا مع تلاميذ المدارس العادية.

ومنذ عام ١٩٨٧ أصبح فى استطاعة التلاميذ الذين يرى أهلهم أنهم بحاجة إلى تدعيم معارفهم فى مادة أساسية معينة. أن يتابعوا دروسا صيفية خلال شهرى يوليو وأغسطس. تصحح فيها الراجبات على أيدي أساتذة مؤهلين.

والمركز الوطنى الفرنسى للتعليم عن بعد ليس مؤسسة مدرسية ضخمة فحسب (حيث ينتسب إليه الكبار بأعداد متزايدة باستمرار وهم يمثلون ٨٥% من مجموع المنتسبين) وإنما لأن التعليم عن بعد صيغة مرنة واقتصادية تتيح لكل فرد، بقرار شخصى منه. أن يعتم بحسب قدراته الخاصة لاكنساب تأهيل معين. أو لاجتياز امتحان أو لمجرد استعفاء وتجديد معارفه.

ولهذا ينظر العديد من رؤساء المؤسسات الإنتاجية اليوم إلى التعليم عن بعد على أنه حل المستقبل. فمن حسنات هذا التعليم، سواء كان المقصود منه تحسين الإعداد العام للعاملين فى الأمد الطويل. أم حفز مجهود الإنتاجية الحالى، أنه يسمح للفرد باكتساب هذا الإعداد من دون التوقف عن نشاطه المهنى. كما يسمح إضافة إلى ذلك، وعن طريق تركيبات مختلفة للوحدات التدريبية. بتكثيف المواد التعليمية مع حاجات محددة. كما يقدم المركز اسهاما مهما فى الإعداد والتكوين المستديم للعاملين التربويين.

ولابد من التنويه هنا بالنتائج الممتازة التي نالها المركز في مسابقات التربية الوطنية لاختيار المعلمين. ففي عام ١٩٨٦ قبل ٢٤,٦% من طلاب المركز الذين تقدموا لشهادة التدريس. و ٢١,٢٢% من الذين تقدموا لامتحان شهادة الجدارة المهنية للتعليم الثانوى، و ٥١,٦% من المقبولين في مسابقة اختيار المفتشين التربويين للمحافظات. و ٦٨,٦% من المقبولين في مسابقة اختيار مستشارين في التوجيه المدرسى، كلهم من طلاب المركز الوطنى للتعليم عن بُعد. (٣٢)

٤- الجمهور المستهدف:

تظهر الأدبيات المتاحة أن التركيب الاجتماعى للجمهور المنتسب للمركز الوطنى للتعليم عن بُعد فى فرنسا قد تغير تغيراً عيقاً على مر السنين. فدوافع الانتساب قد تبدلت بفعل التطورات التى شهدها الوضع الاقتصادى فى البلاد من جهة، ونتيجة لتغيرات فى واقع وصورة النظام التعليمى، كما فى علاقاته الواقعية أو المرتقبة مع سوق العمل من جهة ثانية. ويبدو أن عناية التوسع قد تمت على مراحل ثلاث كمايلي: (٣٣)

مرحلة سابع الحرب، حيث الحاجة الماسة كانت تتمثل فى سد الثغرات الناجمة عن الدخول السكّر الى الحياة العامة فى عهد كان التعليم الثانوى ومن بعده التعليم الجامعى حكراً على قلة محدودة.

- مرحلة النمو الاقتصادى الشديد التى تلت الحقبة السابقة، والتى كانت الأولوية فيها لاهداف التحويل والتكيف والتطوير المهنى.

- ثم مرحلة "الازمة"، حيث غدا الارتباط بين مستوى التأهيل والعمالة جلياً واضحاً وتتوعدت الحاجات، وذلك فى وقت بدا فيه النظام التعليمى قليل التكيف مع طموحات شريحة من الناشئة كانت تجد نفسها مستبعدة، لابل مهددة مباشرة بالبطالة.

وقد كانت خصائص هذه المرحلة التالية مواتية لتنمية التعليم عن بُعد، والحال أن هذا النوع من الأعداد يسمح للأفراد كما يسمح للمؤسسات الإنتاجية والإدارات باجتذاب مدير ومدرّس ونوع من تدريبيين نرى نفرض بحكم طبيعتها انقطاعاً عن العمل والنشاط النهى. وإذا كان هذا الأعداد نمصاً بشكل وحدات تدريبية، أو مديولات، فإنه يسمح فضلاً عن ذلك، ودون زيادة الاستثمار الأصيل، برسم مسيرة تعليمية بحسب الطلب، ومكيفة فى مضمونها مع احتياجات كل فرد.

وبالنسبة إلى جميع الذين لم يالفوا أشكال التعليم الكلاسيكية، فإن التعليم عن بُعد يقيم علاقة جديدة مع المعرفة من شأنها حذب المتعلمين وحفظ الرغبة في التعليم. وهو يسمح أيضاً، خلافاً للتعليم الشفهي، بخفض النفقة التعليمية بنسبة ارتفاع عدد المنتسبين. طالما أن استيفاء الاستثمار الأصلي رهن بعدد المنتسبين.

وبوجه عام، يمكن أن تتم عملية الانسحاب إلى المركز بصفة فردية، أو في إطار اتفاقية تعقد بين المركز وبين مؤسسة إنتاجية نبدى رغبتها في ذلك. كما حدث مع الشركة الوطنية للسكك الحديدية، وشركة الطيران الفرنسية والمجموعة الصناعية فاليو VALEO، ومع الإدارات العامة، ووزارة الدفاع لتدريب موظفيها المدنيين، ومع وزارتي الشؤون الاجتماعية والعدل وغيرها، إلى جانب الدور السهمود للمركز في مجال الإعداد والتدريب والتأهيل للمعلمين والمُدرِّسين والمُوجهين في نطاق وزارة التربية الوطنية، ثم وزارة الخارجية التي طلبت نموذجاً تدريبياً خاصاً بالاساتذة الأجانب للتدريب، وعادوا إلى بلادهم لتعليم أساتذة اللغة الفرنسية هناك بواسطة التعليم عن بُعد. وثمة حكومات عديدة أخرى قد أبدت اهتمامها بهذه الطريقة.^(٣٤)

ج - نظام التعليم العالي عن بُعد في الصين:

١ - النشأة والتطور والأهداف:

كانت الصين أحد أوائل البلدان التي استخدمت الراديو والتلفزيون في مجال التعليم العالي. وفي بداية الستينات وبعد التطور الحادث في مجال التلفزيون الصيني. تأسست أولى الجامعات التلفزيونية (UTV) University Television في العاصمة بيجين Bijin وفي غيرها من المدن الكبرى لنهية الطلب على تعليم الكبار، حيث لقيت ترحيباً كبيراً بها. وبين عام ١٩٦٠ و عام ١٩٦٦ نال أكثر من ٨٠٠٠ طالب الشهادة التي تمنحها جامعة بيجين التلفزيونية. كما أنهى ما يزيد عن ٥٠٠٠٠ شخص إعداداً يقتصر على حقل دراسي واحد. وقد تحول معظمهم إلى مهنة مفيدة في الصناعة والزراعة والقطاع الثقافي أو التربوي، كما سحلت سائر الجامعات التلفزيونية نجاحاً مماثلاً.

وفي ضوء القوى الثقافية والتي إحصأت بالصين منذ عام ١٩٧٦، حيث مشروع التحديث الاشتراكي (تحديث الصناعة والزراعة والدفاع الوطني والعلم والتكنولوجيا) وما تطلبه ذلك من أيد عاملة ضخمة ومؤهلة، التي كان يتوقع أن تصل إلى ١٠٥ مليون عام ١٩٩٠ من بينهم ٤,٧% من الفنيين والمهندسين؛ إلى جانب حوالي ٢,٩ مليون تقني

ومهندس، و ٤,٣ مليون معلم مطلوب اعاده لمرحلة التعليم الثانوى العام والمهنى، والواقع يؤكد أن الكليات والجامعات التقليدية لا تستطيع أن تضطلع وحدها خلال فترة قصيرة أن تؤهل وتعد هذه الأعداد الضخمة، وفي ظل النفقات الباهظة.

لذا أدرك مجلس الشورى الصينى أن الجامعات التنفيذ بونبة تحتاج إلى قدر أقل من الاعتمادات لإعداد عدد أكبر من الأشخاص وفي وقت أقل، فإقتر في فبراير ١٩٧٨ ما جاء في التقرير الذى تم أعده بالاشتراك بين وزارة التربية ووزارة البث الإذاعى وغيرها من الوزارات وتعلق بإنشاء جامعة وطنية تقوم على استعمال الإذاعة والتلفزيون. وبعد عام من التحضير، أبصرت الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية (URTC) النور في بيجين، كما أنشئت شبكة تتألف من ٢٨ جامعة إذاعية وتلفزيونية إقليمية و ٢٧٩ مؤسسة ملحقة على مستوى المحافظات والبلديات و ٦٢٥ محطة عمل على مستوى الدوائر والأقاليم المحلية والناطق المستقلة، ومؤسسات ملحقة فى المدن الصغيرة والكبرى وفي المحافظات، ومعدات عمل فى الدوائر الريفية. حيث بلغ مجموع الطلاب فى تلك الجامعات ١,٢٩١,٨٣٣ طالبا. حصل منهم على شهادات معتمدة ٥٩٠,٩٤١ طالبا. وفى عام ١٩٨٦ كان عدد المسجلين بهذه الجامعات والمراكز ٦٠٤,٤٣٧ مسجلا أى ما يعادل ٣٣% من الطلاب المنخرطين فى التعليم العالى التقليدى فى الصين. (٣٦)

هذه النتائج الطيبة، أكسبت الجامعات الإذاعية التلفزيونية شهرة وطنية جذبت انتباه الحكومة حيث أشارت فى خطتها الخمسية السادسة ١٩٨٠-١٩٨٥ بأن التعليم العالى المقدم عن طريق الإذاعة والتلفزيون والدروس الليلية ستشهد نوسعا ملحوظا ومن المتوقع أن يبلغ العدد الإجمالى لطلابه حوالى ١,٥ مليون طالب بحلول ١٩٨٥.

وفى عام ١٩٨٦ شهدت الجامعات الأليزيونية الصينية توسعا أكبر بإدخال تغييرات مهمة فى مجال امتحانات القبول. وبنية السكان أو الجمهور المستهدف، ونظلم البث الإذاعى والتلفزيونى.

فمنذ عام ١٩٧٩ حتى عام ١٩٨٥ كفت الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية هى التى تنظم امتحانات القبول، ولكن منذ عام ١٩٨٦، عدل النظام وأصبح المرشحون

يخضعون لامتحانات قبول على المستوى الوطنى تنظمه لجنة الدولة التربوية لجميع مؤسسات التعليم العالى الخاصة بالكبار، سافيا الجامعات التلفزيونية والكليات الجامعية والجامعات التقليدية. ومن جهة أخرى ومنذ عام ١٩٨٦، باتت الجامعات التلفزيونية تقبل فى عداد طلابها متخرجين من التعليم الثانوى بجانب الأشخاص الكبار الذين يمارسون نشاطا مهنيا وشباب تركوا دراستهم المدرسية وفقا للظروف الاجتماعية والاقتصادية. إلى جانب أن البرامج التى تبثها الجامعة التلفزيونية بدأت تنقل بواسطة التابع الصناعى كل مساء من الساعة الرابعة والدقيقة الخمسين من بعد الظهر حتى الحادية عشرة ليلا، فأضيف بذلك ٤٩ ساعة ضمن تعليم على الشائنة الصغيرة، إلى الساعات الأسبوعية وهى ٣٣ ساعة شبكة التلفزيون المركزية الصينية ذات التردد العالى. فتحت تلك التغييرات جميعها افقا جديدة للتطور والتوسع أمام الجامعات التلفزيونية.^(٣٦)

٢- البنية التنظيمية والإدارية:

للجامعات الإذاعية التلفزيونية ستويات خمسة، تتوافق ومختلف مستويات الإدارة الصينية الوطنية والإقليمية. فى رأس الهرم توجد الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية الخاضعة لسلطة لجنة الدولة التربوية المباشرة (وزارة التربية سابقا). وعلى المستوى الثانى، تأتى الجامعات الإذاعية لتلفزيونية الإقليمية التى وضعت تحت سلطة حكومات المقاطعات، بينما تخضع المؤسسات التابعة لها عند المستوى الثالث، لسلطات المحافظات والبلديات. أما محطات العمل التى تقع عند المستوى الرابع فيديرها المكتب التربوى التابع للدائرة المحلية، أو بواسطة قطاع صناعى معين. وأخيرا يوجد فى القاعدة الصفوف (وتسمى عادة بالصفوف التلفزيونية) التى تشرف مباشرة على طلاب الجامعة التلفزيونية، وهى أربعة أنواع:^(٣٧)

- الصفوف التى تنظمها مكاتب المدن المحلية.
- الصفوف التى تنظمها مصانع ومعامل المناجم الكبرى.
- الصفوف التى تنظمها بالتعاون وحدات عمل متوسطة وصغيرة الحجم.
- الصفوف التى تنظمها الجامعات التلفزيونية المحلية على مستويات عدة لمساعدة خريجي المرحلة الثانوية الحديثى العهد، والشباب الذين تركوا الدراسة وينتظرون الحصول على وظيفة.

* يعنى بالمكتب هنا، مكتبا تابعا لأحد أقسام الإدارة المحلية المعنية بالتربية والصناعة أو بأى مجال آخر.

وتشمل صلاحيات الجامعة المركزية الإذاعية التلفزيونية المجالات التالية:

معايير القبول الموحدة - خطط التعليم - مستوى الدروس ومعايير الامتحانات وهي تقوم مقام مركز وطني لإدارة التعليم وإنتاج المناهج وبثها والقيام بالبحوث في مجال التعليم عن بعد.

وتتوزع المسؤوليات بين المستويات الخمسة ولمحددة سابقا على النحو التالي: (٢٩)

- تضطلع الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية بالمهام التالية: وضع خطط تطوير شبكة الجامعات التلفزيونية على المدى الطويل، وخطط القبول السنوية، تقديم التوجيهات العامة والمتعلقة بإدارة التعليم وتنسيق المهام التربوية التي تشترك فيها جامعات إذاعية وتلفزيونية أقاليمية عادة، وضع خطط التعليم على الصعيد الوطني وإنتاج البرامج التي تبث في شتى أنحاء البلاد. تعميم ونشر وإنتاج المواد التعليمية المطبوعة، وشرائط التسجيل وشرائط الفيديو التي يستعان بها في عمليات التعليم على الصعيد الوطني. اختيار مواضع امتحانات القبول والامتحانات نصف السنوية (الصالحة للبلاد ككل) ووضع جداول التصحيح، تنظيم إعداد الأساتذة والعاملين الإداريين والفنيين التابعين لشبكة الجامعات التلفزيونية الوطنية، القيام ببحوث حول التعليم عن بعد، ثم تبادل البيانات والخبرات مع نظيراتها في الصين وفي الخارج.

- وتتولى الجامعات الإذاعية التلفزيونية الأقاليمية المهام التالية: تزويد المؤسسات التابعة لها، ومحطات العمل القطرية. والصفوف التلفزيونية الخاضعة لها مباشرة بتوجيهات عامة تتعلق بإدارة التعليم، الشهر على تنفيذ الخطط التعليمية التي أعدتها الجامعة المركزية الإذاعية والتلفزيونية. ووضع الخطط الخاصة بالتعليم الذي يعطى على مستوى الأقاليم أو المناطق. إنتاج وبت برامج تعليمية للمنطقة، تصميم المواد التعليمية المطبوعة ونشرها وبثها وكذلك شرائط التسجيل وشرائط الفيديو المناسبة للتعليم الذي يتم على مستوى مقاطعات. تنظيم امتحانات القبول وامتحانات نصف السنة وتصحيح المسابقات وقبول الطلاب، ومنح الدبلومات أو الشهادات، إعداد المعلمين والعاملين الإداريين والفنيين التابعين للجامعات التلفزيونية الأقاليمية، وأخيرا تنظيم البحث حول التعليم عن بعد وتبادل البيانات والخبرات فيما بينها.

- أما المؤسسات الملحقة فتتولى السهام لتالية: إعطاء محطات العمل والصفوف التلفزيونية الخاضعة لسلطتها المباشره توجيهات عامة تتعلق بإدارة التعليم، تنفيذ خطط التعليم التي تعدها الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية والجامعات الإذاعية التلفزيونية الأقاليمية، الإلتحاق بالاشتراكات المتعلقة بالمواد التعليمية وتوزيع تلك المواد، تنظيم الامتحانات والاختبارات. فيزل الطلاب وتسجيلهم وإدارة ملفاتهم، حشد المرشدين وإعدادهم ومراقبة جلسات الأعمال الموجهة، والأعمال المخبرية والدروس الميدانية.
- وتتولى محطات العمل، من جهتها تنفيذ الصفوف التلفزيونية والإشراف على إدارتها، وتنظيم جلسات الأعمال الموجهة والأعمال المخبرية والدروس الميدانية فضلا عن توزيع المواد التعليمية.
- أما الصفوف التلفزيونية، فإنها إضافة إلى وظائفها التربوية. تحدد جدول العمل الزمني لكل ستة أشهر، وتنظم الاستماع إلى البرامج التعليمية التي تبث إذاعيا وتلفزيونيا، وجلسات العمل الموجه، والأعمال المخبرية والدروس الميدانية، كما تحث الطلاب على المشاركة فى جلسات التربية البدنية والأنشطة الترفيهية الموازية للدروس، وتبقى الاتصال قائما مع وحدات عمل الطلاب الأصلية.
- ويخضع التوزيع بين تلك المستويات الخمسة لمبدأ الحرص على إحلال توازن عادل بين المركزية واللامركزية، حيث تمثل جامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية الوظيفة المركزية.

برامج الدراسة ووسائط التعليم فى الجامعة الإذاعية التلفزيونية بالصين:

- قدمت الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية -خلال سنواتها الثمانى الأولى- ١٥٠ مقرا دراسيا تناولت المواد التالية: [الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، علم الأحياء، الهندسة الميكانيكية، الهندسة الالكترونية. الهندسة الكيميائية، الهندسة المدنية، الاقتصاد، المحاسبة، الإحصاء، المالية، المصارف، إدارة المؤسسات، الإدارة التجارية، إدارة المحفوظات، الصحافة، الفنون، علم المكتبات، اللغة والأدب الصينيان... إلخ. هذا بالإضافة إلى الدروس التي تقدمها الجامعات الإذاعية التلفزيونية الأقاليمية ومؤسساتها الملحقة، بمبادرة ذاتية منها، ولكن ضمن خطة تعليم شاملة موضوعة مسبقا وتهدف إلى تنسيق الأنشطة على تلك المستويات الثلاثة. كما تسدّيع محطات العمل والصفوف التلفزيونية تنظيم دروس خاصة بالاستجابة لحاجات وحدات العمل.

وقد حدث أن قدمت جامعة شنغهاي التلفزيونية دروسا في الطب، ونظمت جامعة هابلونج إنتاج التلفزيونية الإقليمية دورات دراسية لتدريب العاملين الضروريين للزراعة. وفي العام ١٩٨٦، قدمت ثماني جامعات تلفزيونية أقاليمية دروسا في اللغة الإنجليزية لإعداد أساتذة لغة إنجليزية من الدرجة الثانية، وإعداد هيئة عاملة نحيد الإنجليزية للسياحة والتجارة الخارجية. كم قدمت الجامعات التلفزيونية عام ١٩٨٧ وبصورة إجمالية، وعلى مختلف المستويات، ما يزيد عن ٤٠٠ درسا توزع على ٨١ تخصصا. وتجدر الإشارة هنا إلى أن ٦٠% على الأقل من مجموع الوحدات التقييمية التي يحصلها الطلاب ينبغي أن تكون مطابقة للدروس المقترحة من جانب الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية.^(٣٩)

والتعليم الذي تقدمه الجامعات التلفزيونية تعليم متعدد الوسائط يستعين بدروس إذاعية وأخرى تلفزيونية، فضلا عن المطبوع. وفي العلوم والهندسية يشكل التلفزيون الركيزة الأساسية، أما العلوم الاجتماعية فقد تراجمت حصة الإذاعة والتي كانت هي الغالبة لصالح التلفزيون منذ بدأ في نقل برامج الجامعات التلفزيونية بواسطة التابع الصناعي عام ١٩٨٦.

وتستعمل كذلك الأشرطة السمعية وأشرطة الفيديو لبعض عمليات التعليم بغرض التعويض عن النقص الحادث في فترات البث. والإفصاح في المجال أمام الطلاب للانفصاح بالبرامج بصورة أسهل. حيث يتم إنتاج أكثر من مليون نسخة من المواد التعليمية السمعية البصرية كل عام، وفي كل المواد تستكمل بعض البرامج الإذاعية والتلفزيونية بنصوص مطبوعة في صورة كتيبات ومراجع وكتب خاصة بالطلاب. كما أن معظم الكتب التي تمدها أو تعدها الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية مطابقة نوعا ما للكتب المستعملة في الكليات والجامعات التقليدية. أما المراجع وكتب الدارسين فيضعها مقدمو البرامج الإذاعية والتلفزيونية بمساعدة معلمى الجامعة المركزية والجامعات الأقاليمية.

وجدير بالذكر أن إنتاج البرامج التعليمية الإذاعية والتلفزيونية الذي كانت تتولاه حتى عام ١٩٨٣ محطة البث الإذاعي المركزية الشعبية وتلفزيون الصين المركزي، تحولت هذه المسئولية تدريجيا إلى الجامعة المركزية والجامعات الإقليمية، وتشتمل الشبكة على أربعين مركزا للإنتاج، بينها عشرة مراكز واقعة في المدن الكبرى، وهي

أفضل تجهيزاً من المراكز الأخرى، علماً بأن أكثر تلك المراكز وأوفرها تجهيزاً هو ذلك التابع للجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية، اذى يستفيد من قرض من البنك الدولى.

ومع أن برامج الإذاعة والتلفزيون تستكمل بسواد تعليمية مطبوعة، فالطلاب يحظون كذلك بتعليم مباشر، وخدمات الارشاد والتوجيه ضرورية لسببين هما: (٤٠)

- أن مقدمى البرامج الإذاعية والتلفزيونية لا يمكنهم الإجابة مباشرة عن أسئلة الطلاب لاقتحامهم إلى أية تغذية راجعة يستطيعون بمقتضاها تعليمهم.

- يقسم الطلاب المسجلون إلى صفوف تلفزيونية يستمعون خلالها إلى البرامج ويشاهدونها معاً. وقد يحدث - لأسباب نفية أو غيرها - أن يكون التقاط الصوت أو الصورة سيئاً.

ويعمل المشرفون الأكاديميون بدوام كامل أو بدوام جزئى، وقد وصل عدد العاملين منهم بدوام كامل ١٣,١٤٤ مرشداً، وبدوام جزئى ٢١,٦١٨ مرشداً وفق إحصاءات ١٩٨٦. ويتم اختيار الفئة الأخيرة من الأساتذة والباحثين الفنيين الذين يتم اختيارهم من الجامعات التقليدية، ومؤسسات الأبحاث والشركات الكبرى. ولا يكون المرشدون مسئولين فقط عن الأعمال الموجهة، بل يصححون الواجبات للطلاب ويشرفون على تدريبهم الفردى. كما يقدمون دروساً فى بعض الصفوف المتلفة، تنظمها المؤسسات الملحقة أو وحدات العمل لتلبية الاحتياجات المحلية. وفى مجال العلوم وعلوم الهندسة، يساعدون على تنظيم الأعمال التطبيقية فى المختبر أو غيرها من الأنشطة الرامية إلى وضع النظرية موضع التطبيق.

والأعمال التطبيقية فى المختبر -التي كانت تتم فى الجامعات التلفزيونية أو فى معاهد البحث خلال أيام الإجازات والعطلات الرسمية المدرسية، أو فى أوقات لم تكن المختبرات تستعمل فيها- تجرى اليوم أكثر فأكثر بعدما تم تزويد الجامعات التلفزيونية بالتجهيزات المناسبة فى مراكز الدراسة لتأبئة لتلك الجامعات التي يتوافر لديها مختبر علمى ومختبر سمعى بصرى ومكتبة صغيرة. حيث أنشئ ٨٥ مركزاً دراسياً من هذا النوع المزود بهذه التجهيزات وبتمويل خاص من البنك الدولى. حتى يتمكن طلاب المناطق النائية من احراء التجارب العملية فى الفيزياء والكيمياء والميكانيكا والالكترونيات. وفى المواد التي يكون فيها المختبر أساسياً، بتعين على الطلاب -لكى

يناولوا وحدتهم التقييمية- أن يتموا بنجاح كل التجارب العملية المطلوبة في المنهج الدراسي بما يرضى المشرفين. كما نتعن على الذين يتخصصون في العلوم الهندسية أن يقضوا فترة تدريب في المصنع أثناء الإجازات وعليهم إنجاز مشروع ناجح لكي يحصلوا على شهادتهم. أما الطلاب المسجلون في العلم الاجتماعي، فعليه إجراء دراسات ميدانية وبيان نتائجها في رسالة أو بحث.

وتمتد الدراسة لمدة سنتين أو ثلاث سنوات بالنسبة إلى الطلاب المسجلين بدوام كامل. ويتم تقسيم السنة الجامعية إلى فصليين يتألف كل منهما من ١٨ أسبوعا دراسيا بالإضافة إلى أسبوعين للمراجعة والامتحان. وتعادل الوحدة التقييمية ١٨ حصة دراسية. وعلى الطالب أن يحصل على ١٦٠ وحدة تقييمية على الأقل لكي ينال شهادة نهاية السنتين الدراسيتين و ٢٤٠ وحدة تقييمية على الأقل لنيل شهادة نهاية السنوات الدراسية الثلاث. وتعادل الشهادات تلك التي تمنحها المؤسسات الجامعية التقليدية. وتمنح الشهادة أو الدبلوم تبعا لعدد الوحدات التي حصل عليها الطالب. (١١)

٤- الجمهور المستهدف ونظام الدروس:

يتكون جمهور الدارسين بالجامعة التلفزيونية من فئات ثلاث هم:

- الكبار ممن يمارسون نشاطا مهنيا،
- الخريجون الشباب من مرحلة التعليم الثانوي.
- الشبان الذين تركوا المدرسة ويبدئون عن عمل.

ويشترط في قبول الكبار المنخرطون في أنحياء: العاملة والذين تقارب أعمارهم الثلاثين وفقا لخطط الإعداد والتدريب التي تضعها وحدات عملهم، أن يكونوا قد نجحوا في امتحان القبول الوطني الذي تنظمه لجنة التربية المركزية المسؤولة عن التعليم العالي للكبار. أما خريجو التعليم الثانوي، فيبتعن عليهم التقدم للامتحان الوطني للقبول بالجامعات والكليات الجامعية التقليدية. (وفي هذا الصدد تعتبر الجامعات التلفزيونية بمثابة نمط جديد من الجامعة التقليدية)، وقد تم قبول هذه الفئة منذ العام ١٩٨٦.

أما الشبان الذين ينتظرون الحصول على وظيفة، فعليهم أن يخضعوا لامتحانات القبول التي تجرى للكبار، وقد زاد إقبال هذه الفئة على الالتحاق بالجامعات التلفزيونية المتاحة لهم. وبإمكان الكبار العاملين أن يدرسوا بدوام كامل أو بدوام جزئي أو في وقت فراغهم، حسبما يتيح لهم وحدات عملهم الأصلية. أما خريجو التعليم الثانوي فيدرسون

بدوام كامل، في حين تترك للذين يسعون إلى التوظيف حرية اختيار النظام الذي يناسبهم. يتعين على الطلاب المسجلين بدوام كامل أن ينهوا دراستهم في سنتين أو ثلاث سنوات حسب الخطط الدراسية الخاصة بكل تخصص. أما الطلاب الذين يدرسون بدوام جزئي، فيعطون مهلة ثلاث إلى ست سنوات لإنهاء درجة دراسية، فيما يسهل أولئك الذين يدرسون في أوقات فراغهم عشر سنوات لتجميع الوحدات التقييمية الضرورية.

وتتضمن فئة الطلاب الكبار الذين يمارسون نشاطا مهنيا عمالا ومدرسين، وفنيين وعسكريين، وموظفين،... إلخ، كل منهم يختار التخصص المناسب له. وتتكون غالبية المنتسبين لمجالى العلوم وعلوم الهندسة من الرجال والفنيين. أما في العلوم الاجتماعية، فنجدهم من المدرسين والموظفين. ويكون المعدل نسبيا أكثر عددا لطلاب بدوام كامل في حين يدرس المعلمون أكثر بدوام جزئي أو في وقت فراغهم. والذين يدرسون بدوام كامل يتفاوضون مرتبهم كاملا ويستفيدون من الضمان الطبى والاجتماعى. لكنهم لا يستفيدوا من علاوات الإنتاج ومن سائر المنح والمانع المرتبطة بالعمل. أما الطلاب الذين يدرسون بدوام جزئي، فيحصلون على ما يعادل يوم إلى ثلاثة أيام عطلة في الأسبوع ويتفاوضون أجرهم كاملا.^(٤٢)

ويتم عقد الامتحانات في ختام كل نصف سنة. وهي التي تسمح بصورة أساسية بتقييم التقدم الذى يحرزه الطلاب. وتحدد تلك الامتحانات على المستوى المركزى، ولكنها تنظم على المستوى المحلى، وتجري في التاريخ نفسه على كامل الأراضى الصينية. ويلزم الكبار الذين يزاولون نشاطا مهنيا ويدرسون بدوام كامل بالعودة إلى وحدات عملهم لأصلى إذا رسبوا فى امتحانين (مقرزين) فى نهاية نصف السنة عينها، أو فى ثلاثة امتحانات موزعة على عدة فصول من ستة أشهر. غير أنهم يستطيعون متابعة دراستهم أثناء أوقات فراغهم بأن يسجلوا فى درس واحد، شرط موافقة مدير وحدة عملهم على هذا الأمر.

وينطبق هذا النظام على سائر وحدات لطلاب المسجلين بدوام كامل فى المواد كافة. وبعد حصولهم على الشهادة، يتم تعديل وضع الطلاب الذين يمارسون نشاطا مهنيا موهبة بما يتمتع به خريجو المؤسسات التدريبية ويعينون عند الضرورة فى وحدة عملهم أصلية فى وظيفة جديدة تناسب تخصصهم الجديد من ناحية وحاجة الوحدة من ناحية

أخرى، كما يتقاضون الأجر نفسه الذى يدفع لانظرائهم خريجي المؤسسات التعليمية التقليدية. أما فننا الطلاب الأخرى (المتخرجون الجدد من المرحلة الثانوية، وأولئك الذين تركوا المدرسة)، فإن دوائر التوظيف المحلية توجد لهم وظيفة تتناسب ووضعهم التعليمى. ويتحول عدد كبير منهم بعد حصولهم على الشهادة أساتذة فى التعليم الثانوى، ويعاملون على قدم المساواة مع نظرائهم خريجو المؤسسات التقليدية.

مصادر التمويل للجامعات التلفزيونية فى لصين:

إن مصادر تمويل شبكة الجامعات التلفزيونية متعددة. فالجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية تتولى إدارتها وتمويلها لجنة التربية المركزية. على أن يتحمل التلفزيون المركز الصينى والتلفزيون التربوى الصينى كلفة الحلقات التلفزيونية. كذلك تستفيد الشبكة من دعم مالى من جانب الوزارات التى تطلب منها اعداد وتدريب العاملين الذين تحتاجهم.

أما الجامعات الإذاعية التلفزيونية الأقليمية فتتكفل بها إدارات الأقاليم وما يتبعها من مؤسسات خاضعة لسلطات المحافظات أو البلديات، من ميزانيتها المخصصة للتربية. وتختلف هذه الميزانية من مكان لآخر، إذ أن التنمية الاقتصادية متفاوتة فى مختلف مناطق البلاد.

وأما محطات العمل المتواجدة فى الدوائر المحلية فتتكفل بتمويلها المكاتب التربوية التابعة للسلطات المحلية، كما تتولى القطاعات المعنية (السكك الحديدية، البريد والاتصالات السلكية واللاسلكية، المؤسسات الصناعية والتجارية... الخ) دعم وتمويل محطات العمل القطاعية. وهنا أيضا يختلف حجم الميزانية حسب الحالات.

كما تحظى الصفوف التلفزيونية التى تنظمها وحدات السبل بدعم مالى من المصانع والمخازن والمكاتب الحكومية التى ترسل طلابا إلى الجامعات التلفزيونية. كما يتلقى كل طالب نصف المساعدة التى تمنحها الحكومة لطلاب الجامعات التقليدية. ويمكن لبعض وحدات العمل أن تتولى الصفوف التلفزيونية المولفة من شباب تركوا المدرسة، على أن توظفهم لديها بعد ما يتهون اعدادهم وراستهم. وبصورة إجمالية لا يدفع طلاب الجامعات التلفزيونية رسوما مدرسية باستثناء المستمعين الأحرار الذين يتوجب عليهم دفع رسوم التسجيل والامتحان. وفى المقابل، فعلى كل الطلاب أن يتحملوا

مصاري فهم الشخصية المتعلقة بدروسهم كتراد المواد التليمية المطبوعة واللوامز المدرسية مثلا).

وقد تم إجراء دراسة تحليلية للكثافة، نامت بها الجامعة التلفزيونية فى مقاطعة لياونينج فى شمال شرق البلاد، وكان من بين نتائجها، أنه يمكن توفير ثلث كلفة خريج جامعة تلفزيونية فى حالة طالب بدوام كامل لايزال يتقاضى أجره كاملا، وثلثى الكلفة فى حالة طالب بدوام جزئى. وقد رحبت السلدات الحكومية بمسيرة تطور شبكة الجامعات الإذاعية والتلفزيونية المركزية وبمردوديتها، معتبرة اياها ايجابيتين. وخلال الحفلة التى أقامتها الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية بمناسبة تسليم الشهادات للدفعة الأولى من المتخصصين فى ٢٩ يونية ١٩٨٢، صرح وزير التربية بمايلى:

"لقد أظهرت التجربة أنه فى بلد شاسع ومكتظ بالسكان كالصين، ومتخلف نسبيا على الصعيد الثقافى والعلمى والتكنولوجى، يمكن استعمال الإذاعة والتلفزيون فى التعليم عن بعد بغية إعداد عدد كبير من الأشخاص فى فترة زمنية أقل وعلى نطاق واسع. وتلك صيغة جيدة. كذلك لتحسين المستوى الثقافى واللى العام على صعيد الأمة ككل، بموارد بشرية ومادية أقل". ورد عليه وزير البث الإذاعى وأصاف قائلا:

"إن الجامعة الإذاعية التلفزيونية تفتح سبيلا جديدا أمام تنمية التعليم العالى. وهى تمثل نموذجا جامعيا يلقى الارتياح لدى الجماهير. ويستطيع أن يد بشكل أسرع وبكلفة أقل عددا أكبر من الأشخاص القادرين على المشاركة فى مشروع تحديث البلاد".^(٤٣)

خلاصة ومقارنات لبيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف:

فى ضوء العرض السابق لتجارب الدول الثلاث (كندا، فرنسا، الصين) فى نظم التعليم العالى عن بعد، يمكن بيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين المحاور أو المقومات الأساسية لكل نظام لتحقيق الخطورة المنهجية الثالثة وهى عقد الموازنات أو المناظرات.

نشأة وتطور وأهداف التعليم عن بعد:

سبقت التجربة الفرنسية فى التعليم الدالى عن بعد نظيرتها كندا والصين، حيث بدأت فرنسا عام ١٩٣٩ بينما بدأت التجربة الدمينية عام ١٩٦٠. ثم التجربة الكندية عام ١٩٧٠. وقد اشتركت الدول الثلاث فى الهدف من إدخال نمط التعليم العالى عن بعد فى خط مواز للتعليم العالى التقليدى بغرض تخفيف الضغط الهائل عن القبول بالتعليم التقليدى من جانب الطلاب (خريجي التعليم الثانوى) من ناحية، والطلب الاجتماعى على التعليم

العالي من بقية فئات المجتمع من ناحية أخرى. ثم بهدف تطوير التعليم العالي في ضوء مبادئ ومفاهيم التعليم المستمر، ونشره ورفع المستوى المهني للمنتسبين إليه من أفراد المجتمع، ثم وصول التعليم العالي لجميع الفئات والفئات المحرومة تحقيقاً للمبادئ الديمقراطية والإنسانية وتكافؤ الفرص التعليمية: أمام الجميع. ثم أخيراً توفير صيغة تعليمية جماهيرية أقل تكلفة وأوسع انتشاراً وأقل قيوداً في نظم القبول من التعليم العالي التقليدي.

البنية التنظيمية والإدارية للتعليم عن بُعد:

تشارك الدول الثلاث في خضوع هذا النمط التعليمي لإشراف الدولة، على الرغم من اختلاف درجات الإشراف والتدخل المباشر ولا سيما في المراكز الإشرافية العليا والمتعلقة برسم السياسات التعليمية والتخطيط لتعليمي ورصد الميزانيات الأساسية والتوجيهات العامة للنظام. إلا أن الصين وعلى الرغم من ساحتها الشاسعة. فإن النمط المركزي فيها واضح بدرجة كبيرة ويتجسد في المؤسسة الأولى وهي الجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية وهي الخاضعة لسلطة لجنة الدولة التربوية بشكل مباشر ثم بتوحيها المستوى المركزي بالأقاليم والخاضع لمناظرة المقاطعات والمستوى المركزي بالمحافظات والبلديات، ثم محطات العمل على مستوى الدوائر المختلفة. ثم المستوى الأخير المتعلق بالصفوف التلفزيونية، وكل مستوى يخضع للمستوى الأعلى منه ويشرف على الأدنى منه، إلا أن كل مستوى يتمثل في كل خطوته المستوى المركزي الأول، وتأتي المراكز الفرنسية السبعة في المرتبة الثانية من حيث المركزية، إلا أن صلاحياتها أكثر من المراكز أو المستويات الصينية الخمسة. ثم تأتي كندا على فئة اللامركزية في إدارة جامعتها (أتابسكا) التي تتبع سياسة القبول المفروح، وما تتطلبه هذه السياسة من مرونة في القبول وترك الدراسة في أي وقت، وفي حاجة سريعة لاتخاذ مثل هذه القرارات الإدارية في المراكز الرئيسية والفرعية.

إلا أن جانب الاتفاق واضح بين النظم التعليمية الثلاث من حيث التعاون الواضح بين مراكز التعليم عن بعد والمؤسسات التعليمية التقليدية سواء في مجالات المقررات الدراسية والمطبوعات أو حتى أعضاء هيئة التدريس واستغلال أماكن الدراسة أو المكاتب الإدارية إمعاناً في تخفيض نفقات البنية التحتية الرئيسية لمؤسسات التعليم عن بعد من جانب ونشر خدماتها التعليمية والتدريبية والدراسات المتعددة من جانب آخر.

برامج الدراسة ووسائل التعليم المستخدمة في التعليم عن بُعد:

تتميز البرامج الدراسية الكثيرة والمتنوعة وذات السنوات العلمية المختلفة في فرنسا عن تلك المقدمة في الصين وكندا. كما أن الصين تتميز عن كندا وفرنسا في

تركيزها أكثر على المقررات الدراسية الجديدة التي تقدمها المؤسسات التعليمية التقليدية والتي تشمل جميع التخصصات العلمية (التعليمية العملية حتى الطب والهندسة والدراسات الاجتماعية الشاملة). إلا أن كندا في تجربتها تنتصر على تدييم برامج أكاديمية ثلاث هي برامج البكالوريوس في الآداب، والدراسات الإنسانية، ثم في الإدارة. إلا أن الخدمات المكتتبية ووسائط التعليم المتختلفة متاحة للطلاب وتقدم لهم خدمات كثيرة تساعدهم على إنجاز المقررات الدراسية وحل الواجبات والمطلبات التعليمية المنزلية وفقاً للسياسة التعليمية المرنة التي تتبعها جامعة أتابسكا في التبول والتعلم وحتى التقييم المستمر وأداء الامتحان في الوقت الذي يحدده الطالب.

وتتفق الدول الثلاث في أن مدة الدراسة تتراوح بين عام واحد لبعض المقررات الدراسية ذات الوحدات التعليمية القليلة أو عامين أو ثلاث لإستكمال الشهادة الجامعية أو الدبلومات التي تم التسجيل للدراسة فيها وخاصة بالنسبة للطلاب المسجلين بدوام كامل. كما تتميز فرنسا ومن خلال المركز الوطني للتعليم عن بُعد في قبول الطلاب أو الدارسين المعاقين والمرضى والرياضيين والفنانين الناشئين الذين لا نسح أوقاتهم للحضور بشكل منتظم، وكذلك أبناء العاملين المتجولين والنجارة أو الفرنسيين الذين يدرسون في الخارج سواء كانوا في سن المدرسة أو تجاوزوها. ما يجعل التعليم عن بُعد كصيغة تعليمية مرنة صالح للكبار المتفرغين، أو الكبار العاملين في مهنة مختصة أو الصغار في سن المدرسة على حد سواء، وباعتباره صيغة مرنة واقتصادية تتيح لكل فرد بقرار شخصي منه أن يتعلم بحسب قدراته الخاصة لاكتساب تأهيل يتناسب معه، أو حتى لتجديد معارفه. وزاد من تميز المركز الوطني الفرنسي للتعليم عن بُعد، علاقته الوثيقة بالمؤسسات التعليمية الأخرى، وبالمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وتوفير التدريب والتأهيل اللازم للعاملين فيها سواء كانوا فرنسيين أو اجانب عن طريق وزارة الخارجية الفرنسية. والتميز الواقع في مجال إعداد وتدريب وتأهيل الفئات المختلفة لوزارة التربية الوطنية الفرنسية.

وتشارك النظم الثلاث في توظيف جميع الوسائط التكنولوجية (راديو -تلفزيون -فيديو -أقراص مليزرة - تليفونات - محطرات - لقاءات مباشرة مع الدارسين) حتى تحقق العملية التعليمية عن بُعد أهدافها المنشودة.

الجمهور المستهدف للتعليم عن بُعد:

تحدد الصين فئات المنتسبين للجامعة الإذاعية التلفزيونية المركزية والمراكز التابعة لها في ثلاث فئات هم الكبار الذين يمارسون نشاطاً مهنيًا وخريجو المدارس الثانوية والشبان الذين تركوا المدرسة ويبحثون عن عمل. بينما حددت كندا فئات الطلاب بشكل مفتوح ومشروط بالسن وهو ١٨ سنة فأكثر وان يكون داخل حدود كندا، كما أن السياسة الفرنسية المرنة للقبول تنوعت مع التغيرات الحاصلة في أوروبا وبالأوضاع الاقتصادية والحروب، وعصر الصناعة والتغيرات المتلاحمة، مما جعل المقبولين في برامج التعليم عن بعد سواء على المستوى الفردي أو على مستوى المؤسسات المتعاقدة مع المركز الوطني الفرنسي للتعليم عن بعد، يمثل البرامج متنوعة لتلبي مطالب كل الفئات، حيث لا توجد حدود أو مطالب محددة لدخول جامعة التعليم عن بعد وهو ما ينطبق مع كندا في هذه الجزئية.

كما أن الصين تميزت عن كل من كندا وفرنسا في إتاحة الفرصة التعليمية للمسلمين بدوام كامل أو بدوام جزئي، أو من ينقطع عن الدراسة ثم يعود، بحيث يمكنه أن يحصل على شهادته الدراسية بعد تجميعه الوحدات التقييمية الضرورية في أوقات فراغهم لمدة قد تمتد إلى عشر سنوات. كما تتميز الصين عن غيرها في إعطاء الرواتب كاملة مع توفير الضمان الاجتماعي والرعاية الطبية لكل المنتسبين بدوام كامل من العاملين والمهنيين.

ويتضح لنا بشكل جلي أن الدول الثلاث تتسابق فيما بينها بتوفير فرص التعليم والتدريب والتأهيل وحتى الدراسات الحرة لكل من يرغب في صقل معارفه أو زيادة مهاراته وخبراته ووفقاً لمطالبه واحتياجاته، سواء بتوجيه فردي ذاتي منه، أو بواسطة توجيه من مراكز عمله التي ترغب في رفع مستوياته المهنية أو التعليمية.

وبعد عرض هذه المقارنات وسنأخذ وجه التشابه ووجه الاختلاف بين نظم التعليم عن بعد في كندا وفرنسا والصين، وبيان الاتفاقات أكثر من الاختلافات في العناصر الأربعة التي سبق طرحها داخل كل نظام، تكون الإدارة الحالية قد أجابت على السؤال الرابع الذي سبق طرحه في مشكلة الدراسة، ويشر فيها أن تحاول الإجابة على السؤال الأخير والمتعلق بتقديم التصور المنقح للنظام التعليمي المالي عن بعد والذي يجب أن يتناسب مع

واقع مؤسسات التعليم العربية، وتوضيح مدى إمكانية التطبيق وفقاً لتلك الظروف المجتمعية المحيطة.

رابعاً: الإطار المستقبلي

بعد العرض السابق للإطار التطبيقي لنظم التعليم العالي عن بعد في كندا وفرنسا والصين، وبيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في إطار المقارنة التي تمت بين المحاور الرئيسية الأربعة في كل دولة، وفي ضوء الواقع المجتمعي لدول الوطن العربي، يمكن للدراسة الحالية أن تقدم تصوراً المقترح لنظام التعليم العالي عن بعد وبما يلائم الاتجاهات العالمية المعاصرة في ظل الثورتين المعرفية/المعلوماتية من جانب، وتطبيقاتها التكنولوجية من جانب آخر وإدراك مدى إمكانية تطبيق هذا التصور المستقبلي، من خلال المحاور الأربعة الرئيسية التي سبق طرحها في كل دولة، وإضافة المزيد من المحاور التي تتفق والبيئة العربية.

التصور المقترح لنظام التعليم العالي عن بعد في الوطن العربي:

تقترح الدراسة الحالية أن يتضمن التصور المقترح المحاور التالية:

- ١- الفلسفة والأهداف.
- ٢- البنية التنظيمية والإدارية.
- ٣- البرامج الدراسية ووسائل التعليم.
- ٤- الجمهور المستهدف.
- ٥- مصادر التمويل.
- ٦- التقويم والامتحانات والشهادات.
- ٧- العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي عن بعد وبقيّة مؤسسات المجتمع التعليمية والخدمية والإنتاجية).

كما تحاول الدراسة أن تتبأ بمدى قابلية هذا التصور المقترح للتطبيق في البيئة العربية بشكل عام، وفي كل محور مستقل من الأور السبعة المقترحة:

١- فلسفة وأهداف التعليم العالي عن بعد في البيئة العربية:

يمثل التعليم العالي في أي بلد من البلدان قمة السلم التعليمي، مما جعله يتبوأ مكانة مرموقة بين مراحل التعليم الأخرى. كما أن هذه المكانة المرموقة اقترنت بمسئوليات كبيرة ووظائف عديدة، جعلته يحتل مكان الصدارة في مركز الريادة بين الأجهزة الخدمية المختلفة، والتي تلعب دوراً حيوياً في تحقيق التقدم والرقي للمجتمعات البشرية.

ولما كانت الجامعات العربية متشابهة إلى حد كبير في أهداف ووظائف التعليم العالي بها والتي تتمثل في التنمية الشاملة والتي تتضمن بدورها تنمية الإنسان وتسلحه بالمعارف والمهارات والقيم في ضوء مبدأ الأسئلة والمعاصرة. ولعل هذا ما دعى الدول العربية وغيرها من الدول إلى إتاحة التعليم العالي لأكبر عدد من أبنائها بعدما كان مقصورا على الصفاة فقط، كما كان سائدا من قبل، إلا أن الظروف المجتمعة المحيطة، والثورة المعرفية والمعلوماتية وتبعاتهما التكنولوجية تحتم على الدول العربية جعل التعليم العالي بمجالاته العديدة ووسائطه التعليمية المتنوعة، متاحا لقاعدة العريضة العاملة في خطوط الإنتاج، والتي تتحمل مسؤولية تطبيق خبراتها وقدراتها المتميزة في عملية الإنتاج نفسها. وهذا لن يتأتى بسهولة ومرونة وبنفقات أقل وبنية تحتية أوسع وأرحب، إلا باستخدام أنماط التعليم المفتوح والتعليم عن بعد. في مؤسسات التعليم العالي، ليس فقط للكبار، أو المتفرغين للدراسة، بل للصغار والستريين والعمليين والباحثين عن فرص تعليمية أرحب وأكثر تنوعا كما وكيفا.

ولهذا فإن الدراسة الحالية تتفق مع ما جاء في الأدبيات المختلفة حول أهداف التعليم العالي عن بعد للبيئة العربية وهي:

- تحقيق مبادئ ديمقراطية التعليم. وتكافؤ الفرص التعليمية، والمساواة بين المواطنين دون التمييز فيما بينهم لأسباب تتعلق بمكثهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو بسبب العرق أو الدين أو الجنس.
- توسيع فرص التعليم الجامعي للمزيد من اندارسين الراغبين في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي والاستجابة للطلب الاجتماعي المتزايد على هذا النوع من التعليم.
- تعويض من فاتهم فرص الالتحاق بمؤسسات التعليم لعلى لأسباب تتعلق بظروفهم الشخصية أو العائلية أو الاقتصادية أو الاحتماعية أو الوظيفية (مكائيا وزمانيا).
- توفير فرص التعليم والتدريب والدراسي المستمر للدرظيفين والعمال وهم على رأس العمل لمساعدتهم على أداء واجباتهم ومسؤولياتهم وأدوارهم الوظيفية.
- إتاحة الفرصة للشباب والكبار من الجندين، وربات البيوت لاستثمار أوقات فراغهم في تثقيف أنفسهم واكتساب العادات والسيرات النافعة.

والدراسة الحالية ترى أن هذه الأهداف في البيئة العربية، وفي ظل التقدم التكنولوجي ووسائط التعليم المتوافرة من جانب، وطرحات هذه المجتمعات بكل طوائفها في اللحاق

بركب التقدم والمصرية من جانب ثان. وترفر الإمكانيات المادية والبشرية القادرة على تلبية مطالب التعليم عن بعد من جانب ثالث، قابلة للتحقق خاصة مع الاتجاه العربى والقومى نحو التكامل والتعاون الوثيق بين التجمعات العربية، وإقامة الاتفاقيات الثنائية والجماعية فى شتى المجالات المجتمعية لتتأبلا: التحديات الخارجية، كلها عوامل مساعدة ومشجعة على تحقيق تلك الأهداف وبدرجة كبيرة فى أئبئة العربية إن شاء الله.

وهذه الأهداف تتفق إلى حد كبير مع الأهداف التى اتفقت عليها دول المقارنة، ولا سيما فى إطار توفير صيغة تعليمية جماهيرية أقل تكلفة وأوسع انتشارا وأقل قيودا فى نظم القبول من التعليم العالى التقليدى.

٢- البنية التنظيمية والإدارية:

تؤكد معظم الدساتير والمواثيق والمراسيم العربية على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والإلزام والمجانبة فى التعليم، والمساواة، والتدلل، والرعاية الصحية للأفراد، والضمان الاجتماعى... إلخ وهذه تعتبر نماذج قيسية وسيارية يتسك بها أفراد هذه المجتمعات ويعتبرونها مكاسب تاريخية لا يتخاؤون عنها، بل ويزودون عنها بكل غال ورخيص فى سبيل تحقيقها والحفاظ عليها. وهذا لن يتأتى لها إلا بمرتكزات إدارية ثابتة وواعية وحاذقة وديمقراطية، سواء كانت مركزية أم إقليمية أم محلية.

والدراسة الحالية ترى أن البنية التنظيمية والإدارية الملائمة للمجتمعات العربية المتمسكة بكل هذه المركزات والقيم لا تخرج عن النطاق الإدارى المركزى تشريعيا، وتخطيطيا، وتنفيذا خاصة للمجتمعات المحدود: المساحة والسكان. بينما الدول ذات الكثافة السكانية والتشتت السكانى، وتنوع النشاط البشرى، والاختلاف فى امتلاك مصادر الطاقة المادية والبشرية، فإن الدراسة ترى وجوب الاستقرار للمركزية - خاصة فى مرحلة الإنشاء- ثم التزاج بينها وبين اللامركزية الإدارية لتسهيل وصول الخدمات للجماهير وفق مطالبهم وحاجاتهم وبيئاتهم ونشاطاتهم.

كما أن تنوع وسائط الاتصال وتكنولوجياه المتقدمة، تمكن النمط الإدارى المركزى من الوصول إلى الجمهور المرخص داخل كل دولة، بل وعلى مستوى الوطن العربى قاطبة والتجربة واضحة من خلال اتحاد العربى (عربسات) الذى يغطى بإرساله كل المجتمعات العربية فى آسيا وأفريقيا.

وقبل المناداة بإنشاء مؤسسات تعليم عال عن بعد داخل كل دولة عربية مادامت قدرة على تقديم تعليم عال في مؤسساته التقليدية. فإن الدراسة الحالية تنادى بإنشاء تعليم عال مركز على مستوى جامعة الدول العربية وفروعه الإقليمية داخل كل دولة عربية وجنبا إلى جنب مع مؤسسات التعليم العالى التقليدية للافادة من بنيتها التحتية، وتنظيماتها الإدارية، والقوى البشرية المدربة مها (اساتذة وفنيين متخصصين)، بل وتقنيات حديثة ومختبرات علمية غير مستغلة بشكل سليم أو في بعض الأوقات. على أن يتم ترك الباب مفتوحا أمام الجهات الإقليمية لتقديم الدراسات اللائمة لطبيعتها، وحاجات جماهيرها، كما حدث معلى مستوى الأقاليم والمحافظات في فرنسا وكندا و لصين.

والدراسة الحالية ترى إمكانية تطبيق ذلك في الوطن العربي، لأن القوى البشرية والمادية والمناخ الفكرى والسياسى متوائم إلى حد كبير، ويساعد على تنفيذ مثل هذه المشروعات على غرار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ونشاطاتها المركزية والإقليمية ومجلس التعاون الخليجى، والاتحاد لغارى، والسوق العربية المشتركة.

٣- البرامج الدراسية ووسائل التعليم عن بعد:

تنوع البرامج الدراسية بشكل كبير وملحوظ في أنبيئة العربية وفى إطار الجامعات والكليات التقليدية. إلا أن فاعلية هذا التنوع محدودة لعدم تزاوجها بشكل واضح مع تكنولوجيا الاتصالات الحديثة فى معظم مؤسسات التعليم العالى، وربما يرجع ذلك لقلة الإنفاق والاستثمار التعليمى من جانب. واستخدام طريقة التعليم انبشاشر بين المعلمين والطلاب زمانيا ومكانيا من جانب آخر .

إلا أن الظروف المجتمعية، وما نواجهه من تغيرات سريعة ومتلاحقة، وطموحات شبابية عديدة، وتنوع للمطالب البشرية، وانفجار معرفى وتكنولوجى محيط، كل ذلك يزيد من الأعباء التى تتحملها هذه المؤسسات التعليمية التقليدية. لذا كان من الضرورى بمكان البحث عن خيارات جديدة لتبسط التعليم فى المستقبل، والتى تجسدت فى دول كثيرة ومنها كندا والصين وفرنسا، فى مجالات التعليم العالى عن بعد بأنماطه التعليمية المفتوحة والمرنة، ونظم القبول الرحبة التى قبلت المهملين وغير المهملين وخاصة فى مجال الدراسات الحرة التى لا تخاضح إلى قدر معين من التأهيل، مع استخدام الوسائل التعليمية المتاحة (راديو، تلفزيون، فيديو، كمبروتر، إنترنت، أقمار صناعية،

مؤتمرات تليفونية... إلخ) من جانب آخر والتي سهلت وصول التعليم العالي للجماهير العريضة في أماكنهم ودون ترك أعمالهم وبالرسمية المناسبة وفي الوقت المناسب.

لذا فإن الدراسة الحالية، تؤكد على قدرة المجتمعات العربية توفير هذه الوسائط التعليمية - أن لم تكن متوفرة فعلا عند الإغلبية - لتفعيل مؤسسات التعليم التقليدية من جانب، ثم لتوظيفها في مؤسسات التعليم العالي عن بعد، وتقديم البرامج الدراسية على المستويين النظري (العلوم الاجتماعية) والعمل (العلوم الهندسية والميكانيكية... إلخ). كما يمكن تقديم البرامج الدراسية في إطار وحدات تعليمية أو ساعات معتمدة بدوام كامل أو بدوام جزئي أو في إطار الدراسات الحرة لتواكب كل الفئات الكبيرة والصغيرة، والعاملة والمتفرغة، حتى يصبح التعليم العالي بحق منارة المجتمع ودليل على تقدمه ورخائه.

٤- الجمهور المستهدف لمؤسسات التعليم العالي عن بعد:

في إطار الأعداد المتزايدة في التعليم العالي بمؤسساته المختلفة في معظم جامعات الدول العربية، وما ينتج عنها من الانتماء بالنكم على حساب الكيف، وفي ضوء حرمان العديد من الطلاب الشباب، وال كبار المهتمين من فرصة الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، وفي ضوء المكانة والوجاهة الاجتماعية المرتبطة به، كان التكاليف والإسراع والتنافس الشديد بين الآباء والأبناء للحصول على مقعد بمؤسسات التعليم العالي التقليدية. ولكن في إطار مؤسسات التعليم العالي عن بعد، بسياساته اسفنجية والمرنة، يحقق كل هذه المطالب والأمانى للجماهير العريضة في إيجاد مقعد خصيصا، وفي المكان الملائم والزمان المناسب، وبلا مقابل قياسا بما يتم إنفاقه على المتعلم في إطار مؤسسات التعليم العالي التقليدية.

في ضوء ذلك، فإن جمهور مؤسسات التعليم العالي عن بعد تشمل الكبار العاملين في المؤسسات المجتمعية المختلفة بدوام كامل أو بدوام جزئي، للتأهيل أو التدريب. أو صقل المعارف والمواهب، التي جانب خريجي المدارس الثانوية وبعد فترة التعليم الإلزامي وكذلك المستربين والمتعثرين في الدراسات مع أقرانهم، أو أصحاب الإعاقات المختلفة، وسواء كان هذا الجسر على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العربي قاطبة. يمكن التسجيل للمقررات الدراسية بوسائل الاتصال المختلفة، ويحصل على الشهادة المعتمدة من الجهة الرئيسية المركزية التابعة لجامعة الدول العربية كجهة إشرافية، وللجامعات الرئيسية والإقليمية كجهات أكاديمية.

والدراسة الحالية ترى إمكانية تطبيق ذلك لاستلاك الدول العربية مقومات هذه المؤسسات الجامعية وبآليات التنسيق والتنظيم الإداري والتعاون الثقافي والعلمي بينهما يمكن لكل هذه التصورات أن توضع موضع التطبيق الفعلي.

٥- مصادر تمويل مؤسسات التعليم العالي من بعد:

سارعت الدول العربية بإقامة قلاع و حصون لمؤسسات التعليم التقليدية والتي تتفق عليها ميزانيات مرموقة سنويا، على الرغم من قبولها لعدد محدود من خريجي الثانوية العامة ومافى مستواها. فكيف لا تتبل بجامعة ذات غنية تحتية بسيطة، وميزانيات أقل، وتنظيمات إدارية أبسط، وقوى بشرية أقل كثيرا، وخدمة ستارة لأكبر عدد من الطلاب النظاميين، وجامهير عريضة من غير قطاع الطلاب، وبرامج دراسية (نظرية وعملية) متنوعة وحديثة، وتصل لكل الفئات المستخدمة فى ذلك وسائل عديدة هى متاحة على المستويات الفردية والمؤسسية. إلى جانب امتلاك ثروة اتصال هائلة تحتاج لتفعيل حقيقى بواسطة المؤسسات التعليمية وهى القمر العربى، والقمر المصرى رقم واحد نايل سات والقمر المصرى رقم (٢)، وكلها وسائل فعالة لتحتيق استراتيجيه تعليمية عالية بأقل التكاليف ولجميع فئات المجتمعات العربية بسياسة قبول مرنة ومفتوحة، كما هو الحال فى المركز الوطنى للتعليم عن بعد فى فرنسا، جامعة أثابسكا الكندية، وجامعة الإذاعة والتلفزيون المركزية الصينية، وبما يتفق مع ملامح الواقع العربى. أما المصادر التمويلية الأخرى -عند الضرورة القصوى- بكن الاقتراض من البنوك العربية أولا، ثم البنك الدولى تانياً لتمويل هذه المشروعات والتعيية القومية.

٦- التقييم والامتحانات والشهادات لمؤسسات التعليم العالي عن بعد:

ان اختلاف أساليب التدريس، و نيات ووسائل الاتصال، تحتم اختلاف أساليب التقييم فى مؤسسات التعليم العالي عن بعد. ولتدويم المستمر انبشاش وغير المباشر وفى فترات قصيرة، يمكن أن يتم وفى أوقات محددة سواء على المستوى المحلى، أو الإقليمى أو القومى العربى، على أن يعهد للمراكز المحلية بتنظيم هذه الامتحانات وتصحيح الأوراق الإمتحانية فى ضوء معايير محددة لا يمكن التصحيح على المستويات العملية والمهارية المكتسبة من جانب الدارسين. والحتم الصحيح لسلبيات الترفيع أو الإنجاز لمقرر دراسى أو وحدة دراسية محددة، ومن ثم نيل الشهادات العلمية المعترف بها من الجهات التى تمنحها والجهات العلمية الأخرى الموازية لها فى الدول العربية أو الدول الأجنبية.

والدراسة الحالية تؤكد على أهمية سادنة الشهادات التي تمنحها الجامعات عن بعد مع نظيراتها الجامعات التقليدية، خاصة إذا كان هناك استفادة حقيقية من الأساتذة والمطبوعات والمعامل أو المختبرات المتوافرة في الجامعات التقليدية، لأن ذلك يضيف مكانة مرموقة لخريجي التعليم العالي عن بعد. ومن ثم تزداد نسبة القبول فيه ويقل الضغط على القبول بالمؤسسات التعليمية التقليدية.

٧- العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي عن بعد وبقية المؤسسات المجتمعية الأخرى:

إن نجاح مؤسسات التعليم العالي عن بعد في الدول التي تعرضت لها الدراسة بالمقارنة والتحليل، يعود إلى التعاون الوثيق بينها وبين المؤسسات التعليمية الأخرى، والمؤسسات العامة، والمؤسسات الإنتاجية والصناعية. كما هو الحال في فرنسا والصين وكندا.

وفي إطار المجتمعات العربية. فإن الجامعات تمثل الصرح العلمي وقمة الهرم التعليمي، ومركز الاهتمام الكبير من الدول بهذه المؤسسات لما تقدمه للمجتمع من خدمات تعليمية وبحثية وتنمية مجتمعية. ولهذا فإن التفاضل الجيد بين هذه المؤسسات المجتمعية ومؤسسات التعليم العالي عن بعد، يقدم خدمات مزدوجة، حيث ترسل هذه المؤسسات بأفرادها للتأهيل والتدريب وزيادة المعارف إلى مؤسسات التعليم العالي عن بعد والتي تؤدي مهمتها على الوجه المطلوب. كما أن مؤسسات التعليم العالي عن بعد تسوق منتجاتها البشرية والبحثية والعلمية داخل هذه المؤسسات المجتمعية، ودون أية نفقات من جانب هذه المؤسسات المختلفة.

وترى الدراسة الحالية أن ذلك قابل لتحقيق في المجتمعات العربية، مادامت السواد التعليمية تصل للعاملين في أساكنهم ودون تفرغهم أو حتى تفرغهم لبعض الوقت. حتى لا يتأثر العمل والإنتاج، بل يزداد كما وذرعا.

ولعل التعليم العالي عن بعد، والمقترح تطبيقه في الدول العربية أسوة بما يتم في المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، يكرن بديلا استراتيجيا لصيغة الجامعات المصرية الخاصة بمصروفات باهظة، والتي بدأت تستثمر في بعض الدول العربية بحجة جذب تسرب الأموال الطائلة التي تسرب من البلاد العربية إلى البلاد الأجنبية عن طريق الطلاب الوافدين والمتبعين للخارج نظرا لعدم حصولهم على مكان ملائم في

الجامعات التقليدية بسبب ضعف مستوياتهم التحصيلية من جانب. والقدرة المادية للبعض من جانب آخر. وفي هذا الأمر تحطيم لبدأ تنافس الفرص للتعليمية أمام أبناء المجتمع الواحد وتشتت لموارد وتفكك للروابط الأسرة وتحلل للكثير من القيم المجتمعية.

المراجع:

- ١- إبراهيم محمد إبراهيم، "التعليم العالي من بعد: مبرراته-نماذجه"، مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي: آفاق مستقبلية، المجلد الأول، القاهرة، ٨-١٠ يوليو ١٩٩٠، ص ٣٥٦، ٣٧٦.
- ٢- شاكر محمد فتحى وهام بدرأوى وبيوسى ضحاوى، "الإعلام المعلوماتى وبعض صيغ التعليم من بعد فى عالما المعاصر. دراسة تحليلية-مقارنة"، مجلة دراسات تربوية، المجلد العاشر، الجزء ٧٢، رابطة التربية الحديثة. القاهرة، ١٩٩٤، ص ٢٦.
- ٣- جريفل رمبل Greville Rumble. "النظام الاقتصادى للتعليم الجماهيرى عن بعد"، مجلة مستقبلات، المجلد الثامن عشر. العدد ١، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٨٨، ص ٩٣.
- ٤- فرانس هنرى France Henri، "التعليم عن بعد والانصاف بمعاونة الكمبيوتر"، مجلة مستقبلات، المرجع السابق، ص ٨٥.
- ٥- كمال يوسف إسكندر: "التعليم العالي عن بعد: وجهات نظر للتعاون الدولى ولتطويرات حديثة فى التكنولوجيا"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التقنيات التربوية، تونس، ١٩٩١، ص ٧-٨٠.
- ٦- أحمد محمود الخطيب، "التجارب العربية فى مجال التعليم الجامعى المفتوح"، وقائع ندوة التعليم العالي عن بعد، مكتب التربية العربية لدول الخليج، البحرين، ٦-٢ نوفمبر ١٩٨٦، ص ٤٥-٤٦. وأنظر أيضا:
 - إبراهيم محمد إبراهيم، مرجع سابق. ص ٣٥٢.
 - سمير عبد الله الدسوقي، "التعليم الجامعى: أهدافه ومضمونه"، المؤتمر القومى لتطوير التعليم (تخطيط التعليم الجامعى فى الوطن العربى واقتصادياته، المجلس الأعلى للجامعات، القاهرة، ١٤-١٦ يوليو ١٩٨٧، ص ٣-٦.
 - ضياء الدين زاهر، "مستقبل الجامعة فى مصر: تحديات وخيارات"، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس (التعليم الجامعى فى الوطن العربى). المجلد الثالث عشر، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٧، ص ١٩٣-٢٦٨.
 - ٧- محمد يوسف حسن، "دور التقنية فى تطوير التعليم العالى اتلعبى: دراسة تحليلية"، مؤتمر التعليم العالي فى الوطن العربى: آفاق مستقبلية. المجلد الأول، مرجع سابق، ص ٤٢٩.

- ٨- شاکر محمد فتحی و همام بدر اوی و بیوسی ضحاوی، مرجع سابق، ص ٤٣.
- 9- Rowntree, D.A, Dictionary of Education, Harper & Raid publishers, London, 1981, p 71, Also:
- Keegan, D., The Foundations of Distance Education, Croom Helm, London, 1986, pp. 49-52. And,
 - Halmbery, B., The Theory and Practice of Distance Education, Routledge, London 1990, pp 1-2.
- ١٠- شاکر محمد فتحی و همام بدر اوی و بیوسی ضحاوی. مرجع سابق، ص ٤١-٤٢.
- ١١- أحمد محمود الخطیب، "التجارب العربية فی مجال التعليم الجامعی المفتوح"، مرجع سابق، ص ٤٤-٤٥. وانظر أیدینا:
- شاکر محمد فتحی و همام بدر اوی و بیوسی ضحاوی. مرجع سابق، ص ٨٥.
- ١٢- أنطونی کای Anthony Kaye. "التعليم عن بعد: عرض لواقع الحال"، مجلة مستقبلیات، المجلد الثامن عشر، العدد الاول، مرکز مطبوعات الیونسکو، القاهرة، ص ٣٥-٤٧. ١٩٨٨.
- 13- Bacrich, P. & Kaye, A, "New Information Technologies for Education and Training", Oxford Surveys in Information Technology, Vol. 3, 1986, pp. 271-318.
- 14- Kaye, A., "Introducing Computer-Mediated Communication into a Distance Education System", Canadian Journal of Educational Communication, Vol 16, No. 1, 1987, pp. 153-166.
- 15- Work, W., A Choice of Future, Queen's Printer Commission on Educational Planning, Edmonton, Canada, 1972, p. 17.
- 16- Shale, D., "Athabasca University, Canada", in Rumble, G., Universities, Croom Helm, London, 1982, pp. 35-36.
- 17- Hughes, L.J., Op. Cit., pp. 47-48.
- 18- Shale, D., Op. Cit., pp. 47-48
- 19- Ibid., p. 48.
- 20- Ibid., pp. 45-46.
- 21- Ibid., pp. 43-44.
- 22- Ibid., p. 43.
- 23- Ibid., pp. 38-39.

- 24- Perry, W., "The Open University", Open University Press, Millon Deynes, London, 1976, p. 11
- 25- Streinger, M., "Lighting the Course Team Course", Teaching at a Distance, No. 18, Edmonton, Canada, 1980, p. 14.
- 26- Ibid., pp. 13-16.
- 27- Ibid., Op. Cit., pp.41-42.
- 28- Ibid., pp. 44-45
- 29- Ibid., pp. 46-47.
- ٣٠- دومينيك لوكور Dominique Lecourt، فرنسا: المركز الوطني للتعليم عن بعد، مجلة مستقبلات، المجلد الثامن عشر، العدد ٢، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٨٨، ص ٢٤٣.
- ٣١- المرجع السابق، ص ٢٤٥.
- ٣٢- المرجع السابق، ص ٢٤٤.
- ٣٣- المرجع السابق، ص ٢٤٥ - ٢٤٨.
- ٣٤- المرجع السابق، ص ٢٤٩.
- ٣٥- المرجع السابق، ص ٢٤٩-٢٥٠.
- ٣٦- زهاو يوهوى Zhao Yuhui، الصين: شبكة التعليم العالي عن بعد، مجلة مستقبلات، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٨٨، ص ٢٢٤-٢٣٠.
- ٣٧- المرجع السابق، ص ٢٣٠-٢٣١.
- ٣٨- المرجع السابق، ص ٢٣١.
- ٣٩- المرجع السابق، ص ٢٣٣-٢٣٤.
- ٤٠- المرجع السابق، ص ٢٣٥.
- ٤١- المرجع السابق، ص ٢٣٥-٢٣٧.
- ٤٢- المرجع السابق، ص ٢٣٧-١٣٨.
- ٤٣- المرجع السابق، ص ٢٣٩-٢٤٠.

الفصل الخامس التكامل بين المؤسسات التعليمية والإعلامية لإحداث التوازنات البيئية

مقدمة:

إن الاهتمام بالتربية البيئية له جذوره الثقافية والروحية منذ زمن بعيد، فلقد حث الإسلام على النظافة والنظام وعدم الإسراف أو التخريب، كما أكد الإسلام على مفهوم خلافة الإنسان لله في الأرض وتحمله كل المسؤوليات لتلك الخلافة، وتسخير الأرض له، وأوضح الإسلام مفهوم التسخير بأن يستفيد المرء من النماذج دون المساس بالأصل والمصدر بالإفساد والتخريب، كما حدد الإسلام الأسلوب الأمثل لاستغلال الطبيعة، والتعايش السلمي مع الكائنات الحية، بل طالب بالعناية بها ورعايتها وعدم إيذائها، وحث على تعيير الأرض وعدم تخريبها، فلو كان في يد أحد منا فسيلة فعليه أن يفرسها حتى ولو كان ذلك عند قيام الساعة.

لقد اهتم الإسلام بالبيئة الطبيعية فحث الإنسان على النظافة وهي تشمل نظافة الثوب والجسد والمكان الذي يعيش فيه أو يصني فيه أو يعمل فيه. كما اهتم الإسلام بنظافة الطريق فقال صلى الله عليه وسلم فيما رواه أبو هريرة رضي الله عنه: "الإيمان بضع وسبعون. أفضلها قول لا إله إلا الله .. وأدناها إماطة الأذى عن الطريق".

كما نهى الرسول صلى الله عليه وسلم عن التبول أو التغوط في الطريق، ولقد أثبتت الدراسات العلمية الحديثة أهمية هذه الوصية النبوية، نظرا لخطورة التبول أو التغوط في الطريق أو المياه لأن ذلك ينقل كثيرا من الأمراض المتوطنة التي تسبب هلاك الإنسان مثل البلهارسيا والدوسنتاريا والاكليستريما وغيرها.

كما عني الإسلام بالبيئة فحث على استغلال كل ما في الكون من خيرات وثروات لينتفع بها المسلمون ولتقوي الأمة الإسلامية وتضرب عزيزة قوية، قال تعالى "والأنعام خلقها لكم فيها دفاء ومنافع ومنها تأكلون. ولكم فيها جمال حين تريحون وحين تسرحون. وتحمل أثقالكم إلى بلد لم تكونوا باليه إلا بشق الأنفس إن ربكم بكم لسرؤوف رحيم. والخيل والبغال والحمير لتركبوها وزينة ويخلق ما لا تعلمون. وعلى الله قصد

السبيل. ومنها جانر ولو شاء الله لهداكم أجمعين. هو الذي ينزل من السماء ماء لكم فيه شراب ومنه شجر فيه تسميون. ينبت لكم به الزرع والزيتون والنخيل والأعناب ومن كل الثمرات إن في ذلك لآية لقوم يتفكرون. وسخر لكم الليل والنهار والشمس والقمر والنجوم مسخرات بأمره إن في ذلك لآيات لقوم يعقلون. وما ذرأ لكم في الأرض مختلفا ألوانه إن في ذلك لآية لقوم يذكرون. وهو الذي سخر البحر لتأكلوا منه لحما طريبا وتستخرجون منه حلية تلبسونها وترى الفاكهة مواخر فيه ولتبتغوا من فضله ولعلكم تشكرون. وألقى في الأرض رواسي أن تبتدبكم وأنهارا وسبلا لعلكم تهتدون. وعلامات وبالنجم هم يهتدون. "أمن خلق كمن لا يخلق أفلا تذكرون. وإن تعدوا نعمة الله لا تحصوها إن الله لغفور رحيم" (١) صدق الله العظيم .

وبالتأمل في كل ما أشارت إليه الآيات الكريمة، نجد أن الإسلام حريص كل الحرص على البيئة التي تحيط بالإنسان لما فيها من نفع عام للبشرية، لذا وجب علينا أن نعمل جاهدين على المحافظة عليها حيث أن الله سبحانه وتعالى سخرها لنا للانتفاع بها، ولذا أمرنا بعدم الاعتداء عليها بأي أسلوب من أساليب الاعتداء لأن الله جعل الإنسان خليفته في الأرض ليعمرها ويحافظ عليها لا ليمتدي عليها. ولذا قال صلى الله عليه وسلم ' لا ضرر ولا ضرار'.

أدبيات الدراسة:

يؤكد العلماء على أن النظام البيئي يشبه حاسبة إلكترونية معقدة، وعلى درجة عالية من الكفاءة التي ترتبط بمدى تعاون أجزائها المختلفة، فإذا ألم بأحد أجزائها عطب، فقد تستمر الحاسبة في العمل، لكن بكفاءة أقل، أما إذا وصل العطب لعدد من الأجزاء فقد تنهار الحاسبة كلها. وكذلك الحال في النظام البيئي، حيث يعمل الإنسان دائما على إتلاف بعض عناصر الطبيعة بطرق مختلفة من بينها التلوث بشتى صورته، وكذلك استنزاف المصادر الطبيعية المختلفة، واختلال التوازن بسبب عنه الكثير من الأخطار والمشاكل في النظام البيئي الكلي (٢)

النظام البيئي بطبيعته معقد، ومتنوع المكونات، متن التنظيم، محكم العلاقات، تدور فيه المادة وتنتقل الطاقة في شبكات متداخلة الحلقاء، كل حلقة تتوقف عند حد معين مهينة الظروف للحلقة التالية، والحصيلة وحدة متكاملة يحرم من الجزء فيها على الكل،

وفي جملتها تكامل يتميز بالاستمرار والاتزان. وهذا تأكيد على أن البيئة الطبيعية في حالتها العادية - دون تدخل من جانب الإنسان - تكون متوازنة على أساس أن كل عنصر من عناصرها الطبيعية قد خلق بصفات معينة بكفل للبيئة توازنها. ومن ثم يعرف التوازن البيئي بأنه بقاء عناصر أو مكونات البيئة الطبيعية دون تدخل أو تغيير يذكر. وبالتالي فإن حدوث أي نقص أو تغيير جوهري في مكونات النظام البيئي سيؤثر في درجة التكامل والتوافق بين مكوناته، وهنا يعانى النظام البيئي من الخلل والاضطراب مما يفقده توازنه وقدرته على الاستمرار بشكل عادي، ويحدث ما يسمى بالخلل البيئي^(٣).

لهذا فإن القضايا البيئية، قضايا عالمية، فوحدة الكرة الأرضية حقيقة واقعة، والنظام العالمي البيئي كل متكامل، وأي تغيير بيئي يتعرض له أي مكان على سطح الأرض لا بد أن يترتب عليه أضرار ونتائج بالغة الخطورة في أنحاء أخرى من العالم.

رغم عالمية القضايا البيئية، إلا أن الضحايا البيئية في وطننا العربي تتسم بقدر كبير من التفرد، فهي لا ترتبط بالإفراط في التنمية بقدر ما تنجم أساساً عن عوامل التخلف، ومن هنا فإن مشكلات وطننا العربي تتسم بأنها تجمع بين أسباب ترجع إلى الإفراط في التنمية، وأخرى تعزى إلى التبريط فيها. ومشكلاتنا البيئية تختلف وتتباين من منطقة جغرافية إلى أخرى، فلكل التي تعاني منها الأقطار النفطية غير تلك التي تواجه غير النفطية منها، ومشكلات البيئات الفيضية لزراعية تختلف أيضاً على نحو جوهري عن مشكلات الأراضي الصحراوية القاحلة. وإن دل هذا على شيء فإنه يدل على أن مشكلات البيئة في وطننا العربي تختلف وتتفاوت زمانياً ومكانياً.

لعل الكارثة البيئية التي خلفتها حرب الخليج، هي التي قفزت بالقضايا البيئية إلى الصفحات الأولى من الصحف العربية، العالمية، وجميع وسائل الاتصال الأخرى، وأصبحت من الموضوعات التي تحظى باهتمام بالغ سواء في المنشورات الإخبارية أو البرامج الإذاعية والتلفزيونية العربية والأجنبية.

هذه الكارثة تمثل واحدة من أخطر ما شاهده هذا العالم في تاريخه الحديث من كوارث بيئية كانت بسبب القنابل الذرية (هيروشيما وناجازاكي) وتسرب الإشعاع من بعض المفاعلات (تشيرونوبل)، فالذي حدث من انسكاب النفط المتعمد أو غير المتعمد في

مياه الخليج، والحرائق التي اشتعلت في سبعمئة بئر للبترول نمة تجاوزت العام، وذلك مما أدى إلى نتائج بيئية خطيرة لم يستطع العلم حتى الآن حصر آثارها، التي ستظل تعاني منها الأجيال القادمة، سواء من تلوث مياه الخليج التي تعتبر أحد مصادر الشرب بعد تحليتها للإنسان والحيوان والطيور والنبات، إلى جانب لقضاء على السروة البحرية التي تزخر بها مياه الخليج، المحيطات المتصلة بها، وتلوث الحر بأثار النفط المشتعل، الذي أفزع العالم أجمع، والذي تجاوز منداتة اخليج كلها إلى مناطق بعيدة في الشمال والجنوب والشرق والغرب من سطح الكرة الأرضية، كما تسبب في سقوط الأمطار الحمضية التي قضت على الحياة النباتية والحيوانية، وهدد حياة الإنسان بالكثير من الأمراض وخاصة الالتهابات الرئوية والسرطان. ناهيك عن إهدار أحد الموارد الضخمة للثروة غير المتجددة، وسقوط مجتمعات بشرية كبيرة في براثن المجاعة وارتفاع نسبة الوفيات والافتقار إلى الغذاء والدواء. بالإضافة إلى الشراخ نهال الذي أصاب البيئة الاجتماعية من جراء هذه الكارثة. سواء في مجال الصحة أو التعليم أو القيم والتوجهات السياسية والاجتماعية والعلاقات الإنسانية. إلى جانب التراث الثقافي للمنطقة^(٤).

كل هذه التصرفات الجائرة والعشوائية والمتعمدة، ظيرت على جسم البيئة بشكل جلي وواضح على صورة مظاهر واقعية لا تنفى على أي إنسان الآن، ومشكلات تكشف عن نفسها وتنعكس سلبياتها على الإنسان وصحته وسلامته. وهذه المظاهر والمشكلات تجددت مع مرور الزمن. وانكشفت مشكلات خرى لم يبرنها الإنسان من قبل، وكانت أكثر خطورة، وأبعادها السلبية شملت جميع أنحاء الكرة الأرضية.

فبعد أن كانت هذه المظاهر والمشكلات محلية تهتم بيئية صغيرة في بقعة من بقاع الأرض الواسعة، تحولت هذه المظاهر إلى مشكلات إقليمية، وبعضها انعكست سلبياته على المستوى العالمي. لذلك أصبحت هذه المظاهر والمشكلات البيئية ديناميكية ومتجددة، كلما انتهت مشكلة، وعرفنا أسبابها، طرق علاجها. ظهرت مشكلة أخرى أكبر من منها وأوسع مدى وأكثر ضررا. هذه المشكلات والقضايا البيئية المتجددة والمتغيرة تتطلب من الإنسان، بل تلامه مجابهتها وحلها أيضا بصورة متجددة وحيوية، لكي يواكب الأخطار التي ترتب على وجودها، ويحازل دنع وقوع مشكلات أخرى جديدة^(٥).

لا شك أن التربية السليمة، والتعظيم البيئي النظامي وغير النظامي، من خلال المناهج الدراسية بمراحلها المختلفة، ومن خلال استغلال طاقة وتكنولوجيا وسائل الإعلام المختلفة، لها دور كبير في توعية وتبصير الأجيال الحاضرة والقادمة بالسبل السليمة في التعامل مع عناصر البيئة، ومعرفة جميع ما تربط إليه الإنسان حتى الآن من علاقات تربط بين مكونات البيئة، وبذلك يستطيع أن يتجنب الأخطاء نفعها، التي وقع فيها السابقون، ويقدر ويحترم هذه البيئة حتى تستمر. ويتجدد عطاؤها لنا وللأجيال القادمة.

الدراسات السابقة:

وقع تحت يد الباحث في الدراسة الحالية عددا لا بأس به من الدراسات والبحوث العلمية (٢١ دراسة عربية و٥ دراسات أجنبية) اهتمت بقضايا البيئة ومشكلاتها من زوايا مختلفة في تناولها ومعالجتها. وقد قسمت الدراسة الحالية تلك الدراسات السابقة وفقا لطبيعة هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور: المحور الأول يدور حول البرامج التعليمية في إطار التربية البيئية في المؤسسات التعليمية، والمحور الثاني ويدور حول المؤسسات الإعلامية بأجهزتها المختلفة وإسهاماتها المنفردة أو في إطار التكامل مع المؤسسات التعليمية في ضوء القضايا البيئية. أما المحور الثالث والأخير فيدور حول نمط التعليم المفتوح من بعد في ظل ثورة المعلومات والتقدم التكنولوجي لحزمة قضايا البيئة. وسوف تعرض الدراسة الحالية لهذه الدراسات السابقة وفقا للترتيب المحوري المذكور، ووفقا للتسلسل الزمني لهذه الدراسات داخل كل محور من محاورها الثلاثة.

المحور الأول: البرامج التعليمية والتربية البيئية في المؤسسات التعليمية وقد

اشتمل هذا المحور على ١٠ دراسات على النحو التالي:

- ١ - تأثير برنامج تعليمي في تنمية اتجاهات عوجبة نحو مشكلات البيئة في بعض معاهد إعداد المعلمين* (١٩٧٢)^(١)، وكان من أهم نتائج الدراسة أن اشترك الطلاب المعلمين في البرنامج كان فعالا ولا أثره في تنمية الاتجاهات الموجبة نحو البيئة.
- ٢ - مدى فاعلية بعض طرائق تدريس التربية البيئية* (١٩٧٦)^(٢). حيث وجدت الدراسة ان التربية البيئية تشكل وحدات قليلة في برامج الدراسات.
- ٣ - مدى تطابق آراء كل من طلاب المدارس العالية والأبناء والمعلمين والمهتمين بشؤون البيئة في المجتمع المحلي بمنطقة تينسي الأمريكية في إدراكهم المشكلات البيئية وإيجاد حلول لها* (١٩٧٦)^(٣). حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود تطبيق

كبير بين أفراد العينة عدا المجموعة المكونة من الأفراد المهتمين بشئون البيئة فسي المجتمع بإقليم البحث.

٤ - العوامل المؤثرة على الوعي البيئي و آراء طلاب الكليات في بعض البرامج المقدمة لهم* (١٩٧٧) (١٩). حيث حاولت الدراسة تقصي تأثير الجوانب المعرفية والثقافية والاجتماعية على وعي الطلاب واتجاهاتهم البيئية. وقد تبين من نتائج الدراسة وجود علاقة بين الوعي البيئي وقرارات الطلاب ومعارفهم، ووجود علاقة بين اتجاهات الطلاب وبين وعيهم البيئي.

٥ - تأثير برنامج في التربية البيئية على اتجاهات الطلاب الأمريكيين بمدرسة طهران في إيران* (١٩٧٩) (١٠). حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير لبرنامج التربية البيئية على اتجاهات الطلاب، وأن ثقافة الفرد البيئية لها تأثير على اتجاهاته.

٦ - إعداد برنامج في التربية البيئية لطلاب كلية الهندسة* (١٩٨٣) (١١)، حيث كشفت الدراسة عن جوانب الضعف في إعداد الطلاب من الناحية البيئية، وحاولت الدراسة الوصول إلى تحديد حاجات الطلاب في هذا المجال.

٧ - الاتجاهات البيئية لدى طلاب كليات التربية وتأثير كل من الجنس والتخصص أو نوع الدراسة على الاتجاهات البيئية لدى طلاب عينة البحث* (١٩٨٥) (١٢). حيث توصلت الدراسة الى نتائج موداها: أن هناك تشابها كبيرا في الاتجاهات البيئية لدى الطلبة والطالبات، وأن المتوسطات قريبة من بعضها في معظم الاتجاهات البيئية مما يوحي بأن التشابه في الاتجاهات البيئية بين الجنسين أكبر من الاختلاف بينهما.

٨ - الاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة الزقازيق: دراسة ميدانية* (١٩٨٨) (١٣)، حيث أكدت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس (بنين - بنات) وأن هذا المتغير ليس له تأثير على الاتجاهات البيئية، ووجود دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير التخصص، وأن هذا المتغير له تأثير على الاتجاهات البيئية، إلى جانب التأكيد على أهمية التوعية البيئية وأثرها الكبير على اتجاهات الفرد البيئية ومن ثم سلوكه البيئي.

٩ - فهم الطلاب المعلمين لمعلومات التلوث البيئي المتضمنة في مناهج الكيمياء ومرحلة الثانوية العامة* (١٩٩١) (١٤). ولقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك ضعفا ملحوظا في اكتساب وفهم الطلاب المعلمين لمعلومات التلوث البيئي المتضمنة في كتب الكيمياء المقررة على المرحلة الثانوية، وكان ذلك واضحا في الشعب العلمية المختلفة (الفيزياء والكيمياء - البيولوجي - الرياضيات).

١٠- المشكلات البيئية في الكتب الدراسية في المرحلة الإعدادية بدولة البحرين* (١٩٩٣)^(١٥)، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات البيئية التي تم دراستها في كتب المرحلة الإعدادية بصرفها الثلاثة لم تظهر بالعدد المناسب، كما أن معظم المشكلات البيئية التي وردت في الكتب لم تظهر على شكل عناوين رئيسية، وفرعية، بل جاء أغلبها في محتوى الجمل، مما يشير إلى عدم التركيز على المشكلات البيئية كموضوعات أساسية مهمة. كما لم تأخذ كتب المرحلة الإعدادية في الاعتبار أولوية المشكلات البيئية التي تعاني منها المنطقة.

تعليق عام على دراسات المحور الأول:

أ - ضم هذا المحور عشر دراسات تدور في معظمها حول التربية والبيئة في إطار المؤسسات التعليمية سواء في إطار مراحل التعليم العام (الدراسات رقم ٣ ، ٥ ، ٩ ، ١٠) أو في إطار التعليم الجامعي ومعاهد إعداد المعلم (الدراسات رقم ١ ، ٢ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، ٨).

ب - اتفقت نتائج الدراسات (رقم ١ ، ٤ ، ٥ ، ٨) على أن برامج التوعية البيئية واشتراك الطلاب والسعنين فيها له الأثر الكبير في تنمية الاتجاهات الموجبة نحو البيئة وفي تعديل السلوك البيئي.

ج - اتفقت نتائج الدراسات رقم (٢ ، ٦ ، ٩ ، ١٠) على أن الموضوعات الدراسية أو الوحدات الدراسية والمعلومات التي تعطى للطلاب والمعلمين قليلة، ولم توضع على شكل عناوين أو موضوعات رئيسية تكون موضع الاهتمام.

المحور الثاني: البرامج البيئية في إطار المؤسسات التعليمية والإعلامية: واشتمل ١٠ دراسات على النحو التالي:

١ - استخدام نظام الفيديو في التعليم بمدارس الكويت* (١٩٨٥)^(١٦)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أهمية تجريب استخدام نظام الفيديو كوحدة متنقلة، وضرورة إعداد الإمكانيات المادية والبشرية والفنية قبل تعميم هذا النظام على جميع مراحل التعليم في دولة الكويت. وأن استخدام أسلوب وحدة الفيديو المتنقلة في مدارس التعليم العام ومدارس رياض الأطفال يوفر الحرية الكاملة للمعلم في عرض أي برنامج تعليمي أو جزء منه وفي الوقت الذي يناسبه. وأن معظم أفراد العينة وافقوا على فكرة استخدام نظام الفيديو في التعليم وافترضوا أن تكون إدارة التقنيات التربوية هي الجهة

المسئولة. على أن تخضع البرامج التعليمية الجاهزة أو المعدة من جهات أخرى غير إدارة التقنيات التربوية للتقويم، والإجازة ثم من قبل لجان متخصصة ومن مؤسسات تربوية مختلفة.

٢ - التعليم والإعلام من أجل تربية أفضل للمواطن العربي* (١٩٨٥) (١٧)، حيث أبرزت هذه الدراسة العلاقة بين الإعلام والتعليم في الدول المتقدمة، وواقع العلاقة بين نظم التعليم والإعلام في الدول العربية، ثم قدمت بعض النماذج من الدول المتقدمة في الإعلام التربوي. كما أبرزت الدراسة قائمة الحاجات التعليمية للدول العربية، والتي ينتظر أن تسهم فيها وسائل الإعلام ومنها:

- أ - وجود قرابة ٩٠% من أطفال الأمة العربية (سن ٣ - ٥) دون حضانة أو رياض أطفال. والتحسن الحادث في هذا المجال ما زال محدودا في معظم الأحوال.
- ب - وجود أكثر من ثلث أطفال الأمة العربية (سن ٦ - ١٤) أي أكثر من ١٥ مليون طفل وطفلة خارج المدرسة دون تعليم نظامي كليا أو جزئيا. وكثير من هؤلاء الأطفال ينتمون إلى أوساط وبيئات أقل حظا اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا وجغرافيا. ولا يستجيبون للتعليم النظامي - بحتواه وتنظيمه الحالي - إذا وصل إليهم أو أصبح قريبا منهم.
- ج - وجود ٩٠% من شباب الأمة العربية (سن ١٨ - ٢٤) دون تعليم عال أو جاسعي.

د - وجود نقص كبير في الدول العربية بوجه عام في برامج تعليم الكبار، التي تساعدهم على مواكبة تطورات العصر وتطوير أعمالهم ووظائفهم.

كل هذه الحاجات لا يمكن للتعليم النظامي وحده أن ينجزها على المدى القريب، بأساليبه وتنظيماته التقليدية أو المحسنة. ومن هنا تأتي ضرورة مساهمة وسائل الإعلام في عملية المواجهة. وهي مساهمة لا بد أن تكون ذات قيمة وفاعلية كبيرة بحكم طبيعته هذه الوسائل من حيث قدرتها على تجاوز حدود الزمان والمكان، وعلى استخدامها طرقا متعددة في التعبير والتأثير في الجمهور.

٣ - التعاون بين التعليم والإعلام من أجل تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع المصري* (١٩٨٧) (١٨). وقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة رقم (٢) في تحديد الحاجات التعليمية للمجتمع المصري. التي يمكن لوسائل الإعلام أن تسهم في تغطيتها، وكان من بين تلك الحاجات: زيادة الإقبال على التعليم بسبب ظاهرة الانفجار السكاني، مما أدى إلى ازدحام الفصول وقاعات المحاضرات والمعامل بالطلاب مع عدم توفر

التجهيزات المناسبة. ثم تقدم تكنولوجيا التعليم وعدم قدرة النظام التعليمي الحالي على توفيرها لقلّة الامكانيات المادية. ولهذا ركزت هذه الدراسة على فهم جوانب العلاقة بين التربية المدرسية و التربية اللامدرسية متمثلة في وسائل الإعلام وتحليلها ضمن إطار حياتنا المعاصرة. انطلاقاً من الافتراض بشمولية وسائل الإعلام وتقديمها وتطورها.

٤ - تأثير وسائل الإعلام في العملية التربوية * (١٩٨٧) (١٩٩)، حيث ركزت هذه الدراسة على دور الإعلام الصحفي والإذاعي والتلفزيوني، وانعكاسات هذا الدور على العملية التربوية. ومدى تحقيق هذه الوسائل لأهدافها وأهداف التربية، ومدى التكامل والتفاعل بين الإعلام الصحفي والإذاعي والتلفزيوني وبين العملية التربوية، وأكدت الدراسة ضرورة التنسيق بين الإعلاميين والتربويين في تحقيق أهداف المجتمع وخطته التنموية في كل من المجالين الإعلامي والتربوي .

٥ - الإعلام وقضايا البيئة: دراسة تطبيقية على جمهورية مصر العربية* (١٩٩١) (١٠)، تؤكد هذه الدراسة على الدور المتزايد للإعلام والاتصال الجماهير باعتباره عنصراً أساسياً من العناصر التي تشكل هيكل المجتمع وبنيتة الاجتماعية والثقافية والتربوية والمعرفية، والدور المنوط بالمؤسسات الإعلامية في التعامل مع مشاكل البيئة عن طريق تسمية الاحساس لدى المواطن بضرورة الاهتمام بها والحفاظة عليها. حيث إن البيئة أصبحت ضرورة حياة. لأن أية مشكلة تتعرض لها حياتنا اليومية تتصل بشكل أو بآخر بالبيئة.

٦ - الإعلام وقضايا البيئة: دراسة تطبيقية على سلطنة عمان* (١٩٩١) (١١)، أظهرت الدراسة هذه أن ٥٨,٣% من العينة (شخصيات عامة) أكدوا على ضرورة التنسيق والتكامل بين المؤسسات المختلفة ذات الاهتمام بالبيئة: كالجهاز التعليمي والإعلامية والصناعية ... الخ. والعمل على إدخال مادة التربية البيئية في كافة المراحل التعليمية والتخصصات العلمية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الإعلام العماني قد نجح في إبداد الأفراد بالمعلومات البيئية وتشكيل الآراء والاتجاهات المدعومة تحمهور التي بنهنا السلطنة في هذا المجال. وجاء التلفزيون في مقدمة المصادر التي نادت بتأمين الاتصال بمعلومات حول القضايا البيئية ومشكلاتها.

٧ - التلفزيون والطفل* (١٩٩٣) (١١). أظهرت هذه الدراسة أن التلفزيونات العربية تعرض برامج كثيرة مستوردة. وهو ما يعبر عن التدني في الإنتاج، وعدم المقدرة على سد حاجات الأطفال من البرامج المناسبة لهم، إلى جانب الشكوى المستمرة من

عدم وجود معدين ومحررين ومخرجين، وتدني مستوى استثمار التقنيات الإعلامية في المنطقة العربية بما يخدم الاعلام التلفزيوني وبرامج الأطفال بشكل خاص، كما أبرزت نتائج هذه الدراسة ضعف العلاقات والروابط بين منتجي البرامج والمخططين التربويين في الوطن العربي بشكل عام.

٨- نحو سياسة تربوية عربية لسواجئة الهيمنة الإعلامية الغربية* (١٩٩٢) (١٢٣)، أكدت هذه الدراسة على أن التربية العربية - بسياساتها، وبنيتها واليات عملها - ليس بمقدورها وحدها الاضطلاع بمهمة حماية الأطفال والمتعلمين العرب من اثار الهيمنة الإعلامية الدول المتقدمة. كما دعت الدراسة إلى ضرورة الاتفاق على فلسفة عربية للتربية، والتنسيق والتكامل بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الإعلامية، ثم تنشيط سبل التفاعل والتكامل بين المدرسة والبيت.

٩- المدخل الاجتماعي للإعلام والبيئة: دراسة في عنصر الوعي من منظور عربي* (١٩٩٣) (١٢٤)، أكدت هذه الدراسة على أن غياب الوعي الاجتماعي بمظاهره المتعددة يشكل القضية المحورية، التي تضاعف من قضايا الإعلام والبيئة، وأن الوعي الاجتماعي لا يمكن أن يتوافر وتتكامل عناصره في المجتمع في غياب توافر العديد من المقومات الهيكلية الاقتصادية والاجتماعية والتربية والتعليمية. كما أكدت هذه الدراسة على أن التربية والتعليم والإعلام والاتصال الجماهيري جزء من كل. فهي أنظمة فرعية من نظام كل شامل يحتوي إلى جانب ذلك على المؤسسات والتنظيمات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتعددة في المجتمع ولا بد من تضافر كل هذه المؤسسات لتعميق الوعي البيئي.

١٠- دور وسائل الإعلام في التنمية البيئية ومواجهة الغزو الثقافي* (١٩٩٥) (١٢٥)، كشفت هذه الدراسة عن الدور المؤثر والفعال، الذي تتمتع به وسائل الإعلام وقدرتها الكبيرة على الإسهام الفعال في بناء الإنسان، وقدرتها على مواجهة الغزو الثقافي القادم من الفضاء من خلال قنواتها التلفزيونية الأم والإقليمية، وكذلك الرؤى والايولوجيات المتباينة التي يمكن أن يحدثها هذا الغزو والاحتفاظ بجماهيرها. والتأكيد على دور القنوات التلفزيونية الإقليمية، وحثمية ارتباطها بالمجتمع البيئي وقيمه.

تعليق عام على دراسات المحور الثاني:

أ- ضم هذا المحو عشر دراسات حول أهمية وسائل الإعلام المختلفة في تنمية الوعي البيئي والنهوض بالبيئة بالتكامل بينها وبين المؤسسات التربوية والتعليمية والثقافية

والاقتصادية والاجتماعية المختلفة . بحكم طبيعة هذه الوسائل من حيث قدرتها على تجاوز حدود الزمان والمكان وشموليتها وتطورها. (الدراسات رقم ٢٠١ ، ٩٠٨ ، ٥ ، ٣)

ب - كما أكدت هذه الدراسات على ضرورة التنسيق بين الإعلاميين والتربويين في تحقيق أهداف المجتمع وخطته التنموية في المجالين الإعلامي والتربوي (الدراسات رقم ١٠٠٤ ، ٦ ، ٤)

ج- كما أكدت هذه الدراسات على ضعف الروابط بين منتجي البرامج الإعلامية والمخططين التربويين في الوطن العربي بشكل عام، إلى جانب عدم توفر المحررين والمنتجين والمخرجين لهذه البرامج بالقدر المناسب، ومن ثم عدم الإلمام الكافي بالشكليات ثيوية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية (الدراسات رقم ٩٠٧ ، ١٠٠).

د - كما أكدت هذه الدراسات على قدرة بعض وسائل الإعلام على تعميق الوعي البيئي وخاصة برامج الفيديو والبرامج التلفزيونية والصحفية (الدراسات رقم ١ ، ٦ ، ٩ ، ١٠).

المحور الثالث: التعليم المفتوح من بعد فسي ظل ثورة المعلومات والتقدم التكنولوجي لخدمة قضايا البيئة، واشتمل هذا المحور على ٦ دراسات على النحو التالي:

١ - " نحو جامعة عربية مفتوحة عبر الشبكة الفضائية العربية " (١٩٨٠)^(٢٦)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية استخدام الوسائل التقنية الحديثة لمعاونة بعض الاقطار العربية على مواجهة بعض مشكلاتها التعليمية ورفع كفاءة العملية التعليمية ذاتها عن طريق الاستعانة بالاتصالات الفضائية لتوسيع مجال الإفادة من الجامعة المفتوحة. بحيث لا يقتصر ذلك على بلد عربي دون آخر، نظرا لتشابه المشكلات التعليمية التي تواجه البلدان العربية، وسهولة ربط أنظمة الاتصال العربية بعد إقامة الشبكة الفضائية العربية.

٢ - " دور التعليم من بعد في ديمقراطية التعليم في الوطن العربي " (١٩٨٧)^(٢٧). هذه الدراسة بحثت موضوع ديمقراطية التعليم ودور التعليم من بعد في تحقيقها. وانطلقت من أن التعليم من بعد هو أحد الصيغ الجديدة التي لم يأخذ بها النظام التعليمي العربي ولذلك ينبغي الأخذ بها.

٣ - * نظام التعليم المفتوح في الوطن العربي * (١٩٨٧) (٢٨)، أكدت هذه الدراسة على حاجة المجتمع العربي للتعليم من بعد، وأشارت الدراسة إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي في الوطن العربي، وعجز المجتمعات العربية عن الاستجابة لهذا الطلب بالأساليب التقليدية. وأكدت هذه الدراسة على أيضا ضرورة الإفادة من التقدم العلمي والتكنولوجي في هذا المجال . كما أوصت الدراسة بضرورة إنشاء جامعة عربية مفتوحة تستجيب لحاجات الأفراد وحاجات التنمية في الوطن العربي.

٤ - * التعليم العالي من بعد: مبرراته - نماجه * (١٩٩٠) (٢٩)، أبرزت هذه الدراسة جوانب القصور في مؤسسات التعليم العالي، وأوضحت مبررات الأخذ بصيغة التعليم من بعد ومنها: عدم قدرة مؤسسات التعليم العالي على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب، الذين ينتهون من المرحلة الثانوية، والتصلب والجمود والشكوية سواء في هياكل المؤسسات وبنائها التنظيمية أو في محتوى برامجها ومناهجها أو في الطرق والوسائل والإجراءات التي تعتمدها. وأكدت هذه الدراسة على أهمية اتخاذ القرارات السهنة والمتعلقة بأوجه الإفادة من شبكات الاتصالات الفضائية والأقمار الصناعية، في إطار من التعاون بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإعلامية.

٥ - * التعليم الجامعي المفتوح من بعد كبديل تعليمي للتعليم التقليدي (١٩٩٠) (٣٠)، أكدت هذه الدراسة على وجود بعض السلبيات، التي تؤثر في التعليم الجامعي التقليدي، والتي سبق بيانها في الدراسات السابق التعرض لها، إلى جانب تعرض الدراسة بالبحث والتحليل لمفاهيم وأشكال وملاحم وواقع التعليم الجامعي المفتوح من بعد، وقدمت بعض النماذج من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال.

٦ - * الإعلام المعلوماتي وبعض صيغ التعليم العالي من بعد في عالمنا المعاصر (١٩٩٤) (٣١)، هدفت هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين الإعلام المعلوماتي والتعليم العالي من بعد. وتحليل بعض صيغ التعليم العالي من بعد من منظور الإعلام المعلوماتي. وبيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينهما، ثم قدمت الدراسة تصوراً لها المقترح كيفية تطبيق التعليم العالي من بعد وذلك من منظور الإعلام المعلوماتي في الجامعات المصرية، وأبرز ذلك التصور المقترح أهمية توظيف الثقافة المعلوماتية في التعليم النظامي بما يفيد تحقيق فلسفة الإعلام المعلوماتي وتطوير أهداف التعليم العالي في ضوء مفهوم التربية المستمرة، بما يحقق كينونة التعليم من بعد ويسهم في تحقيق الإعلام المعلوماتي. وتفعيل البنية الإدارية.

والتنظيمية للتعليم العالي بما يزيد من كفاءته وفعاليته، ثم توجيه البرامج الدراسية لخدمة المعلوماتية التي تتخذ التنمية المجتمعية مدخلا لها.

تطبيق عام على دراسات المحور الثالث:

ضم هذا المحور ست دراسات تدور في معظمها حول التعليم المفتوح خاصة في مجال التعليم العالي من بعد، وأهميته للوطن العربي، لقدرتة على علاج بعض جوانب الفصور في التعليم العالي التقليدي. كما أوصت دراسات هذا المحور بضرورة التعاون بين البلدان العربية في إقامة الجامعات المفتوحة وإقامة شبكات الاتصالات الفضائية والإفادة من الأعمار الصناعية العربية وغير العربية لبت البرامج التعليمية والثقافية في إطار التعليم الجامعي من بعد بغرض التقليل من سلبيات النظم التعليمية التقليدية من جانب، ومواكبة التقدم التكنولوجي والعلمي والانفجارات الثورية في عالم المعرفة من جانب آخر. إلى جانب دراسة النماذج المتقدمة في هذا المجال والإفادة منها بما يتناسب وقيم وإمكانيات وخطط التنمية في الوطن العربي.

مشكلة الدراسة:

باستقراء الواقع في الإطارين العالمي والإقليمي (العربي)، وفي ضوء أدبيات دراسة. وما كشفت عنه الدراسات السابقة التي وقعت تحت يد الباحث في ضوء الوقت المتاح لإعداد هذه الدراسة، يمكن صياغة المشكلة وتحديدها في التساؤل الرئيس التالي:

س: ما أهم مجالات التكامل بين المؤسسات التعليمية والإعلامية لإحداث التوازنات البيئية؟

ويمكن أن تتفرع من هذا التساؤل عدة أسئلة فرعية هي:

- س١: ما أهم صور الخلل وعدم التوازن المحيطة بالبيئة العربية؟
- س٢: ما أهم الجهود الدولية وإقليمية والمحلية في مجال حماية البيئة؟
- س٣: ما دور كل من المؤسسات التعليمية والإعلامية في مجال نشر الوعي البيئي؟
- س٤: كيف يمكن للمؤسسات التعليمية والإعلامية في الوطن العربي تحقيق التوازن المنشود للبيئة؟

الأسلوب المنهجي المستخدم في الدراسة:

سارت الدراسة الحالية وفق أسلوب منهجي، يعتبر أحد المداخل المنهجية العلمية المعروفة والملائمة لبحث المشكلات التربوية والتنبؤ بالتصورات والحلول المناسبة

لها. وهو أسلوب حل المشكلات Problem Solving Approach للمفكر التربوي الإنجليزي براين هولمز B. Holmes، الذي يقوم على افتراض مؤداه: إذا حدث تغير في أحد جوانب المجتمع (النظام الكلي، المؤسسة، قرارات، مادي، معنوي ... الخ) ولم يقابله - تغير مماثل في الجوانب الأخرى المرتبطة به بنفس القدر (القوة، السرعة، الزمن) فإن هناك خللاً أو مشكلة^(٣٢).

استكثت تشأ من الفجوة بين التغيرات غير المترابطة. أو الفجوة بين ما تنص عليه الدساتير والقوانين واللوائح التنفيذية والقيم Normative Pattern وبين المؤسسات والمنظمات التي تقوم على تنفيذها Institutional Pattern، وبين البيئة الطبيعية بما فيها من مصادر مختلفة. تستمد منها هذه المؤسسات والمنظمات طاقتها الاقتصادية والاجتماعية والبشرية Physical Pattern أو بين كل هذه المتغيرات الثلاثة وبين طرق التفكير وأساليب العمل والسلوك البشري على جميع المستويات Mental States Pattern^(٣٣).

هذا التصور المنهجي الذي قدمه براين هولمز كمدخل أو أسلوب لحل المشكلات - اعتمد فيه على أفكار كل من المفكرين جون ديوي J.Dewey الرائد التربوي الأمريكي وكارل بوبر K Popper المفكر والفيلسوف العلمي النمساوي الإنجليزي^(٣٤). والخطوات المنهجية العلمية لهذا الأسلوب تتمثل فيما يلي:^(٣٥)

١ - تحليل المشكلة أو تعقلها	Problem Analysis or Intellectualization
ب - فرض الفروض، أو صياغة السياسات أو الحلول	Hypothesis or Policy Solution Formulation
ج - تحديد العوامل المتصلة بالمشكلة	The Specification of Initial Conditions
د - التنبؤ لأقرب الحلول منطقية	The Logical Prediction from Adopted Hypothesis
هـ - المقارنة بين الحل المنطقي والواقع الحقيقي	The Comparison of Logical Predicted Outcomes With Observable Events

وفي ضوء هذا التصور المنهجي وخطواته المحددة ، كيف يمكن تطبيقه على مشكلة الدراسة الحالية:

للإجابة على ذلك يرى أن هذا الأسلوب المنهجي بتصوره الفكري وخطواته المنهجية قد ساعد في تحديد مشكلة الدراسة الحالية بشكل واضح ودقيق، كما أسهم في التنبؤ بالحلول المنطقية لها - من وجهة نظر الباحث - ومن ثم يمكن تحديد المشكلة بوضوح من خلال إبراز عناصر التغير وعناصر عدم التغير التي طرأت على البيئة في مجتمعنا العربي على النحو التالي:

أولاً: عناصر التغير Change Elements

أ- النقص التدريجي في الموارد الطبيعية والاقتصادية.

ب- التقدم العلمي والانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية.

ثانياً: عناصر عدم التغير No - Change Elements

أ - الزيادة الملحوظة في المطالب الاجتماعية والأنماط الاستهلاكية.

ب- الجمود والتخلف في النظم التعليمية والأطر الحضارية.

وفقاً لهذا الأسلوب المنهجي والعلمي، الذي سارت الدراسة على نهجه، ووفقاً لعناصر التغير وعناصر عدم التغير التي تم طرحها، فإنه يمكن القول: إن هذا الأسلوب المنهجي ساعد على تحديد المشكلة بشكل دقيق فيما يلي:

أ - عدم التوازن بين النقص التدريجي في الموارد الطبيعية والاقتصادية وبين الزيادة الملحوظة في المطالب الاجتماعية والأنماط الاستهلاكية. وهذا معناه أن هناك فجوة بين البيئة الطبيعية Physical Patter وبين القيم والمعايير المتضمنة في الدساتير والقوانين واللوائح Normative Pattern هذا من جانب وبين أنماط التفكير البشري Mental States Pattern من جانب آخر.

ب - عدم التوازن بين التقدم العلمي والانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية وبين الجمود والتخلف في النظم التعليمية والأطر الحضارية. وهذا معناه أن هناك فجوة بين أنماط التفكير البشرية Mental States Pattern وبين المؤسسات المجتمعية القائمة على ناتج هذا التفكير Pattern Institutiona

في ضوء ما تقدم، يمكن القول: إن الدراسة الحالية قد حققت الخطوة الأولى من خطوات هذا الأسلوب المنهجي وهي (تحليل المشكلة أو تعقلها).

أما الخطوة الثانية والمتعلقة بفرض الفروض أو صياغة السياسات المقترحة، فإن الدراسة انطلقت من فرضية مؤداها: " أن التكامل بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإعلامية يؤدي إلى إحداث التوازنات البيئية".

أما الخطوة الثالثة والمتعلقة بتحديد العوامل القريبة والمتصلة بالمشكلة موضع الدراسة فقد تم صياغتها في عناصر التغيير وعناصر عدم التغيير التي سوف تجيب عنها الدراسة من خلال الإجابة على أول أسئلتها الفرعية وهو:

س ١: ما أهم صور الخلل وعدم التوازن المحيطة بالبيئة العربية؟

أ- عدم التوازن بين النقص التدريجي في الموارد الطبيعية والاقتصادية - والزيادة الملحوظة في المطالب الاجتماعية والأنماط الاستهلاكية:

من الظواهر الخطيرة التي تواجه العالم، نقص الموارد الطبيعية، التي أصبحت من أخطر المشكلات التي تهدد الإنسان على سطح الأرض. فقد أدى زيادة الطلب على البيئة ومواردها المختلفة، والسعي لإشباع الحاجات والمطالب البشرية، إلى زيادة الضغوط على البيئة الطبيعية. مما أدى إلى ظهور مشكلات الغذاء التي تتمثل في نقص الموارد الطبيعية. وترجع زيادة معدلات الاستهلاك إلى عدة عوامل متشابكة، منها: الزيادة السكانية وعدم مواكبتها لزيادة الإنتاج، كما ترجع إلى القوة الشرائية لبعض فئات المجتمع المتجهة إلى الاستهلاك، سواء على المستوى الفردي أم على المستوى الجماعي. فقد زادت معدلات الاستهلاك في الفترة الأخيرة من جميع الموارد المتاحة وبخاصة الموارد الغذائية ومياه الشرب ومصادر الطاقة، فضلا عن مظاهر الإسراف والبذخ في الإنفاق العام في المؤسسات والمصالح الحكومية^(٣٦). ولذا تؤكد إحدى الدراسات على أن الخلل الديموجرافي يحدث إذا تجاوزت نسبة الزيادة السكانية قدرة المصادر البيئية على تجديد مواردها، أو كانت هذه الموارد غير متجددة، أو إذا ترتب على الزيادة السكانية والحاجة إلى سد احتياجاتها، استنزاف الموارد البيئية وإهدارها^(٣٧).

لكي يحقق الإنسان توازنا بين متطلباته المتصاعدة في التزايد مع النمو السكاني والتطلعات الاستهلاكية. وبين قدرة البيئة على العطاء وعلى الاستيعاب، فإن عليه أن يدير شئون البيئة كما يدير رب البيت شئون أسرته، ومن هنا يتعين عليه أن يدرك علاقاتها

وقدراتها واستجاباتها، حتى يستعيد الإنسان الانسجام بين حياته ومتطلباتها وبين الاتزان السليم في النظم البيئية، التي يعيش في إطارها، وتكون التنمية الاقتصادية والاجتماعية على أسس بيئية سليمة، تضمن للإنسان احتياجاته دون أن يفسد بيئته^(٢٨) على هدي من قول الله تعالى: "كلوا واشربوا من رزق الله ولا تعثوا في الأرض مفسدين"^(٢٩) صدق الله العظيم .

لقد حان الوقت لإعادة النظر في العلاقة بين التنمية والبيئة ، اللتان ينظر البعض اليهما على أنهما نشاطان متناقضان. باعتبار أن التنمية تعني زيادة الإنتاج الصناعي والزراعي والاقتصادي، هذه الأنشطة التي لها اثارها الجانبية الضارة كزيادة انبعاث الملوثات واستخدام المبيدات - إذ هما في حقيقة الأمر صنوان متجانسان. فالتنمية تسعى إلى توفير حاجات الإنسان وتنمية ظروفه المعيشية، والحفاظ على البيئة يهدف إلى ترشيد الاستهلاك للموارد والحد من التلوث بما يضمن استمرارية إنتاج البيئة، لأن البيئة تشكل الإطار الرحب لحياة الإنسان ومصدر مقومات معاشه من غذاء وكساء ومأوى. والواقع أن القول بأن التنمية بطبيعتها تؤدي إلى إهدار المصادر البيئية أو تلوث البيئة، قول جانبيه الصواب. صحيح أن هناك مخاطرأ تهدد النظم البيئية في الدول الصناعية ناجمة عن الإفراط في الإنتاج والاستهلاك. الا أن الخطر الرئيس على البيئة في العالم الثالث يتمثل في التخلف الحضاري^(٣٠).

في ضوء ذلك، كان من أهم الأهداف التي سعت وتسمى لتحقيقها التربية تعريف الإنسان بمقومات بيئته الطبيعية والاجتماعية، وكيفية تعامله معها بطريقة تكفل له حسن استغلالها، مما يؤدي إلى التوازن بينه وبين تلك المصادر لاستمرار وجوده وتمتعه بتلك المستويات من المعيشة التي توصل إليها عن طريق كفاحه الدائب على مر العصور .

من المعروف أن الإنسان يعتمد اعتمادا مطلقا في حياته وتقدمه على البيئة وما فيها من مصادر طبيعية. يعتمد عليها في تطوير معيشتة ومؤسساته الاجتماعية والاقتصادية. وعلى الرغم من أهمية المصادر الطبيعية لحياة الإنسان واعتماده اعتمادا كليا عليها لبقائه وتطوره وتطوير سبل معيشتة إلا أن حسن استغلالها وصيانتها أصبح امرا حتميا نتيجة لتزايد عدد السكان التدريجي بالنسبة للمصادر المحدودة على هذا الكوكب. الذي نعيش عليه^(٣١) .

ويتضح لنا خلال البيئي والاضطراب الذي يفقد البيئة الطبيعية والاجتماعية توازنها المنشود. من خلال عرض الأمثلة التالية للخل البيئي، وما ينجم عنه من أخطار ومشكلات مباشرة أو غير مباشرة، مما يؤثر على البيئة الصحية للإنسان:

- ♦ سفن الشحن البحري والناقلات العملاقة التي تقذف بها في المخلفات في مياه البحار والمحيطات، وكذلك مياه التوازن أو الصابورة التي تنقلها من مكان إلى آخر بما فيها من كائنات حية وملوثات من بيئة لأخرى.
- ♦ الغذاء والبيئة، ولا يتعلق الأمر فقط بنقص الغذاء أو ظاهرة سوء التغذية كما هو الحال في البلاد الفقيرة، بل يتعداه إلى الدول الغنية بسبب الإفراط في استخدام مواد غذائية تسبب أضرارا كبيرة بالصحة الزيوت والشحوم والنشويات والحلويات، التي غالبا لا تلائم أصحاب الحرف الناعمة بل تناسب أصحاب الاعمال الشاقفة. والتي تستنفذ كطاقة تلائم طبيعة أعمالهم.
- ♦ أما ما يتم في بيئتنا العربية بعامة والخليجية بخاصة ومع أصحاب الحرف الناعمة والمكاتب بصفة أخص فهم يقبلون على الطعام وطريقة إعداده إقبالا كبيرا، قد يضر بالصحة، ويصيبهم أمراض القلب والسمنة المفرطة والسكري وأمراض المفاصل.
- ♦ التلوث البيولوجي، الناتج عن وجود كائنات حية مرئية أو غير مرئية بلعين، نباتية أم حيوانية، والحشرات والطحالب. ووجود بعض هذه الكائنات بصورة غير طبيعية (النقص أو الزيادة) مما يحدث تغيرا ملموسا في الوسط البيئي ينتج عنه حدوث أمراض للإنسان، وتلوث للبيئة.
- ♦ المناشط الترويحية في البر وعلى الشواطئ المختلفة، التي يصاحبها مناشط عديدة تحدث خلا في البيئة، مثل تراكم كميات كبيرة من المخلفات التي تترك في البر أو على الشواطئ وتكون بمثابة مستنبت أو مستودع للعديد من مسببات الأمراض التي تنتقل للإنسان.
- ♦ المناخ والصحة، يدرك الإنسان بشكل جيد مدى تأثير المناخ على صحته. وللمناخ تأثير فسيولوجي ونفسي على الإنسان، وهذه التأثيرات قد تكون مباشرة في حالة تعرض الإنسان لموجات البرد والحرارة والرطوبة الجوية العالية، أو تكون تأثيرات غير مباشرة عن طريق الميكروبات والحشرات التي تنتشر تحت ظروف جوية معينة^(٤٢).

وتستهدف العالم اليوم أنواع كثيرة من المخاطر المرضية الناتجة عن الخلل البيئي. بسبب تدخل الإنسان دون اعتبار لقدرة البيئة على استيعاب هذه التدخلات. فالنظام البيئي له طاقة احتمال يجب ادراكها حتى لا تتدهور البيئة ويخسر الجنس البشري بقاءه. ب - عدم التوازن بين التقدم العلمي والإنفجار المعرفي، والثورة التكنولوجية من جانب. وبين الجمود في النظم التعليمية، والتخلف في الأطر الحضارية من جانب آخر.

يستهدف العصر الحالي تقدما هائلا في المعرفة، التي تتضاعف بشكل كبير يجعل من الصعب السيطرة عليها، ويفرض في الوقت نفسه فروعاً جديدة من العلم تترك أثراً بعيداً على الإنسان، فالإنفجار المعرفي يأتي بالجديد من الأفكار والقيم والتصورات الحديثة التي تفرض نفسها على النظم التعليمية للوفاء بمتطلباتها والاستجابة لها. وعلى التعليم أن يضطلع بمسئوليات جديدة تتمثل في تكوين اتجاهات موجبة نحو الحضارة العالمية وتقدير الثقافات وتنمية قدرة الإنسان على الانتقاء والاختيار من بين طوفان المعرفة دون تعصب أو تحيز فكري، والحفاظ على الهوية الوطنية أمام حتمية الاتصال والنواصل مع ثقافات الآخرين^(٤٣).

وفي ضوء ذلك، أصبح على التعليم أن يقوم بمسئوليات جديدة تتجه إلى تنمية قدرة الإنسان على الاستفادة منها، حيث تركت هذه المعرفة بصمات واضحة على العمل والإدارة والإنتاج والتعليم الجامعي. وهذا بدوره يتطلب تجديد البنى والهيكل التعليمية تجديداً مستمراً بحيث يتكيف مع مستلزمات العلم المتجددة والمهارات التقنية المتطورة.

وهذا فإن التطور في مجال الاختراعات العلمية والتطبيقات التكنولوجية في مختلف مناسط الحياة أصبح يؤثر في الجامعات ويستلزم منها تطويراً لوظائفها وأساليب عملها. بل إنه يكاد يكون سبباً من أسباب تفجر المعرفة في داخلها، وتطور التطبيقات التكنولوجية في معاملها^(٤٤). والأمر لا يقتصر على مجرد نقل العلم والتكنولوجيا واستيرادها. بل يتعدى ذلك إلى غرس المنهج العلمي في التفكير والتمكن من إقامة البنية الأساسية لإنتاج العلم والتكنولوجيا، فالتعليم الجامعي مطالب إذن بإنتاج التكنولوجيا الحديثة وليس الاقتصاد على صيانتها ونقلها فقط حتى يتحقق استقلال الاقتصاد القومي^(٤٥).

هكذا أصبحت السيادة الكبرى للعلم بنظرياته وأساليبه، وأصبحت التطورات الاقتصادية والاقصادية والتكنولوجية الناتجة عن العلم مقياسا له. كما اتسعت معرفة الإنسان بأسرار الكون وسيطرته على بعض جوانب الطبيعة، وترتب على تزايد المعارف ونراكمها ظهور أفكار وقيم جديدة، وازدادت الهوة بين المجتمعات المتقدمة والنامية. وبوطدت العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والتنمية، كما ازدادت قدرة الإمكانيات، التي توفرها التكنولوجيا لتغيير دلباع التنمية الاقتصادية واتجاهاتها التي صاحبها تغيرات في العلاقات الاجتماعية المرتبطة بها.

كل هذه المقدمات توضح أن هناك اختلالا في علاقات التوازن والتناسب في السو بين الموارد البشرية كما وكيفا، وبين الموارد الطبيعية، بالإضافة إلى استمرار الثورة التكنولوجية وانعكاساتها الفارقة على المجتمعات، باعتبارها عاملا مساعدا على إقامة تنمية اجتماعية متوازنة ومتواكبة مع التنمية الاقتصادية في وقت واحد. إلا أن ذلك في حد ذاته يعتبر أحد التحديات، التي لا يمكن مواجهتها إلا بتعليم جامعي يوفر قدرات غنية متطورة تقود عملية التقدم الاجتماعي والاقتصادي في الطريق المأمول. إلا أن هذا التقدم العلمي والتكنولوجي أدى إلى زيادة استغلال الموارد الطبيعية بكل أنواعها، وطور قدرة الإنسان على السيطرة على البيئة وتغييرها، وبالتالي زادت احتمالات حدوث الخلل وعدم التوازن البيئي. حيث أدت عملية التنمية السريعة في أحوال كثيرة إلى اختلال توازن العديد من النظم البيئية التي كانت في حالة توازن لقرون طويلة عملت أثناءها على خدمة مصالح الإنسان المحددة في ذلك الوقت. ولكن أدى الإخلال بمكونات البيئة على المدى الطويل، إلى أضرار كثيرة للإنسان، وحتم ذلك تكثيف الجهود الإعلامية لتعريف الشعوب بالبيئة ومكوناتها والقوانين، التي تحكمها، والضغط على صانعي القرار لتحقيق التنمية بشكل يتفق مع قوانين البيئة وليس ضدها، حتى تتحقق التنمية القادرة على الاستمرار. فقد أثبتت التجربة أن نسبة كبيرة من الأضرار تحدث نتيجة لعدم وجود وعي بيئي^(١٦).

إن التقدم التكنولوجي في العالم المتقدم يقوم على أسس حضارية واضحة المعالم، تتل في القيم الثقافية والحضارية والقواعد، التي تركز عليها النظم الاجتماعية والاقتصادية في تلك المجتمعات وانعكاساتها الواضحة على المؤسسات التعليمية والقرارات التربوية والتعليمية المواكبة لهذه التطورات التكنولوجية. فالتكنولوجيا وليدة

المجتمعات التي أنتحتها، والإنتاج التكنولوجي لسد احتياجات حقيقية في تلك المجتمعات المتقدمة، ولهذا كان الاستعداد لاستخدام التكنولوجيا وتوظيفها تطبيقيا في بيئاتها الأصلية محققا لأهدافه.

بينما الوضع في دول العالم الثالث ومنها مجتمعاتنا العربية، ووفقا للقوى الثقافية المحيطة بهذه المجتمعات العربية، أدى إلى عدم التوازن بين القدرة المادية على استيراد التكنولوجيا المتقدمة- بل الأكثر تقدما- وبين عدم الاستعداد الكافي من جانب القائمين على المؤسسات التعليمية (مشرعين- متخصصين- معلمين- أولياء الأمور- التلاميذ)- لوضع هذه التكنولوجيا في بيئتها الصحيحة والإفادة بالشكل البذي يتناسب وقيمتها الاقتصادية والعلمية.

وقد ظهر هذا الخلل نتيجة تجاهل بعض المخططين التربويين لتلك الخلفيات الثقافية للدول المصدرة لهذه التكنولوجيا المتقدمة، لا سيما النظم الاجتماعية والاقتصادية لهذه الدول الغربية والكيفية، التي ينظرون بها إلى نظام التعليم بشكل عام من جهة، والمعتقدات غير الصائبة والمشاعر واتجاهات الرأي السالبة السائدة عند بعض قطاعات المجتمع نحو التكنولوجيا وتقنياتها المختلفة من جهة أخرى. وقد ثبت أن لدى كثير من الناس معتقدات واتجاهات رأي من هذا القبيل نتيجة لقلّة إدراك طبيعته وإمكانات هذه التقنيات التكنولوجية. حيث يشعر البعض أنها ستسلب المجتمع من وسائل التحكم في مصيره وانها في النهاية سوف تدمر الحس البشري والعلاقات الاجتماعية^(٤٧). هذا إلى جانب العواقب الاقتصادية المتنتلة في الالتزامات المالية الكثيرة المرتبطة بالصيانة والاستغلال، والمتابعة لهذه التقنيات التكنولوجية والمتطورة بشكل سريع والمتدفقة إلى الأسواق خلال فترات قصيرة مما يجعل تكنولوجيا اليوم مستهلكة تقنيا في الغد^(٤٨).

هكذا تتضح لنا الهيمنة التكنولوجية على مختلف أوجه الحياة فسي المجتمعات المعاصرة. وما أحدثته من تغيرات جذرية في طريقة الحياة التي يعيشها الإنسان وتعديل سلوكياته وفقا لهذا التأثير التكنولوجي، بل ونظرته العامة لكل ما حوله. ولم لا؟ وقد أدى هذا التقدم التكنولوجي إلى مزيد من الثروة، ومزيد من الاستهلاك، ومزيد من التعليم، ومزيد من الاتصال، ومزيد من الانتقال وتبادل المنافع، بل ومزيد من تبادل المعتقدات

والأفكار والقيم والأنماط السلوكية. لقد تم كل هذا في مدة وجيزة لا تتجاوز الواحد بالمائة من تاريخ الإنسان المعروف.

لقد رأيت الدراسة الحالية أن تخرج من هذه الأزمة بدعوة رجال التربية والتعليم، ورجال الإعلام إلى توحيد جهودهم في إطار تنظيمي محسوب ومقنن، لإيقاظ الوعي العلم وتعميقه لدى جماهير الشعب بكل طوائفه في العالم العربي، لإدراك المعنى الشامل للبيئة الصحية والسليمة، والقائمة على علاقات التوازن العادل بدلا من الخلل والاضطراب.

هكذا تكون الدراسة الحالية قد انتهت من الخطوات المنهجية الثلاث الأولى، ويتبقى الخطوات الرابعة والخامسة من الأسلوب المنهجي الذي سارت الدراسة الحالية على نهجه. وسوف يتم ذلك عند الإجابة على بقية التساؤلات الفرعية التي سبق عرضها في مشكئة الدراسة.

السؤال الثاني وإجابته:

س٢: ما أهم الجهود الدولية والإقليمية والمحلية في مجال حماية البيئة؟

وضعت البيئة على رأس قائمة اهتمامات العالم في الثمانينات. فلقد كان لبروز المخاطر العالمية المتمثلة في الأستار الحامضية، وتآكل طبقة الأوزون، وتغير المناخ أكبر الأثر في زيادة الاهتمامات الموجهة لمعالجة المشاكل البيئية.

كما ظهر وعي متزايد بين صناعات الساسة ومتخذي القرار في جميع أنحاء العالم بأن السياسات يجب أن تتغير بما يضمن أطراد التنمية سواء في العالم المتقدم أم في العالم النامي.

ونتيجة للظروف البيئية المختلفة والنمو السريع في عدد السكان فإن المشاكل البيئية في الدول النامية اليوم أخطر من تلك التي كانت موجودة في الدول الصناعية في المرحلة المشابهة من العملية التنموية. فتدهور البيئة في الدول النامية على وجه الخصوص مقلق جدا لأن موارد هذه الدول عاجزة عن معالجة الأثار السلبية لهذا التدهور. ومن الأهمية بمكان معالجة هذه الأثار، وعلى الأول المتقدمة أن تساعد الدول النامية في التغلب على ذلك^(٤٩).

لقد بذلت جهود ملموسة في مجال البيئة وحمايتها وصيانتها مما يتهددها من أخطار على المستويات الدولية والإقليمية والمحلية، وعقد الكثير من المؤتمرات والحلقات والندوات للبحث في الشؤون المتعلقة بالبيئة، وأسهم في هذا العمل الكثير من المنظمات والهيئات والمؤسسات الدولية والحكومية وغير الحكومية، ويأتي في المقدمة هنا دور هيئة الأمم المتحدة ممثلة في المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة (اليونيب) والمكاتب الإقليمية التابعة لكل من اليونسكو واليونيب، وكذلك دور جامعة الدول العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)^(٥٠).

تعتبر جهود الدول العربية - ممثلة في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - من الجهود الرائدة في مجال تنمية البيئة والمحافظة عليها، والإدراك المبكر لمشكلاتها، حيث شاركت هذه الدول في أول مؤتمر عن الإنسان والبيئة والتنمية في الخرطوم في فبراير ١٩٧٢م، الذي سبق انعقاد المؤتمر الدولي حول البيئة بمدينة استوكهولم السويدية في يونيو ١٩٧٢م. وهذا يعطي حق الريادة والسبق للأمم العربية في هذا المجال، حيث اهتم مؤتمر الخرطوم بدراسة قضايا بيئية مهمة مثل إدارة البيئة، والموارد الطبيعية، والتصحر، والتلوث، والتعليم البيئي، وغيرها من القضايا البيئية الأساسية^(٥١)، ثم توالى بعد ذلك المؤتمرات والندوات والحلقات الدولية والمحلية، في الفترة من ١٩٧٥م حتى ١٩٩٢م التي شملت: حلقة بلجراد الدراسية ١٩٧٥م، وندوة الكويت ١٩٧٦م، ومؤتمر تبليس ١٩٧٧م، وندوة البحرين العربية الإقليمية ١٩٨١م، وندوة مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس بالقاهرة ١٩٨٣م، المشغل الوطني العماني حول التربية البيئية - ١٩٨٤م، والتقييم الشامل لبرامج التربية البيئية في المؤسسات التعليمية بالكويت ١٩٨٤م، والحلقة الدراسية حول البيئة والتراث في مسقط ١٩٨٦م، ندوة جامعة حلب حول الإنسان والبيئة ١٩٩٠م، وندوة تونس ١٩٩٠م، وندوة بيروت ١٩٩١م، والمؤتمر الوزاري العربية للبيئة في القاهرة ١٩٩١م. ثم المؤتمر العالمي المعروف بقمة الأرض في انبازيل ١٩٩٢م. وإلى جانب المؤتمرات والندوات الدولية لليونسكو حول التربية البيئية، هناك جهود خاصة باليونسكو في دعم التربية البيئية في دول الخليج والتي تمثلت في الأنشطة التالية:^(٥٢)

- الحلقة الدراسية الإقليمية لليونسكو حول إحياء المفاهيم البيئية في التعليم العلم، وادماج البعد البيئي في التعليم في النمطين النظامي وغير النظامي في التعليم بدولة البحرين في شهر مايو، التي شارك فيها ١٩ دولة من البلاد العربية .
- قامت منظمة اليونسكو بمساعدة مديرية التطوير التربوي في وزارة المعارف بالسلكة العربية السعودية في مايو ١٩٨٢م على وضع مرجع بيئي عنوانه، تعرف على بيئتك وأحسن رعايتها، من خلال مهمة شملت جميع الأوساط الطبيعية في السلكة.
- شاركت منظمة اليونسكو في إعداد المشغل الوطني للتربية البيئية في سلطنة عمان عام ١٩٨٤م .
- شاركت اليونسكو في تقويم برامج التربية البيئية في الكويت عام ١٩٨٤م والتي شملت الجامعة ووزارة التربية وجمعية حماية البيئة .
- شارك مكتب اليونسكو بالتعاون من جامعة قطر واللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم بتنظيم ندوة خبراء حول إدماج التربية البيئية في التعليم العالي عام ١٩٨٥م.
- أسهمت منظمة اليونسكو واليونيب (UNEP) في الحلقة الدراسية التي نظمها مكتب التربية لدول الخليج في مسقط حول التربية البيئية والتراث عام ١٩٨٦م.
- شارك مكتب اليونسكو الإقليمي بالتعاون مع كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة في إقامة ندوة خبراء في التربية البيئية خلال ديسمبر ١٩٩١م حول دور التربية والإعلام البيئيين في تعزيز الانتماء إلى المحيط البيئي والمحافظة على القيم الذاتية ومقاومة أسباب التلوث.

السؤال الثالث وإجابته:

س٣: ما دور المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإعلامية في مجال نشر الوعي البيئي؟

تركز الدراسة على أن عالمنا المعاصر يتميز بوجود ظاهرتين تربويتين، الأولى وتتمثل في تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم في جميع مراحلها، والثانية تتمثل في سرعة التقدم العلمي والتكنولوجي واتساع نطاق هذا التقدم ليشمل جميع مجالات الحياة. مع مبرر دور الحاجة إلى تطوير النظم التعليمية القائمة والبحث عن أنظمة جديدة موازية لها تكون قادرة على تعليم أكبر عدد ممكن من الأفراد بنفقات أقل، من نفقات

الأنظمة التقليدية، وقادرة على متابعة التقدم العلمي والتكنولوجي في برامجها التعليمية والتدريبية^(٥٣).

لقد ترتب على ذلك ظهور تحولات تربوية سريعة في الربع الثاني من القرن العشرين. سواء في الدول المتقدمة أو في الدول النامية على حد سواء، حيث أعطت الدول مزيداً من العناية والاهتمام للاستثمار في مجال التعليم الجامعي والعالي، وإتاحة فرص الالتحاق به على نحو أكثر من ذي قبل. ولكن هذا الاتجاه نحو التطوير والإصلاح اقترن في حالات كثيرة بعجز في الامكانيات، وخلاف حول الأساليب التي يمكن الأخذ بها وخاصة مع الوضع الاقتصادي المتدهور الذي ظهرت ملامحه في منتصف السبعينات. وعلى ذلك شهدت حقبتى السبعينات والثمانينات من هذا القرن إقبالا متزايدا من جانب كثير من الدول على أساليب التعليم الجامعي المفتوح من بعد^(٥٤). ولقد ساعد على ذلك ما شهده العالم من تطورات هامة في مجال تكنولوجيا الاتصالات وتكنولوجيا الإعلام والتعليم، التي كانت أدوات فعالة في أنظمة التدريس من بعد^(٥٥).

لقد حظيت مؤسسات التعليم من بعد بالدعم السياسي من بعض الحكومات، وتحول التردد في الاستثمار في التعليم عن بعد إلى حماس في الإنفاق العام، إذ إن هذه المؤسسات تتجه إلى الاحتياجات التربوية للمجتمع وتغطي قطاعا عريضا من الأعمال والوظائف. أن الأولوية الأولى حاليا في الدول النامية هي تقليص حجم البطالة وخاصة بين الشباب، وتشير الإحصاءات إلى أن ٤٠% من طلبة جامعات الاتحاد السوفيتي (سابقا) يدرسون ويتعلمون في مؤسسات التعليم من بعد أو الدراسات المسائية، وكان الحافز الأساسي هو الربط بين الدراسة والعمل المنتج لتقليص البطالة في المجتمع الروسي.

تصير نتائدها في مجال التعليم العالي بالمراسلة منذ عام ١٩٦٠، ولكن الجامعة النرويجية المركزية بدأت في الصين عام ١٩٧٧. أما جامعة الهوا في اليابان فقد بدأت العمل عام ١٩٨١ بعد ١٤ سنة من التخطيط. كما تعتبر جامعة تايلاند المفتوحة عام ١٩٧٨ من أنجح جامعات التعليم من بعد، واندونيسيا وجه جديد في مجال التعليم المفتوح منذ عام ١٩٨٤، والكثير من الجامعات المفتوحة في منطقة دول جنوب آسيا، التي منها كوريا وهونج كونج والتايبين وتايوان وسري لانكا، إلى جانب أستراليا. أما الهند فقد بدأ فيها التعليم المفتوح ١٩٨٥.

أما في إفريقيا فقد بدأت بعض دولها تركز على البرامج المهنية وتدريبها من بعد في بعض الجامعات ومنها جامعة أحمد وبيللو في زاريا، وجامعة لاجوس وجامعة نيروبي وجامعة زيمبابوي. وكذلك جامعات أمريكا اللاتينية للتعليم المفتوح وبرامجه مثل كوستاريكا وفنزويلا^(٥٦).

إن النظرة التحليلية للتعليم العالي من بعد - على المستوى العالمي - تبين أنه اخذ في النمو والتطور بصيغ متعددة الأشكال، ويعكس هذا التعدد الفروق الثقافية بين البلدان المختلفة ودرجة الإفادة من تكنولوجيا الاتصالات ودرجة التقدم الصناعي، ودرجة وعي الأفراد بالمعلوماتية ومتطلباتها، وكذلك تأثير الهيئات الدولية المهتمة بنشر نظم التعليم العالي من بعد.

وتؤكد الأدبيات التربوية على أهمية التعليم العالي من بعد والخصائص التي يقردها عن نظم التعليم الجامعي التقليدية، التي من أهمها: أنه يتيح للكبار فرصا جديدة للحصول على دراسات جامعية لم يكن بإمكانهم الإفادة منها في وقت مبكر من حياتهم. كما يتيح للطلاب أن يدرسوا في أمكنة وأزمنة وبطرق يختارونها، في الوقت الذي يتسبب فيه بانخفاض الكلفة التعليمية بالمقارنة مع النمط التعليمي التقليدي، فضلا عن أنه يعتمد بصفة أساسية على الوسائط التكنولوجية الحديثة ووسائل الاتصال المعاصرة، وحادثة وتوفير البدائل من جهة، وارتباطه بحاجات سوق العمل للعمالة المؤهلة والمدربة من جهة أخرى.

هناك أهداف أساسية لصيغة التعليم العالي من بعد من أهمها، تطوير التعليم العالي في ضوء مبادئ التعليم المستمر، ونشر التعليم العالي والتوسع فيه، ورفع المستوى المهني لثلاث العديده من أفراد المجتمع، وتحقيق سياسة القبول المفتوح، ونشر التعمم الذاتي. ثم الاستثمار الأمثل لوسائل الإعلام وتقنياته المعاصر^(٥٧).

يلاحظ في كل التوصيات، التي خرجت بها معظم المؤتمرات الدولية والإقليمية والمحلية تأكيدها على ضرورة الربط بين التربية البيئية والإعلام البيئي، إذ رغم اختلاف الوسائل والظروف المحيطة بكل من العمليتين، إلا أن الهدف منهما واحد وهو تعميق

الوعي البيئي، لأن وسائل الإعلام تلعب دورا مهما في نشر وتدعيم التربية البيئية، إذ أنها تمثل الوسائط المثالية للوصول إلى أوسع قاعدة جماهيرية ممكنة.

تأكيدا على أهمية الإعلام ودوره في التوعية بالقضايا البيئية، عقدت اليونسكو اجتماعا دعت إليه نحو مائة من السياسيين والمفكرين والعلماء وخبراء البيئة والكتاب والصحفيين، وربطت فيه لأول مرة بين السلام وتصفية الصراعات من ناحية، وبين الحفاظ على البيئة من ناحية أخرى. وبين هذين الحدين والإعلام من جهة ثالثة كانت الفلسفة الكامنة وراء ذلك، كما قال فرديريكو مايور، أمين عام اليونسكو، هي: أنه لم يعد كافيا أن يعمل عالم اليوم على إرساء قواعد السلام وإيقاف الحروب والصراعات حفاظا على الأجيال الحالية من البشرية، وإنما ينبغي أن يتوازى مع ذلك الحفاظ على البيئة، ووقف استنزافها، وتحريم تخريبها، حماية لمستقبل الأجيال الجديدة من البشرية.

كان الموضوع الرئيسي لهذا الحدث هو استغلال طاقة الإعلام ووسائل الاتصال وقدرتها الجبارة وسطوتها البالغة على عقول البشر ووجدانهم في إقناع الجميع بأن تحقيق السلام وحماية البيئة حفاظا على مستقبل البشرية وحضارتها الحديثة من التدمير والانحيار، أو على الأقل من التدهور والتآكل، لن يتم إلا بالإقناع والتوجيه عبر وسائل الإعلام والاتصال، التي منحتها ثورة المعلومات، وثورة التكنولوجيا تأثيرا فوق تأثير، لتبقى هي القادرة على الوصول بسرعة فائقة إلى العقول والإفهام والضمان والمشاعر، التي تغزو وتحرك وتؤثر، وتؤسس الإطار الواسع لتلك الثقافة المطلوبة والمرغوبة^(٥٨).

على المستوى العربي، دعا الإعلان العربي عن البيئة والتنمية، الصادر عن المؤتمر العربي الوزاري الأول (تونس ١٩٨٦م) إلى دعم الوعي البيئي، كما دعا البيان المشترك الصادر عن المؤتمر العربي الوزاري عن البيئة والتنمية الذي عقد في القاهرة في سبتمبر ١٩٩١م إلى القيام من خلال برامج البحث العلمي والتعليم والتدريب ونشر المعلومات، بزيادة الوعي العام بالتراث البيئي والثقافي، وفهم وتشجيع المجتمع، وخاصة المرأة، على اتخاذ مواقف إيجابية تجاه البيئة، كما أكد البيان على ضرورة تعزيز أليات المشاركة الجماهيرية في برامج حماية البيئة، خصوصا بين قطاعي الشباب والمرأة، مع منحها ما تستحقه من اهتمام في وضع القرارات المتعلقة بالبيئة والتنمية.

لتعزيز المشاركة الشعبية، قد يكون من المناسب أن تعرض الخطط المتعلقة بتسياسه البيئية عنى الجماهير. على المستوى القومي أو المحلي بالنسبة للمشروعات المتعلقة بالإقليم، وذلك عن طريق وسائل الإعلام والاتصال المختلفة، وينبغي إعداد المعلومات المتعلقة بالتكلفة والعائد من التدابير البديلة، والآثار البيئية، والدراسات المتعلقة بالتأثير على الإنسان، وذلك بأسلوب مبسط وبلغة يفهمها عامة الناس. كما ينبغي أن تسمح الآلية المؤسسية بمساءلة صانعي القرارات من قبل الجماهير أو الهيئات التشريعية المحلية كوسيلة لتعزيز المشاركة والرقابة الجماهيرية مع ضرورة تعزيز القرارات المالية للمنظمات غير الحكومية، والمجتمعات الأهلية العاملة في مجال حماية البيئة وتحسينها^(٥٩).

وهكذا نجد أن هناك ترابطا بين مثلث التربية والإعلام والمشاركة الشعبية. فالهدف من التربية البيئية، هو تكوين مواطنين لهم الوعي والاهتمام بالبيئة في كليتها، والمشكلات المرتبطة بها، ولديهم المعرفة، واتجاهات، والدوافع، والتزامات، والمهارات للعمل، فرادى وجماعات، لإيجاد حلول للمشكلات القائمة، ومنع حدوث مشكلات جديدة. ولعل أهم ما تعمل التربية البيئية على تحقيقه وهو تنمية الشعور والاهتمام الشخصي والمسئولية. إزاء رفاة المجتمع الإنساني والبيئة معا، والامتداد للمشاركة في عملية حل المشكلات. ولعل هذه هي بذاتها الأهداف التي يسعى إليها الإعلام البيئي وأن اختلفت الوسائل. والوعي الجماهيري بالمشكلات البيئية هو الذي سيؤدي إلى إيجاد حلول لهذه المشكلات.

بالرغم من السلبيات والتناقضات التي قد تشوب الأنشطة الإعلامية في تناولها للقضايا البيئية فإن وسائل الإعلام لعبت دورا كبيرا في تقوية اهتمام الجماهير بقضايا البيئة. ومن ناحية أخرى فقد لعب اهتمام الجماهير بقضايا البيئة دورا مهما في تحريك الإعلام للاهتمام بهذه القضايا. وقد يحسب للإعلام دوره في الضغط على الحكومات في بعض الدول لإنشاء أجهزة تعنى بمشكلات البيئة أو لوضع الحلول لمجابهة بعض المشاكل، ولكن يجب أن ينظر إلى هذا على أنه عملية دفاعية، أكثر منها عملية تصحيحية. فلقد أدى إنشاء الأجهزة المعنية بالبيئة إلى تدعيم سيطرة الدولة في هذا المجال. والاستثمار بصنع القرار، دون النظر إلى المشاركة الشعبية لذلك فلا بد أن تكون أهداف النوعية واضحة في أذهان الذين يتصدون لها من الإعلاميين والتربويين. وأن

يكون سعيهم إلى رفع درجة الإدراك الجماهيري والوعي بالمشكلات البيئية والحث على المشاركة في حلها، مبنيا على الفهم الصحيح لأبعاد هذه القضية.

وسما يزيد من أثر وسائل الاتصال وتحقيق فاعليتها، أن يكون بينها وبين المؤسسات التعليمية، من الحضارة إلى الجامعة، قنوات للعمل المشترك، في نشر الثقافة العلمية، وتعميق الوعي بعلاقات الإنسان بالبيئة، فالنشاطات اللانصليّة (خارج الفصل) في الجمعيات المدرسية وفي الأنشطة الثقافية والترفيهية، يتيح المجال للتعاون النافع بين وسائل الإعلام والمدرسة، والأطفال والشباب قادرين على استيعاب المعارف وعلى هضمها لتؤثر في وعيهم وسلوكهم على المدى الطويل. وإذا كانت للتلفزيون والمدرسة دور مهم في التعليم بما يزيد من كفاءة العملية التعليمية المدرسية، وإذا كان للراديو والتلفزيون أدور مهمة في عمليات جامعات الهواء والجامعات المفتوحة، فإن لهذا القطاع من منظومة الإعلام، دورا مهمة يؤديه في نشر الوعي البيئي والثقافة البيئية وفي جهود حماية البيئة.

السؤال الرابع والأخير وإجابته:

س ٤: كيف يمكن للمؤسسات التعليمية والإعلامية في الوطن العربي تحقيق التوازن المنشود للبيئة؟

- ٣ سارت الدراسة في الإجابة عن هذا التساؤل في إطار ثلاثة محاور كما يلي:
- ١- دور المؤسسات التعليمية - لا سيما مؤسسات التعليم العالي وفي إطار التعليم المفتوح من بعد - في تحقيق التوازن البيئي المنشود.
 - ٢- دور المؤسسات الإعلامية - في إطار تكنولوجيا الاتصالات الحديثة - في تحقيق التوازن البيئي المنشود.
 - ٣ الدور التكاملي للمؤسسات التعليمية والإعلامية في تحقيق التوازن البيئي المنشود.

المحور الأول :

دور المؤسسات التعليمية في تحقيق التوازن البيئي المنشود:

يتسم العصر الحالي بالتقدم العلمي والتكنولوجي والتغير السريع في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والثقافية للمجتمعات البشرية. وتطلع هذه المجتمعات البشرية إلى طموحاتها وآمالها عن طريق إيجاد مجتمع متعلم. ولكي يتحقق

هذا المجتمع المتعلم، لابد من التفكير في أساليب جديدة وإمكانات متعددة للرقي بتلك المجتمعات وحل مشكلاتها اليومية. وهذا الأمر ينطبق بالدرجة الأولى على المؤسسات التعليمية. ولهذا تسخر الدول كل الإمكانيات المتوفرة لديها لإيجاد مؤسسات علمية قادرة على النهوض بالمجتمع والتغلب على المشكلات التعليمية.

في ظل هذا الواقع لابد من توفير مؤسسات متميزة قادرة على الإسهام بشكل فعال في تحقيق تطلعات المجتمعات وآمالها. ومع إدراك التضاعفات المعرفية والتكنولوجية وازدياد المعلومات وتطور أساليب نقل هذه المعارف أصبح الطلب على المؤسسات التعليمية بشكل مطرد ومستمر مما دعى قادة الرأي وأصحاب القرار التربوي للتفكير مجدداً في المؤسسات التعليمية والنظم القائمة ووسائل نقل المعرفة والعلوم ومدى قدرتها على تحقيق هذه الآمال والطموحات البشرية في الحصول على مكانة مرموقة في ظل هذه التغيرات المجتمعية متزعين بالصلاح الفكري والتعليمي.

رغم الجهود المبذولة من قبل مؤسسات التعليم الحالية لتحقيق آمال وطموحات المجتمعات البشرية المحيطة، إلا أن الصعوبات والمشكلات ما زالت بعيدة عن الحل، بل أصبحت أكثر تعقيداً بسبب التزايد السكاني والأعداد المتزايدة من المتعلمين، التي ترغب في الالتحاق بمؤسسات التعليم المختلفة. وأمام كل هذه المطالب والاحتياجات ما زالت فدره مؤسسات التعليم في العالم العربي محدودة وغير قادرة على استيعاب الأعداد الكبيرة من المتعلمين وخريجي المدارس الثانوية أو ما يعادلها.

رغم زيادة عدد الجامعات أو إضافة كليات جديدة للجامعات القائمة، أو فتح شعب وأقسام جديدة في الكليات القائمة بالجامعات كحل لهذه الصعوبات والمشكلات، إلا أن النمط التعليمي في مؤسسات التعليم بشكل نظامي ما زال عاجزاً عن استيعاب هذه الأعداد الكبيرة، وغير قادر على تلبية رغباتهم سواء كانت رغباتهم عاجلة أو آجلة في ضوء مفهوم التربية المستمرة الذي فرضته التغيرات المتلاحقة، في ظل الأبعاد الزمانية والمكانية والتقاليد والأعراف الاجتماعية التي قد تحول دون التحاق عدد كبير وشريحة مهمة من المجتمعات بأنماط التعليم التقليدية. ولعل هذا ما دعى الكثير من المفكرين على شتى الأصعدة، أن تبحث عن بدائل تعليمية وأنماط تعليمية غير تقليدية تلبى طموحات المجتمعات في ظل ظروفها المتغيرة وإمكاناتها المحدودة. ومن تلك البدائل المطروحة

صيغة التعليم من بعد عبر وسائل وأجهزة وإمكانات المؤسسات الإعلامية المتطورة تكنولوجيا لا سيما التلفزيون والراديو، إلى جانب التكنولوجيا المعلوماتية، التي تبوأ مكانة تكنولوجية وعلمية رفيعة، وباتت في متناول الكثير من الجامعات والمؤسسات التعليمية والطلاب ورجال الإعلام والتعليم من خلال استخدامات الكمبيوتر أو الحاسب الآلي المتعددة والواسعة في شتى المجالات^(١١). ولعل ذلك هو الهدف من هذه الدراسة في إمكانية الإفادة من المؤسسات التعليمية الإعلامية في إحداث التوازنات البيئية.

من أمثلة التجارب العالمية والعربية التي نجحت في مجال التعليم المفتوح من بعد ما يلي:

الجامعة المفتوحة في بريطانيا ١٩٧٠/٦٩^(١١)، وأسبانيا ١٩٧٢، وإيران ١٩٧٣. وباكستان ١٩٧٤، والمانيا الغربية ١٩٧٤، واسرائيل ١٩٧٤. وكندا ١٩٧٥. وفروبيلا وكوستاريكا ١٩٧٧، وتايلاند والصين ١٩٧٨، وسريلانكا ١٩٨١، وهولندا ١٩٨٢، ونيجيريا ١٩٨٣، جامعة القدس المفتوحة والجامعة المفتوحة في اليابان ١٩٨٥. وإلى جانب جهود الجامعات المصرية ووزارة التربية والتعليم في هذا المجال وخاصة بالنسبة لبرامج تأهيل المعلمين للمرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي منذ ١٩٨٢ حتى الآن.

في ضوء ما تقدم من حقائق، جاءت الدعوة منطقية للأخذ بصيغة التعليم من بعد كنمط تعليمي تقليدي في المرحلة الراهنة للأسباب التالية:

• الانفجار المعرفي وثورة المعلومات، التي تجسدت وبشكل واضح في الربع الأخير من القرن العشرين. حيث باتت المؤسسات التعليمية التقليدية غير قادرة على الاستجابة لمطالب وطموحات الأعداد المتزايدة من الطلاب. والإمام بكل ما هو جديد في المجالات المعرفية والتخصصية المختلفة، وبالتالي عدم قدرتها على توصيلها للمتعلمين بالشكل المناسب وبالقدر الملائم. مما دعا المهتمين بالعملية التعليمية والقائمين على أمرها من الاستعانة بنتائج التطور التكنولوجي المحيط وبقدراته الهائلة وأثره الواضح في تغيير أسلوب ونمط حياة الأفراد في المجتمعات المتقدمة بصفة خاصة. ولذا أصبح بالإمكان تزويد المؤسسات التعليمية والجماعات، والأفراد بكل ما يلزم للعملية التعليمية/التعليمية عبر التقنيات الحديثة في مجالات البث الإعلامي بشتى صورته لا سيما التلفزيون والراديو والفاكس والحاسبات الالكترونية وشبكات المعلومات حول العالم.

- ♦ الانفجار السكاني، الذي أدى بالتالي - في ظل الرعاية الصحية والاجتماعية والاقتصادية وحقوق الإنسان ومبدأ تكافؤ الفرصة التعليمية - إلى زيادة عدد الراغبين في العلم والباحثين عبر شتى مصادره سواء داخل المؤسسات التعليمية النمطية أو خارجها. ولعل ذلك أوجد ضغوطا اجتماعية وسياسية وتعليمية على قادة المجتمعات النامي منها والمتقدم على حد سواء، للبحث عن بدائل وحلول لهذه المشكلات وللتخفيف من وحدة هذه الضغوط، ومن ثم كانت مضاعفة الميزات للمؤسسات التعليمية أو زيادتها من جانب، وإيجاد صيغ وأساليب وأنماط تعليمية غير تقليدية من جانب آخر.
- ♦ الانفجار في الطموحات والأمال لدى الأجيال المتصاعدة، في ظل المناخ الديمقراطي والانساني السائد في المجتمعات المختلفة، وما نتج عنه من مبادئ إنسانية مدعومة من منظمات وهيئات إنسانية عالمية تؤمن بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتوفيره للجميع بغض النظر عن الجنس واللون، ومبادئ التربية المستمرة ومضاعفة مسؤوليات المؤسسات التعليمية، التي امتدت لتشمل جميع طبقات وفئات العمر المختلفة في كل مجتمع والعمل على توفير المطالب التعليمية الملزمة لكل مرحلة عمرية سواء قبل التخرج أو بعده.
- ♦ التقدم التكنولوجي، والتغيير المتواصل في تقنيات العمل وآلياته، واستحداث مهن جديدة وانحسار أو انقراض مهن قائمة، أحدث نوعا من عدم الأتزان الاقتصادي والاجتماعي والنفسي لبعض الفئات السكانية لا سيما الطبقات العاملة وخاصة قطاع الشباب الطامح في التغيير، والتنقل والأسفار من مكان لآخر بحثا عن فرص أفضل من الريف للمناطق الحضرية، ومن الدول النامية للمجتمعات المتقدمة، ومن المجتمعات المتقدمة للأكثر تقدما ومن المناطق ذات الكوارث الطبيعية والبشرية كالحروب والخراب والدمار للمناطق الأكثر أمنا واستقرارا. كل ذلك ألقى بمسؤوليات وأعباء متضاعفة على الحكومات ومؤسساتها المختلفة. لا سيما التعليمية منها، مما جعلها تبحث عن البدائل التعليمية المختلفة التي تلائم هذا الزحف الهائل من نواتج الفكر والتكنولوجيا والبشر. وكان من الطبيعي أن يصعب على المؤسسات التعليمية القائمة حل هذه المشكلات بمفردها دون التكامل مع المؤسسات الفكرية والثقافية والتعليمية الأخرى في المجتمع، وخاصة المؤسسات الإعلامية وما تمتلكه من إمكانات تؤهلها للقيام بدو نشط وفعال في هذا المجال.

- وفي ضوء هذا الواقع المجتمعي والتعليمي المتاح في عالمنا العربي، تقدم الدراسة الحالية الخطوات الإجرائية التالية، التي يمكن للمؤسسات التعليمية أن تقوم بها تجاه تحقيق التوازن البيئي المنشود:
- أن تعمل الدول العربية - في ضوء النمو السكاني المتسارع - على ضرورة الزيادة السريعة لطاقة الأنظمة التعليمية (سواء داخل هذه المؤسسات أو خارجها) حيث الأهمية المتزايدة للمعرفة والمهارات في مجتمع متغير، قد جعلت التعليم عنصراً حيوياً في التنمية الشاملة.
- أن تعمل الدول العربية على مشاركة النظام التعليمي بكفاءة، في التفاسل بين السكان والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأن يتكيف التعليم بشكل أو ثقل مع مجموعات السكان المختلفة في المجتمع، والتركيز على نحو خاص على مجموعات السكان التي تعتبر محرومة من التعليم وبين أقل المجموعات اندماجاً في عملية التنمية مثل شباب الريف والمهاجرين والنساء والبدو، وذلك بإدماج هذه الحاعات السكانية في الأنشطة الإنتاجية والتنمية على نحو أفضل.
- الأخذ في الاعتبار أن البيئة كل لا يتجزأ، ولذا يجب أن تشمل التربية البيئية كل مجالات البيئة الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والتشريعية والثقافية والجمالية.
- الاهتمام بتثقيف الجماهير، وذلك بإعداد برامج تعليمية تخلق لدى عامة الجماهير وعياً بالبيئة. وبالخطار التي قد يتعرض لها، وتقديم هذه النوعية من البرامج لجميع الأعمار وفي جميع المستويات التعليمية - النظامية وغير النظامية - للنشء والكبار بما في ذلك المعوقين.
- تشجيع البحوث في مجال التربية البيئية، وتطبيق نتائجها في إطار العملية التربوية والتعليمية، حتى لا تقوم التغييرات المؤسسية والتربوية اللازمة لبرامج التربية البيئية في نظم التعليم على الخبرة وحدها، وإنما أيضاً على عمليات بحث وتقييم تستهدف تحسين القرارات المتعلقة بالسياسة التعليمية.
- العمل على إعداد هيئة تدريس للمراحل التعليمية المختلفة والتعليم الجامعي، يتخصص أفرادها في العلوم البيئية المتكاملة والتربية البيئية في أقسام علمية خاصة لهذا الغرض.

- الاهتمام بإدخال التربية البيئية في معاهد المعلمين وكليات التربية لإعداد وتدريب الطلاب والمعلمين على الأساليب التربوية الملائمة لحماية البيئة وتطبيق ذلك في المراحل التعليمية المختلفة بواسطة هؤلاء الخريجين.
- تشجيع المنظمات غير الحكومية، والهيئات التطوعية على المستويات المحلية والوطنية والإقليمية، للعمل في مجال حماية البيئة وتكوين الجمعيات والروابط الحكومية والأهلية في هذا المجال، للإفادة من إمكاناتها وأنشطتها على أفضل وجه، واشترائها مع المؤسسات التربوية في وضع وتنفيذ الاستراتيجيات التربوية المستقبلية.
- عقد دورات تدريبية لمحوري الصحف، ومعدّي البرامج الإذاعية، والتلفزيونية، حتى يمكنهم تناول نواحي البيئية والتربية البيئية بالشكل المناسب في ضوء الإمكانيات المتقدمة تكنولوجيا، التي تمتلكها هذه المؤسسات، ونظرا لما لها من دور فعال ومؤثر في توجيه الجماهير.

المحور الثاني:

دور المؤسسات الإعلامية في تحقيق التوازن البيئي المنشود:

التربية البيئية عملية مجتمعية لا يقع عبء القيام بها على جهة محدودة أو مؤسسة بعينها، وان كان الاهتمام بها ينطلق من دور التربية والتعليم. فما هو الدور الذي يمس نواحي الإعلام القيام به لمساندة برامج التربية البيئية في منطقة الخليج في ظل الظروف البيئية الحالية؟

للإعلام دوره في توعية المواطن عن طريق إمداده بالمعلومة والصورة الواضحة لاهتمام المجتمعات المتقدمة بالبيئة ونشاطات الجماعات المهتمة بمكافحة التلوث ومواجهة كل أسبابه قبل وقوعه. كما أن للإعلام بمختلف وسائله وقنواته من صحافة وإذاعة وتلفزيون تأثيره المباشر في التوعية والتوصية بالكلمة والصورة لدعم ومساندة برامج التربية البيئية عن طريق تغطية الأنشطة البيئية المختلفة، وتقديم برامج التوعية والاستطلاعات المتنوعة عن البيئة في مختلف البلدان. وأجهزة الإعلام مطالبة أيضا بأسر الك الطلاب و المواطنين فيما تقدمه من تغطية ومعلومات واستطلاعات.

ونظرا لأن التربية البيئية عملية مستمرة وتكاملية في أن واحد، يجب أن يسهم فيها المجتمع بكافة مؤسساته الرسمية وغير الرسمية، التي تبدأ بالأسرة مرورا بالمدرسة اى كافة الدوائر الاجتماعية. وهنا يأتي دور وسائل الإعلام في مساندة برامج التربية البيئية في إطارها الرسمي، وتدعيم التوجيه من خلال برامجها ووسائلها المختلفة، التي يمكن اعتبارها نوعا من التعليم غير الرسمي، لأن وسائل الإعلام الجماهيرية بأشكالها المختلفة أمر لا يمكن تجاهله عندما نخطط لاستراتيجية شاملة تهدف إلى نشر وتنمية الوعي البيئي بين الجماهير، الذين يقعون في نطاق التربية البيئية المدرسية أو الذين في خارجها لأن الإعلام هنا بوسائله المختلفة له تأثير شمولي إذا أحسن توظيفه بشكل منهجي ومخطط له^(١١).

ومن هذا المنطلق يمكن القول إن وسائل الإعلام رغم جهودها في مجال التوعية البيئية. إلا أنها لا تزال بعيدة بشكل كبير عن مواكبة الاتجاهات البيئية العالمية، خاصة برامج التربية البيئية فالجهود التي يبذلها بعض المحررين أو معدّي البرامج الإذاعية والتلفزيونية ليست على المستوى المطلوب، بسبب قلة الكوادر المؤهلة لهذا الدور.

إن الحوار بين القائمين على التربية البيئية كفكر تربوي، ومع الإعلاميين كصناع رسالة إعلامية، وبين الجماهير كجماعات لها تأثيرها المباشر أو غير المباشر على البيئة. يجب أن يكون نقطة البداية في وضع استراتيجية إعلامية تساند برنامج التربية البيئية على أن تستفيد بشكل موجه من إمكانات وسائل الإعلام المطبوعة والمرئية والسموعة، وأن تدخل في نسيج العمل الإعلامي، مع توظيف كافة عناصر التأثير وإشراك الشخصيات ذات التأثير الفعال في هذه البرامج كالعلماء ورجال الدين. والنجوم والشخصيات البارزة في كافة المجالات، مع تخطي عقبة أساسية وهي تحويل مفاهيم البيئة إلى قيم سلوكية واتجاهات بيئية إيجابية.

وفي ضوء ما تقدم يمكن لوسائل الإعلام المختلفة لا سيما التلفزيون وما يتصل به من تكنولوجيا الاتصالات والأقمار الصناعية والفيديو والكمبيوتر، والراديو وقدرته على تخطي العقبات والموانع الطبيعية ورخص تكاليفه، والصحف، أن تقوم بالخطوات الإجرائية التالية في مجال حماية البيئة والمساهمة في تحقيق التوازن البيئي المنشود:

- ♦ تناول موضوعات البيئة في وسائل الإعلام المختلفة بالتحليل والدراسة المتعمقة التي تتناول الموضوع من كل زواياه وبشكل متكامل، كما ينبغي الا يقتصر هذا العرض والتحليل على الصحف الرسمية، بل يشمل جميع الصحف ومنها صحف المعارضة حتى تترك الجماهير أهمية وخطورة القضية المطروحة، وعرضها بأسلوب يصل إلى قلب المشاهد.
- ♦ التركيز في تناول الموضوعات البيئية على الواقع العربي والمحلي بدلا من عرض برامج بيئية عن موضوعات ذات صلة بأقطار ومدن أوربية أو أمريكية، أى في حالة المقارنة لبيان كيفية معالجة مثل هذه الموضوعات أو الصورة، التي عليها على المستوى الدولي وعلى المستوى العربي، حتى يدرك المشاهد جوانب الخطورة من خلال بيان أوجه لا اختلاف في المعالجة بالشكل الملائم وفي إطار التكنولوجيا المتقدمة في بعض الدول، وما يحيط بالواقع العربي من استخدام أساليب عقيمة قد لا تجدي في معالجة موضوع معين.
- ♦ تنوع وسائل عرض الموضوعات والقضايا البيئية، بحيث تشمل المسلسلات والأفلام وبرامج الأطفال وبرامج المرأة والبرامج الدينية والسياسية حول نفس الموضوع لمقابلة اهتمامات جميع المواطنين على اختلاف درجات اهتماماتهم العقلية. لأن الإدراك الشعبي للقضايا البيئية له أهمية عظمى في أية استراتيجية لتحقيق التنمية القابلة للاستمرار.
- ♦ نظرا لما أوضحته بعض الدراسات من أن الكثير من المحررين ليست لديهم الحساسية أو الاهتمام الكافي بالقضايا البيئية، ومعظمهم لديهم خبرة قليلة بالموضوعات المختلفة، ومن ثم يواجهون مشاكل متعددة في عرض الموضوعات البيئية، التي تكون أغلبها موضوعات علمية تتطلب مهارات خاصة وخبرة واسعة. لذا ينبغي الاعتماد على صيغ التكامل في إعداد وتحليل وعرض الموضوعات البيئية قبل عرضها للمشاهد، باستشارة أصحاب التخصص العلمي الدقيق في شتى الموضوعات. حتى لا يؤدي ذلك إلى تفاوت ثقة الجماهير فيما تقدمه وسائل الإعلام من معلومات بيئية.
- ♦ ضرورة ربط الإعلام البيئي بالحياة اليومية للفرد لتحقيق أعلى درجات التفاعل بين الرسالة والجمهور المستهدف، مع البعد عن التفصيلات الدقيقة والمصطلحات العلمية التي قد تصرف المتلقي عن المتابعة، وتغوق فهمه واستيعابه للرسالة خاصة بالنسبة للبرامج وال فقرات الموجهة للعامة من الناس من غير المتخصصين

والمثقفين. كما هو الحال في البرامج الصحية وبرامج الأطفال وبرامج المرأة والبرامج الريفية.

♦ إعطاء الأهمية للبرامج والنقرات التي تخدم مجال البيئة بوضعها في مواعيد ملائمة عنى خريطة الإرسال، حتى يتاح لها الوصول إلى أكبر عدد من المثقفين، مع ضرورة التنويه عن هذه البرامج على مدى ساعات الإرسال، وفي الصحافة لجذب انتباه الجمهور إليها.

♦ حظر ظهور المدخنين على الشاشة، خاصة فيما يتم إنتاجه بقطاع التلفزيون أو قطاع الإنتاج من دراما، إلا إذا كان ظهور المدخن على الشاشة لخدمة مكافحة عادة التدخين كأحد أسباب تلوث البيئة حتى لا تسهم الدراما التلفزيونية في نشر عادات غير صحية. أو توحى للشباب بمحاكاة المدخنين من الأبطال.

♦ إعداد برامج يومية بالراديو والتلفزيون لخدمة قضايا البيئة، والرد على استفسارات الجمهور، والتعريف بأحكام القانون فيما يخص المحافظة على البيئة، حيث يجهل الكثيرون أن هناك عقوبات للمخالفات على سبيل المثال: مخالفات استخدام مكبرات الصوت، واستخدام الآلات التنبهية في بعض الأماكن، والتدخين بدور النهرس وبالمواصلات العامة، والأماكن المغلقة. وكما هو ثابت، فبتكوين الوعي الوقائي ترقى الشعوب وتتغلب على الكثير من المشكلات، وهذا دور أساسي للإعلاميين والمؤسسات التعليمية والثقافية التي تتكامل معها في الجهود، خاصة في دولنا النامية، التي تسعى للتطور الفعلي وليس المظهري.

♦ إعطاء المزيد من الاهتمام بالتغطية الإعلامية للندوات والمؤتمرات والإصدارات الجديدة على المستويين القومي والدولي، التي تتناول البيئة للمساهمة في توصيل المعرفة للقاعدة العريضة من الجماهير، والتعريف بالجهود المبذولة في هذا المجال على المستويين الرسمي والشعبي، وإلقاء الضوء على الاختراعات الوطنية التي من شأنها حماية البيئة.

♦ توظيف الفن التشكيلي عبر التلفزيون من خلال اللوحات الثابتة بين البرامج، التي تستخدم كخُنُبات لمذيوعات الربط للارتقاء بأذواق الجماهير وضرورة اهتمام الفنانين على أعمال الديكور في البرامج والدراما بالنمسات الجمالية وبتناسق الألوان. ومراعاة البساطة، واستخدام النباتات والزهور لنشر الوعي الجمالي والبيئي. فكما هو معروف يساعد الفن التشكيلي في تهذيب الشعور وإشاعة الجمال وهو أمر مطلوب للإحساس بالبيئة.

- تشجيع مؤلفي الدراما التلفزيونية على تناول مجال البيئة، وما يساعد على مكافحة العادات والأنماط السلوكية غير السوية لما للدراما من تأثير في نفوس الجماهير.
- تشجيع تبادل البرامج والفقرات الإعلامية حول البيئة مع تلفزيونات الدول الصديقة. وخاصة تلك البرامج التي حققت نجاحا في مجال الإعلام البيئي.
- إعطاء المزيد من الاهتمام الإعلامي والتربوي والثقافي، وكل الهيئات المتصلة بالبيئة، باليوم العالمي للبيئة، الذي يوافق الخامس من يونيو من كل عام^(١٢).

المحور الثالث:

الدور التكاملي للمؤسسات التعليمية والإعلامية في إحداث التوازن البيئي المنشود:

على الرغم من أن التعليم والإعلام كلمتان متجانستان ومتقاربتان، إلا أن هناك لونا من التناقض والضيق بين العاملين في هاتين المؤسساتين، وكل منهما يكيل الاتهامات للآخر. بدلا من التقارب والتعاون فيما بينهما.

لو أن رجال التعليم أدركوا أن أجهزة الإعلام وسائل تعليمية وأجهزة تربوية، عن طريقها يمكن الوصول إلى جماهير الأطفال والشباب والكبار داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، لمدوا أيديهم إلى الإعلاميين، وبنوا جسورا من الود والتعاون معهم.

لو أن رجال الإعلام اسنوا بأن التربية والتعليم من المهام الموكولة إلى أجهزة الإعلام ضمن رسالتها، التي تتضمن فوق ذلك الإعلام والتثقيف والتسلية والترفيه، لاستثمروا هذا السلاح الخطير الذي بين أيديهم لتثنية الأجيال الجديدة على أساليب قديمة ومفيدة^(١٣).

الدراسة الحالية تتفق مع ما جاء في بعض الدراسات السابقة، واتفقا مع منطلقها الأساسي، أن بين التعليم والإعلام أرضية مشتركة، وشانج قوية، لدرجة يمكن معها القول: أن العملية الإعلامية في بعض جوانبها عملية تربوية، وأن التعليم في بعض جوانبه عنبة اعلامية. والتعليم والإعلام عنصران مهمان من عناصر النظام الاجتماعي. فاللعليم يؤدي وظيفة تربوية، ودوره تحقيق أهداف اجتماعية. والإعلام أيضا يؤدي وظيفة من وظائف المؤسسات الاجتماعية، ودوره في تحقيق أهدافها، ولكن في ظل توزيع

الاختصاصات، فإن دوره ليس تربويا بالمعنى الكامل، ومع ذلك فأثار الإعلام التربوية لا يمكن تجاهلها^(٦٤).

كما أن التعليم والإعلام بينهما صفة مشتركة، وهي أن كلاهما عملية اتصال تشتمل على العناصر الأساسية لهذه العملية (مرسل - مستقبل - رسالة - وأداة - ولغة). وأن الإعلام والتعليم، كلاهما وسيلة في يد جهاز هدفه تعريف من لا يعرفون، وهذا هو جوهر عمل المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإعلامية^(٦٥).

هناك بعض الخدمات التي يدل استقراء الواقع على مشاركة نظم الإعلام وبخاصة الصحافة والراديو والتلفزيون في تقديمها كخدمات مباشرة للتعليم، منها:^(٦٦)

- إتاحة فرص الحوار والتعبير عن واقع التعليم ومشكلاته، وبعض الأفكار والنظريات لتربوية الحديثة.
- الإعلام عن برامج الإصلاح التربوي أو خطط التنمية التربوية.
- تصميم برامج تعليمية للدارسين في مختلف المراحل التعليمية وبنها خلال اليوم المدرسي أو بعده.
- حفز التعليم على أن يطور أساليبه وتقنياته ليكون أقدر على تكوين شخصيات سوية للأفراد، وأغنى في المحتوى وأيسر اتصالا، وأوسع انتشارا.

٣

إلا أن الإمكانيات الهائلة والتكنولوجيا المتقدمة التي تمتلكها المؤسسات الإعلامية - لا سيما التلفزيون - غير ملائمة للقدر القليل الذي تسهم به هذه المؤسسات في الجانب التربوي والتعلمي وبما يتناسب والمطالب التربوية الملحة والكثيرة - كما وكيفا - للأمة العربية. لبلوغ الغاية وتحقيق الهدف المنشود من التعاون الوثيق بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإعلامية في تحقيق التوازن البيئي المنشود، من خلال تعميم الوعى البيئي لدى كل من أفراد المجتمع ومؤسساته، وخلق الإحساس بالمسؤولية، وترسيخ القيم لمواجهة المشكلات البيئية: مطلوب من الإعلاميين ورجال التعليم والمفكرين والعلميين وفادة الرأي. ربط البيئة بمشكلات الفرد الأساسية عبر كل الفنون والأشكال والتقنيات الإذاعية والتلفزيونية، مستهدفين بذلك الوصول إلى قادة الرأي والمتقنين، الذين يشكلون بدورهم وسطاء معلمي ومصادر آراء لمن هم أقل معرفة من المحيطين بهم، مستفيدين في ذلك من نظرية الاتصال على مراحل، ومستهدفين الوصول إلى الجمهور بصفة عامة

لتنمية القيم الأخلاقية التي تحمن من طبيعة العلاقة بينه وبين البيئة، وإيقاظ الوعي البيئي لديه. وتكوين الاتجاهات السوية المطلوبة نحو البيئة بين الجميع، ومن خلال إعلام لا يقف عند مرحلة التعريف السلبي، أو مجرد التنويه أو إلقاء الضوء على موضوع أو مشكلة ما، وإنما إعلام يحقق الوظائف الأربع: المعرفة والإقناع والقرار وتأكيد^(١٨).

في إطار ما تقدم يمكن للمؤسسات التعليمية والإعلامية المشاركة بفاعلية في تحقيق التوازن البيئي من خلال ما يلي:

- ♦ تكوين مجلس أعلى (في كل دولة) من رجال الإعلام ورجال التعليم والثقافة لوضع سياسة تربوية إعلامية محددة ومكتوبة، تلزم الإعلاميين والتربويين بواجباتهم ورسالتهم تجاه البيئة والمحافظة عليها وتعميق الوعي البيئي.
- ♦ دعوة المسؤولين في وزارتي التربية والإعلام والثقافة والعلوم والجهات المتصلة بحماية البيئة على المستوى الحكومي أو الأهلي لعقد المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش حول البيئة العربية وسبل حمايتها والنهوض بها.
- ♦ جعل أهداف التعليم وأهداف الإعلام والثقافة في كل مجتمع عربي بعينه في تناسق وتناغم. وأن مكتوبة ومحددة، وموجهة بشكل واضح نحو توضيح مفاهيم البيئة الصحية السليمة، وطرق حمايتها، والمحافظة عليها من الأخطار التي تتهددها.
- ♦ دعم وتشجيع كل الجهود الحكومية والأهلية المتعلقة بشئون البيئة العربية وحمايتها، وتقديم التسهيلات اللازمة والضرورية لتكوين الجمعيات والهيئات الحكومية والخاصة التي تهدف برامجها إلى حماية البيئة وصيانتها من العبث والتدمير.
- ♦ مراجعة خطط التنمية الطويلة الأجل والقصيرة الأجل في إطار الوزارات المختلفة لتتنفي أهدافها والخطط الإصلاحية، التي سوف تنتجها وزارتا التربية والإعلام في مجال حماية البيئة، حتى تتضافر جهود كل المؤسسات والأفراد داخل المجتمع الواحد على تحقيق أهداف واضحة ومحددة تشترك فيها كل جماهير الشعب.
- ♦ تنفيذ حملات إعلامية مكثفة ومستمرة، تعتمد على التخطيط العلمي والتربوي وعلى تناول الإعلامي، الذي يعتمد على أشكال متعددة، بالإضافة إلى المقالات

- التي تنتشر في الصحف والمجلات لخلق وعي جماهيري بمشاكل البيئة وكيفية التخلص منها بالحلول الملائمة للبيئة العربية ومشكلاتها النوعية.
- الاستعانة بالمتخصصين في مجال إعداد البرامج وال فقرات البيئية، ومساعدتهم لتقديمها بأنفسهم أو من يستطيع القيام بها بالشكل الملائم، حتى يستفاد من مصداقية المصدر.
 - وضع تخطيط إعلامي تربوي يبني على مستوى الراديو والتلفزيون، وبالتنسيق مع الجهات المعنية على المستويات المحلية القومية والإقليمية بما يتفق مع الإمكانيات الفنية لكل وسيلة، ويحقق التكامل فيما بينها. مع ضرورة تنوع الأساليب لتجنب التشيع الإعلامي، الذي يحدث نتيجة لزيادة كثافة تناول لموضوع ما، مما يصرف المتلقي عن المتابعة ويصيبه بالملل، وتكون النتيجة رد فعل عكسي.
 - تعاون المؤسسات التعليمية والإعلامية في تقديم البرامج التربوية والإعلامية التي توضح مظاهر السلوك التي تسهم في تزايد وتفاقم مشاكل البيئة، وكذلك تقديم النماذج السلوكية التي تسهم في حماية البيئة وصيانتها.
 - اجراء الحوث الإعلامية والتربوية والنفسية والاجتماعية وربطها بمجالات خدمة البيئة وحمايتها. وإلقاء مزيد من الضوء على المشكلات البيئية في الواقع العربي، وتقديم التصورات المستقبلية والحلول الملائمة للواقع العربي.
 - الاستفادة من جهود الدول العربية والصديقة على المستوى العالمي في مجال حماية البيئة وصيانتها. سواء على المستوى التنظيري أم على المستوى التطبيقي، وبما لا يتعرض القيم وأخلاقيات المجتمع العربي وفي إطاره الإسلامي الأشمل، وبما يحقق النفع العام للبشرية جمعاء، إيماناً من الدراسة الحالية، بأن البيئة كل متكامل، وأن أي اختلال يبني ينشأ في مكان ما على سطح الكرة الأرضية، بالضرورة سوف يؤثر على بقية مكونات البيئة في نفس المكان وفي الأماكن الأخرى، وإن اختلفت درجات هذا التأثير.

المراجع:

- ١ - القرآن الكريم، الآيات: ٥ - ١٨ من سورة النحل.
- ٢ - محمد صابر سليم وآخرون، الدراسات البيئية، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، القاهرة، ١٩٩٤م، ص ٣٩ - ٤٠.

- ٣- أحمد كامل حجازي. " مفهوم البيئة وصحة البيئة "، مجلة التربية، العدد ١١١، السنة الثالثة والعشرون، الدوحة، قطر، ديسمبر ١٩٩٤م، ص ٢٢٥ - ٢٢٦.
- ٤- ندوة الإعلام العربي والقضايا البيئية، معهد البحوث والدراسات العربية (من المقدمة) القاهرة، ٩٩١، ص ٩٠٥.
- ٥- استيعيل محمد المدني، وخالد أحمد بوقحوص، " المشكلات البيئية في الكتب الدراسية في المرحلة الإعدادية بدولة البحرين"، رسالة الخليج العربي، العدد ٤٨، السنة الرابعة عشرة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، نوفمبر ١٩٩٣م، ص ٩٩-١٠٠.
- 6-Lyons, K.P.A. "Descripting Study of Prospective Elementary Teacher Attitudes Relating to Environmental Problems", D A Inter., Vol.32 , No.7, 1972, pp.4444-4445
- 7-Eugene, K.S.A. "Survey of the Effectiveness of Environmental Education Teaching Methods as Rated by Puplis School Teachers and Professors of Education in Illinois", D.A Inter , Vol. 36, No.A., 1976, p.7752.
- 8-Foerstel, D.K. "An Analysis of the Congruence Among Students Parents, Teachers and Environmental a Lists as Related to their Perception of and Solutions to Environmental Problems", D.A. Inter., Vol. 37, No. 5, 1976, pp.9600 2601A
- 9- Miles , B. M."A Study of Factors Affecting Environmental AwareAess and Opinions of Thirteen College, Curriculum Program Students", D.A. Inter., Vol.38, A. ; No 6, 1977, p.3400.
- 10- Miglierini, K. "An Experimental Study of the Effectiveness of an Environmental Education Program on the Expressed Attitudes of Middle School Students", D.A. Inter. Vol.39. A, No 12, 1979, p 7268.
- ١١ أحمد حمدي يوسف عفيفي. أعداد برنامج في التربية البيئية لطلاب كلية الهندسة، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٣م .

- ١٢ - صبري الدمرداش ومحمد دسوقي، الاتجاهات البيئية لدى طلاب كليات التربية في مصر، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥م.
- ١٣ - فوزي احمد نحيتي، ومنصور احمد عبد المنعم، "الاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة الزقازيق: دراسة ميدانية"، رسالة الخليج العربي، العدد ٢٦، السنة الثامنة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٨م.
- ١٤- عادل أو العز سلامة " فهم الطلاب المعلمين لمعلومات التلوث البيئي المتضمنة في مناهج الكيمياء بمرحلة الثانوية العامة"، المؤتمر العلمي السادس، التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل. الجزء الأول، رابطة التربية الحديثة وجامعة عين شمس، القاهرة، ٦-٨ يوليو ١٩٩١م.
- ١٥- إسماعيل محمد المدني وخالد احمد بو قحوص، "المشكلات البيئية في الكتب الدراسية في المرحلة الإعدادية بدولة البحرين"، رسالة الخليج العربي، العدد ٤٨، السنة الرابعة عشرة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، نوفمبر ١٩٩٣م.
- ١٦ - مصباح الحاج عيسى وسعاد الفريح، "استخدام نظام الفيديو في التعليم بمدارس الكويت" المجلة التربوية، العدد ٥، المجلد ٢، كلية التربية، جامعة الكويت، يونيو ١٩٨٥م.
- ١٧ - محمد أحمد الغنام، "التعليم والإعلام من أجل تربية أفضل للمواطن العربي"، بحث مقدم لندوة ماذا يريد التربويون من الإعلاميين؟ الجزء الأول، ط ٢، ٢٩ مايو - يونيو ١٩٨٢م، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٥م.
- ١٨ - حسن محمد حسان، "التعاون بين التعليم والإعلام من أجل تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع المصري"، مؤتمر نحو مشروع حضاري تربوي، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١١-١٣/٤/١٩٨٧م.
- ١٩- عبد المنعم فهمي سعد، "تأثير وسائل الإعلام في العملية التربوية"، مؤتمر نحو مشروع حضاري تربوي، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١١-١٣/٤/١٩٨٧م.
- ٢٠- سلوى إمام علي، "الإعلام وقضايا البيئة" دراسة تطبيقية على جمهورية مصر العربية، ندوة الاعلام العربي والقضايا البيئية، مركز البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١م.
- ٢١ - عاطف عدلي العبد، "الإعلام وقضايا البيئة" دراسة تطبيقية على سلطنة عمان، ندوة الاعلام العربي والقضايا البيئية، مركز البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١م.

- ٢٢- محمد خليل الرفاعي، " التلفزيون والطفل "، مجلة المستقبل العربي، العدد ١٧٧، السنة السادسة عشرة، مركز دراسات الوحدة العربية، دمشق، نوفمبر ١٩٩٣م.
- ٢٣ - السيد سلامة الخميسي، " نحو سياسة تربوية عربية لمواجهة الهيمنة الإعلامية الغربية". المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية، جامعة المنصورة، حول السياسات التعليمية في الوطن العربي، المجلد الأول، المنصورة، مصر، يوليو ١٩٩٢م.
- ٢٤ - سمة احمد البطريق، " المدخل الاجتماعي للإعلام والبيئة: دراسة في عنصر الوعي من منظور عربي" مجلة شئون عربية، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، القاهرة، سبتمبر ١٩٩٣م.
- ٢٥ - عبد المنعم ثابت، " دور وسائل الإعلام في التنمية البيئية ومواجهة الغزو الثقافي"، مجلة الدراسات الإعلامية، العدد ٨١، المركز العربي الإقليمي للدراسات الإعلامية للسكان والتنمية البيئية. القاهرة، أكتوبر - ديسمبر ١٩٩٥م.
- ٢٦ - ليلى العقاد، " نحو جامعة عربية مفتوحة عبر الشبكة الفضائية"، دراسات وبحوث إذاعية يصدرها اتحاد إذاعات الدول العربية، مطبعة جامعة حلب، حلب، ١٩٨٠م.
- ٢٧ - تيسر عبد الجابر، " دور التعليم من بعد في ديمقراطية التعليم في الوطن العربي"، بحث منشور ضمن أعمال الندوة التي نظمها منتدى الفكر العربي بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة عن التعليم من بعد، عمان، الأردن، مارس ١٩٨٧م.
- ٢٨ - علي عيسى عثمان. " نظام التعليم المفتوح في الوطن العربي، " بحث منشور ضمن الندوة التي نظمها منتدى الفكر العربي بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة عن التعليم من بعد، عمان، الأردن، مارس ١٩٨٧م.
- ٢٩- ابراهيم محمد ابراهيم، " التعليم العالي من بعد: مبرراته - نماذجه: مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي: آفاق مستقبلية، المجلد الأول، رابطة التربية الحديثة وكلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ٨ - ١٠ يوليو ١٩٩٠م
- ٣٠ - حسن محمد حسان، " التعليم الجامعي المفتوح من بعد كبدليل تعليمي للتعليم الخليدي". بحوث تربوية. العدد ٢٥. رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٠م.
- ٣١ ساكر محمد فتحي واحرون، " الإعلام المعلوماتي وبعض صيغ التعليم العالي من بعد في عالمنا المعاصر: دراسة تحليلية مقارنة، دراسات تربوية، العدد ٧٢. المجلد العاشر، رابطة التربية الحديثة. القاهرة، ١٩٩٤م.

- 32 - Holmes, B., Problems in Education: A Comparative Approach, Routledge & Kegan Paul, London, 1965. pp 48-65.
- 33 - Holmes, B., Comparative Education: Some Considerations of Methods, George Allen & Unwin, London, 1981, pp. 80-87.
- ٣٤ - يمني طريف الخولي، فلسفة كارل بوير: منهج العلم .. منطق العلم، الهيئة المصرية العامة للكتاب. ١٩٨٩. ص ١٥ - ٩.
- 35 - Holmes, B., Comparative Education, op. cit., pp 76 - 80
- ٣٦ - سهير علي الجيار، "التعليم الجامعي والشخصية المصرية في ضوء تحديات المستقبل". مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي: آفاق مستقبلية، المجلد الأول، رابطة التربية الحديثة مع كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ٨ - ١٠ يوليو ١٩٩٠م، ص ٧٥ - ٧٧.
- ٣٧ - صبحي عبد الحكيم، "الأبعاد الديموجرافية للمشكلات البيئية في الوطن العربي"، ندوة الإعلام العربي وقضايا البيئة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١، ص ٥١.
- ٣٨ - محمد صابر سليم، "التربية والتوعية لقضايا البيئة"، ندوة الإعلام العربي وقضايا البيئة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١، ص ١٠٧ - ١٠٨.
- ٣٩ - قرآن كريم. الآية: ٦٠ من سورة البقرة.
- ٤٠ - احمد حمزة. "البيئة في العالم العربي: الأوضاع الراهنة وآفاق المستقبل"، المؤتمر الوزاري العربي حول البيئة والتنمية، القاهرة، سبتمبر ١٩٩١م.
- ٤١ - محمد صابر سليم، "التربية والتوعية بالقضايا البيئية"، ندوة الإعلام العربي وقضايا البيئة، مرجع سابق، ص ١٠٨ - ١٠٩.
- ٤٢ - أحمد كامل حجازي، "مفهوم البيئة وصحة البيئة"، مجلة التربية، العدد ١١، السنة الثالثة والعشرون. الدوحة - قطر، ديسمبر ١٩٩٤، ص ١٢٦ - ١٢٨.
- ٤٣ - سهير علي الجيار، "التعليم الجامعي والشخصية المصرية في ضوء تحديات المستقبل". مرجع سابق، ص ٧٤.
- ٤٤ - عبد الفتاح جلال، "نحو كلية جامعة لتعليم الجميع"، مجلة آراء في التعليم الوظيفي للكتاب. العدد الأول. السنة الثامنة، مركز سرس اللبان، مصر، مارس ١٩٧٨، ص ٧٩.

- ٤٥ - احد فنحي سرور، استراتيجية تطوير التعليم في مصر، القاهرة، يوليو ١٩٨٧، ص ٦٩.
- ٤٦ - جيهان رشتي، "القضايا البيئية وفنون الإقناع"، ندوة الإعلام العربي والقضايا البيئية، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١، ص ١٤٥.
- 47 - Attewell, P.&Rule, J., "Computing and Organizations. What we Know and what we Don't Know," Communications of the ACM, Vol. 27, No. 27, December , 1984, pp. 1184 - 1192.
- ٤٨ - عبد الله بن حسن العبد القادر، "اثار تدريس واستخدام الحاسبات على اتجاهات الرأي نحوها لدى الطلبة الجامعيين" دراسة ميدانية"، رسالة الخليج العربي، العدد ٣٤، السنة العاشرة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٠، ص ٧٦ - ٧٧.
- ٤٩ - عسان فطين أبو السعود، "الفقر والبيئة"، مجلة التربية، العدد ١١١، السنة الثالثة والعشرون، الدوحة، قطر، ديسمبر ١٩٩٤، ص ٢٣٨ - ٤٣٩.
- ٥٠ - محمد صابر سليم، وأخرون، "الدراسات البيئية مرجع سابق، ص ٧٤.
- ٥١ - محمد صابر سليم، "جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ورؤيتها المستقبلية في مجال البيئة والتنمية"، المؤتمر العربي الوزاري عن البيئة والتنمية، القاهرة، ١٠ - ١٢ سبتمبر ١٩٩١، ص ٣٧٥.
- ٥٢ - التربية البيئية والتلوث البيئي، مجلة التربية، العدد ١٠٢، السنة الحادية والعشرون، الدوحة، قطر، ديسمبر ١٩٩٢، ص ٦٦ - ٦٧.
- ٥٣ - حسن محمد حسان، "التعليم الجامعي المفتوح من بعد كبدل تعليمي للتعليم التقليدي"، بحوث ودراسات، العدد ٢٥، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٠، ص ١.
- ٥٤ - ليلي العقاد، نحو جامعة عربية مفتوحة عبر الشبكات الفضائية العربية، مطبعة جامعة حلب، حلب، ١٩٨٠، ص ١٩٣.
- 55 - Sewart, D.&et al., Distance Education: International Perspectives, Croom Helm, London, 1985, pp. 369 - 370
- ٥٦ - مكتب التربية العربي لدول الخليج، وقائع ندوة التعليم عن بعد، البحرين ٢ - ٦ - نوفمبر، ١٩٨٦، ص ١٩٤ - ١٩٢.

- ٥٧ - شاکر محمد فتحي وآخرون، " الإعلام المعلوماتي وبعض صيغ التعليم العالي من بعد في عالمنا المعاصر: دراسة تحليلية مقارنة"، مجلة دراسات تربوية، العدد ٢، المجلد ج العاشر رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٤، ص ١ - ١٧.
- ٥٨ - ندوة الاعلام العربي والقضايا البيئية، مرجع سابق، ص ١٦ - ١٧.
- ٥٩ - المرجع السابق، ص ١٨ - ٢٠.
- ٦٠ - معين حلمي الجملان، " التعليم عن بعد ودوره في دعم برامج التعليم الجامعي"، مجلة التربية والتنمية، العدد الخامس، السنة الثانية، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، القاهرة، ١٩٩٤، ص ٢٥٣ - ٢٥٤.
- 61 - The Open University, The Early Development of The Open University, Report of the Vice-Chancellor, January, 1969 - December 1970, London, 1972.
- ٦٢ - " التربية البيئية والتلوث البيئي"، مجلة التربية، العدد ١٠٢، مرجع سابق، ص ٦٧.
- ٦٣ - منى سعيد الحديد، " الراديو والتلفزيون والتوعية بالقضايا البيئية"، ندوة الإعلام العربي والقضايا البيئية، مركز البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩١، ص ١٩٣ - ١٩٧.
- ٦٤ - عبد التواب يوسف أحمد، " مدى تأثير القيم العربية والإسلامية على برامج الأطفال في دول الخليج العربي"، ندوة ماذا يريد التربويون من الإعلاميين؟ الجزء الأول، ط ٢٩ مايو - ١ يونيو ١٩٨٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٥، ص ٤٠٢.
- ٦٥ - حسن محمد حسان، " التعاون بين التعليم والإعلام من أجل تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع المصري"، مرجع سابق، ص ٢٧٥.
- ٦٦ - أبو الفتوح رضوان، " الإعلام والرسالة التربوية"، ندوة ماذا يريد التربويون من الإعلاميين؟ الجزء الثاني، ط ٢٠٠٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٥، ص ٣٧٨.
- ٦٧ - محمد أحمد الغنام، " التعليم والإعلام من أجل تربية أفضل للمواطن العربي"، مرجع سابق، ص ٧٤.
- ٦٨ - منى سعيد الحديد، " الراديو والتلفزيون والتوعية بالقضايا البيئية، مرجع سابق، ص ١٩٣.

الفصل السادس التدريب الذاتي أثناء الخدمة في أستراليا وإمكانية الإفادة منه في مصر

مقدمة:

إن انتشار التعليم وتعدد مسالكه ومستوياته في مصر، جعل من عملية إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، عملية رئيسية في برامج إصلاح التعليم، تحتاج إلى دراسة وافية وتخطيط محكم لما لها من أثر واضح على تنفيذ جميع الخطط التعليمية.

فالتدريب هو المحور الذي تدور حوله عملية التنمية في المجتمع، فهو أداة التنمية ووسيلتها، وهو المحرك الأساسي لثنتي جوانبها. كما أنه الأداة الطبيعية التي إذا احسن استغلالها أسكنا تحقيق الكفاءة السئلى للتعليم ووضع نظرياته موضع التطبيق السليم لتحقيق الأداة الاسئلى. وتحقيق النمو والرخاء للمجتمع^(١). وقد أظهرت نتائج الأبحاث دور التدريب في نمو الاقتصاد والحياة الاجتماعية فضلا عن دوره في نمو الثقافة والحضارة عامة. كما تبرز أهمية التدريب باعتباره أساس كل تعلم وتطوير وتنمية للعنصر البشري، ومن تقدم المجتمع وبنائه^(٢).

تمنذ الستينات من القرن العشرين، برزت فكرة الربط بين التدريب أثناء الخدمة والإعداد فيما قبل الخدمة بصورة أو بأخرى، وكانت الولايات المتحدة الأمريكية من أسبق الأقطار إلى تداول هذه الفكرة ووضعها موضوع التطبيق.

ولهذا اصبح التدريب أثناء الخدمة في المجال التعليمي في الوقت الحاضر يشكل ضرورة لازمة أكثر إلحاحا واشد خطورة في عصر تتطور فيه الحياة الاجتماعية تطورا سربعا. وتحدث فيه الاكتشافات والتقدم الصناعي وسيطرة الآلة.

ومن ثم وضعت هذه التغيرات السريعة الإنسان المعاصر إمام مسهمات جديدة وحاجات متجددة لأبد للوفاء بها من مجارة سرعة التغير والتقدم العلمي والتقني، بحيث يستطيع أن يجابه حاجات المجتمع المتزايدة. وبهذا يصبح التدريب عملية إنسانية تمكن الفرد من مقابلة التطور السريع المستمر الذي يتعرض له العمل، ومن التكيف السريع في

عمله الجديد في حالة انتقال هذا الفرد من عمله الى عمل آخر، لأن التدريب يعمل على زيادة كفاءته العلمية والفنية والإنتاجية، ويرتفع مستوى هذه الكفاية أيضا للمؤسسة كلها سواء كانت مدرسة أم معهد أم كلية. كما أنه يساعد أفراد هذه المؤسسة على استغلال كفاءتهم استغلالا تعاونيا جيدا لتحقيق الأهداف التي تصبوا المؤسسة إلى تحقيقها^(٣).

وباستعراض الكتب المتاحة عن التربية والتدريب أثناء الخدمة، يمكن استنتاج عدم وجود اتفاق بشأنها، فمنها دراسات تقصر التربية في أثناء الخدمة على المقررات الدراسية التي تؤدي إلى الحصول على مؤهلات معترف بها، ومنها من يراها تتعلق بتطوير المنهج، ومنها (وخاصة الكتب الحديثة) التي تؤكد على مصطلح التربية بدلا من التدريب أثناء الخدمة، باعتبار التدريب خاص بالحيوان ولا يليق بالإنسان، وهو ما يعكس الاهتمام بالمكانة المهنية للتعليم. ولكن الفصل الحالي سوف تأخذ بمصطلح التدرّب الذاتي بدلا من مصطلح التدريب أثناء الخدمة، باعتبار أن ذلك يؤكد على فريدة ذاتية وإرادة المتدرّب في عملية التدريب والنمو المهني.

والجدير أن عملية التعليم والتدريب لا تقتصر على مرحلة الإعداد الجامعي أو ما قبلها فحسب، بل أصبحت عملية نمو مستمرة تلازم المرء على مدى الحياة. والتدريب يشمل التعلم الذاتي والتعليم معا. ولكي يكون التعليم مفيدا لا بد من أن يقدم خبراته للفرد المتدرّب تساعده على تحسين أداء أعماله وإجادتها. لأن العلاقة بين التعليم والتدريب وثيقة، فلا فائدة من تعليم لا يعقبه تدريب على كيفية وضع النظريات موضع التطبيق. ولا فائدة من التدريب إذا لم تسبقه عملية التعليم التي تزود الفرد بالمعلومات الفنية المتخصصة والتي تعتبر الركيزة الأساسية في العمل الذي سوف يمارسه في حياته العملية. لأن كلا منهما متمم للأخر. ولقد أثبتت بعض الدراسات انه مع تقدم السن تقل الرغبة في التعليم النظامي، ولذا يجب أن تقدم برامج التدريب بأساليب وطرق مناسبة تتسق من حاجات الدارسين وظروفهم وإمكاناتهم وأهدافهم^(٤).

ولقد تعددت التعريفات التي تناولت التدريب أثناء الخدمة، فمنها ما يعتبره البعض عملية يراد بها إحداث أثناء معينة في مجموعة من الأفراد يمكن بواسطتها مساعدتهم ليكونوا أكثر كفاءة ومقدرة في أداء أعمالهم الحالية والمقبلة، وذلك بتكوين عادات فكرية وعملية مناسبة واكتساب مهارات ومعارف واتجاهات جديدة^(٥). ويراه

البعض، أنه كل برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية وكل ما من شأنه أن يرفع عملية التعليم والتعلم، ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية، ولا بد لهذا التدريب من خطة مسبقة وأن تتم في إطار جماعي تعاوني بموجب فلسفة واضحة واستراتيجية مستتيرة وأهداف محددة^(٦).

ويعرفه هندرسون Henderson بأنه الأنشطة المنظمة الموجهة أساسا لتحسين الأداء المهني، ويقول أن هذا التعريف يتضمن مجالا واسعا من الأنشطة، فقد يشمل حضور مؤتمر أو سماع محاضرة أو دراسة مقررات معينة لساعات قليلة أو أيام أو شهور أو سنوات على أساس التفرغ الجزئي أو الكامل مع مجموعة من الزملاء، وقد يشتمل التمرين المشترك على حل المشكلات مع مجموعة صغيرة، وقد يشمل مناقشات فردية مع مسئول متمر عن التدريب، وقد يتضمن برنامجا للقراءة المنظمة والبحث على المستوى الشخصي، وقد يشمل عناصر مشتركة من كل ما سبق. وقد يؤدي التدريب الى مؤهلات مهنية، وقد يكون خطوة ضرورية قبل تثبيت التعيين في الوظيفة وقد يكون على أساس إجباري أو تطوعي أو اختياري، وقد يكون من ورائه جزاء مادي أو أدبي، وقد لا يكون هناك شيء من هذا على الإطلاق^(٧).

كما تعرفه سارة ديفين Sara Divin بأنه كل الأنشطة التي تساعد المدرسين عن طريق التعلم الذاتي على رفع كفاءتهم، وإيجاد حلول مرضية لمشكلات تتعلق بعملهم والى تحسين طريقة الأداء^(٨).

أما براين كيس Brian Case فأكد على أنه كل الحلقات الدراسية والأنشطة التي يشترك فيها المدرس بهدف زيادة معلوماته المهنية وميوله ومهاراته، ويدخل في هذا جميع الدراسات التي تؤهل لشهادات أعلى من شهادته الأصلية التي أهلكته لدخول المهنة^(٩).

ويراه فيليب جاكسون Philip Jackson بأنه العملية النزوية التي تنصب على طبيعة النمو المهني للمعلمين، وتهدف الى زيادة الدافعية نحو النمو الذاتي. كما يسرى أن هناك وظائف أساسية للتدريب في ضوء هذا النمو الذاتي تتمثل فيما يلي:

- ♦ جعل المدرس أكثر حساسية للموقف التدريسي وما يحدث فيه، وللحياة داخل الفصل الدراسي.
- ♦ جعل المدرس يفكر في الموقف التدريسي أكثر مما يفكر في غيره من الواجبات الأخرى كالإدارة التربوية.
- ♦ ربط التدريس بالتعلم وليس بالإدارة وتحول المدرس من دور المرسل السى دور المسهل.
- ♦ وضع المدرس في موقف المخطط للتدريب وليس المستقبل فقط.
- ♦ جعل التدريب عملية ذاتية ترتبط بالإحساس الشخصي بالحاجة الى النمو والتحرر من عوامل الضبط الروتينية^(١١).

ويشبهه البعض بالمقوى أو الحقنة التي تساعد على حماية الجسم من الأمراض المختلفة، وأن أكثر الأمراض التي يعاني منها المعلمون هي العادات التي يكونونها وتصبح ثابتة بالنسبة لهم ترغهم دائما على التصرف بالأسلوب القديم الذي تعودوه بصرف النظر عن التحولات التي تحدث في العالم الذي يحيط بهم.

كما تعرفه وزارة التربية والعلوم البريطانية، بأنه نشاط يقوم به المعلم بعد انخراطه في سلك التدريس، وبحيث يتعلق بعمله المهني. كما تعرفه وزارة التربية الأمريكية بأنه برنامج من الأنشطة المنظمة موجه من قبل النظام التعليمي أو يحظى بموافقتة، ويعمل على النمو المهني وزيادة كفاءة هيئة العاملين أثناء فترة خدمتهم في النظام التعليمي^(١٢).

وفي ضوء ما تقدم فإن مفهوم التدريب الذاتي للمعلمين يعتبر متمشياً مع نظريات التربية الحديثة، ونظراته للموقف التدريبي على أنه موقف تعليمي تعليمي، يجب أن تتوفر له شروط التعلم الجيد من دافعية وإيجابية ومشاركة وتعزيز وتدعيم للخبرات المكتسبة: التي تدعم النمو المهني للمعلمين، وتتمى الإحساس الذاتي بالحاجة الى التدريب لمواجهة المتطلبات المهنية والحياتية المتجددة.

إن المتبع للفكر التربوي في الدول النامية يلاحظ بصفة عامة الاهتمام بالتدريب على اختلاف مستوياته. إلا أنه لا توجد سياسة عامة تحكم تنظيم هذه البرامج. بينما نجد

اهتماما كبيرا ببرامج التدريب في الدول المتقدمة وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية وما كان بسى بالاتحاد السوفيتي سابقا وانجلترا والدول الإسكندنافية. ففي الولايات المتحدة الأمريكية نجد اهتماما كبيرا ببرامج التدريب، وأن ما ينفق من أموال على هذه البرامج يفوق بدرجة كبيرة ما ينفق على مثل هذه البرامج في أية دولة أخرى. كما نجد اهتماما من جانب المعلمين بحضور برامج التدريب ولا سيما القصيرة منها. وفي بعض الولايات نجد أن المعلمين مطالبون بحكم القانون أن يواصلوا تعليمهم. بعد تعيينهم. وفي كل الولايات تقريبا تتخضع جداول المرتبات. حوافز قوية للمعلمين لمواصلة تعليمهم الرسمي، ويزداد الراتب تلقائيا في كل مرة ينهي فيها مقررا دراسيا بصرف النظر عن نوع هذا المقرر. كما يحصل المعلمون على زيادة في رواتبهم إذا حصلوا على أية درجة جامعية أعلى كالمجستير أو الدكتوراه في أثناء خدمتهم.

ولعل أهم مؤسسات التدريب أثناء الخدمة تأثيرا في الولايات المتحدة بل وأقدمها رسوخا معاهد المعلمين التي أنشئت في منتصف القرن التاسع عشر في فترة نقص حاد في المعلمين المدربين. ومع أن هذه المعاهد كانت تقوم بوظيفة تأهيل المعلمين قبل العمل بالتدريس فلها قيمتها في تدريبهم أثناء الخدمة. وفي السنوات الأخيرة ظهرت هذه المعاهد في صيغة جديدة تعني أساسا بتدريب معلمي الثانوي في أثناء الخدمة، ويتم تمويلها بموجب القانون المشهور " قانون التربية للأمن القومي " من الهيئات العلمية كالمؤسسة القومية للعلوم وبعض الولايات.

وتستغرق برامج هذه المعاهد عادة ما بين ستة وثمانية أسابيع يقيم فيها المعلمون بها، ويتضمن برنامجهم خلالها أعمالا جادة إلى جانب بعض الأنشطة الاجتماعية المختلفة. هناك صيغة أخرى للتدريب تتمثل في المدارس والورش الصيفية التي يقيم فيها المعلمون إقامة كاملة. وتتشابه هذه المدارس والورش مع المعاهد السابقة لكن مع زيادة الاهتمام بالجانب العملي والتقليل من الجانب الأكاديمي. وتعتبر هذه المدارس والورش الصيفية أكثر شيوعا في الولايات المتحدة عنها في الدول الأوروبية.

وفي الاتحاد السوفيتي سابقا توجد معاهد للتدريب في أثناء الخدمة، وأهم أنواعها يتمثل في "معاهد تطوير المؤهلات" التي تديرها السلطات المحلية (المراقبات المحلية للتوجيه الفني). ويقضي أعضاء هذه المراقبات جزء من وقتهم في التدريس في

أحد الأحياء والقيام بالتوجيه الفني في حي آخر. وعلى المدرس المبتديء أن يقضي ما بين ٤٠ إلى ٦٠ ساعة في المعهد المحلي، حيث يتلقى تدريباً أولياً يهدف أساساً إلى تحسین معرفته بالمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها. وعلى كل المعلمين بعد انقضاء ثلاث سنوات من بداية اشتغالهم بالتدريس أن يدرسوا بأحد هذه المعاهد يوماً كاملاً في الأسبوع طيلة عام. ويتكرر ذلك بالنسبة لهم كل خمس سنوات فيما بعد^(١٢).

وعلى الرغم من كثرة الدراسات والأبحاث العلمية، وصور التأليف المختلفة التي تناولت قضية إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة، إلا أن هذه القضية من القضايا الأساسية التي لا ينضب معيها، ولا تتوقف جوانبها المتفاعلة، نظراً للدور الكبير والهام الذي يقوم به المعلم في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وباعتباره حجر الزاوية والمحور الرئيسي بعد التلميذ الذي تنصب عليه مقومات العملية التربوية والتعليمية. ولذا يشير فيليب كومز Philip Coombs إلى هذا الجانب بقوله: "إن اختيار المعلمين الأكفاء مسألة على رأس قائمة الأولويات في جميع الدول"^(١٣). كما يؤكد جورج شهلا وزملاؤه على أهمية المعلم باعتباره "الخبير الذي كلفه المجتمع ليحقق أغراضه التربوية، فهو من جهة القيم الأمين على برائه الثقافي. ومن جهة أخرى العامل الأكبر على تجديد هذا التراث وتعزيزه"^(١٤).

ونظراً لهذه الأهمية البالغة لإعداد المعلم وتدريبه، أوصت الكثير من الدراسات والبحوث والمؤتمرات العلمية^(١٥) بضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول شتى المجالات المتعلقة بإعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة، باعتبار أن التدريب أثناء الخدمة أحد جناحي تربية المعلم، أو بعبارة أخرى يجب أن ينظر إلى تربية المعلم Teacher Education على أنها عملية ذات وجهين: وجه يتعلق بالإعداد قبل دخول المهنة Pre - Service Education ووجه يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة In - Service Education. ومعنى ذلك أن الوجهين متكاملان، وإن الإعداد هو مجرد بدء طريق النمو المهني للمعلمين. وأن التدريب هو الضمان الوحيد لاستمرار هذا النمو المهني وتأكيدا للمهنية التعليم. لأن المهنة الرفيعة تعتمد دائماً على التطور المهني المستمر لأعضائها. وعلى ذلك فالتدريب أثناء الخدمة لازم لكل من المعلم والمنظمة التعليمية معاً، يرفع كفاية المعلم ويريد كفاءة المنظمة^(١٦).

الخصائص التربوية التي يتميز بها أسلوب التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة: -
على الرغم من تناول الكثير من الدراسات لمفاهيم التعليم الذاتي - Self
Learning والتعلم الذاتي Self - Instruction والتربية الذاتية Self - Education
والتعلم الموجه ذاتيا Self - directed ، إلا أن مفهوم التدريب الذاتي Self - Training
غاب عنها. ولهذا يرى أن غاب مفهوم التدريب الذاتي أثناء الخدمة Self - in service
education من الأهمية بمكان للبحث فيه والتفتيح عن خصائصه والأسس التربوية التي
يقوم. كما نرى أيضا أن هناك تداخلا كبيرين تلك المفاهيم بعضها وبعض بشكل تكاملي
كما في حالة الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة. ومن ثم يمكن التعرض لهذه
المفاهيم بشكل موجز من أجل إبراز مفهوم التدريب الذاتي أثناء الخدمة، وإبراز مدى
الارتباط والتكامل بينه وبين مفاهيم التعلم الذاتي والتعليم الذاتي والتربية الذاتية والتعلم
الموجه ذاتيا.

وفي هذا الصدد حاولت اليونسكو التمييز بين هذه المصطلحات كما يلي^(١٨):

التعليم الذاتي/التعلم الذاتي:

تقنية تعليمية تتضمن استخدام الطلاب للمواد التعليمية وخاصة مواد التعليم
المبرمج وحقائب التعلم والتي تشتمل على المثبرات وألية للتعبير عن الاستجابات والتغذية
الراجعة، واختبارات، من أجل أن يستطيع المتعلم التعلم بدون تدخل المعلم أو بأقل جهد
من توجيهه لتتعلّم.

التربية الذاتية:

تشتمل على طرائق تربوية يكتسب من خلالها المتعلم المعرفة والمهارات بنفسه
بدون تدخل المعلم.

التعلم الموجه ذاتيا:

طريقة للتعلم يتحمل فيها المتعلم مسؤولية تعلمه، ويندمج - لدرجة أكبر أو
أصغر- في صنع القرارات الخاصة بطبيعة المتعلم وطريقة تنفيذه من حيث: تحديد
المحتوى، واختياره، ومراحل التدرج، واختيار الطرائق والتقنيات، وتحديد الأزمنة
والأمكنة، ثم تبني طرق التقييم.

وفي هذا الإطار عرضت بعض الدراسات خصائص التعلم الذاتي كما يلي: ^(١٩)

- يعمل على تهيئة المواقف التعليمية بشكل يستثير دوافع الفرد للتعلم، ويكفل له حرية الاختيار بين البدائل ويزيد من قدرته في الاعتماد على نفسه للوصول الى الأهداف المنشودة.
- يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ويسمح بتعلم كل فرد وفقا لميوله واستعداداته.
- يعمل على تفاعل المتعلم مع كل موقف تعليمي بصورة إيجابية. فالمتعلم في ظل أسلوب التعلم الذاتي بأشكاله المختلفة ليس مستقبلا للمعلومات فقط وإنما مشاركا نشطا في جمعها من مصادرها الأصلية.
- يسمح لكل متعلم بتوجيه ذاته نحو تحقيق أهداف محددة بدقة تحكم الأداء المتوقع منه.
- يسمح لكل متعلم بأن يقوم ذاته حتى يتعرف على مواطن الضعف ويعمل على علاجها ذاتيا أو بمساعدة الآخرين، ومن ثم يصبح تقدمه مرتبطا باستعداداته هو وليس باستعدادات الجماعة التي ينتمي إليها.
- يتحمل المتعلم مسؤولية اتخاذ قراراته التي تتصل باختيار الأساليب أو الأشكال المختلفة لتحقيق أهدافه الخوعة.
- يعمل على الإغلاء من شأن المتعلم وعدم الإقلال من شأن المعلم.

وفي ضوء هذه الخصائص السابقة، اتخذ الاتجاه نحو التعلم الذاتي شكلا موسعا في الأونة الأخيرة. نظرا لما يحدثه هذا النوع من التعليم من فعاليات ملموسة، وتأثيرات قوية في جعل البيئة التعليمية أكثر ملاءمة لطباع المتعلمين والمعلمين على السواء. وبدات كثير من الدول مسئلة في جهاتها المسؤولة عن التعليم في محاولات عديدة لتحديث نظمها التربوية. معتدة في جعل ذاتيات المتعلمين أكثر عطاء وإسهاما في الحياة، مستعاضين في ذلك عن النظم التقليدية المعروفة، والتي إن كانت قد أعطت الكثير من الفعالية والتأثير، إلا أنها لم تعد مناسبة لتعقد الحياة المتزايدة ومتطلباتها المتغيرة، مما حدا بتلك الدول الى استخدام سناهج وأساليب التعلم الذاتي في نظمها التعليمية المعاصرة. وقد دلت العديد من الدراسات والأبحاث التي أجريت على فعالية النظم الجديدة على كفاءتها العالية، وتأثيرها المباشر في إبراز طاقات المعلمين والمتعلمين وحسن استخدام هذه الطاقات^(١٠).

ووفقا لما سبق يمكن طرح فكرة التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة من خلال بعض الدراسات التي تعرضت بشكل غير مباشر لهذه الفكرة من خلال المصادر المتاحة على النحو التالي:

لقد عرض باركر Parker (١٩٥٧)^(٢١) دليل عمل لتدريب المعلمين ذاتيا أثناء الخدمة تضمن عدة مبادئ علمية أو معيارية يمكن للأفراد أو الجماعات الاهتداء بها في التخطيط والتنظيم لإقامة البرامج المختلفة للتدريب أثناء الخدمة، وأهم هذه المبادئ ما يلي:

- ♦ المتدربون المتعلمون كأفراد، وكأعضاء في فريق لحل المشكلات التي تواجههم في عملهم.
- ♦ المتدربون يقومون بحل مشكلاتهم بأنفسهم، ويضعون الأهداف والخطط العلمية لتحقيقها.
- ♦ إتاحة الفرصة للمتدربين للاتصال والتواصل وتكامل الجهود وتبادل الخبرات.
- ♦ الاهتمام المستمر بالأفراد والجماعات على حد سواء والعمل على إشراكهم في حل المشكلات.
- ♦ توفير المناخ الملائم للتقدم العلمي والإبداعي.
- ♦ توفير الأدوات ومصادر المعلومات المختلفة واستخدامها بشكل مفيد.
- ♦ التشجيع المستمر لوضع الأفكار والخطط موضع الاختبار والتجريب في المواقف الفعلية والملائمة.
- ♦ جعل النمو المهني والترقي الوظيفي جزءا أساسيا من عمليات التدريب أثناء الخدمة.
- ♦ الاهتمام بحقيقة الفروق الفردية بين أفراد الفريق وتقبلها بروح حضارية.
- ♦ ارتباط النشاطات التدريبية المختلفة بالقضايا التربوية والثقافية والسياسية والاقتصادية المعاصرة.
- ♦ كما طرح هويي Howey (١٩٨٠)^(٢٢) عدة خصائص تميز المراكز والمؤسسات التعليمية التي تقدم هذا النوع من التدريب من أهمها:
- ♦ تعمل هذه المراكز والمؤسسات وتدار بواسطة المعلمين أنفسهم وليس بواسطة سلطات خارجية.

- تعمل هذه المراكز في مبان مستقلة لهذا الغرض أو يخصص لها عدة حجرات في أحد المباني لإقامة التدريب وحفظ السجلات والأدوات والخامات اللازمة لذلك.
- تعتمد هذه المراكز على المعلمين أنفسهم بالدرجة الأولى، وأحيانا تقبل مشاركة أعضاء من خارج المهنة.
- تقدم هذه المراكز خدماتها التربوية للمؤسسات التعليمية والأفراد على حد سواء.
- تهتم هذه المراكز بتقديم برامج تعمل على تحسين مهارات التدريس وتطوير الأدوات والوسائل المعينة على تنفيذ المنهج.
- المعلمون القانسون على أمر هذه المراكز يتميزون بالمسئولية والخبرة الطويلة والمهارة والكفاءة العالية.

كما حدد بولام Bolam (١٩٨٦)^(٢٣) خصائص هذا التدريب فيما يلي:

- يتم بالدرجة الأولى داخل المدرسة أو مواقع العمل، ولكنه أحيانا يمكن أن يتم في مدرسة أخرى أو أحد مراكز المعلمين حيث ينتقل المعلمين الى تلك الأماكن .
- يعتمد في المقام الأول على معلمين أنفسهم كمدرسين من داخل المدرسة بالإضافة الى الموجهين والمشرفين من الخارج ودعوة بعض المساهمين والمستشارين للإفادة منهم وتبادل الخبرات والآراء معهم.
- يتم هذا النوع من التدريب بواسطة المدرسة من حيث التصميم والتخطيط والتنفيذ في ضوء الاحتياجات الحقيقية للأعضاء بتلك المدرسة.
- يتم هذا النوع من التدريب على المستوى الفردي داخل المدرسة، أو على مستوى مجموعات صغيرة، أو على مستوى جميع العاملين بالمدرسة وأحيانا يتم قبول أعضاء من خارج المدرسة.
- يعمل هذا النوع من التدريب على تحقيق أهداف الأفراد والجماعات وجميع أعضاء المدرسة بما يحقق نموهم المهني ويلبي احتياجات المدرسة.
- يتم هذا التدريب أحيانا (وليس عادة) داخل حجرة الدراسة أو أثناء ممارسة المهنة في موقع العمل وفقا للتخصصات المهنية والعلمية المختلفة.
- يركز هذا النوع من التدريب على المعارف العملية والمهارات والوظائف التي تعتمد على اسلوب حل المشكلات.
- يعتمد بالدرجة الأولى على الخبرات التدريسية وطرق التدريس المبتكرة، والملاحظة الواقعية لعملية التدريس داخل حجرات الدراسة بواسطة زملاء

والزيارات للمدارس والمؤسسات الأخرى بالإضافة الى حضور المحاضرات، والسينارات وحلقات النقاش والأقلام التعليمية الخ.

• ليس بالضرورة أن يؤدي هذا النوع من التدريب الى شهادات أعلى أو مكافآت مالية، أو زيادة في المرتبات أو ترقيات وظيفية.

• أحيانا يتم تقييم هذا النوع من التدريب بواسطة أعضاء من المدرسة للوقوف على أثر ذلك في رفع مستويات المعلمين المهنية، وتحسين أدائهم وأحداث التغيير المطلوب في المدرسة أو المؤسسة التعليمية.

ويستر ديفاني Devaney (١٩٨٦) (٢٠) في عرض المزيد من خصائص التدريب الذاتي للمعلمين فيؤكد على:

• إن هذا النوع من التدريب يقدم للمعلمين أدوات وخامات حديثة ومتطورة تساعد في عملية التدريس الى جانب الأفكار والآراء والإيضاحات اللازمة لكل معلم وفقا للموقف التدريسي الذي يواجهه، دون الاعتماد على أفكار متضمنة في الكتب أو المطبوعات المختلفة.

• إن هذا النوع من التدريب يجعل المعلمين قادرين على المشاركة في إعداد الخامات والأدوات اللازمة لتنفيذ المنهج بطرق جذابة ومتفاعلة داخل حجرة الدراسة. وتحويل العملية التعليمية إلى عملية مشاركة بين المعلم والمتعلم، وتعتمد على التعلم الذاتي كلما أمكن ذلك.

• المدربون والمتدربون هم نفس الفريق الذي يعمل معا داخل المدرسة، يقومون بتبادل أفكارهم وإثراء معارفهم، وينطلقون من إيجابيات المواقف التعليمية دون فرض استراتيجيات تدريسية محددة.

• المتدربون وفقا لهذا النوع من التدريب الذاتي، تقدموا بمحض إرادتهم وعلى أساس اختياري محض. ولم يتم وفقا لرغبة سلطة معينة، بل وفقا للاحتياجات الحقيقية والملحة للمعلمين، يتم عقد مثل هذه البرامج بتخطيط وتنظيم وتنفيذ وتقييم ومتابعة من المعلمين أنفسهم كما يؤكد محمد الخطيب (١٩٨٦) (٢٠).

على أن من أهم الأمور الواجب ملاحظتها في برامج التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة، هو ما يتعلق بتدريب أنفسهم على القيام بأدوارهم في البرنامج. ويتم ذلك من خلال الاجتماعات المشتركة بينهم لتلقي التوجيهات وتبادل الخبرات بين بعضهم البعض. وتتضمن خطة هذا الاجتماع إشراك كل المسؤولين في المدرسة بما في ذلك الإداريون

والمعلمون في البرنامج بحيث يعمل على هيئة فريق مشترك ذي صلات قوية وثيقة، وتعاون إيجابي مشر، للحصول على المهارات اللازمة لتنفيذ البرنامج. ثم تأتي خطوة التدريب الذي ينتظم فيه المشاركون على هيئة مجموعات تعليمية تبدأ بتنفيذ البرنامج في المواقف الحقيقية، تتبعها مرحلة التقويم. بعد ذلك يجتمع المشاركون من كل مدرسة على حدة لوضع خطط لتدريب الآخرين من أفراد مدرستهم، بحيث ينخرط حوالي ٢٠% من أفراد المدرسة في كل مرة مع أفراد المدرسة الأخرى للقيام بنفس الدور الذي قام به السابقون، وتستمر هذه المهمة التدريبية لكل مجموعة من ٤ - ٦ أسابيع من الفصل الدراسي.

التجربة الأسترالية في التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة:

يتم هذا النوع من التدريب بواسطة مراكز المعلمين في استراليا، حيث تجتمع مجموعات صغيرة من المعلمين والمعلمات لهم نفس الخصائص والاحتياجات من أجل تلبية مطالبهم بأنفسهم Self - help Groups وذلك علاجاً أو حلاً للنقص في الإمكانيات والسياسات اللازمة لمؤسسات و. امج التدريب هناك. ونشاطات هذه المراكز وتلك المجموعات من المعلمين تعتبر. بكل عام محدودة أو قاصرة على تلبية مطالب هذه المجموعات التي تتكون منها هذه المراكز، وهناك صعوبة ما في تحديد عدد هذه المراكز نظراً لطبيعة تكوينها وتنظيماتها. فالبعض منهم يتم بشكل رسمي حيث تنظم اللقاءات الدورية، وتقديم برامج محددة لتلبي مطالب واحتياجات تلك المجموعات من المعلمين. وبعضها الآخر يتم من خلال الإدارات المحلية على أساي معلمي مواد وتخصصات بعينها يتبادلون ويكونون لأنفسهم مركزاً معيناً يجتمعون فيه ويعرضون خبراتهم ويتبادلون أفكارهم. وعلى الرغم من صعوبة معرفة أعداد هذه المراكز بدقة إلا أنها معروفة ولها اعتبارها الرسمي والشعبي.

ومن بين البرامج التدريبية التي لها شعبية واهتمام من جانب لجان المعلمين واتحاداتهم هو ما يتعلق بتنمية وتحسين أداء المعلمين Teacher Development Programme، وهذا البرنامج يعتمد على مصدرين هما:

- المساهمات التي يقدمها أصحاب الأعمال وأصحاب المدارس لتنمية وتحسين أدانهم.
- المساهمات التي يقوم بها المعلمون أنفسهم.

ونتيجة طبيعية لهذه الجهود المبذولة في مجال التدريب أثناء الخدمة، تم إنشاء
سطين من هذه المراكز في استراليا هما:

١ - المراكز الممولة بشكل مباشر من هيئة إدارة المدارس والتي تعتمد على جهود
المعلمين أنفسهم، والخاضعة لبرنامج تنمية المعلمين ويطلق عليها المراكز التربوية
Education Centers.

٢ - المراكز التي تخضع لمختلف إدارات التعليم الحكومية وتسمى مراكز المعلمين
Teachers Centers وكلا النمطين مطلوب ومرغوب فيه وبالخاصة على كل
المستويات التعليمية المحلية. فالنسبة للمراكز التربوية، تم تشجيع مجموعات من
المعلمين لتكوين مثل هذه المراكز لتعلم دورا حيويا في تدريب المعلمين ذاتيا أثناء
الخدمة عن طريق تبادل الأفكار والخبرات خلال الاجتماعات بهذه المراكز.

أما بالنسبة لمراكز المعلمين، فقد لعبت الإدارات التعليمية المحلية وعلى مستوى
المناطق التعليمية وبواسطة المودين دورا كبيرا في المطالبة بتكوينها، أو تشجيع بعض
المجموعات الصغيرة من المعلمين للمطالبة بتكوين مثل هذه المراكز على المستويات
المحلية أو الإقليمية.

٣ ولقد أوصت هيئة إدارة المدارس بتكوين ١٤ مركزا من هذه المراكز لتدريب
المعلمين أثناء الخدمة، وتم زيادة عدد هذه المراكز بنهاية عام ١٩٧٥ إلى ٣٢ مركزا
موزعة على جميع أنحاء الولايات الأسترالية بتمويل من هيئة إدارة المدارس، منها ١١
مركزا في ولاية كوينزلاند Queensland، ٥ مراكز في ولاية نيوسوز ويلز New
South Wales، ٧ مراكز في ولاية فيكتوريا Victoria ٣ مراكز في ولاية جنوب
استراليا South Australia، ثم مركزان في ولاية تسمانيا Tasmania^(١٦).

وباستثناء مركزَي ولاية تسمانيا، فإن بقية الثلاثين مركزا تعتبر إلى حد ما حديثة
الإساء على الرغم من أن بعضها كان قائما على جهود تطوعية من مجموعات للمعلمين.

ويكفي القول، أنه لا يوجد شكل موحد لهذه المراكز سواء كانت المراكز
التربوية أو مراكز المعلمين في استراليا. فلكل مركز ظروفه الخاصة من حيث الإنشاء

والتي تتفق وإمكانيات البيئة المحلية أو الاحتياجات التربوية والتدريبية. فبينما نجد بعض المراكز تم إنشاؤها بجهود بعض المعلمين على مستوى المحافظات، نجد على الأقل إحدى الولايات أكدت على أهمية هذه المراكز بشكل رسمي وجعلتها تأخذ نمطا خاصا موحدا وعدت على تكوين مركز في كل إقليم من أقاليمها بنفس الشكل والأغراض، ونتيجة لذلك، فإن بعض هذه المراكز في الولايات المختلفة استطاعت أن تنمي برامجها وتستمر في أداء رسالتها ومد خدماتها التربوية للمعلمين. كما أن بعضها الآخر تقلصت مساهمات وخدماته التربوية إلى الحد الذي كادت فيه هذه المراكز تكون مجرد مكان ملائم للقاء بعض المعلمين.

والآن يمكن التعرض لكل من هذين النمطين من المراكز بالتفصيل:

المراكز التربوية Education Centers:

أوصت هيئة إدارة المدارس في تقريرها النهائي عام ١٩٧٣ (كمساهمة ضرورية في برنامج تنمية المعلمين وتحسين أدائهم) بإنشاء عدد من المراكز التربوية. ٣٢ مركزا من بين هذه المراكز تم إنشاؤها كمشروعات أولية تسعى هذه الهيئة من وراء إنشائها إلى تقديم سادج تنظيمية تسهم في تنمية المعلمين وتكون نموذجا لإنشاء المزيد من المراكز في المستقبل.

وكتيجة طبيعية للمناقشات التي دارت حول برامج وأساليب التدريب أثناء الخدمة والمقدمة من جانب المعلمين، فإن اللجنة العليا قدمت الأسباب التالية لإنشاء هذه المراكز التربوية:

- أن التنمية المستمرة للمعلمين يجب أن تكون بشكل عام تحت مسؤولية المتخصصين في المهنة.
- أن المعلمين كمجموعات مهنية لم تأخذ فرصتها المناسبة في صنع القرارات التربوية.
- أن لاسركزية صنع واتخاذ القرارات سوف يحتاج إلى الأخذ في الاعتبار وجهة نظر المعلمين بشكل أوسع بدلا من الاعتماد على بعض الأفراد داخل حجرات الدراسة.
- أن المعلمين من خلال هذه المراكز سوف يكونون في الوضع الأمثل لمعرفة احتياجاتهم وكيفية مساعدة أنفسهم بأنفسهم.

- أن تبادل الأفكار بين المعلمين وتبادل الخبرات، من الطرق الهامة في تعزيز خبرات الآخرين وتعميق الانتماء للمهنة.
- أن التغييرات والتجديدات المستمرة من الأفراد على نفس المستوى المهني والتعليمي والقابلة للتطبيق والتعديل، تكون أفضل وأكثر احتمالاً للنجاح في تطبيقها.
- أن إدارة المراكز بواسطة المعلمين أنفسهم، يمكن أن يساعد في تنمية وتطوير المعلمين ويقابل احتياجاتهم بشكل عملي وسريع، مع الأخذ في الاعتبار، أن تكون هذه المراكز مفتوحة للمهتمين من غير المعلمين أمثال أولياء الأمور وبعض الأعضاء من المجتمع المحيط^(١٧).

ولقد استفادت الهيئة العليا لإدارة المدارس من تجارب بعض الدول الأخرى كالمملكة المتحدة البريطانية والدول الاسكندنافية في تطوير هذه المراكز التربوية، وخاصة فيما يتعلق بدعوة غير المعلمين من أعضاء المجتمع للمساهمة في إدارة هذه المراكز أو المشاركة في أنشطتها المختلفة. ولقد خدمت هيئة المدارس بدليل عمل لهذه المراكز يتضمن البنود التالية:

- إن إنشاء وتأسيس المراكز التربوية يجب أن يتم بواسطة جماعات من المعلمين الذين يجب أن يستخدموا هذه المراكز ويستفيدوا منها.
- يجب أن تهتم هذه المراكز بعملية التعليم الابتدائي والثانوي على السواء، سواء كانوا من مدارس حكومية أو غير حكومية.
- تقدم هذه المراكز التربوية برامج للتدريب أثناء الخدمة بشكل منتظم من خلال هيئاتها لحكومية المحلية.
- تعتبر هذه المراكز التربوية مصابيح هامة لتقديم الخامات الإنتاجية اللازمة للمعلمين في البيئة المحيطة.
- تعتبر هذه المراكز التربوية اجتماعية وثقافية للمعلمين وغيرهم من أعضاء المجتمع.
- يجب فتح باب التعاون مع المعلمين من خارج فئة المعلمين وتلبية احتياجاتهم المختلفة.
- يجب تعديل مسمى هذه المراكز من مراكز المعلمين إلى المراكز التربوية.

- يجب أن تعمل هذه المراكز متعاونة فيما بينها، باعتبارها مراكز غير ربحية وتدار بواسطة لجنة محددة معظمها من المعلمين في الميدان التربوي والتعليمي.
- يجب أن تكون هذه اللجنة الإدارية لهذه المراكز ذات استقلالية تامة في تعيين أعضائها وفي التحكم في نشاطاتها ومصادر تمويلها.
- تعتبر هذه المراكز حرة في طلب المساعدة من أي جهة مجلية أو غير محلية، وحررة في قبول أو رفض أية مساهمات أو طلبات لاستخدام مصادرهما ومحتوياتها^(٢٨).

وتعمل هذه المراكز التربوية في ضوء هذا الدليل العملي المقدم من الهيئة العليا لإدارة المدارس، وبما يحقق تعاوناً وثيقاً بين المعلمين والآباء والمجتمع المحيط والمهتم بالعملية التربوية.

ولهذا يتوقع من هذه المراكز أن تكون موضع الاهتمام من المجتمع المحيط نظراً لما تقدمه من خدمات تربوية وثقافية واجتماعية لأعضائها من المعلمين وغير المعلمين.

مراكز المعلمين Te: chers Centers:

نظراً للتباين القائم بين هذه المراكز المنتشرة في استراليا، وخاصة تلك التي لا تتلقى دعماً حكومياً من هيئة إدارة المدارس، فإن الفصل الحالي سوف يكتفي بعرض نموذج واحد منها، نعرض دليل العمل القائم في إحدى هذه الولايات، وهي ولاية فيكتوريا. وذلك بسبب التشابه الكبير بين دليل عمل هذه المراكز في هذه الولاية وفيه الولايات الأخرى في استراليا.

حيث قدمت لجنة التدريب أثناء الخدمة في مقاطعة فيكتوريا بعض البنود التي تمثل دليل عمل لمراكز المعلمين من أهمها:

- تقديم المساعدة من هيئة إدارة المدارس للمراكز القائمة والتي تعمل بالفعل.
- تفتح المراكز لكل المعلمين في المحيط الجغرافي بهذه المراكز فقط.
- ممنوع تخصيص أية رسوم من المعندين مقابل تقديم خدمة معينة لهم داخل هذه المراكز.
- الدعم المادي المقدم من هيئة المدارس ينفق على الجوانب التنظيمية والإنشائية مثل التدفئة والإنارة ومصادر القوة الكهربائية والنظافة والتليفون.

- ♦ ممنوع تحصيل أية رسوم على تأجير بعض الخامات والأجهزة والأدوات التابعة لهذه المراكز .
- ♦ تسهم الهيئة العليا لإدارة المدارس بتقديم المراجع والكتيب والدوريات والأجهزة والأدوات المكتبية فقط ولا تشترك في دفع رواتب العاملين بالمكتبة.
- ♦ تسهم الهيئة العليا لإدارة المدارس بتقديم العون لهذه المراكز في مجال تأسيس المكاتب والأجهزة اللازمة لها.
- ♦ تسهم الهيئة العليا لإدارة المدارس بتقديم خدمات تتعلق بالأجهزة المعينة على التدريب أثناء الخدمة^(٢٩).

وعلى الرغم من عدم التمكن من التوصل الى دليل عمل واضح لكل المراكز وفقا لما هو متوفر من المادة العلمية، الا أنه يمكن القول أن مراكز المعلمين في الولايات المختلفة تعمل في ظروف متشابهة الى حد كبير مع ما يتم في ولاية فيكتوريا.

ومع توفر الإمكانيات المادية للجهات الحكومية المحلية في مجال التدريب أثناء الخدمة، يمكن لمراكز المعلمين أن تتقدم لهذه الجهات الحكومية بطلب معونات مادية. الا أن الهيئات الحكومية بولاية فيكتوريا ليس لها الحق في صرف إعانات خاصة بالدربين أو تأجير الأماكن لإقامة مثل هذه المراكز. ولهذا فإن هذه المراكز تخضع بشكل مباشر في هذين الجانبين للمديرين التربويين وقادة التعليم على المستوى المحلي.

ونتيجة لذلك، فإن هناك تعاوناً وثيقاً ومتزايداً بين مراكز المعلمين والمراكز التربوية وهناك شبه اتفاق على الخطوط العريضة للتدريب. لهذا يتوقف نجاح مجموعة من المعلمين أو فشل مجموعة أخرى في إنشاء مراكز تربوية على مدى توفر الوقت ومدى نجاح هذه المراكز في تقديم الخدمات والتسهيلات اللازمة للمعلمين على المستوى المحلي وخاصة فيما يتعلق ببرامج التدريب أثناء الخدمة والاحتياجات الملحة للمعلمين. وتم عقد سلسلة من اللقاءات والمؤتمرات بين أعضاء وقادة هذه المراكز التربوية واللجان التعليمية العليا على المستوى المحلي والفيديالي ووصوا بضرورة التعاون والعمل المشترك بين هذه المراكز المختلفة من أجل تطوير وتنمية المعلمين وتحسين أدائهم وتقديم البرامج اللازمة لهم أثناء الخدمة.

ولقد أكد قسم التربية بولاية فيكتوريا في أحد تقاريره عن المنهج والخدمات التربوية على ضرورة وأهمية الخدمات التربوية التي تقدمها المراكز التربوية بشرط ألا يحدث تكرار بين المراكز المختلفة في المنطقة الجغرافية الواحدة أو المجتمع المحلي. وأكد على ضرورة إتاحة وتوفير جميع المعلومات الصادرة من أقسام التعليم على المستوى المركزي. وأشار أيضا إلى أن تحسين وضع المدارس من حيث الأجهزة والأدوات والحامات اللازمة للعملية التعليمية. يمكن المراكز التربوية ومراكز المعلمين من توجيه عملها وتركيزه حول تقديم برامج ودورات تدريبية قصيرة، وكذلك الورش التعليمية اللازمة من أجل العمل على تطوير وتحسين المناهج الدراسية والخدمات اللازمة للمدارس المحيطة. وهذا ما حدث بالفعل للكثير من المراكز وهو اتجاه مستزايد في الاستمرار والنمو. وهناك ثلاث اتجاهات تطويرية حدثت نتيجة لزيادة إسهامات ونشاطات هذه المراكز في المجتمع التربوي المحيط.

أولها: إضافة إلى زيادة ونمو مسئولية المحليات عن التعليم، فإن إدارات التعليم على المستوى المركزي للولايات أنشأت مجالس المدارس في كل مدرسة. تلك المجالس التي أعطيت بعض الصلاحيات التي منها على سبيل المثال تعيين بعض العاملين، والتحكم في جزء من الميزانية الخاصة بالمدارس. ثانيا: أكدت هيئة المدارس على استفادة جماعات الآباء وأولياء الأمور والأعضاء المهتمين من غير المعلمين من الميزانية المخصصة لهذه المراكز التربوية. ثالثا: ما أحدثته الزيادة العددية من المهتمين بهذه المراكز التربوية، وزيادة الوعي التربوي لدى المواطنين، ومشاركة وسائل الإعلام في هذا الأمر من خلال عرض التقارير وعند اللقاءات مع القائمين على هذه المراكز كل هذا أدى إلى جذب أكبر عدد من أعضاء المجتمع المحلي للمساهمة بأفكارهم في مجال التخطيط والتنظيم وتقديم التصورات والقيام بالأنشطة التي تسهم في توسيع قاعدة خدمات هذه المراكز سواء للمعلمين أو غيرهم من أعضاء المجتمع المحلي^(٢٠).

وأخيرا يمكن القول، أنه على الرغم من التهديدات التي تواجه هذه المراكز في تآكل رسالتها التربوية، والمتسلة في نقص الاعتمادات المالية على مستوى الحكومة الفدرالية أو الولايات، إلا أن هذه المراكز وقاداتها من المعلمين تربويين وعدت بعدم الخنفي عن مسئولياتها وأداء رسالتها بالنسبة لجميع الأطراف سواء المعلمون أم الآباء أم

غيرهم من أعضاء المجتمع المحلي، ما دامت برامجها لمقدمة تسهم بشكل إيجابي في تحسين وتطوير أداء المعلمين ورفع المستوى التعليمي وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وتقابل الاحتياجات على المستويين الفردي والجماعي. كما أن المعلمين شعروا بذاتيتهم أكثر، من خلال هذه المراكز وقدرتهم على تحديد المهارات التي يرغبون في تنميتها وتطويرها.

وبعد هذا العرض لواقع الخصائص التربوية لأسلوب التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة في استراليا، فإنه يمكن التأكيد على أهمية الاستفادة من هذه التجربة في تطوير برامج واساليب التدريب أثناء الخدمة القائمة في جمهورية مصر العربية وفقاً لظروفها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية. لاسيما أن الظروف الاقتصادية التي أدت إلى إنشاء مثل هذه المراكز التربوية ومراكز المعلمين كمؤسسات للتدريب في الولايات الاسترالية ونوعية البرامج التي تقدمها، تتشابه إلى حد كبير مع الظروف الاقتصادية المتسلسلة في نقص الإمكانيات المادية التي تعاني منها مراكز وإدارات التدريب في مصر.

مدى قبول أو رفض فكرة التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة من جانب المعلمين والمسؤولين عن اتخاذ القرار التربوي والتعليمي في مصر:

يمكن التكهن بوجود درجات متفاوتة من القبول أو الرفض داخل كل فريق (المعلمين والمسؤولين) وذلك للسببين التاليين:

أ - القبول من جانب بعض المعلمين وبعض المسؤولين لفكرة التدريب الذاتي أثناء الخدمة نظراً للأهمية القصوى - في الوقت الحاضر - للتدريب بالنسبة لجميع المهن، ومهنة التعليم بصفة خاصة، فإن الاتفاق لا شك فيه على وحدة الرأي بين الفريقين، وضرورة الأخذ بفكرة التدريب أثناء الخدمة سواء كان بواسطة السلطات الأعلى أو على المستوى الأفقي. للمعلمين أنفسهم، هذا من جانب.

أما الجانب الآخر، الذي يزكي عملية الاتفاق، فيتمثل في إيمان كل الأطراف المشتركة في العملية التعليمية على أن هذا التدريب يمكن الفرد من مقابلة التطور السريع الذي يتعرض له الفرد في عمله، وقدرته على التكيف السريع في عمله الجديد في حالة انتقال هذا الفرد من عمله إلى عمل آخر. ثم أن هذا التدريب يعمل على الزيادة في الكفاية العلمية والفنية والإنتاجية للأفراد ومؤسساتهم بما يحقق أهداف للنمو المهني للأفراد ويحقق

اهداف المؤسسة التعليمية. وهذه مسئولية مشتركة بين المعلمين والمسؤولين، ولا بد من الاعتراف في ذلك بأهمية التدريب لتحقيق هذا الجانب الثاني.

أما الجانب الثالث فيتمثل فيما أكدت عليه بعض الدراسات من أنه كلما تقدم السن بالأفراد أو المعلمين، تقل الرغبة في التعليم النظامي، ولذا يجب أن تقدم برامج التدريب بأساليب وطرق تتنبأ من حاجات الدارسين وظروفهم وإمكاناتهم وأهدافهم.

أما الجانب الرابع لقبول هذه الفكرة من جانب المعلمين والمسؤولين على حد سواء هو ما يتمثل في علاج أو حل لمشكلة النقص في الإمكانيات والميزانيات اللازمة لمؤسسات وبرامج التدريب القائمة حالياً في مصر، حيث ستحل المدرسة أو بعض المدارس، محل هذه المؤسسات التدريبية، مستعينة في ذلك بالإمكانات المحلية المتاحة وفي الوقت الملانم والاستفادة من كل الخبرات المحلية، بما لا يرهق المديرينات أو الزارات من أعباء التدريب على المستوى المركزي وما يتطلبه من تجهيزات ومصاريف انتقال وبدل السفر وتفرغ المعلمين من عملهم وتفرغ المدارس من المعلمين... الخ.

الجانب الخامس ويخص المعلمين بالدرجة الأولى وقبولهم لهذه الفكرة، يتمثل في استقرارهم مع عائلاتهم، وقضاء مهنة المعلم العائلية والشخصية، وتقبلهم لفكرة التدريب مع الزميل أكثر من الجهات العليا نظراً لاعتنائهم بحدائق الفكرة وتطورها، ونظراً لعملهم في نفس الميدان الفعلي والواقعي للمهنة وبعيداً عن المثاليات التي كثيراً ما تلقى عليهم وهي بعيدة عن أرض الواقع.

الجانب السادس للقبول، يتمثل في أن هذه الفكرة تؤكد في المقام الأول على الإيجابيات وليس السلبيات، وتؤمن بالفروق الفردية، وتطرح الأفكار بالتبادل، دون فرض إستراتيجيات محددة، وتستخدم التقويم الذاتي بدلاً من الامتحانات الرسمية المحاطة بالنجاح والفشل، كل ذلك يعزز من قبول المعلمين والمسؤولين لهذه الفكرة.

ب- احتمال الرفض من جانب بعض المعلمين وبعض المسؤولين لفكرة التدريب الذاتي أثناء الخدمة نظراً لأن هذه الفكرة تقوم في المقام الأول على الاختيار المحض من جانب المعلمين للتدريب. فان الكثيرين منهم - وقد يكونون احوج المعلمين للتدريب - سوف لا يتقدمون لهذه البرامج التدريبية لأمر كثيرة منها:

• المستوى الاقتصادي المتدني للمعلمين - مقارنة بغيرهم من الوظائف - يدفعهم إلى صرف بعض الوقت لأعمال إضافية تدر عليهم دخلاً يعالج النقص في المستوى المعيشي. هذا الوقت يمكن أن يصرف للتدريب لزيادة النمو المهني، في حالة توفر مستوى اقتصادي مناسب،...

- ♦ بعض خصائص هذا النوع من التدريب تؤكد على عدم ضرورة اقتتران هذه البرامج التدريبية بزيادة في المرتبات أو الحصول على شهادات أو ترقيات. وهذا بالطبع يجعل البعض يحجم عن الانضمام لأي برنامج تدريبي حتى ولو كان ذاتيا.
- ♦ الاسلوب التربوي الذي طبع عليه هؤلاء المعلمون والمسئولون، يؤكد على أن المعارف والخبرات تستمد من مصادر عليا: قيادات فكرية وعلمية، كتب ومؤلفات موثوق بها وفي المقام الأول الزامية القراءة، بالإضافة الى التخطيط والتنظيم والإعداد المسبق من جانب هذه الجهات والزام الجهات الدنيا (المعلمين) بالانصياع والتنفيذ. كل هذه الأمور المعتادة في المؤسسات التربوية والتعليمية - القائمة، تدفع خريجي هذه المؤسسات الى الإيمان بقدراتهم ومهاراتهم وأهمية تبادلها بينهم، وعدم تقتهم في خبرات أقرانهم أو كفاءتهم في التدريب.
- ♦ مع الزيادة العددية في إعداد المعلمين في مراحل التعليم بعامّة، وفي بعض التخصصات من جانب، وتطبيق قرارات الرسوب الوظيفي، وانتظام الترقيات من جانب آخر. جعل هذا - إعدادا كبيرة من العاملين في مهنة التعليم في مصاف الوظائف القيادية على المستويين المركزي والمحلي ليس أمامهم فرص كثيرة للتكسب، اللهم إلا فرصة الانضمام للبرامج التدريبية هنا وهناك للعمل في وظائف التدريب المختلفة. وهؤلاء سوف يقفون حجر عثرة في وجه أي قرار تربوي ينال من مصادر الرزق.
- ♦ اعتبار كل مسار أو حبة رمل داخل المبنى المدرسي عهدة حكومية مستديمة أعاق الكثير من قيام الأنشطة التربوية. وهذا بالضرورة سوف يعوق قيام المعلمين بالتدرب داخل المدرسة وجعل المدرسة مركزا تربويا ليس للمعلمين فقط، بل للسهتمين من خارج أفراد المهنة أيضا والمقيمين في المجتمع المحيط.
- ♦ على الرغم من الكثرة العددية في المعلمين في كثير من التخصصات (الرياضيات - العلوم - العلوم الاجتماعية - العلوم الفلسفية على سبيل المثال) وهو ما ينبغي أن يكون إيجابيا في هذا المجال، إلا أن الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية على حد سواء ليستا على استعداد لتفريغ المعلمين من مهامهم للانضمام في برامج التدريب لمدة ٤ - ٦ أسابيع كما هو واضح من خصائص هذا النوع من التدريب.

ومن خلال جوانب القبول والرفض السابقة، يمكن التأكيد على أهمية جوانب القبول واعتبارها نقطة الانطلاق الإيجابية مع عدم تغافل جوانب القصور ومحاولة علاجها في النموذج المقترح والذي سيأتي عرضه في الصفحات التالية.

تصور مقترح لكيفية وضع أسلوب التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة موضع التطبيق العملي في جمهورية مصر العربية:

في ضوء ما تقدم من عرض للخصائص التربوية التي يعتمد عليها أسلوب التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة (أولاً)، وعرض لمضمون هذا الأسلوب في موقع تنفيذه بسمياته ومساليبه في استراليا (ثانياً)، ومدى قبول هذا الأسلوب أو معارضته إذا ما تم تطبيقه بعد مواسمه للظروف المصرية (ثالثاً). يمكن طرح التصور المقترح لكيفية وضع أساليب التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة موضع التطبيق في مصر من خلال المحاور التالية:

١ - أهداف التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة:

تمثل عليية تحديد أهداف البرامج التدريبية نقطة الانطلاق الصحيحة لنجاح تلك البرامج، حيث تحدد التغيير المطلوب حدوثه في أداء المتدربين ومن ترجمته الى سلوكيات متوقعة منهم ومرغوبة في نفس الوقت، كما أن تحديد الأهداف يجعل المتدرب قادراً على تقويم تقدمه بمدى قربه أو بعده عن تلك الأهداف المتفق عليها. كما أن عملية ترجمة الحاجات التدريبية الى أهداف واضحة ومحددة يعتبر على جانب كبير من الأهمية في عملية تخطيط البرامج التدريبية. الأمر الذي يفرض على المخطط أن يتعامل مع تلك الأهداف بروية عقلانية. وأن يعتمد في اشتقاقها وصياغتها أيأها على معايير موضوعية تمكنه من إنجاز هذه المهمة بأكبر قدر ممكن من الدقة والإتقان^(٣١).

ولهذا تهدف برامج التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة الى تحسين أداء المعلمين في الموقف التدريسي، زيادة نموهم المهني، رفع مستواهم العلمي والثقافي، زيادة مشاركتهم الفعالة في البرامج التدريبية، زيادة مشاركتهم في اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية. زيادة انفتاحهم على البيئة المحيطة والمجتمع المحلي، زيادة تقبلهم للأفكار الجديدة. اثراء خبراتهم وتبادلها مع أقرانهم، قدرتهم على النقد الإيجابي وتقبل النقد. قدرتهم على التقويم الذاتي وتحديد احتياجاتهم التدريبية بأنفسهم، زيادة مشاركة السلطات التعليمية المحلية والمدرسية بصفة خاصة في التدريب أثناء الخدمة ثم زيادة الوعي بأهمية التدريب الذاتي.

٢- محتوى برنامج التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة:

الوسائل التدريبية هي القنوات التي تستطيع المعلومات والخبرات أن تنتقل خلالها بفاعلية من المدرب الى المتدرب والعكس. واختيار مثل هذه القنوات لا بد أن يخضع لمعايير لعل في مقدمتها المحتوى التعليمي للبرنامج التدريبي، ومدى ملاءمة الوسيلة التدريبية للمتدربين ومدى مشاركة المتدربين فيها، ودرجة إلمام المدرب بها، وحجم المجموعة المتدربة، ومدى ملاءمة الوقت والمكان لكل وسيلة على حده. ثم الكلفة والعائد المتوقع لكل وسيلة تدريبية^(٣٢). ولهذا يمكن القول بأن أهداف البرنامج ومحتواه وأنشطته المختلفة مهما بلغت دقة تحديدها وكفاية تخطيطها ستظل عديمة الجدوى ما لم تتكامل معها عملية اختيار أساليب ووسائل التدريب المناسبة، وتخطيطها بشكل يضمن الاستفادة القصوى من محتوى البرنامج وأنشطته في تحقيق أهدافه التدريبية بشكل فعال^(٣٥).

ولهذا يمكن أن نقترح - وفقا لأسلوب التدريب الذاتي - أن تترك مهمة اختيار وسائل التدريب المناسبة لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي للمتدربين أنفسهم وفقا لظروف بيئتهم المدرسية - كمراكز للتدريب على المستوى المحلي - وطبيعة البرنامج التدريبي ومحتواه وزمان ومكان البرنامج وعدد المتدربين ومدى ملاءمة الوسيلة المختارة اقتصاديا. إلا أن الدراسة الحالية يمكن أن تساعد في توضيح بعض الوسائل الملائمة للتدريب الذاتي وهي على سبيل المثال لا الحصر الكتب العلمية والثقافية، المحاضرات والندوات وحلقات النقاش والورش التعليمية، المؤتمرات العلمية والمتخصصة الاستفادة من المكتبات المتنقلة بين المحافظات، الزيارات المتبادلة بين المدارس على المستوى المحلي والمستوى المركزي بين المحافظات، البعثات الداخلية لفترات قصيرة أو طويلة، الابتعاث الخارجي للإطلاع على التجارب الخارجية في مدارس الدول المتقدمة والنامية على حد سواء. هذا إلى جانب الاستفادة من معطيات تكنولوجيا التعليم كوسائل تدريبية تساعد المتدرب على التحرر من قيود الزمان والمكان تمثيا مع فلسفة التربية المستمرة وضرورات النمو المستمر للمعلم.

٣- الزمان والمكان الملائمان للتدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة:

على الرغم من أهمية تحديد زمن التدريب (فترات زمنية طويلة / قصيرة)، إلا أن هذه العملية تعتبر من نقاط الضعف التي تواجه برامج التدريب التقليدية أثناء الخدمة،

حيث تقرر وقتا محددا سلفا وموحدا لجميع المتدربين، وعليهم الانتهاء خلاله من إنجاز نشاطاتهم التدريبية وتحقيق أهداف البرنامج. إذ أن الأمر في تلك البرامج لا يتعدى تجميع المتدربين في أحد مراكز التدريب أو إحدى المدارس أو مؤسسات الإعداد، وتكليف بعض المدربين الذين يكونون في معظم الأحيان من بين هيئة التدريس بهذه المؤسسات ليقوموا بإلقاء المحاضرات والدروس النظرية. ومن ثم يتم تقدير الوقت اللازم للتدريب سلفا على ضوء عدد المحاضرات والدروس. غير أن عملية تحديد الوقت اللازم لتنفيذ التدريب ليست بهذه الدرجة من البساطة، بل هي عملية معقدة، تحكمها متغيرات كثيرة، وتستند إلى معايير عدة تدور جميعها حول ضرورة تفريد عملية التدريب، واعتبار سرعة المتدرب نفسه في إتقان المهارات اللازمة ثم هدف البرنامج.

كما أن اختيار المكان المناسب للتدريب وتجهيزه بمتطلباته الأساسية يلعب دورا مؤثرا في نجاح البرنامج التدريبي وتحقيق أهدافه. ولعل هذا ما دفع الكثير من الدول المتقدمة في هذا المجال إلى إنشاء مراكز خاصة للتدريب والإعداد والنمو المهني، بحيث أصبحت هذه المراكز من بين أهم استحداثات في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة وبعدها أثرا بما توفره من بيئة مادية ونفسية تتواءم ومتطلبات التدريب⁽²⁶⁾. وهناك بعض الشروط التي ينبغي توافرها في بيئة ومكان انعقاد البرامج التدريبية:

- أ- أن يتواءم المكان وطبيعة الأهداف التدريبية للبرنامج بحيث يتيح الفرصة للمتدربين للدراسة النظرية والتدريب العملي، والدراسة الجماعية والفردية، ويهيئ المجال للتشاور وتبادل الرأي والخبرة، وسهولة الحصول على حاجاتهم من مواد التدريب وبالكميات والنوعيات المناسبة.
- ب- أن يتيح للمتدربين فرصة التغلب على قيود الزمان والمكان التي تحول في كثير من الأحيان دون تمكنهم من الاستمرار في عمليات التدريب ونشاطاته.
- ج- أن يتناسب مع طبيعة المحتوى التدريبي للبرنامج ونشاطاته التدريبية، وأن يشتمل المكان على مختبر للتدريس المصغر، وقاعات للمحاضرات، وقاعات للمطالعة والمشاهدة، وسينما، وتلفزيون، وفيديو وكمبيوتر ... الخ.
- د- أن يضم تجمعا لأنواع مختلفة من المدارس في المراحل المختلفة بما يتيح للمتدربين الفرصة لممارسة التدريب العملي على المهارات السراد التدريب عليها في مواقع العمل الحقيقية.

هـ - أن تتوافر في بيئة التدريب الشروط المناسبة من حيث التهوية والإنارة والبعد عن الضوضاء والتسهيلات اللازمة لراحة المتدربين، والقرب من أسكن عمل وإقامة المتدربين^(٢٧).

ويمكن وفقا لهذا أن يتم تحديد كل من زمان ومكان البرنامج التدريبي للمعلمين بواسطة المعلمين أنفسهم. بما يتفق وطبيعة البرنامج وأهدافه، وظروف المتدربين وإمكانات مدارسهم كمراكز للتدريب. أو قيام مراكز تدريبية يتم تجهيزها بكافة متطلبات التدريب الحديثة ويقوم على إدارتها جهاز تدريبي من المعلمين أنفسهم، ممن لهم الصلاحيات التي تخولهم حرية الحركة والمرونة لتطوير هذه المراكز بصفة مستمرة، وبما يسمح لهم بالتعاون الوثيق مع المدارس من جانب ومؤسسات ومعاهد الإعداد من الجانب الآخر، لتحقيق التكامـل والاستمرارية في النمو المهني للمعلمين أثناء الخدمة.

٤- اختيار المتدربين والمدرّبين للتدرب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة:

تتوقف عملية اختيار المتدربين والمدرّبين في أي برنامج تدريبي على عوامل كثيرة، لعل من أهمها بالنسبة لاختيار المتدربين: الخبرات الوظيفية والعملية، المؤهلات العلمية والتخصصية، العمر، ثم حجم ونوعية البرنامج. كما يراعى أن يتوافر فيمن يتم ترشيحه كمدرّب ان تكون لديه حاجة حقيقية للتدريب، وقناعة بجدوى التدريب وأهميته بالنسبة له وللمؤسسات. وأن يكون متحمسا له ومقبلا عليه ومتفهما لأهدافه^(٢٨).

أما بالنسبة للمدرّبين، فإن الكفاءة في التخصص العلمي والعملية شرط ضروري لاختيارهم كمدرّبين. لذا يجب أن يكون من بينهم أساتذة الجامعات الخبراء في مجالات التدريب والمشهود لهم بالكفاءة العلمية، وكذلك خبراء مراكز البحوث، والخبراء التربويون في الميدان الحقيقي لسهنة التدريس ممن يمتازون بالخبرات العملية والمهارات الجيدة.

ولهذا فإن عملية اختيار المتدربين والمدرّبين وفقا لأسلوب التدرب الذاتي تتوقف على العوامل السابقة كلها بشرط قيام المعلمين أنفسهم بتحديد احتياجاتهم التدريبية واختيار البرامج التدريبية التي تلي هذه الاحتياجات. كما أن عملية اختيار المدرّبين بجانب الاستعانة باهل الخبرة العلمية والعملية من خارج المدارس، تجعل المسؤولية الكبرى في عملية التدريب وفقا لأسلوب التدرب الذاتي تقع على عاتق المعلمين أنفسهم داخل المدرسة

أو من المدارس المجاورة من تتوفر فيهم شروط الخبرة والممارسة العملية والقدرة على توجيه أقرانهم على مستوى التخصص العلمي أو في الإطار الثقافي والاجتماعي العام.

د - التكلفة الاقتصادية لبرنامج التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة:

يتعلق هذا العنصر بتمويل البرامج التدريبية، ومصادر تمويلها، والميزانية وتوزيعها وجدولتها. والمتاح منها في الوقت المحدد. ويتوقف تقدير الكلفة على عدد من المتغيرات لعل أبرزها ما يلي:

أ- عدد المتدربين الذين سيضمهم البرنامج التدريبي.

ب- طبيعة التدريب وإجراءاته (فردية/جماعية - نظرية/عملية).

ج- حجم البرنامج من حيث الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، والمدة الزمنية اللازمة لذلك.

د - أجور المدربين والخدمات المساعدة.

هـ- تكاليف الإنارة والمياه والمواصلات الخ (٢٩).

وبقدر توافر هذه الأمور . بقدر ما يتوقف نجاح البرنامج التدريبي من عدمه. فمستوى المتدربين والمحاضرين والمدربين وكفائتهم ومدة التدريب ومكانه، ومستوى التقنيات والأساليب المستخدمة وغيرها يتوقف تماما على توفر الميزانية الملائمة للبرنامج التدريبي^{٣٠}.

ويمكن القول أن كل هذه الأمور رغم أهميتها القصوى لنجاح البرامج التدريبية، إلا أنها يجب ألا تتفجر حجرة عثرة في طريق هذا النجاح، إذا تم التدريب وفقا للأسلوب المقترح داخل المدرسة أو المراكز التدريبية والتربوية في البيئة المحلية وفقا للإمكانات المتاحة سواء كانت مادية أو بشرية، باعتبار أن هذه المراكز بكل ما تمتلكه مكملة لبعضها البعض، وتعمل على سد العجز في المراكز المجاورة، كما أن إدارة هذه المراكز بالإضافة إلى الميزات المعتمدة من قبل الإدارات التعليمية، فإن لها الحق في قبول التبرعات المادية والجهود التطوعية من الأفراد لخدمة هذه المراكز التربوية وخاصة من أولئك المهتمين بالعملية التربوية ويرفع المستوى المهني للمعلمين وأعضاء المهنة. وبهذا يمكن اختصار النتائج التي تحتاج إليها هذه المراكز التدريبية إلى حد كبير، بما لا يخل بالنقمة الكافية لبرامج التدريب من جانب، وبما لا يعوق إقامة تلك البرامج التدريبية وتقديم الخدمات التربوية للمعلمين في شتى تخصصاتهم من الجانب الآخر.

٦ - التقييم والمتابعة لبرامج التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة:

على الرغم من أهمية عمليات التقييم والمتابعة الخاصة ببرامج التدريب أثناء الخدمة كضمان لتبرير استمرارها واتخاذ قرار مناسب بشأنها، إلا أن هناك عناية محدودة توجه لمثل هذا التقييم الفعلي. كما أن هناك سوء فهم وإدراك لجدوى التقييم للبرامج التدريبية وأهميتها بالنسبة للفرد والمؤسسات التعليمية والمجتمع.

وبشكل عام فإن عملية التقييم للبرامج التدريبية تستهدف فاعلية وكفاءة هذه البرامج والخطط التدريبية ومدى تحقيقها للأهداف المحددة، مع إبراز جوانب الضعف والقوة فيها^(٤٠). ولهذا فإن المعايير التي يتم في ضوئها تقييم البرنامج التدريبي هي أهداف البرنامج وتصميمه. وعمليات التدريب ذاتها ونتائجها النهائية. هذا بالإضافة إلى المعايير الخاصة بتقييم المتدربين والتمثلة في رد فعل المتدربين لبرنامج التدريب، وسلوك المتدرب في العمل والذي يتم بالدرجة الأولى خلال عمليات المتابعة للمتدربين في مواقع عملهم بعد فترة كافية من الانتهاء من البرنامج التدريبي والالتحاق بالعمل التدريسي، على أن يقوم بهذه المتابعة أو الملاحظات التقييمية المتدرب بنفسه ورئيسه ومرؤوسه وزملاؤه في العمل.

وهنا ينبغي التأكيد على أن طريقة التقييم وأدواته التي يختارها المخطط لتقييم أداء المتدربين يجب أن ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التدريبية. ولهذا يجب أن تتنوع هذه الطرق والأدوات تبعاً لتنوع هذه الأهداف، وبحيث يخطط لعمليات قياس مهارات المتدربين قبل الشروع في التدريب، وأثناء عمليات التدريب وفي نهاية البرنامج^(٤١). ووفقاً لما تقدم - واتساقاً مع أسلوب التدريب أثناء الخدمة - يمكن التأكيد على ضرورة أن عمليات التقييم بصورة تتلاءم وطبيعة البرنامج وأهدافه ومحتواه وبنوعية المتدربين. كما يمكن التأكيد على أهمية تركيز التقييم بعملياته وصوره المختلفة على ما يوجد لدى المتدربين من مواطن قوة وإبراز السلبيات على المستوى الفردي وبشكل مباشر حتى لا تؤثر على النواحي النفسية والمعنوية للمتدربين، بل يتم معالجة الجوانب السلبية في إطار جماعي وبشكل غير مباشر. فالتقييم هنا لإبراز ما عند المتدربين من مواطن قوة وكيفية الاستفادة منها بواسطة الآخرين وليس لإبراز الجوانب السلبية وتحذير الآخرين منها. كما أن الاستمرارية في التقييم للوقوف أولاً وعلى الحاجات التدريبية للمعلمين وبواسطة المعلمين أنفسهم، ثم لعلاج السلبيات أثناء التدريب بعرض الخبرات في الميدان

وبواسطة الزملاء الآخرين من المعلمين، ثم بعد التدريب بزيارة المعلمين بعضهم لبعض داخل المدرسة وبين المدارس، وكذلك الإفادة من آراء ذوي الخبرة الطويلة والرأي في الميدان. وبهذه الكيفية تكون استمرارية التقويم ومتابعة نتائج التقويم بتقديم المزيد من نتائج تبادل الآراء والأفكار بين المعلمين، وبين المدارس، ثم بين المراكز التدريبية المختلفة.

المراجع:

- ١- جعفر محمد العبد، التدريب أهدافه وأنواعه، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الورشة التعليمية، القاهرة من ١- ٢٠ فبراير ١٩٧٧، ص ١٤.
- ٢- عبد الله عبد الدايم، التخطيط التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٧، ص ٧.
- ٣- غانم سعيد شريف، وحنان عيسى سلطان، الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية. دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ١٩٨٣، ص ١١ - ١٢.
- 4 - Beach, D., Personnel: The Management of People at work, MacMillan Co., New York, 1965, p 45.
- ٥ - جعفر محمد العبد، مرجع سابق ص ٥.
- ٦ - عبد القادر يوسف، تنمية الكفاءات التربوية أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٦٨، ص ١٩.
- 7 - Henderson, E., The Education of In-Service Teacher Training, Groom Helm, Ltd., London, 1978, p. 12.
- 8 - Divine, S., "A State Departments Role In-Service Education, "Educational Leadership, March 1960, p. 356
- 9 - Case, B., "In-Service Education, of Teachers, "In Tibble, J W , (ed), future of teacher Education, Routledge & Kegan Paul, London, 1971, p. 136.
- 10 - Jackson, ph., "Old Dogs and New Tricks: Observations on the Continuing Education of Teachers "in Rubir, L (ed), Improving In-Service education, Allyn & Bacon, Inc., U.S A , 1971, pp. 35 - 36.
- ١١ - محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٩، ص ١٦٨ - ١٦٩.

- ١٢- محمد منير مرسي، المرجع السابق، ص ١٧٠ - ١٧١.
- ١٣- فيليب كوز. أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧١، ص ٢٤٣.
- ١٤- جورج شهلا واخرون. الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، دار العلم للملايين، ط٤، بيروت ١٩٧٨، ص ٢٣٨.
- ١٥- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، القاهرة ٨ - ١٧ يناير ١٩٧٢.
- ١٦- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنامة ٢٣ - ٢٩ نوفمبر ١٩٧٥.
- كلية التربية - جامعة حلوان، مؤتمر معلم التعليم الأساسي: الحاضر والمستقبل، القاهرة ١٠ - ١٢ فبراير ١٩٨٦.
- رابطة التربية الحديثة، مؤتمر نحو مشروع حضاري تربوي لمصر، القاهرة ١١ - ١٢ ابريل ١٩٨٧.
- جامعة القاهرة، المؤتمر القومي لتطوير التعليم: أمة لها مستقبل، القاهرة ١٤ - ١٦ يوليو ١٩٨٧.
- رابطة التربية الحديثة العالمية، مؤتمر نحو رؤية نقدية للفكر التربوي العربي، القاهرة، ٤ - ٦ يوليو ١٩٨٩.
- كلية التربية - جامعة قناة السويس، مؤتمر التربية في مصر: المعلم الاسماعيلية، ٢ - ٤ ديسمبر ١٩٨٩.
- رابطة التربية الحديثة، المؤتمر العلمي السادس: التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل، القاهرة، ٦ - ٨ يوليو ١٩٩١.
- ١٧- محمد عزت عبد الموجود، تدريب المعلمين أثناء الخدمة: دراسة في المفهوم والوظيفية، حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، المنامة، ٢٣ - ٢٩ نوفمبر ١٩٧٥، ص ٦٥.
- ١٨- محمود عباس عابدين، 'التعلم الذاتي والأدوار الجديدة للمعلم'، مؤتمر التربية في مصر (المعلم) مرجع سابق ص ١٧ - ١٨.
- وأنظر أيضا لمزيد من الإيضاح: (أنظر اخر صفحة).

٢٠- محمود عباس عابدين، "التعلم الذاتي والأدوار الجديدة للمعلم"، مرجع سابق، ص ٢٠ - ٢١.

وانظر أيضا لمزيد من الإيضاح:

- كرسنوف وولف، "التعليم الذاتي عنصر أساسي في التربية" - ترجمة عزت جرادات وصادق عودة، رسالة المعلم، المجلد ٢٤، وزارة التربية والتعليم بالأردن، مارس ١٩٨٣، ص ٤٧ - ٥٢.

- حسن حسين حاسع، التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، إدارة التأليف والترجمة، الكويت، ١٩٨٦، ص ٣٦.

٢١- محمد شحات حسين الخطيب، "التعلم الذاتي الجماعي بين النظرية والتطبيق: دراسة مقارنة"، رسالة الخليج العربي، العدد ٢٠، السنة ٧، مكتب التربية لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٦، ص ١٣٦.

22 - Parker, J.C., "Guidelines for In-Service Education," "In-Service Education for Teachers, Supervisor, and Administrators, The fifty-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education Part One, Ed. by Henry N.B. Distributed by the University of Chicago Press, U.S A., 1957, pp 104 - 124

23 -Howey, K., School - Focused In-Service Education: Clarification of a new concept and Strategy Syrthesis Report, "OECD publications, Paris, 1980, p 73

24 - Bolam, R., "Final Report, 'In-Service Training and Educational Development: An International Survey, Ed., by Hopkins, D., Groom Helm, London, 1986, pp. 33 - 34.

25 - Devaney, K., "Teacher Centres in the United States," Free West Laboratory, San Francisco, In - Service Training and Educational Development: An- International Survey, Ed by Hopkins, Ibid. pp.86-87.

٢٦- محمد شحات حسين الخطيب، "التعلم الذاتي الجماعي بين النظرية والتطبيق"، مرجع سابق، ص ١٣٢ - ١٣٣.

- 27 - Fallon, B , & Fallon, F , "Teacher Centre in Australia," In-Service Training and Educational Development: An International Survey, Ed. by Hopkins, D. , Groom Helm, London, 1986, pp 91 - 92.
- 28 - Ibid., pp. 93 - 94.
- 29 - Ibid., pp. 94 - 95.
- 30 - Ibid., p. 96.
- 31 - Ibid., pp. 97 - 99.
- ٣٢- سعيد أحمد سليمان، " نموذج مقترح لتخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، تحرير سعيد اسماعيل علي، المجلد ١٦، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٥٣٤ - ٥٣٥.
- 33 - Mahan, J., Handbook for Effective Curriculum Development, Prentice Hall, N.J., Englewood, 1986, pp. 49 - 51.
- ٣٤- حكمت عبدالله البزار، " اتجاهات حديثة في اعداد المعلمين" رسالة الخليج العربي، العدد ٨، السنة ٩، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٩، ص ٢٠٠ - ٢٠٢.
- ٣٥- ضياء الدين زاهر، " تدريب الكوادر الإدارية والتدريبية لتعليم الكبار: اطار تخطيطي مقترح، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، تحرير، سعيد اسماعيل علي. المجلد ١٦، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٤٨١ - ٤٨٣.
- ٣٦- أحمد بلقيس وإخرون، التربية العملية، المرحلة الأولى، ط٢، وزارة التربية والتعليم والشباب، سلطنة عمان، ١٩٩٠، ص ١٥.
- 37 - Ingersoll, G., Assessing In-Service Needs Through Teacher Responses, Indian University Memographed Report , U S A., 1975, p. 12.
- ٣٨- عبد القادر يوسف، دراسات في إعداد وتدريب المعلمين في التربية، مرجع سابق، ص ٥١ - ٥٣.
- ٣٩- ضياء الدين زاهر، " تدريب الكوادر الإدارية والتدريبية لتعليم الكبار، مرجع سابق، ص ٤٨٧.
- ٤٠- سعيد أحمد سليمان، مرجع سابق، ص ٥٥٧.

٤١- ضياء الدين زاهر . مرجع سابق، ص ٤٨٩.

٤٢ سعيد أحمد سليمان. مرجع سابق، ص ٥٥١.

تابع المرجع رقم ١٧ (محمود عباس عابدين)

وأنظر أيضا لمزيد من الإيضاح:

- حمدي علي الفرماوي ، "الدافع المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو التعلم الذاتي عند

طلاب المرحلة الثانوية"، دراسات تربوية، المجلد ٣، الجزء ١٢، رابطة التربية

الحديثة، القاهرة، ١٩٨٨، ص ١٩٣.

- مكتب التربية العربي لدول الخليج، دراسة حول التعليم الذاتي وتطوير المناهج

وأساليب التدريس في دول الخليج العربي، المجلد الأول، المركز العربي للبحوث

التربوية لدول الخليج، ١٩٨٥، ص ٦ - ١١.

- Taugh, A. M., " Self-Directed Lyrnimy: Concepts and Practice", International Encyclopedia of Education (Research and Study), Vol. 8, (ed.) by Husen, T.& Postlethwaite, T N , Pergamon Press, Oxford, 1995. pp. 4511- 4515.

الفصل السابع المناهج التربوية في المؤسسات التعليمية

مقدمة:

ظل التعليم الثانوي منذ نشأته، من أكثر أنواع التعليم النظامي قيمة. وقد تمتع بهذه المنزلة الكبيرة لأنه يقود الملتحقين به الى الفرص التعليمية والاجتماعية المنشودة. ولذا ظلت المدرسة الثانوية النظرية وحدها في معظم دول العالم -متقدمة ونامية- بعامة وفي مصر بخاصة. متأثرة بالقيمة الاجتماعية العالية، فهي تؤدي إلى الجامعة التي تؤدي بدورها إلى المناصب القيادية العليا في الدولة.

وكان للاستعمال البريطاني الذي ظل في مصر اكثر من سبعين عاماً دوراً كبيراً في استمرار قيام التعليم الأكاديمي، مع إهمال التعليم الفني. وذلك لأمرين هامين: أولاً: محاولة قادة الفكر الاستعماري نقل نظمهم التعليمية من بيئاتها الأصلية بمؤثراتها الثقافية المختلفة إلى البيئة المصرية ذات الخصائص والقوى الثقافية التي تخالف القوى الثقافية والظهير التقادس لبنية النظام التعليمي المنقول - وهذه النقطة من أهم ما كان يؤخذ على المنهج الوصفي بمرحلته التطورية في مجال علم التربية المقارنة، حيث النقل والاستعارة دون تحليل القوى المحيطة بالنظم، وهذا أيضاً ما حذر منه التفكير الإنجليزي السير مايكل سادلر Sir Michael Sadler في القرن التاسع عشر، حيث يقول: 'ينبغي عند دراسة نظم التعليم الأجنبية ألا تنسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة في داخلها، بل إنها تتحكم فيها وتفسرها .. إننا لا نستطيع أن ننقل بين النظم التعليمية في العالم كطفل يلهو في حديقة ويقطف زهرة من غصن وبضعة أوراق من غصن آخر، ثم نتوقع أننا لو غرسنا كل ما جمعناه في تربة بلدنا فإننا نحصل على نبات حي، إن النظام القومى للتعليم كائن حي، وهو ثمرة النضال الذي عمره النسيان'^(١) - والذي تنقضى فيه الطبقية الاجتماعية، حيث طبقة النبلاء والأشراف في مقابل طبقة الفلاحين والعمال. مما انعكس بشكل واضح على الاتجاهات والأفكار السياسية لهذا الشعب الإنجليزي والذي تمخض في صراعه السياسي والاجتماعي عن قيام حزبين سياسيين رئيسيين. هما حزب المحافظين بأفكاره البرجوازية واتجاهات الطبقة العليا، مقابل حز - العمال والذي يمثل فكر - اتجاهات الطبقة الدنيا والمتوسطة. ولذا لا

نوجد هناك علامات الدهشة على المستقرنين للنظام التعليمي الإنجليزي، والذي يقف من ورائه هذه القوى السياسية المتصارعة، فيؤكد حزب المحافظين على أهمية استمرار وتدعيم المؤسسة التعليمية التي تعتبر امتداداً لأفكاره والتي سوف تـمده بالمفكرين وأصحاب الياقات البيضاء، وهي المدرسة الثانوية الأكاديمية الى جانب احتفاظه لنفسه بالمدرسة الخاصة لعلية القوم Public School بينما يأتي حزب العمال واستجابة للمطالب الاجتماعية والتربوية يناصر بقوة ويعمل على قيام مدرسة شاملة تختفي معها الطبقة والتمياز الاجتماعية داخل المجتمع الإنجليزي وتـمده بالأيدي العاملة الماهرة والفنية والمنتكاملة الإعداد النظري والعمل في ان واحد، تلك هي المدرسة الشاملة Comprehensive School.

ثانياً: أن إهمال التعليم الفني والتكنولوجي من جانب السلطات الاستعمارية يؤدي إلى حرمان مصر وغيرها من الدول المغلوبة على أمرها من الأيدي العاملة الماهرة والمدرّبة، وعدم قيام صناعة متقدمة، باعتبار هذه البلاد صالحة للزراعة والرعي دون الصناعة والتجارة^(٢).

وفي ظل المطلب الشعبي المتزايد على التعليم في مصر، بسبب الإنفجار السكاني في ذلك تقدم وسائل الاتصال والمعرفة وزيادتها بشكل سريع، مع الزيادة في الأموال والطوحت العربضنة الخاصة بالأفراد والجماعات، أمام كل ذلك، حاولت حكومات مصر المتعاقبة بعد الثورة ان تلبي المطالب المختلفة على حساب إمكاناتها المحدودة، ف جعلت التعليم بالمجان في جميع مراحلها، ومدت سن الإلزام حتى سن الخامسة عشرة، حيث توحيد المدرسة الابتدائية والإعدادية في مرحلة واحدة - مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيه الأولى والثانية (قانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ في مادته الخامسة عشرة)^(٣). ثم تعديل ذلك وفقاً للظروف والإمكانات الاقتصادية المتاحة الى سن الرابعة عشرة فقط (قانون ١٩٨٨).

وعلى الرغم من الصعوبات التي تواجهها الدولة في تحقيق نسبة الاستيعاب الكامل للمرحلة الابتدائية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) فقط^(٤). إلا أنها اتجهت لمد الإلزام وتعميم التعليم حتى نهاية الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وهذه النقطة أشارت إليها استراتيجية تطوير التعليم في مصر عام ١٩٨٧م بقولها: "إن الكثير من المشروعات والإصلاحات التعليمية لم تكن قاسية على دراسات وحسابات دقيقة، بل كانت بمثابة ردود فعل غير مدروسة. كما أن غياب التخطيط التعليمي الذي يجب أن يكون عملية مشتركة

ومعاونة بين الاقتصاديين و علماء الاجتماع والتربية ورجال السياسة والإعلام ليأخذوا في اعتبارهم - بناء على بيانات ودراسات علمية - الإمكانيات المتاحة والعمل على حسن استغلالها بما يحقق الأهداف المرجوة، إن غياب مثل هذا التخطيط التعليمي لا يحقق - لئسرة المرجوة من أي تطوير أو تحديث للتعليم^(٥).

وإذا كان التخطيط عنصرا أساسيا لنجاح أي فرد أو أية مؤسسة، ومن ثم فهو ضرورة لازمة للإدارة الناجحة، باعتباره يرتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف ووسيلة لتحقيقها، كما أنه وسيلة التغيير الاجتماعي والإرادة الإنسانية، كما أنه عملية من عمليات الإدارة ووظيفة من وظائفها وهو المؤشر الحقيقي على طريقة التفكير السليمة لأي فرد أو مؤسسة كما أنه مرحلة فكرية سابقة على تنفيذ أي عمل من الأعمال وينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب القيام به، بهذا يعتبر أساس العملية الإدارية^(٦). وعلى الرغم مما تقدم فإن إستراتيجية تطوير التعليم تؤكد على أن إدارة التعليم في مصر بوجه عام ما زالت واقعة تحت تأثير تصور أنها فوق العمل الفني والعاملين والجمهور، وأنها مرادفة لركوب السلطة والهيمنة والأمر والإملاء، مازال التركيز في العمل الإداري على النواحي الآلية، المتعلقة بحرفية القواعد واللوائح وأعمال السكرتارية والمسائل المالية .. أكثر من النواحي الإنسانية. المتعلقة بحفز الأفراد ومراعاة قدرتهم وقيمهم والاهتمام بالعلاقات فيما بينهم .. وعلى الجزئيات أكثر من الكليات ، .. وتستمر الاستراتيجية في نقدها للأوضاع الإدارية القائمة حيث توضح أن الحاضر بمشكلاته مازال الشغل الشاغل للإدارة، أما المستقبل والنظرة على المدى الطويل إليه، والتحرك نحوه وفق خطوات محسوبة فيكاد لا يكون له مكان في السلوك الإداري في مجال التعليم^(٧). فعلى الرغم من توصيات المؤتمر الدولي للتربية في دورته الأربعين (١٩٨٦) بأنه ينبغي أن تستفيد الإدارة التعليمية من أداؤها بكفاءة من استخدام التكنولوجيا الحديثة على نحو اشمل وفضل، كما ينبغي إنشاء مراكز للمساعدة التقنية للإدارة وإقامة نظم المعلومات الموجهة لأغراض الإدارة كوسائل هامة لتحسين التعليم، كما أوصى المؤتمر نفسه بأن ينبغي لكل بلد أن يحدد المواد الإدارية التي يستحسن إسنادها إلى المرافق المركزية والإقليمية والمحلية لضمان استخدام الموارد المتاحة استخداما رشيدا، ومشاركة كافة الفئات المعنية بمزيد من الفاعلية، وسعيا إلى النهوض بطرق تبادل المعلومات والاتصال بين مختلف المستويات الإدارية^(٨) ولكن الإستراتيجية تشير في هذا المقام بأن الطرق والأساليب والأدوات الإدارية، ما زالت - في معظمها - ترجع الى عصر ما قبل العلم والتكنولوجيا، وعصر ما قبل التعليم القياسي

أو الكبير، بدليل ما نراه سائدا من أساليب تقليدية في وضع الميزانية والإنفاق والمعاملات المالية ومن وسائل جمع المعلومات التربوية والإدارية وحفظها واسترجاعها، واستخدامها، ومد طرق الاتصال والمراجعة .. وأخطر من هذا كله كيفية اتخاذ القرارات وتطبيق مبدأ المشاركة - الغائب عن الساحة التربوية على الرغم من أهميته القصوى لنجاح هذه السياسات - وحتى الوسائل والأساليب الجديدة التي استحدثت مثل التخطيط والبحث تاهت وسط القديم وبدت مسخرة لخدمته وفقدت بذلك قدرتها على التجديد .. وتستمر الإستراتيجية في ملاحظاتها حيث تؤكد أن هناك بعض القيم غير المرغوب فيها مثل التأنى أو البطئ في الحركة والتسلط والمنافسة البغيضة وإيثار العافية والتهرب من المسؤولية والمحسوبة والإلتزام، قد ترسبت في الإدارة التعليمية، وكلها قيم لا تتعوق نمو العمل الإداري فحسب، بل تتعارض كذلك مع وجوب كون التعليم بنية منتقاة ونموذجاً في العلاقات الإنسانية^(١).

وإذا كانت محاور العملية الإدارية للتعليم في مصر بعامة، وفي المرحلة الثانوية بخاصة غير متحقق بطريقة فعالة، وعيدة عن الأساليب الديموقراطية والإنسانية، التي تحقق مناخاً تربوياً ملائماً لإجراء عمليات التطوير والتحديث، فلا عجب في ظل هذه الأساليب الإدارية والتنظيمية وفي ضوء المناخ التربوي غير المناسب أن يواجه التعليم الثانوي بعدة مشكلات من أهمها :

١- نظام القبول: حيث يقوم النظام الحالي للقبول بالمرحلة الثانوية على أساس امتحان الشهادة الإعدادية (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي)، ويتم توزيع التلاميذ على أنواع التعليم الثانوي بناء على درجاتهم في هذا الامتحان. وتتمثل خطورة هذا الاتجاه في أحكامه القياسية التي يصدرها على توجيه التلاميذ إلى الأنواع المختلفة للتعليم الثانوي.

٢- تعدد أنواع المدارس الثانوية: فهناك مدارس التعليم الثانوي العام، والتعليم الثانوي الفني بأنواعها الصناعية والزراعية والتجارية والخطورة هنا تتمثل فسي الأهمية النسبية لكل نوع من هذه الأنواع وما يترتب عليها من عدم تحقيق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص فيه، وهذا ما دعا الدول المتقدمة وبعض الدول النامية للأخذ بصيغة المدرسة الشاملة للتغلب على ذلك.

٣- علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي والجامعي: حيث الباب مفتوح أمام طلاب التعليم الثانوي العام للالتحاق بالتعليم العالي والجامعي ولكن الصعوبات تواجه طلاب التعليم الثانوي الفني، وعلى الرغم من السماح لطلاب التعليم الثانوي الفني بالالتحاق ببعض مؤسسات التعليم العالي والجامعي، إلا أنهم يواجهون بصعوبات كثيرة بالنسبة للشروط التي يجب توافرها، وهذا يعني إندعام المساواة في فرص الالتحاق بالتعليم العالي والجامعي بين النوعين من التعليم.

٤- قصور برامجها ومناهجها: فما زالت المرحلة الثانوية بأنواعها ومدارسها المختلفة قاصرة عن تطوير نفسها بما يتماشى مع التطورات العصرية الحديثة، وما زال التعليم فيها بعيد الصلة عن حياة العمل والإنتاج، وكذلك عدم التوازن في الثقافة العلمية والإنسانية.

٥- ضعف خدمات التوجيه: حيث يأخذ صوراً شكلية أو سطحية، وهذا يرجع إلى ضعف خدمات التوجيه التعليمي والنفسية بهذه المرحلة.

٦- مستقبل الخريجين: فعلى الرغم من عدم تمكن نسبة غير قليلة من الخريجين للالتحاق بمراحل التعليم العليا، إلا أنهم لم يجدوا العمل المناسب لقدراتهم وتخصصاتهم. وفي الأونة الحالية لا يوجد عمل مناسب أو غير مناسب مما أوجد طريقاً سهلاً لمخزن البطالة في مصر^(١٠).

٣ كل هذا دعا المسؤولين عن العملية التعليمية وفي أزمنة متعاقبة أن يبحثوا عن الصيغ التعليمية المناسبة للتعليم الثانوي، بحيث يتم التغلب على هذه المشكلات ومحاولة إيجاد صيغة تعليمية مناسبة في وسط تربوي وتعليمي مناسب، ويتلاءم والظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والروحية المتكاملة للمجتمع المصري.

وفي ضوء ما تقدم سوف يتم تناول الموضوع المطروح من خلال المحاور الرئيسية التالية: .

أولاً: نظرة تحليلية لمكانة التعليم الثانوي الشامل في دول أوروبا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية.

ثانياً: المدرسة الشاملة في إنجلترا.

ثالثاً: المدرسة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية.

رابعاً: مدى إمكانية إفادة التجربة المصرية من تجارب كل من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية.

أولاً : نظرة تحليلية لمكانة التعليم الثانوي الشامل في دول أوروبا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية.

من أهم الصيغ التعليمية في دول أوروبا الغربية في العقود الأخيرة من القرن العشرين هو الاتجاه نحو إنشاء المدارس الشاملة. حيث كان النظام التقليدي أو القديم للتعليم في أوروبا الغربية يتميز بازدواجية المدارس الثانوية والتي تتمثل في (أ) الدراسة الثانوية الأكاديمية مثل الجرمسكول Grammar School والجمنازيوم Gymnasium والليسية Lycée هذا النوع من المدارس كان يعد طلابه للتعليم الجامعي. (ب) ثم المدارس الثانوية الفنية سواء المهنية أو التجارية وكل ما يتعلق بإعداد الشباب لسوق العمل.

وكان يتم تقسيم أو توزيع الطلاب على هذه المدارس بناء على نتائج امتحاناتهم وبعض الشروط الأخرى المتمثلة في اختبارات التوجيه المهني والتي كانت تبدأ من سن العاشرة أو الثانية عشرة من أعمار التلاميذ لتحديد المسارات الصحيحة لأنواع التعليم المختلفة وفق قدرات هؤلاء التلاميذ.

وكان تقسيم التلاميذ يعتمد إلى حد كبير على خلفياتهم الاجتماعية. حيث كان يتم توزيع التلاميذ من أبناء الأسر الغنية والمتعلمة على المدارس الثانوية الأكاديمية، بينما أبناء الطبقات الاجتماعية المتواضعة يوجهون إلى المدارس التجارية والفنية.

وفي أواخر الخمسينات وأوائل الستينات، وبطريقة عملية عمدت كل دول أوروبا الغربية إلى إصدار لوائح وقوانين أو خطط لدمج جميع صور التعليم الثانوي في مدرسة ثانوية واحدة وهي المدرسة الثانوية الشاملة والمتاحة لجميع الطلاب من جميع الخلفيات الاجتماعية كما هو الحال في السويد Sweden، هذا من جانب، ومن الجانب الآخر وفي دول أخرى عملت على إتاحة الفرصة لجميع الطلاب ومن جميع الطبقات للحصول على حد أدنى من التعليم وهو المرحلة الثانوية الدنيا Common Junior Secondary Level كما هو الحال في فرنسا.

من الجانب النظري، فإن هذه التغيرات الاجتماعية تسمح للطلاب واليا فعين من مختلف البيئات والمستويات الاجتماعية للانضمام إلى مجالات التدريب على المستويين الأكاديمي والفني، وإذا أرادوا الاختيار أو تغيير المهنة أو التخصص فإنه يسمح لهم في أي وقت حتى لو كان متأخراً جداً عما هو مألوف في النظام التعليمي التقليدي. بل أكثر من هذا يسمح للطلاب الذين لم يستطيعوا التخرج من التعليم الثانوي التقليدي أن يلتحقوا بالتعليم الجامعي بعد حصولهم على مقررات دراسية والحصول على شهادة مغادرة المدرسة الثانوية^(١١).

والمناقشات والحوار الدائر حول هذه الصيغ التعليمية يعتمد على فكرتين أساسيتين :
١- أن هناك اعتراضات حول ما يتم في ضوء النظام التعليمي القديم من تعزيز لفكر الطبقات الاجتماعية، والاهتمام الواضح بنوع الخدمة التعليمية المميزة التي تقدمها المدارس لأبناء الطبقات الفنية على حساب أبناء الطبقات الفقيرة الذي يحصلون على خدمة تعليمية أدنى. هذه النظرة الطبقيّة لنوع الخدمات التعليمية كان له انعكاس واضح على الطبقيّة والنظرة الاجتماعية. ولهذا كان الجدل المثار في هذه القضية أن النظام التعليمي التقليدي القائم في هذه المجتمعات الغربية سوف يعمل بها ويحافظ على هذه الطبقة من جيل إلى آخر. ونتيجة لهذا كان الاعتقاد بأن إحلال صيغة المدرسة الشاملة محل المدرسة الثانوية التقليدية سوف يزيد من فرص ديمقراطية التعليم والحر ك الاجتماعي.

٢- كان هناك تأكيد وإصرار من جانب المجتمعات الغربية على أنها قد عانت من فقدانها للمواهب الكبيرة من الدارسين نتيجة لهذه الاختبارات والتقسيمات المبكرة لهم إلى أنواع وأنماط تعليمية مختلفة، فهؤلاء الفنانيين العظماء والمخترعين ورجال الدولة والموسيقيين والعلماء والذين كانوا في حاجة ماسة لدخول المدارس الابتدائية الراقية والذين كانوا اقل أداء في الامتحانات لم يتمكنوا من دخول المدارس الثانوية الأكاديمية فاضطروا لدخول مدارس اقل منزلة وتميزا ومكانة. ولهذا كان الاعتقاد قائما بفشل النظام التعليمي التقليدي من احتواء هؤلاء الموهوبين وزيادة موهبتهم لأنهم ينتمون لظهير ضيع. على الرغم من أن هذه المواهب ضرورية جدا لمثل هذه المجتمعات غير النشطة أو الأقل حيوية وإنتاجا وثقافة وتقدما أكثر منه لتلك المجتمعات التي حددت وطورت كل المواهب والقدرات في جميع أبنائها^(١٢).

والأزمة التي تواجه التحرك نحو المدرسة الثانوية الشاملة، هي الأزمة التي تواجه كل صور وصيغ التعليم الحر والتي تحاول تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في ظل نظام الاحتكار الرأسمالي. وما دام هذا المبدأ غير متحقق في ظل الإنتاج الرأسمالي والذي يترتب عليه عدم التساوي في المكانة الاجتماعية في حياة الكبار، فإن النظام التعليمي كله يجب أن يستمر في تخريج منتجائه بهذه الطريقة غير المتساوية. وهذا يعني أن المساواة في تكافؤ الفرص في الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية يجب بالضرورة أن تقتصر بالزيادة السلبية في فرص التساوي فيما بعد التعليم الثانوي وفي عمليات التحول لسوق العالة والوظيفة. إذا أريد لقوة العمل الرأسمالية أن تستمر. وبمعنى آخر، أن عدم التساوي في الإعداد والتدريب والتوزيع للعمالة في تنظيمات العمل سوف يتطلب تعويضاً وبديلاً لعدم المساواة على المستويات العليا من التعليم، إذا كان هناك تغييراً جذرياً أو تاملًا في صيغ وأشكال التعليم وسوف تطبق المستويات الأدنى.

ومن أجل تحقيق العدالة في مجال الحراك الاجتماعي بالنسبة للطلاب من الخلفيات الاجتماعية المختلفة، فإن المدرسة يجب أن تظهر جانب العدالة في معاملتها للطلاب وإباحة الفرصة للحوار الديمقراطي. ولهذا فإن أهم الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتي يتمتع بها الأسر ذات الظهير الاجتماعي المرتفع سوف تؤكد على أن أبناءهم سوف يكونوا قادرين وبطريقة أفضل على التقدم التعليمي أكثر من أبناء الطبقات الأخرى ذات الوضع الاجتماعي الأقل.

هذا الصراع الاجتماعي في المحيط المدرسي والتعليمي من أجل الاستمرار على تخريج القوى العاملة اللازمة للتسلسل الوظيفي لسوق العمل الرأسمالي والذي يترتب عليه علاقات غير متكافئة في مجال الاحتكار الرأسمالي، وفي نفس الوقت محاولة من جانب التعليم المدرسي لتقديم الفرص التعليمية المتكافئة وتحقيق الديمقراطية في الفرص التعليمية والحراك الاجتماعي. كل ذلك أدى إلى حدوث الأزمة. فمن الجانب الأول منها هو محاولات تطبيق الصيغ التعليمية والتي سوف تبعد تأثيرات الطبقة الاجتماعية عن البناء التنظيمي للمدرسة من أجل الوفاء بالطموحات والتوقعات الخاصة بمبدأ تحقيق الفرص التعليمية. ولكن من الجانب الثاني فإن هناك ضغطاً للاستمرار في سياسة الاختيار والإعداد والتوزيع للطلاب حسب طبقاتهم الاجتماعية داخل المدارس لإعدادهم للأدوار غير المتكافئة للإنتاج الرأسمالي^(١٣).

وباختصار يوجد تعارض أساسي بين صيغ وأشكال التعليم الحر والتي تتبثق من أيديولوجية مبدأ تحقيق الفرص، وبين المطالب غير الشاملة والتي تتنافى مع حقوق الإنعمان في ظل سياسة العمل الرأسمالي.

وتاريخ التعليم في أوروبا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية يتصف بالتوتر والصراع، بين القوى السياسية التحريرية والتي تناضل من أجل العدالة والمساواة وبين الاقتصاد والذي يضغط من أجل عدم المساواة.

وبينما التعليم الثانوي التقليدي في مدارس أوروبا كان يعتمد على تقديم فرص تعليمية حسب الخلفيات الاجتماعية للطلاب دون مساواة. ولهذا فإن تلك النظم التعليمية عملت وبطريقة فعالة على إعداد الأفراد اللازمين لسوق العمل والاحتكار الرأسمالي بطريقة موحدة وعلى جميع المستويات والتسلسل الوظيفي للإنتاج الرأسمالي. فإن المدرسة الثانوية الأكاديمية اختارت عدداً قليلاً من الطلاب الذين يرغبون في الالتحاق بالتعليم الجامعي وذلك من أجل إعدادهم بلجان العليا والوظائف الفنية التخصصية المهنية. والمدارس الثانوية الفنية عملت على إعداد الكثير من الطلاب وإكسابهم الخبرات والمهارات اللازمة لوظائفهم. بينما بقية الطلاب وهم الغالبية من السكان لم يحصلوا إلا على تدريب على مستوى التعليم الابتدائي أو أقل من أجل إعدادهم للأعمال التي تحتاج إلى خبرات بسيطة ومحددة أو بدون خبرات أو مهارات عملية لعدم الحاجة إليهم أو وضعهم تحت الطلب، وذلك اعتماداً على نوعية التعليم الذي تلقاه كل منهم.

ولكن الحراك نحو صيغة تعليمية موحدة للتعليم الثانوي تعني إن المدرسة الثانوية لا بد أن تتعد عن هذا الصراع والتناقض القائم على الاختيار والإعداد للصغار وفق خبراتهم وقسمهم وتوقعاتهم وسلوكياتهم من أجل مقابلة مطالب سوق العمل الرأسمالي ونظميته الهرمية. إن صياغة وتطبيق التعليم الثانوي الشامل يختلف بدرجة كبيرة من دولة لأخرى حتى بين دول أوروبا الغربية نفسها.

وسوف نحاول هنا إظهار الخصائص الأساسية والعمامة التي اتصف بها هذا التحرك نحو الأخذ بصيغة التعليم الشامل.

والمفهوم الرئيسي أو المحور الذي يحكم هذا الأسلوب هو محاولة زيادة الاختيار .
الجامهيري أو العام. والخبرات ونتائج التعليم على المستوى الثانوي مع نتائج التحرك نحو
تحقيق العدالة في حق التعليم الجامعي وبقيّة الصور والأشكال التعليمية بعد التعليم
الثانوي.

على كل حال، هناك عناصر أخرى في الحراك نحو التعليم الثانوي الشامل
والتي لها أهميتها على الرغم من عدم انبثاقها من التحرك نحو التعليم الثانوي الشامل أو
برامج المدرسة الثانوية الشاملة نفسها. بل تنبثق من مصاحبتها لمحاولات زيادة أو توسيع
حق التعليم الجامعي وما بعد التعليم الثانوي بصفة عامة للطلاب الذين لم يلتحقوا بالتعليم
الثانوي الأكاديمي. عكس ما كان في الماضي، حيث يحرم من التعليم الجامعي كل من لم
يحمل شهادة الانتهاء من التعليم الثانوي الأكاديمي. كما أن التحرك نحو التعليم الثانوي
الشامل كان مرتبطاً بحق الالتحاق بالمؤسسات التعليمية الأخرى بعد التعليم الثانوي. وفي
ظل هذه الحرية، فإن الطلاب الذي يحملون شهادات ثانوية غير التعليم الثانوي الأكاديمي.
أصبح لهم الحق في دخول تلك الشعب التخصصية الجامعية المتصلة بمجال عملهم
وخبراتهم.

٣ وخيراً فإن التحرك نحو التعليم الثانوي الشامل كان شاهداً على فتح مجالات
وطرق جديدة للجامعة خلال تقديم مجموعة من البدائل والمتطلبات تتعلق بالعمير
والامتحانات والمقررات الدراسية القصيرة قبل التعليم الجامعي. إلى جانب طرقاً أخرى
بديلة لدخول التعليم الجامعي كما هو في حالة ألمانيا الغربية، للطلاب كبار السن الذين
كانوا يعملون ويدرسون في فترات متعاقبة ولم يحصلوا على شهادة الأبيتور Abitur أو
ما يقابل الثانوية العامة، فإنهم في ظل التعليم الثانوي الشامل وتنظيماته يمكنهم الالتحاق
بالجامعة بنسبة محددة. ولهذا فإن مفهوم المدرسة الثانوية الشاملة قد امتد لأبعد من
المدرسة في حد ذاتها ليشمل توفير مطالب القبول في التعليم الجامعي والعالي.

وفيل النظر لتأثير هذه الصيغة من التعليم، فإنه يجدر التنويه إلى إنها مازالت
متارة للجدل. في دول مثل ألمانيا الغربية، هناك تناقض شديد من جانب المتحدثين في
مجال الصناعة والتجارة. ورجال السلطة التعليمية وقادة الأحزاب الرئيسية. ولهذا فإنه لا

توحيد خلاف على هذا لأن ألمانيا الغربية سارت ومازالت تسير ببطء شديد نحو التعليم الثانوي الشامل. ولكن حتى في بلاد مثل إنجلترا والتي أخذت بهذه الصيغة الشاملة، فإن هناك جدل حولها في السنوات الأخيرة، كما أن النظرة إلى هذه المدرسة وإمكاناتها وطرق التدريس فيها والأساكن التي أقيمت فيها تقلل من شأنها ومكانتها التعليمية. والفكرة الأساسية أن الحراك القائم بشأن التعليم الثانوي في إنجلترا ما زال حراكا سياسيا بين القوى السياسية والاتجاهات المختلفة.

وهناك سبدين رئيسيين يؤثران على الاتجاه نحو التعليم الثانوي الشامل، هما أن هذه المدرسة بمفهومها وصيغتها وتطبيقاتها تعمل على تحقيق العدالة في الإمكانيات التي تتطلبها التعليم الثانوي للطلاب القادمين من خلفيات اجتماعية مختلفة. وثانيهما محاولة هذه الصيغة التعليمية تحقيق العدالة والمساواة في استكمال التعليم الثانوي والحق في التعليم ما بعد الثانوي أو العالي لجميع الطلاب من الخلفيات الاجتماعية المختلفة.

وهناك العديد من الأسباب التي تبين أهمية دور المدرسة الثانوية الشاملة في تحفيز ورفع نسبة الانتظام والمساهمات المدرسية من جانب الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع، من أهمها:

أ- وجود هذه المدرسة ساعد في رفع الطموحات عند الطلاب في إمكانية الاستمرار في التعليم الثانوي وما بعده حتى الجامعة.

ب- تعتبر طريقا مفتوحا وجديدا لحق الانتظام في التعليم ما بعد الثانوي وذلك بزيادة وتوسيع أنماط شهادات الانتهاء من المدرسة والمقبولة في التعليم العالي والتي تؤدي أيضا إلى الأساط التعليمية الأخرى (١٠):

وبعد هذه النظرة التحليلية والعامة على المدرسة الشاملة في أوروبا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية، يمكن للدراسة الآن التعرض للمدرسة الشاملة في إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية كل على حدة فيما يلي :

ثانيا : المدرسة الشاملة في إنجلترا:

إن قانون التعليم لسنة ١٩٤٤ والذي يعرف بقانون "بوتلر" Butler، وضع القواعد الأساسية التي سار عليها التعليم الثانوي في إنجلترا وويلز بالمملكة المتحدة

البريطانية حيث إتاحة الفرص التعليمية لجميع التلاميذ حتى سن السادسة عشرة كتعليم إلزامي من جانب السلطات التعليمية. وعلى الرغم من الصعوبات التي واجهها هذا القرار من حيث المناهج المدرسية والنقص في إعداد المعلمين والتمويل، إلا أن أول خطوة لتنفيذ هذا القرار كانت برفع سن الإلزام حتى سن ١٥ سنة وذلك عام ١٩٤٧م. وفي تلك الأثناء كانت هناك آراء تنادي بأن مقابلة الاحتياجات التربوية والنفسية وقدرات التلاميذ المختلفة تتطلب تقديم هذا التعليم الثانوي في ثلاث صور تتمثل في:

أ- التعليم الثانوي العام Secondary Grammar School وهو امتداد طبيعي لصورة وأهداف التعليم الثانوي القديم والذي يعتبر القاعدة الأساسية للانطلاق للتعليم الجامعي.

ب- التعليم الثانوي الفني Technical High School وهو اختياري ولكن ليس بالضرورة أن يتطلب قدرات أكاديمية عالية مثل التعليم الثانوي العام، ولكن يجب أن يركز على نوعية التعليم التي يتطلبها المجالات الصناعية والتجارية، كما أنه يسمح للخريجين منه بالالتحاق بكليات الهندسة الجامعية دون الكليات العلمية والأدبية.

ج- التعليم الثانوي الحديث Secondary Modern School والذي يقدم نوعية جديدة من التعليم الثانوي لمعظم أبناء الأمة مع مراعاة مبدأ المساواة في عمليات الاختيار لمؤسسات التعليم الثانوي.^(١٥)

و على الرغم من كثرة الحديث عن احترام مبدأ المساواة، إلا أنه كان بعيداً عن ضمانات التحقيق ومن ثم كانت الرغبة واضحة من جانب المناطق الحديثة لإنشاء مدرسة ثانوية واحدة لجميع الأبناء مثل ما هو حدث في المرحلة الابتدائية تحاشياً لمبدأ التقسيم الثلاثي في (أ.ب.ج). إلا أن مبدأ التقسيم أصبح ساري المفعول لتحقيقه رغبات أصحاب المصانع والشركات ورووس الأموال في توفير الأيدي العاملة وأصحاب المستويات المتوسطة الذين سوف لا يجدون فرصة للالتحاق بالتعليم الجامعي، ومن ثم يتجهون لسوق العمل. وتطبيق سياسة العرض والطلب في مجال العمل. تصبح الفائدة الكبرى من جانب ساسة الاحتكار الرأسمالية والمتبعة في دول أوروبا الغربية بعامة وإنجلترا وويلز بخاصة.

ومن هنا لم يحاول المسئولون عن السياسات التعليمية تحقيق رغبات معظم السكان في إقامة مدرسة ثانوية واحدة للجميع بدلاً من النظام الثلاثي القائم والذي يعمق فكرة الطبقات الاجتماعية المتأصلة في المجتمع الإنجليزي والتي حاول المفكر الإنجليزي 'ماثيو ارنولد' Mathew Arnold في العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر أن يوطدها، حيث نادى بضرورة تنظيم التعليم الثانوي في إنجلترا، لاعتقاده إن ذلك سوف يؤدي إلى تحول الطبقات المتوسطة في إنجلترا عن التعليم، وهي نظرة عميقة لدور التعليم في ديناميكية المجتمعات؛ كما كان مدركاً لطبقة التعليم في إنجلترا ومدركاً في نفس الوقت لمطالب الطبقة المتوسطة، ومن هنا طالب بإقامة تعليم ثانوي متميز لا يدخله إلا أصحاب القدرات الأكاديمية العالية، وكان الغرض الحقيقي هو إبعاد أبناء الطبقات المتواضعة عن الالتحاق بالتعليم الثانوي الراقى وقصره على أبناء الطبقات العليا والذي مازال ممثلاً في المدرسة الثانوية الخاصة بهذه الطبقات وبأبناء الأثرياء والهاربين من تنفيذ الأحكام القانونية في بلادهم والتي تسمى بالمدرسة العامة Public School ولكنها الخاصة. ولذا نادى بضرورة تنظيم التعليم تحت إدارة الدولة من خلال نظام فعال للحكم المحلي وهو ما يتنقل بوضوح في الإدارة التي تجمع بين المركزية واللامركزية المتوازنة للتعليم في إنجلترا حتى اليوم^(١٦).

إلى ان ظهر تقرير سير جيفري كروثر G Crowther Report في مادتيه رقم ١٥ و ٣٨ حيث أكد على أن النظام الثلاثي للتعليم الثانوي يعتبر خاطئاً ما دام لا يقوم على عملية متوازنة. حيث وجد أن هناك ٤ مدارس ثانوية عامة مقابل مدرسة ثانوية فنية، كما يوجد ٦ تلاميذ ثانوي عام مقابل تلميذ واحد بالثانوي الفني وحوالي ٤٠% من السلطات التعليمية المحلية لا تقدم تعليماً فنياً على الإطلاق. ومن هنا يتضح أن التعليم الثانوي الإنجليزي ثنائي الصيغة وليس ثلاثياً، كما أن معايير الاختيار للتلاميذ وفق هذه الصيغة الأكاديمية أو الفنية تختلف من منطقة لأخرى. ولهذا رأي السير جيفري كروثر وزملائه ونبأ على الشعور العام والسائد في الدولة أن عملية تصنيف واختيار الطلاب في سن مبكرة (١١ سنة) وتوزيعهم على المدارس الثانوية المختلفة لا يعتبر صحيحاً، ومن ثم فالنظرة المستقبلية تتجه نحو إنشاء مدرسة ثانوية للجميع سواء كانت شاملة Comprehensive أو مزدوجة Bilateral للتعليم الثانوي المزوج الوظيفة أكاديمياً وفيما في نفس المدرسة^(١٧).

والمؤيدين لفكرة المدرسة الثانوية الشاملة وجدوا لهم نصيراً قوياً مع مجيء حكومة العمال عام ١٩٦٤، حيث ركز وزراء التعليم أمثال هوج Q. Hogg وخليفته ستوارت M. Stewart وخليفة كروسلاند Crosland على إنهاء العمل بنظام الاختيار في قبول التلاميذ عند سن الحادية عشر وإقامة مدارس ثانوية شاملة لهذه الأعمار بغض النظر عن قدراتهم واتجاهاتهم وخلفياتهم الاجتماعية، كما أن هذه الصيغة سوف تكون مناسبة جداً للمناطق الريفية والبعيدة عن المركز وكذلك المناطق السكنية حديثة النشأة والتي لا يوجد فيها النظام التعليمي التقليدي. ومن ثم طالب وزراء التعليم في ظل حكومة العمال جميع السلطات التعليمية المحلية لتقديم خططها الخاصة بإنشاء مدارس ثانوية شاملة وفقاً لفلسفة الحزب الجديد ومحاولة وقف الأخذ بفكرة المدارس الثانوية المنفصلة. وعلى الرغم من اختلاف رد الفعل من جانب السلطات التعليمية المحلية نحو هذه السياسة التعليمية إلا أنه بمجيء عام ١٩٦٧م أي بعد ثلاث سنوات فقط من عهد حكومة العمال كان هناك ٨ مناطق فقط من ١٦٣ منطقة تعليمية هي التي رفضت تنفيذ هذه السياسة ومن ثم وقعت تحت الضغوط والتهديدات حتى أكرهوا على الالتزام بتنفيذ هذه السياسة.

وفي حقبة السبعينات كان هناك اعتراضات واضحة على المدرسة الثانوية الشاملة استناداً على جوانب الضعف فيها من حيث القصور في الجوانب الإدارية والتنظيمية الناشئة عن الاتساع والتعدد والشمولية في التلاميذ بأعمارهم ومطالبهم واستجاباتهم المختلفة، ورفض الكثير من المديرين والنظار القيام بمهمة العمل الإداري في هذه المدارس، إلى جانب إهمال المتفوقين والمتخلفين دراسياً وعدم مقابلة مطالبهم بصفة خاصة بالمقارنة بالمدارس التي أعدت خصيصاً لكل فريق منهم، لأن المدرسة الشاملة تتعامل مع الجميع وفي نصب أعينها المتوسطين أو المجموع وليس الفئات المتطرفة^(١٨).

ولكن التمسك بالمدرسة الشاملة والتأييد الواضح لها من قبل حزب العمال يرجع إلى أوضاع اجتماعية أكثر منه أوضاع تربوية وتعليمية، وذلك تحقيقاً لمطالب الفئات الدنيا والمتوسطة من المجتمع الإنجليزي ومحاولة التخلص من النفقات الزائدة ببناء مدارس مستقلة الغرض. لكن عن طريق المدارس الشاملة يمكن التغلب على ذلك ببناء مدرسة واحدة متعددة الأغراض.

وتستمد المدرسة الشاملة فكرة الشمول من قبولها لكل الأطفال دون تمييز في الخلفيات الاحتساعية أو الجنس أو اللون أو الدين. وهي بذلك تقضي على طبيعة التعليم التي تمارسها كثير من النظم التعليمية في تمييزها بين التعليم الثانوي العام والتعليم المهني أو الفني ولهذا ترفض المدرسة الشاملة مبدأ الفصل بين التلاميذ في أنواع مختلفة من التعليم، وإنما تقبل كل التلاميذ وتقدم لهم أحسن أنواع التعليم المناسبة لكل تلميذ.

كما تستمد المدرسة الشاملة شموليتها أيضاً من برامجها ومناهجها، فهي تفتح أبوابها لكل التلاميذ وتقدم لهم البرامج والمناهج الدراسية المتنوعة العامة والأكاديمية والعملية والمهنية والحرفية. وهي بهذا تشمل أنواعاً متعددة من التعليم تقوم بها مدارس متنوعة في الأنظمة التعليمية الأخرى.

• أهم طرق تنظيم المدرسة الشاملة ؟

هناك ست صور رئيسية لتنظيم المدرسة الثانوية الشاملة في المملكة المتحدة

البريطانية:

١- المدرسة الشاملة التقليدية وهي من سن ١١ - ١٨ ، وعليها اعتراضات كثيرة من حيث حجمها الضخم وما تطلبه من معلمين أكفاء وأعداد كبيرة من التلاميذ وخاصة في الصف السادس وما بعده للتغلب على المباني المدرسية إلى جانب العلاقات غير الوطيدة بين المعلمين والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض لكثرة الأعداد داخل المدرسة الواحدة.

٢- المدرسة الشاملة ذات المرحلتين (التعليم الثانوي الثاني) والمرحلة الأولى وهي المدرسة الشاملة الدنيا ويلتحق بها الأطفال في سن الحادية عشرة حتى ١٣ أو ١٤. والمرحلة الثانية هي المدرسة الشاملة العليا ويلتحق بها كل الأطفال في سن ١٣ أو ١٤ حتى سن ١٨، وكان الهدف من هذه الصيغة محاولة التغلب على النقد الموجه للمدرسة التقليدية. وخاصة فيما يتعلق بعملية الاختيار وتصنيف التلاميذ عن سن الحادية عشرة من ناحية وكذلك بالنسبة لضخامة المدرسة من ناحية أخرى، بحيث يمكن التوفيق بينهما بسرعة وبصورة اقتصادية بدمج المدارس القائمة ذات الحجم الصغير والمتوسط، بحيث تقدم تعليماً ثانوياً على مرحلتين.

٣- المدرسة الشاملة ذات المرحلتين الأولى وتشبه المدرسة الشاملة الدنيا، والثانية ويلتحق بها التلاميذ الذي لا يتقدمون لامتحان الشهادة الثانوية ويقون بالمدرسة حتى نهاية

سن الإلزام وهو ١٥ سنة ثم أصبح ١٦ سنة. أما البعض الآخر يمكن أن يلتحق
بمدرسة شاملة علما من نوع آخر تعد تلاميذها للتقدم لامتحان شهادة الثانوية العامة
G C E أو شهادة التعليم الثانوي C.S E

٤ - المدرسة الشاملة ذات المرحلتين : الأولى أيضاً مشابهة للمرحلة الشاملة الدنيا
والثانية عند سن ١٣، ١٤ يعطى التلميذ حرية الاختيار بين الالتحاق بالمدرسة
الشاملة حتى سن الإلزام فقط وبين الالتحاق بالمدرسة الشاملة العليا حتى بعد سن
الإلزام توهبه للمستوى المتقدم لامتحان الثانوية العامة.

٥- المدرسة الشاملة ذات الخمسة صفوف من ١١ - ١٦ وتستكمل بالصف السادس لما
بعد سن ١٦ والمماثلة في المستوى للمعاهد أو الكليات دون الجامعية.

٦- نظام المدرسة الشاملة يجمع بين المرحلة الابتدائية والثانوية، ويتحول التلميذ من
الابتدائية عند سن ٨ أو ٩ إلى المدارس الشاملة ذات الأربع سنوات حتى سن ١٨
سنة (١٩).

وببدو من استعراض المدرسة الشاملة في إنجلترا، إنها سارت بخطوات سريعة
ومنطقية ونشئت مع الأوضاع السياسية والاقتصادية السائدة. ولذلك تنوعت تنظيماتها
 وأنواعها، حيث وجدت المدارس الشاملة الصغرى والكبرى والريفية والحضرية وكان من
أهم المشكلات التي برزت بالنسبة للمدرسة الشاملة في إنجلترا، ما يتعلق منها بالمشكلات
الإدارية والتنظيمية، ولاسيما بالنسبة للأحجام الكبيرة منها وكذلك ما يتعلق بالمواد
الدراسية واختيار المواد والامتحانات والتوجيه التعليمي والإرشاد النفسي، وهناك مشكلات
اجتماعية أخرى مثل الخروج على النظام أو الشغب والسرقة أو تغيير رأي التلميذ في
نوع العمل الذي سيعمله. وهناك أيضاً مشكلة المعلمين، حيث ضخامة المدرسة الشاملة
(٢٠٠٠ تلميذاً) تحتاج إلى حوالي ١٠٠ معلم، وهذا يتطلب تقسيمهم إلى مجموعات اصغر
بصورة تمكنهم من القيام بواجبهم الكبير الذي يتطلبه العمل في المدرسة الشاملة، وفي
نفس الوقت العمل على تنظيم المعلمين بصورة تمكنهم من الإشتراك في المدرسة الشاملة،
وفي نفس الوقت العمل على تنظيم المعلمين بصورة تمكنهم من الإشتراك في إدارة
المدرسة واتخاذ انقرار التعليمي المناسب في الوقت المناسب (٢٠).

وعلى الرغم من هذه النقائص في محيط المدرسة الشاملة في إنجلترا وويلز، إلا أن الرأي العام يطالب بإقامة المناخ التربوي الملائم للعملية التعليمية والذي يتكون من عشر عناصر أساسية وضرورية لإقامة هذا المناخ التربوي.

* المناخ التربوي والإداري المقترح للمدرسة الشاملة في إنجلترا:

خلال مؤتمر سابق لمدراء ونظار ومعلمين قدامى بالمدارس الشاملة في إنجلترا عام ١٩٨٤م، تتبأ بعض المفكرين ومنهم دافيد هارجريفز David Hargreaves أن المدرسة الثانوية الشاملة في إنجلترا في خطر، وأنها لم تعد الصيغة الأساسية والوحيدة والمعتمدة في إنجلترا، واعتمد هؤلاء المفكرين في تنبؤاتهم على ما تعانيه المدارس الثانوية الشاملة من مشكلات في النقص الملحوظ في معلمي بعض التخصصات في هذه المدارس مثل الرياضيات والطبيعة والكمبيوتر والحرف، والتصميمات والتكنولوجيا باعتبارها موضوعات هامة وعليها ضغط شديد من قبل جماعات الضغط في المجتمع لاعتبارها مواد إجبارية وأساسية بل ومتاحة للجميع، هذا من جانب. أما الجانب الآخر والذي اعتدوا فيه على تنبؤاتهم هو مكانة 'مدرسة الثانوية العامة' والتي تسمى Grammar School وتركيز معظم أبناء النخب العليا والمستثمرين في المجتمع عليها، باعتبارها تنبئ من الناحية السياسية امتداد الحزب الحاكم (حزب المحافظين) في مقابل المدرسة النامنة التي تعتبر وليدة أفكار حزب حكومة الظل (حزب العمال). لكن السبب الذي جعل هذه المدرسة (الشاملة) تبتسر هو أن معظم أولياء الأمور في المناطق التي توجد فيها هذه المدارس الشاملة من المعارضين لفكرة بلحلال المدارس الثانوية العامة محل المدرسة الشاملة.

وعلى الرغم مما تقدم فإن هناك مدارس ثانوية ناجحة جداً في إنجلترا، لكنها تعتبر قلة بالنسبة للمجموع، ولهذا فإن على هذه الصيغة الشاملة أن تدافع عن نفسها وتتحصن ضد سيطرة الصيغ المدرسية الثانوية الأخرى، ودفاعات هذه المدارس تتمثل في تحسين أوضاعها وإقناع معظم أفراد المجتمع بأهمية الخدمات التعليمية التي تقدمها. وذلك من خلال توفير المناخ التربوي والتعليمي والاجتماعي والسياسي المناسب والذي قد يتمثل في العلاقات الوثيقة بين هذه المدارس والسلطات التعليمية المحلية وكذلك الحكومة المركزية تم العلاقات الجيدة بين المعلمين والآباء وبين المعلمين أنفسهم وبينهم وبين التلاميذ، وبين التلاميذ وبعضهم البعض وبين مؤسسات إعداد المعلمين وهذه المدارس

الثانوية الشاملة والمدارس الابتدائية، وبين المدارس الشاملة ومعاهد التعليم العالي والجامعي وأخيراً بين المدارس الشاملة ومؤسسات الإعلام والاتصال. وسوف نوضح ماهية هذه العلاقات المختلفة في السطور التالية .

١) العلاقة بين المدارس الشاملة والسلطات التعليمية المحلية والسلطات المركزية في إنجلترا:

تختلف طبيعة هذه العلاقة من نمط إداري (مركزي - لامركزي أو الجمع بينهما) إلى آخر. ولكن مهما كانت درجة الاختلافات، فإن كل منها يهدف إلى تحقيق أهداف السياسة التعليمية بخلفياتها الفلسفية هذا الاختلاف الذي ينجم عن الطرائق والبدائل التنفيذية للأساليب الإدارية المختلفة (ديمقراطية - اوتوقراطية - فوضوية .. الخ)، يسعى بالضرورة إلى إيجاد توازن في العلاقات بين إدارات التخطيط المركزية وإدارات التوجيه والإرشاد والتسويل المحلية ثم إدارة المدرسة الإجرائية أو التنفيذية لكل جوانب العملية التعليمية.

فالعملية الإدارية القائمة بين هذه المستويات الثلاث ليست معركة يريد كل طرف فيها الانتصار أو السيطرة على الفريقين أو المستويين الآخرين، بل هي علاقات يجب أن تتصف بالتعاون الوثيق لمصلحة المدرسة وطلابها. ومن ثم لا بد لنا من احترام هذه العلاقة المتكاملة والمتوازنة بين هذه القوى الثلاث حتى لا يحدث الصدام والتعارض بينهما ضد مصلحة النظام التعليمية ككل، هذه النقطة تعتبر جوهرية وأساسية لمستقبل العملية التعليمية التي بدورها مستقبل للمجتمع المحيط^(١١).

وإذا انطبق ذلك على جميع المراحل التعليمية بمدارسها المختلفة، فإن طبيعة وفلسفة المدرسة الثانوية الشاملة تقتضي تعاوناً وتكاملاً أكثر عمقاً من غيرها حتى تستطيع تحقيق أهدافها الشاملة في بناء الإنسان المعاصر.

٢) العلاقة بين المعلمين والآباء:

سنعنى المرحلة الثانوية -كغيرهم من معلمي المراحل التعليمية الأخرى- ما

للمعلمين على النجاح في العملية التعليمية. لكنهم هم أيضا بدورهم يعيدون بدرجة كبيرة عن الاتصال بالمعلمين إلا إذا أرسل في طلبهم لأمر هام في المدرسة ويتعلق بأبنائهم. وعلى الرغم من أن بعض المدارس تقوم بعمل اتصال على المستوى الرسمي وغير الرسمي لتحسين العلاقة بين المنزل والمدرسة من أجل مصلحة العملية التعليمية، إلا أن معظم المدارس لا تقوم بذلك على أكمل وجه ومن ثم فإن الحاجة ملحة لقيام مثل هذه العلاقات الوثيقة التي تعتبر حجر الزاوية والتكامل لمصلحة التلاميذ والمعلمين على حد سواء لإنجاح العملية التربوية والتعليمية. وهذا كان جوهر فكرة جون ديوي عن المجتمع المربي Community Education حول إدماج الصغار والكبار في العملية التعليمية، وذلك بتحويل المدرسة ابتداء من المدن الكبيرة إلى مراكز للمجتمع، تستقبل الصغار والكبار على حد سواء، وتشركهم جميعا في أنشطتها كحقل تجربي يقوم على النشاط والتفاعل بين مختلف المستويات من الخبرة، فيكسب كل منهم الآخر بما عنده من خبرة، وقد اتفقت هذه المراكز المدرسية العربية بنتائج إيجابية في جذب أكبر عدد من الكبار وتعليمهم بطريقة اقتصادية وفعالة جدا^(١٢).

ولهذا يؤكد هارجريفز على أن تحسين المناخ التربوي والتعليمي بين المدرسة والأباء لا يقف عند حد الاتصال Liaison فقط بل يصل إلى قيام شراكة Partnership ذات ارتباط وثيق بين الطرفين (المعلمين والأباء)، بحيث لا يقدم الأباء أبناءهم للمعلمين لتعليمهم، بل أن العملية التعليمية مشتركة بين الطرفين لأبسط الأسباب وهي أن العملية التعليمية تتم ليس فقط داخل المدرسة بل في المنزل والمجتمع ككل. فإذا أراد الأباء أن يقوموا بدور فعال في العملية التعليمية، فإن الأمر يتطلب مشاركتهم في تحديد الأهداف التي يسعى كل الأطراف إلى تحقيقها. كما أن ذلك يتطلب أيضا التأييد والمسئولية المتبادلة بين الأباء. وإذا كان هذا المفهوم يغيب عن ساحة المدارس الثانوية القائمة، فإن ذلك يخلفي تدريجيا عن ساحة المدارس الثانوية الشاملة حسب النجاحات التي تحققت تلك المدارس. في إقامة العلاقات الوثيقة والمشاركة بين البيئة المنزلية والبيئة المدرسية وبيئة المجتمع ككل. حيث عملت المدارس الثانوية الشاملة بفلسفتها الشاملة في تربية النشء على تغيير طريقة التدريس التقليدية التي تقوم من جانب واحد وهو المعلم في فصله الدراسي إلى الطريقة الجماعية التي تتمثل فيها قيام الشركة التربوية بين المعلمين والأباء والسلطات المحلية والتلاميذ وكل ما يحيط بمجتمع المدرسة في علاقة متكاملة وباحترام. متبادل لأفكار و آراء الآخرين من أجل مصلحة العملية التعليمية. وهذا ما أكدته هارجريفز.

من أن أفضل المدارس الثانوية الشاملة في إنجلترا، هي تلك المدارس التي حافظت على استمرارية قيام هذه الشركة التعليمية، وازدادت فيها عمليات التعاون والتكامل، فتحققت الأهداف التعليمية وأقبل المعلمين والتلاميذ على العملية التعليمية وفهمها أكثر، ازدادت الثقة بين المعلمين والآباء^(٢٣).

ومن ثم فإن نجاح المدرسة الثانوية الشاملة في مصر يتطلب قيام مثل هذه العلاقات الوثيقة بين الآباء والمعلمين على أسس تختلف عما هو قائم في المدارس الحالية بحيث يتجاوز حدود اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين فقط، بل المشاركة في العملية التعليمية ككل من بداية وضع الأهداف التعليمية إلى مراحل تحقيقها.

٣- العلاقة بين المعلمين أنفسهم:

أصبحت عملية التدريس المشترك بين المعلمين في المدارس الثانوية الشاملة صفة أساسية لنجاح العملية التعليمية، حيث قيام المعلمين بعمليات تدريس مشتركة وبطرق مختلفة لمجموعة التلاميذ أو للفصل الواحد. هذه العملية تجعل المعلمين يشاركون خبراتهم وبحرهم قدرات بعضهم البعض. ولكن مع نمو هذا الجانب التربوي من جانب المعلمين أنفسهم قد نجد المدارس الثانوية -المجاور منها وغير المجاور- في عزلة تامة عن بعضها ولا يوجد بينها اتصال لمعرفة ما يدور فيها من خبرات ومهارات وإمكانات يمكن تبادلها أو الاستفادة بها وإذا كان ذلك ينطبق على مدارس النمط الإداري اللامركزي حيث كل منطقة تعليمية لها شخصيتها المستقلة، إلا أن ذلك يحدث فعلا داخل مدارس النمط الإداري المركزي وكذلك النمط المشترك حيث المركزية في التخطيط واللامركزية في التنفيذ. ومن ثم يوجد القليل جدا من المعلمين الذي يعرفون القليل من المعلومات عما يدور في المدارس الثانوية المماثلة. وبدلا من أن تتم عمليات التعاون والتكامل بين المدارس الثانوية المجاورة أو القريبة وخاصة في المناطق النائية أو المحرومة من وصول الخدمات التعليمية بسرعة وفي الوقت المناسب، فإن كل مدرسة تنظر للأخرى على أنها منافس ومزاحم لها في العملية التعليمية فتعامل معها بحذر شديد دون المشاركة الإيجابية.

وبالطبع فإن ذلك امر ملاحظ وواضح في المدارس المصرية وغيرها، ولكن هذا لا يفيد في مجال تطبيق المدرسة الشاملة وتعميمها، لأنها تقوم على العلاقات الوثيقة بين ثنائية اندرسية والخارجية، بين المعلمين وبعضهم البعض، بين معلمي المدارس المختلفة للاستفادة منهم في تحديد المشكلات والاستفادة من الحلول وبالطبع فإن ذلك أمر ملاحظ

وواضح في المدارس المصرية وغيرها، ولكن هذا لا يفيد في مجال تطبيق المدرسة الشاملة وتعميمها، لأنها تقوم على العلاقات الوثيقة بين البيئة المدرسية والخارجية، بين المعلمين وبعضهم البعض، بين معلمي المدارس المختلفة للاستفادة منهم في تحديد المشكلات والاستفادة من الحلول المطروحة لها. وهذا الأمر لا يمكن له أن يتحقق بصورة إجرائية اعتماداً على المدرسة الثانوية الشاملة بمفردها، بل بالتعاون الوثيق بينها وبين المناطق التعليمية والإدارات المركزية.

ولقد علت الإدارات المحلية في إنجلترا على تعميق هذا الاتجاه حيث الاستفادة من خبرات المعلمين في المدارس الثانوية الشاملة وتزويد بعضهم البعض بتبادل الخبرات الناجحة والمواقف العملية، وذلك بالسماح لهؤلاء المعلمين في المدارس المختلفة بتبادل الزيارات بين المدارس واللقاءات المستمرة في مراكز التدريب، وإعطاء الثقة للمعلمين أن يعملوا ويتعلموا من أنفسهم بدلاً من الاتجاه الذي ظل سائداً فترة طويلة ولم يلق النجاح المنشود وهو الاعتماد على آراء الخبراء والموجهين والمعلمين القدامى في حل المشكلات بدلاً من أصحاب الخبرة الحقيقية الذين يعملون في الميدان الفعلي. فإعطاء المعلم الثقة في نفسه وأفكاره يجعله يقدم على العملية التعليمية بروح عالية وأكثر تعاوناً ومشاركة من ذي قبل.

٤- العلاقة بين المعلمين والتلاميذ:

يوضح أحد الموجهين الإنجليز في هذا الشأن، أنه لا يجد أي حرج من زيارة المدارس الابتدائية أو كليات التعليم الإضافي في أي وقت من اليوم الدراسي أو العام، حيث من السهل عليه القيام بالمشاركة والتوجيه سواء مع المعلم أو التلاميذ المنشغلين بعمل معين سواء كان أكاديمياً أو عملياً. بعكس شعوره بالحرج والإزعاج للمعلمين في المدارس الثانوية. والذين يتخذون من طريقة التدريس باستخدام السيورة والطباشير والحوار أسلوباً لهم في عملهم، بينما في المدارس الثانوية الشاملة نجد أن المتعلم يبدو وكأنه قد تم توزيعه للقيام بأحد الأدوار المملة أو الباعثة على السأم والضجر.

وتشير الأبحاث التي تمت والتي تضمنها تقرير تحسين المدارس الثانوية

والخمول الذي اتسمت به تلك السنة الدراسية (١٩٨٤). كما أن أقل من نسبة ٧٧% قالوا ان هناك كتب كثيرة جدا مقررة مع القليل جدا من الدروس العملية ويلقى المعلمون المسؤولية في هذا على عاتق مراكز وضع الامتحانات الخاصة بالثانوية العامة وعدم مشاركة المعلمين أو أخذ ارائهم وأن المقررات الدراسية غالبا تتحدد بواسطة هذه المراكز الرئيسية. ولكن الدعوة مردودة على المعلمين من وجهة أخرى، حيث أن هناك بالفعل تحكم من قبل هذه المراكز الرئيسية في الإطار العام للمقررات الدراسية لكنها ليست محددة، وعلى المعلمين أن يشاركوا الطلاب في اختيار أي المقررات الدراسية أنسب لهم في ضوء إمكاناتهم داخل وخارج المدرسة ، حتى أن المواد الأدبية والنظرية فيها فرصة للاختيار من جانب المعلمين والطلاب. ولكن قلما يحاول المعلمون مشاركة الطلاب في الاختيار للمواد داخل المدرسة الثانوية الشاملة باعتبار أن هؤلاء الطلاب فيما بين سن ١٤-١٦ سنة قادرون على عمليات الاختيار بانفسهم . كما أن عمليات التقويم لا يجب أن تكون من جانب المعلم فقط بل، التقويم الذاتي للمتعلم هام ويجب التأكيد على هذه الطريقة في المدارس الثانوية الشاملة.

ولهذا يشير المؤلف في نقده لطبيعة هذه العلاقة بين المعلم والتلاميذ في المدرسة الثانوية بأنها أهم عنصر ويجب التركيز عليه لإنجاح العملية التعليمية وخاصة بالنسبة لطلاب هذه المرحلة العمرية (١٤-١٦) حيث يبدو واضحا عدم التعاون الوثيق بينهم وبين المعلمين حول ما يجب أن يتعلموه وكيف يتعلموه وكيف يمكن تقييمهم. وهذا الأمر لا يعني التعميم، لأن هناك بعض الفصول والمدارس تطبق ذلك، لكن نظرا لأهمية ذلك لابد من التأكيد عليه ، وهذا ما تضمنه تقرير إصلاح المدارس الثانوية من تأكيد على أهمية التكامل والتعاون الوثيق بين المعلمين والتلاميذ.

٥- العلاقة بين التلاميذ وبعضهم:

إن معظم الكبار يتذكرون القليل عن أيام دراستهم ومدى تعاونهم مع غيرهم من التلاميذ فمعظم الأعمال التي تتم داخل الفصول الدراسية إلى جانب الواجبات المنزلية لابد من أدائها كل بمفرده حيث كانت عملية التعاون مع التلاميذ الآخرين بمثابة غش وحداع. حيث كانت عملية التعاون كخبرات لا توجد إلا في مجال الرياضة في حالة المنافسات أو في حالة الأنشطة المصاحبة للمنهج ولكن هل من الممكن وبطريقة حساسة أن تتم عملية التعليم بطريقة تعاونية واضحة ؟ في حياة الكبار سواء

خلال العمل أو في المنزل تعتمد النجاحات في العمل وإنجازه على مدى التعاون الصادق مع الآخرين^(٢٠).

وفي حقيقة الأمر، فإن عملية التعاون قد تتوقف على مدى تقبل أو رفض الأفراد والجماعات للفكرة وتأثيرها بالنسبة لهم، إلى جانب نوع القيادة المحيطة بهم. وهذا لا يعني أن فكرة التعاون والتكامل بين التلاميذ في المدرسة الثانوية ليست ضرورية. بل هي هامة وتحقق السعادة والاستمتاع لكل الأطراف التي تقوم بها. كما أن الفشل الذي يمكن أن تقابل به الجماعة يمكن تحمله بعكس الفشل الفردي، وفي المقابل فإن النجاح الذي تحققه الجماعة بمثابة تعزيز للجميع ويشعر كل فرد بأنه هو صاحب هذا النجاح. وهذا ما يشعر به كل معلم في المدرسة يقوم بإعداد حقل أو نشاط اجتماعي أو موسيقي، حيث هناك عمليات التعاون والتكامل متجسدة في أعضاء الفريق. وهذه النشاطات التعاونية والمتكاملة هي أكثر الأشياء التي يمكن تذكرها من جانب الكبار لحياتهم المدرسية. فإل هناك شك في أهمية هذه العلاقات التعاونية والمتكاملة. وجعلها جزءاً أساسياً من العمل المدرسي! بالطبع أن تنظيم العمل المتعاون في المدرسة بين التلاميذ يأخذ وقتاً كثيراً من جانب المعلم، كما أنها تجعل التلميذ أكثر فعالية وسعادة بعلمه، حيث يتحدث التلميذ عن نفسه ومن خلال أفكاره والصعوبات التي يواجهها. ولكن بطبيعة الحال فإن هذه الحياة النشطة والمتعاونة تحتاج لمعلم ذو قدرات وخبرات ومهارات وقدرة حتى يستطيع القيام بمثل هذه الأنشطة كما أن هذا الأسلوب هو أكثر ما يكون فائدة لتحسين المناخ التربوي في المدرسة الشاملة.

٦- العلاقة بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس أو السلطات التعليمية

المحلية

هناك إدراك ووعي من جانب التربويين والقائمين على أمر المدارس الثانوية الشاملة أن معلمي هذه المدارس في حاجة ماسة لإعطائهم الفرص المتجددة لاكتساب الخبرات والمهارات الجديدة والحديثة لمقابلة التحديات الجديدة التي تواجههم في العمل. وهذا يتطلب فرص متكررة للتدريب أثناء الخدمة. هذه البرامج التدريبية غالباً تقدم بواسطة مراكز التدريب أثناء الخدمة، والتي تنظم دورات ومقررات دراسية تختلف في مدتها من عدد من الساعات لعام كامل. ومحتوى معظم هذه المقررات والبرامج وخاصة تلك التي تقود للحصول على مؤهلات متقدمة أو درجات عليا، تقدم

أو يشرف عليها عدد من المحاضرين . ولذا فإن محتوى هذه البرامج يتم اختياره في ضوء الاعتبارين التاليين:

- لمقابلة الحانب الأكاديمي المطلوب توافره في المعلمين.
- لتقابل وتناسب الخبرات والاهتمامات والأداءات التي تتناسب مع المعلمين ويركز عليها المحاضرون.

ولهذا فإنه من النادر جدا أن تقدم مقررات وبرامج دراسية لتقابل مطالب المعلمين واحتياجاتهم الانية أو لتقابل اهتمامات الحكومة المحلية. والحقيقة تؤكد أن الكليات و انجتمعات عادة تناقش برامجها الدراسية فقط في حالة وجود صعوبة في إيجاد طلاب جدد. ولهذا فإنه لا توجد حاجة ملحة من جانب أعضاء هيئة التدريس أو ضغوط لمراجعة المقررات الدراسية، اعتقادا منهم أن ذلك الأمر ليس بذات أهمية لأنهم يملكون اللغة والبيان وعندهم القدرة على التحدث والمناقشة في القضايا والموضوعات المختلفة. ولكن في الحقيقة، فإن المعلم في حاجة ماسة للوقت للتفكير والدراسة . ولكن مدارسهم تحتاج إلى نوع معين من المعارف والمهارات. ولكن معلمي العملي في هذه الحالة في مركز ضعف فهم لا يجدون الفرصة لمناقشة محتوى مقرراتهم الدراسية مع أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلمين. ولكن هل بالفعل يعرف المعلمون ماذا يريدون؟

~

وفي الحقيقة يسكن الاعتراف أو التسليم بأن مدارسهم في حد ذاتها لم تعرف ماذا تريد. ومعظم المدارس الشاملة لم تعرف الوظيفة والسهم الأساسية الملقاة على عاتقها ويجب أن تؤديها لتحسين العملية التعليمية وتلبية احتياجات العاملين فيها. كما أن النسبة الأكبر من المدارس الشاملة لم تعمل على تنمية وتحسين خبرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس بها وليس لديها سياسة تدريبية واضحة للنهوض بالعملية التعليمية. لكن الآن نجد أن معظم المدارس الشاملة عندها خطة جيدة وسياسة ناجحة نحو المعلمين الجدد، ولكن سرعان ما تحقق هذه الخطط والسياسات بعد عدد قليل من السنوات في حياة التدريس. ولهذا لا يمكن أن تكون هناك أهمية تذكر لمراكز التدريب أثناء الخدمة الا اذا وضعت كل مدرسة شاملة خطة تدريبية لمعلميها والعاملين فيها حسب احتياجاتهم التدريبية ولمدة زمنية معينة ولكن خطط خمسية ، ومن ثم يمكن في هذه الحالة الاستفادة من البرامج التي تقدمها مراكز الخدمة مادامت تقابل مطالب كل

مدرسة. ولهذا يجب على السلطات التعليمية المحلية عدم نقل أو تحويل المعلم إلى المرحلة الثانوية إلا بعد تحقيق الجانبين التاليين: أن المعلم الذي يتقدم للعمل بالمرحلة الثانوية يجب أن تتوفر فيه الجوانب الشخصية والمهنية اللازمة للمهنة والمرحلة.

- أن تكون المدرسة قد أعدت خطة فعالة للاستفادة بهذه الخبرات الخاصة والمتوقعة من جانب المعلمين لمعرفة مدى أتمية وجوده في هذه المدرسة ومدى مساهمته في تحسين وتطوير المدرسة ككل.

وهذان الشرطان يعنبران الخطوة الأولى التي يمكن إتباعها كأسلوب أو مدخل مناسب لتحسين وتطوير خبرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس. أما الخطوة الثانية فتتعلق بالتعاون والشاور بين السلطات التعليمية المحلية وكل مؤسسة تعليمية تقدم برامج دراسية لزيادة خبرة المعلمين. وحتى تتحقق عمليات التعاون والتكامل الجيدة بين هذه السلطات التعليمية وتلك المؤسسات لخلق مناخ ثر بوي مناسب، فإن الاعتماد على مراكز التدريب أثناء الخدمة سيظل قائما من أجل تحسين وتطوير المدارس الشاملة.

٧- العلاقة بين المدرسة الشاملة والمؤسسات الخارجية:

هناك علاقات قوية اخذة في النمو بين التعليم والمؤسسات الصناعية والنجارية. هذه العلاقات الناجحة والسركية يجب وصفها أو تحليلها، حيث كانت الاتجاهات بين الطرفين خلال السنوات السابقة يشوبها الحذر، ولكنها تغيرت بطريقة سريعة وازالت نحو التعاون والتكامل.

وهناك الكثير من المؤسسات الأخرى خارج المدرسة والتي يمكن للمعلمين والمدارس إقامة علاقات متكاملة معها. حيث نجد أن معظم تلاميذ المدرسة الشاملة في سن ١٤-١٦ يجب أن يدرسوا مقررات عملية ومقررات في مجال الأدب والفنون كجزء هام وأساسي من المنهج المحوري ولهذا فإن المدارس الشاملة ترسل بالمجموعات الطلابية في المناسبات في رحلات للمتاحف والمعارض أو حتى لرؤية المسرحيات وخاصة ما يتعلق منها بالمقررات الدراسية والامتحانات العامة. كما تعتبر المسارح والمعارض والسينما، والحفلات والأوبرا والمسرح، تعتبر من أهم المراكز الثقافية من الحاضر إلى الماضي البعيد. ولهذا فإن استخدام هذه المراكز والتعود عليها يعتبر من الأمور الهامة والأساسية وخاصة للطلاب أو التلاميذ من الطبقات الدنيا

والعاملة. تلك العادات الصالحة يجب أن يتم التركيز عليها في المدرسة ، ولذا فإن الزيارات المتكررة تعتبر جزءا من المنهج وليس في المناسبات فقط أو الخروج عن النظام المدرسي المعهود.

وهناك الكثير من التنظيمات المجتمعية التي عندها الكثير لتقدمه إلى المدرسة، إذا تحركت المدرسة للخارج نحو هذه المنظمات. وكثيرا ما نجد المدارس الثانوية لا يوجد فيها عمل أو دراسة مسائية ، ويمكن استغلالها وبطريقة جيدة للعديد من الأدوار التي تقوم بها التنظيمات المختلفة في المجتمع، وهذا من شأنه أن يثري الاتصال الفعال بين المدرسة والمجتمع وبين الشباب الصغار والكبار، وهذا من شأنه أن يدمج حياة الصغار مع الكبار ويجعل الصغار يتبعون السلوك المقبول عن الكبار بدلا من اعتبارهم في كثير من الأحيان كمشكلة يجب التعاون على حلها، بهذه الأساليب البسيطة والطبيعية حتى يشاركوا في المسؤولية تدريجياً، لإعدادهم للحياة المستقبلية أو حياة الكبار.

٨- العلاقة بين المدرسة الشاملة والمدرسة الابتدائية (التعليم الأساسي):

هناك حاجة ملحة لإيجاد مناهج ممتدة ومفيدة ومعارف وطرق تربوية بين المدرسة الابتدائية والثانوية. وعلى الرغم من صعوبة تحقيق ذلك بسبب وجود الحاجز بين هاتين المرحلتين التعليميتين، وأن معلمي هاتين المرحلتين يشاركون في تعليم تلاميذ المرحلة الإلزامية إلا أنهم لا يتصرفون مع بعضهم كشركاء في عملية تعليمية واحدة. ومعظم الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية بعد انتقالهم إلى المرحلة الثانوية يرجعها معلمي الثانوي إلى العجز والضعف في جانب زملائهم معلمي التعليم الابتدائي. ولكن داخل المدرسة الشاملة حيث المشاركة الإيجابية بين معلمي المرحلتين داخل المبنى الواحد والاشتراك في النشاطات المختلفة داخل هذه المدرسة ومن أجل تحسين وتطوير العملية التعليمية، فإن هذه العلاقة بالفعل متحسنة وجيدة بين معلمي المدرسة الشاملة بعكس المدارس المنفصلة.

٩- العلاقة بين المدرسة الشاملة ومؤسسات التعليم دون العالي والعالي:

يجب أن تمتد العلاقة بين المدرسة الشاملة ومؤسسات التعليم الأعلى، بحيث تعمل على إيجاد نوع من الارتباط الإيجابي بين هذه المؤسسات للمساهمة في مشكلة البطالة التي قد تنشأ بسبب عدم تمكن عدد كبير من الطلاب للانتحاق بالتعليم الجامعي، لأن هناك في الغالب عددا قليلا من الطلاب بعد سن ١٦ سنة يلتحقون بالتعليم العالي

أو الفني وبعضهم يلتحق بالعمل، ولكن من لم يجد له مكانا مناسباً ويقابل اهتماماته ورغباته يتطلع بطموحاته المتجددة إلى الأدوار التي يمكن للمدرسة الثانوية الشاملة أن تلعبها في توفير المناخ التربوي والتعليمي المناسب بينها وبين المؤسسات التعليمية الأعلى من جانب، وبينها وبين مؤسسات العمل وشغل أوقات الفراغ والثقافة من جانب آخر.

١٠- العلاقة بين المدرسة الشاملة ومراكز الاتصال والإعلام:

يعتبر التعليم من وجهة نظر رجال الصحافة والإعلام مجموعة من الأخبار، حتى أن الأخبار السيئة عن أي مدرسة تعتبر مادة خصبة وجيدة للأخبار. ولذا فإن هناك أقسام متعددة في وسائل الصحافة التي تتعلق بالتعليم وتتصل بالمدارس الشاملة ومعلميها. سواء بالسلب أو الإيجاب. ولذا فإن هناك بعض الأقسام الصحفية تتقبل المشاركة والتعاون مع مهنة التدريس. وهناك الكثير من المراسلين للصحف والمجلات والراديو والتلفزيون والمحرفين الذين على أتم الاستعداد للتعاون الوثيق مع مهنة التدريس. أما الباقي فليسوا على استعداد لذلك. ولكن من جانب المعلمين فإنهم لا يعلمون شيئا عن أعمال الصحفي ولا يحاولون اكتشاف ذلك أو التعاون مع مهنة الصحافة، كما أن ذلك الأمر لم يتلقوه أو يتدربوا عليه في مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين وغير متضمن في مؤهلاتهم ولكن الخبرات والمهارات سوف يحتاج المعلم إليها فحده على سبيل المثال حينما يتم اختياره أو تعيينه في وظيفة قيادية أو إدارية. فإذا أردنا أن نقوم وسائل الإعلام بأخبار المجتمع عن الأشياء الكثيرة والجميلة أو الإيجابية في المدرسة الشاملة، فيجب علينا أولاً أن نتعاون مع وسائل الإعلام. ومن ثم بدلاً من عقد المؤتمرات ودعوة رجال الإعلام إليها، فلماذا لا يتم إقامة المؤتمرات بطريقة مشتركة بين رجال التربية ورجال الإعلام؛ ومن ثم سوف يكون النجاح مضاعف والناتج إيجابية بفضل هذه العلاقات التعاونية المتكاملة بين المؤسسات التعليمية وغيرها من مؤسسات المجتمع^(٢٥).

هذه العناصر العشر والتي تمثل العلاقات الإيجابية في المجال التعليمي أو المناخ التربوي للمدرسة الشاملة تعتبر الأركان الأساسية للعمل التربوي السليم. ولتحيا الإنجاز السطة بين جميع العاملين في المدرسة، سواء فيما بينهم أو فيما بين المدرسة والمؤسسات المحببة بها في المجتمع الكبير. بحيث يمكن أن يطلق عليها بحق مدرسة المجتمع. وهذا ما يقابل الصيغة المنهجية الجديدة تحت مسمى "المنهج

المستتر Hidden Curriculum، الذي يحتوي على عناصر أساسية وغالبا غير مباشرة. ومن هنا فإن على المعلم أن يؤكد لتلاميذه في مدرسته، على أن التعاون والتكامل والعمل المشترك يؤدي الى تحقيق النتائج الأفضل لصالح الفرد والمجتمع.

ثالثاً: المدرسة الثانوية الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية:

ما أهداف التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية؟

هّامت اللجنة القومية للتعليم المسنولة عن صياغة التعليم الثانوي، بتحليل الآراء والأهداف المقدمة من ٣٧٠ ولاية، ثم وضعت بعد ذلك قائمة بهذه الأهداف العامة ثم قامت بعمل استمارة جع بيانات أرسلتها للمسؤولين والمديرين والمعلمين، وكانت النتائج متشابهة إلى حد بعيد وهناك القليل جدا من الاختلافات بين استجابات هذه المجموعات حول الأهداف ومسئوليات المدارس في تحقيقها ومستويات النجاح للخريجين، كما أكدت اللجنة القومية على أن مسئوليات تحقيق هذه الأهداف يقع على كاهل المعلمين والإداريين وأعضاء مجلس المدرسة والآباء وإلى درجة كبيرة على الطلاب أنفسهم. وتحدد الأهداف فيما يلي :

١. تحقيق مهارات الاتصال .
٢. تحقيق المهارات الحسابية .
٣. لاهتمام بالبراعة والإبداع في مجال النقد والتفكير الموضوعي .
٤. اكتساب الكفاءة الوظيفية.
٥. تحقيق الوعي والتصور الواضح عن الطبيعة والبيئة .
٦. تسمية الوعي الاقتصادي.
٧. تقبل المسئولية كمواطن (٣٠).

ولتحقيق هذه الأهداف في كل ولاية حسب إمكانياتها وظروفها المحيطة فإن التعليم الثانوي في أمريكا بولاياتها المختلفة تعددت أنماطه بحيث شملت: المدارس الثانوية العليا والمدارس الثانوية الشاملة والمدارس الفنية والمهنية ثم المدارس الثانوية - الاختيارية والتي تتعدد أغراضها بحسب البيئات والمطالب المختلفة.

المدرسة الثانوية الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر المدرسة الثانوية الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية من أهم أشكال التعليم الثانوي وأكثرها شيوعاً وانتشاراً. حيث بدأت هذه الصيغة تنتشر بين الولايات المختلفة في فترة الخمسينات والستينات. حيث تحولت الكثير من المدارس الثانوية الصغيرة إلى مدارس كبيرة الحجم وأقل في العدد. ولقد ظلت التنظيمات والخطط العامة التي قامت عليها المدارس الثانوية كما هي، مع زيادة البرامج والخدمات التعليمية التي تقدم للتلاميذ في هذه المدارس الثانوية الشاملة. كما أن المدارس الشاملة حاولت جادة أن تقابل الاحتياجات الخاصة لجميع الشباب والطلاب في المدارس الثانوية بتقديم مناهج دراسية متوازية أو طرق ومسارات تشمل الإعداد للكليات والتعليم العام والتعليم الفني والتجاري، والتي تشترك جميعها في بعض المقررات الدراسية في التعليم العام. بحيث يمكن إتاحة الفرصة لبعض الطلاب في الجمع بين الدراسة في المدارس الثانوية العليا والتدريب في مواقع العمل بالمجتمع. كما أنه بداخل المنهج الدراسي الواحد، هناك مرونة كافية حيث إمكانية الاختيار من بين المقررات الدراسية. ولكن مع تقويم التصورات الجديدة للمناهج بحيث تتفق وقدرات الطلاب بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فإن فرص الاختيار والجمع بين مسارين قلت إلى حد ما. وهذا ما اعتبرته بعض المقاطعات أنه ضد مصلحة الطلاب وفيه شيء من التمييز بينهم، ولهذا نجد الكثير من المقاطعات تحاول البحث عن بدائل لإيجاد نوع من الاختيار أمام الطلاب.

كما أن هناك الكثير من المقررات الإضافية أو المناهج المتعددة التي تقدمها هذه المدارس الثانوية الشاملة. وعلى الرغم من قلة عدد المدارس الشاملة لحجمها الكبير قياساً على المدارس الثانوية الصغيرة والمنتشرة في أماكن كثيرة وقرية من السكان ومتصلة بهم وفيها الحوار المتصل إلا أن هذه المدرسة الثانوية الشاملة كان القصد منها تقديم خدمة تعليمية جيدة لجميع التلاميذ والطلاب تحت مظلة واحدة رغم الاختلافات الاجتماعية والاقتصادية بين الطلاب واهتماماتهم وقدراتهم. ومن ثم فإن المدرسة الشاملة مثل المدرسة الثانوية العامة تلعب دوراً هاماً وأساسياً في المجتمع الأمريكي، حيث تحاول إيجاد نوع من التناغم والتوافق والتكامل بدلاً من التشتت والاختلافات العرقية والاجتماعية التي يمكن أن تظهر بين الشباب الصغار، ومساعدتهم للعمل سوياً واحترام كل منهم للآخر.

وهذا يخالف ما كان يتبع في ظل المدرسة الثانوية التقليدية، حيث كانت تعتمد على التلاميذ والطلاب في بنات معينة، ومن ثم تتعدد المدارس الثانوية بتعدد المقاطعات والمناطق السكنية. ومن ثم فإن أولياء الأمور كانوا على حذر شديد في تحديد المدرسة التي يرغبون في إلحاق أبنائهم بها وتحديد ما إذا كانت مدرسة الحي جيدة أم غير ذلك؛ ولكن على الرغم من أن المدارس الثانوية الشاملة قد تختلف من مكان لآخر، إلا أنها تعتبر بصفة عامة واحدة لعدة أسباب:

أ- تقسيم اليوم الدراسي على فترات زمنية.

ب- قيام المعلمين بالتدريس وإلقاء المحاضرات وقيام الطلاب بالاستجابة للأسئلة والمناقشات.

ج- استخدام مقياس درجات واحد لتقسيم الطلاب حسب تقييم أعمالهم وتقديمهم.

د- تقديم مقررات دراسية لفترات زمنية محددة وليس اعتماداً على المدى الزمني الذي يمكن للطالب أن يتعلم فيه هذا المقرر^(٢٧).

• إدارة المدرسة الثانوية الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية:

Comprehensive High Sch.

كل منطقة أو مقاطعة في الولايات المتحدة الأمريكية بها مدرسة، وهذه المدرسة تدار وتنظم بواسطة مجموعة من الأفراد بمسميات مختلفة منها، مجلس المدرسة، والمجلس التعليمي، ومجلس الوصاية على المدرسة، ومجلس مديري المدرسة، ومجلس اللجان المدرسية، ولجنة المدرسة أو الرجال المختارين. هذه المجموعات أو اللجان هي المسؤولة مباشرة والممثلة للأفراد في البيئة المحيطة بالمدرسة والتي تتصرف بالنيابة عنهم ومن أجلهم في الإشراف على المدارس المحلية.

ومجلس التعليم يلعب دوراً هاماً في الحياة الأمريكية. كما أن مهمته قد تصطدم مع العديد من مناطق الخدمات العامة والتي تعتبر متداخلة مع بعض الجماعات التي تتشد الاستقلالية. وما دام هذا المجلس قد تم بالانتخاب المباشر، فإن على أعضائه أن يكونوا قادرين على إقامة علاقات وثيقة مع من يمثلونهم لتلبية احتياجاتهم ومطالبهم الإلزامية، والتأكد من أن هذا المجلس التعليمي يكون فعالاً ومنتجاً.

اجتماعاتها. كما طالبت بعض الولايات، بأن يتم هذا الأسلوب على مستوى المجالس الحكومية الأخرى بما في ذلك المجالس المدرسية وجعل اجتماعاته مفتوحة للجميع مع بعض الشروط^(٢٨).

رابعاً: مدى إمكانية إفادة التجربة المصرية من تجارب إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية:

وقبل تقديم التصور المقترح أو التصور المأمول لمصر في ضوء الخبرات العالمية، يمكن توضيح المناخ السائد في التعليم الثانوي في مصر من حيث أهدافه وأساطه، ثم نخرج من ذلك الى التصور المنطقي لزيادة فاعلية الأداء في المدرسة الثانوية بالتركيز على الجوانب الإدارية فيها ثم كيفية توفير المناخ التربوية الملائم لنجاح هذه الإدارة في تحقيق أهداف السياسة التعليمية بعامه وأهداف المدرسة الثانوية بخاصة.

والسؤال الذي يمكن أن نطرحه هنا يتعلق بأهداف المدرسة الثانوية في

مصر :

تتبقى أهداف المرحلة الثانوية من الأهداف العامة للتعليم والتي تشتق بدورها من الأهداف الاعم للدولة وسياساتها التربوية لتواجه مطالب المجتمع واحتياجاته في إطار منطلقات العصر الذي نعيش فيه، وفي ضوء ذلك تحددت أهداف المرحلة الثانوية فيما يلي:

١- تحقيق النمو المتكامل للطلاب في إطارين هما:

أ- الإطار العقلي بحيث يكتسب الطالب المعلومات والمهارات والاتجاهات والعادات والخبرات بصورة متكاملة.

ب- الإطار الاجتماعي والنفسي والخلقي والجسمي والروحي والجمالي بحيث تتكامل وتتوازن جوانب شخصية الفرد.

٢- اعداد الطالب ليعيش في مجتمع اشتراكي ديمقراطي تعاوني.

٣ الاستمرار في الإعداد القومي والوطني للطلاب وتنمية الاعتزاز بالقومية العربية.

٤: نسبة الحساسية الاجتماعية وخدمة البيئة والالتزام الاجتماعي.

٥ - إعداد الطلاب للحياة العملية في المجتمع وتنمية الاتجاه العملي واحترام العمل اليدوي^(١٩).

هذه الأهداف الخمسة انبثقت من الأهداف العامة للتعليم في مصر التي تؤكد على بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة المستقبل، وإقامة المجتمع المنتج، وتحقيق التنمية الشاملة (الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية والروحية)، إلى جانب إعداد جيل من العلماء . هذه الأهداف في مجموعها تتكون منها السياسة التعليمية في جميع مراحل التعليم^(٢٠).

س ١: ما أنماط المدارس الثانوية؟

هناك خمس أساط أو صور للمدرسة الثانوية ومن أهمها:

١- المدرسة الثانوية التامة كما أوضحناها سابقا.

٢ - المدرسة الثانوية الروسية، وهي تجمع بين النواحي العملية والفنون التطبيقية والتكنيكية. و آخر مبتكرات العلم والتقدم الصناعي، وهي ممثلة تمثيلا نظريا وعليا في مختلف المواد الدراسية. حيث يخرج التلاميذ لمدة يومين في المصانع والمزارع والمصالح المختلفة للتدريب واكتساب المهارات العلمية والعملية.

٣- المدرسة الأكاديمية النظرية ، Grammar School وهي مزدوجة الغرض. حيث تزود الطالب بالثقافة العامة والناحية الأكاديمية التي تؤهله لمواصلة الدراسات العالية. كما تزوده بالمهارات اللازمة له في ممارسة أعماله في الحياة. وتختلف سميات هذه المدرسة من دولة لأخرى ولكن تتفق في طبيعتها.

٤ - المدارس الثانوية الفنية: وهي التي تزود السوق بالفنيين وعلى درجة مناسبة من الثقافة العامة والفنية تمكنهم من القيام بتنفيذ المشروعات الصناعية والزراعية والتجارية وسد احتياجات الشركات والمصالح الحكومية والهيئات الأهلية ، كما تمكنهم من السير بعملية الإنتاج في الطريق الصحيح.

٥- المدارس الثانوية المتخصصة: وهي لغرض خدمة جانب معين من نواحي الإنتاج أو الخدمات كما هو في الاتحاد السوفيتي حيث مدرسة المعادن ومدرسة البناء. وكما هو في مصر حيث مدارس التمريض والبريد والقوات المسلحة.

ومهما كانت هذه الصور والأنماط المدرسية المختلفة، فإنها يجب أن تقدم بطريقة متساوية نسبيا في مبانيها وإمكاناتها والخدمات التي تؤدي لتلاسيدها والنقائص

التي تصرف عليها ومؤهلات معلميها ومرتباتهم وترقياتهم. كما يجب أن تتسم بالبرونة في نظمها وبرامجها بحيث يمكن أن يحول التلميذ من نوع إلى آخر بسهولة وبسر (٣١).

س: كيف يمكن زيادة فعالية الإدارة التعليمية للمدرسة الثانوية الشاملة؟

أكدت استراتيجية تطوير التعليم على أن نجاح العملية التربوية يتطلب أن تشرف عليها إدارة تعليمية واعية وقادرة ، وضمانا لهذا النجاح يتعين الالتزام بالمبادئ الآتية:

١- مركزية التخطيط والمتابعة: حيث تقوم الوزارة بتخطيط التعليم تنفيذا لإستراتيجيته

من خلال أجهزتها المركزية وعلى هذا الجهاز أن يتولى ما يلي:

أ- وضع خطة ذات معالم محددة فيها يتعلق بنظام الدراسة والمناهج الدراسية ومقرراتها والإشراف على تأليف الكتب المدرسية، وفيما يتعلق بالمباني المدرسية وأنواعها، والتعليم الخاص وأدواره في المشاركة في أعباء التعليم، وتدريب المعلمين.

ب- تقييم النظام التربوية ووضع المعايير التربوية التي يجب أن تتوافر في المعلمين عند تقييمهم.

ج- متابعة المديرية التعليمية وإدارتها فيما يتعلق بحسن أداء أعمالها وإدارة شئونها.

د- وضع معايير الامتحانات والإشراف على إدارة امتحانات الثانوية العامة وما في مستواها.

هـ- إجراء البحوث والتجارب التربوية.

٢- لا مركزية التنفيذ في المحليات: ويلاحظ أن قانون نظام الحكم المحلي رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ قد نص في مادته الخامسة على أن تتولى الوحدات المحلية كل في دائرتها وفق خطة وزارة التعليم إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس عدا المدارس التجريبية ومراكز التدريب المركزية.

ويجب في هذا الصدد أن تلتزم المحليات بالخطة التي تقرها الوزارة. ويحد أن تكون، لا مركزية التنفيذ، كأسلوب ناجح لتحقيق أفضل النتائج، وإلا يكون

عمليات التنفيذ من صميم اختصاص العاملين في قطاع التعليم، سواء ما تعلق منها بسناعات التعليم، أو بالامتحانات أو بشئون الطلبة أو بشئون العاملين.

٣- تدعيم إدارة المدرسة: بوصفها الوحدة الأساسية للتعليم، مما يقتضي إعطاء المديرين واختصاصات أوسع في الإدارة. ويجب ألا يوجد ما يحول دون ترقية مدير المدرسة إلى مدير عام أو وكيل وزارة، بدلا من حشدتهم في ديوان عام الوزارة.

٤- تحديث الإدارة التعليمية على اختلاف مستوياتها (المركزية واللامركزية)، بحيث تؤدي عملها طبقا لمعلومات صحيحة وكافية، ويتطلب الأمر دراسة إمكان استخدام وسائل الاتصال المختلفة لإبلاغ جميع الأطراف المعنية بالنظام التعليمي بالمعلومات التي تتيح لهم فهم وتقدير اتجاهات التطوير والتجديد التي يجري إدخالها في مجال التخطيط التربوي وإستراتيجية تطوير التعليم.

٥- سهولة الاتصال بين عناصر الهيكل (التنظيمي) الإداري والفني، رأسيا بين ديوان الوزارة والمديريات التعليمية والمؤسسات المدرسية. وكذلك أفقيا بين الإدارات والوحدات التي تعمل على مستوى إداري واحد، بما يسمح بتبادل المعلومات فيما بينها وتلافي الازدواجية في الأعمال^(٣٢).

س: كيف يمكن توفير مناخ تربوي ملائم لنجاح إدارة المدرسة الثانوية الشاملة في مصر؟

إن تطوير العملية التربوية لا يعتمد فقط على توفير الإمكانيات المادية والبشرية، بل ينبغي أن نضع في الاعتبار المناخ السائد في المدرسة والإدارة التعليمية وديوان الوزارة، باعتبار أن العملية التربوية يجب أن تؤخذ بصورة كلية كمنظومة متكاملة حتى تؤتي ثمارها.

ويقصد بالمناخ التربوي هنا، جميع المكونات التي تقوم بدور المعاونة وتهيئة ظروف تقديم الخدمة التعليمية ومتابعتها، ويندرج تحت مفهوم المناخ أيضا ما يشاع من مفاهيم عن العملية التربوية، وما ينتشر بين الموجودين في المواقع التعليمية المختلفة من علاقات وأساليب سلوكية وإدارية، وجميع هذه الجوانب إن أحسن استغلالها والتعامل معها وتطويرها فقد تحولت المواقع التربوية المختلفة إلى مراكز تحسن استقبال ما يقدم إليها من خدمات تربوية جديدة. كل هذا يتطلب ما يلي:

١- التفاعل بين القائمين على التخطيط والمسئولين عن التنفيذ بهدف إيجاد نوع من الفهم المشترك بين القائمين على أمور رسم السياسة التعليمية العامة والمسئولين عن تنفيذ هذه السياسة في المحافظات المختلفة، وكسر الحاجز بين الجانبين وذلك من خلال: وضع نظام للقاءات بين القيادات في الوزارة والمديريات التعليمية في المحافظات بحيث تعقد كل ثلاثة أشهر بحضور الوزير، لمناقشة أساليب الأداء وما يواجهها من صعوبات وكيفية مواجهتها. كما يتم وضع نظام للقاءات بين المسئولين والمعلمين في مدارسهم على مدار العام الدراسي لتحقيق هذا الفهم المشترك ومتابعة العمل في المدارس، وذلك بقصد توضيح المفاهيم التربوية التي تعتبر بمثابة أركان أساسية في عملية التطوير وإيجاد نوع من الألفة بين أفراد أسرة التربية والتعليم. كما يجب الاستعانة بخبرات المهتمين ورجال الفكر والتربية في المجتمع والجامعات والمؤسسات المختلفة بهدف الوصول إلى إطار فكري عام وفلسفة واضحة وخطوط عمل متفقة مع السياسة للتربوية.

٢- توفير جو من الهدوء والاستقرار في المدارس والإدارات التعليمية، حتى يدرك الجميع حقوقهم وواجباتهم دون صراعات أو توتر أو قلق، فالجدية والالتزام سمان ضروريان لنجاح العمل في جميع المواقع سواء في المدارس أو الإدارات التعليمية.

٣- تغيير الهيكل التنظيمي لديوان الوزارة والمديريات التعليمية، بحيث تصبح المسئوليات أكثر وضوحاً وتحديداً، وبحيث تصبح أدوار العاملين وما بينهم من علاقات واضحة وسلسة دون تعقيد أو تركيز للسلطة^(٣٣).

وبالنظر إلى الخبرات العالمية في هذا المجال ترى الدراسة الحالية أن العمل بما جاء في إستراتيجية تطوير التعليم والسياسة التعليمية في مصر، كاف لخلق مناخ تربوي ملائم جداً لتنفيذ العملية التربوية، ووفق الإمكانيات المتاحة التي قد يراها البعض بنظرته التشاؤمية - قليلة وضعيفة وهي كذلك فعلاً- للأسف- ولكن ما يبدد من هذا القليل أكثر بكثير مما يستفاد به في إطار العمل الجاد والحقيقي، ولذا، فإن الدراسة تؤكد على أهمية النظر بعين الاعتبار للإمكانيات المحلية والمحيطية في مجال الأخذ بأي صيغة تعليمية جديدة، قبل النظر إلى ما يمكن أن يتم جلبه من الخارج سواء كان عن طريق المنح والإعانات وهي مقبولة

بلا شك ولكن لابد من دراسة المغزى السياسي والاقتصادي والتربوية منها ،
أو عن طريق القروض، والتي ضاقت بها الأمة المصرية ذرعا، رغم ما كان لها من
أهمية قصوى في حينها، ثم تبددت الفائدة منها!!

وحتى يمكن لأي تجربة هامة وضرورة ملحة في نفس الوقت- أن تثبت
جذورها في حالة وضعها في تربتها المناسبة، أن تتم تدريجيا وبتأن إلى حد بعيد،
فليس المهم أن توتي الثمار خلال أعوام قليلة وتكون ضعيفة وقليلة القيمة، إنما المهم
ان نحصل على الثمار الأفضل والأكثر نضجا وقبولا وسمعة طيبة وتجد صداها في
الأسواق ، حيث تعلن السلعة الجيدة عن نفسها.

ولننظر لتجربة التعليم الأساسي، التي وان كانت بدأت كتجربة لمدة ثلاثة
أعوام دراسية ثم صدر القرار بالتعميم، وعلى الرغم من أهميتها أيضا -إلا انها لم
تأت بثمارها المرجوة لسرعة التجريب والتعميم على حد سواء، ولهذا سرعان ما شعر
المسؤولين بالوزارة والمهتمين بالتربية ومراكز البحوث بضرورة مراجعة هذه الصيغة
ومحاولة تمحيصها، وكانت النتيجة المنطقية تخفيض مرحلة الإلزام عام دراسي كامل
الى ٨ سنوات بدلا من ٩ سنوات حسب قانون التعليم لسنة ١٩٨٨م.

ولما كانت المدرسة الشاملة هي مرحلة متكاملة مع التعليم الأساسي وتالية
له، فكان الحذر والعمق الفكري مطلوب لإجراء المزيد من البحوث والدراسات حولها
وطبيعة النظام التعليمي في مصر وارتباطه بالتنمية الشاملة سياسيا واقتصاديا
واجتماعيا وتربويا وروحيا.

ولهذا تتطرق الدراسة الحالية في إیرازها للمناخ التربوي لهذه المدرسة
الشاملة في مصر من الإمكانيات المحيطة بالبيئة أولاً، والتي يعيها الجميع، وعندما نجد
هناك قصوراً في الإمكانيات البيئية المحيطة، نتجه إلى الاستفادة من الخبرات القريبة
والبعيدة كلما أمكن ذلك دون إجهاض أو مغنبة للتخصبة القومية.

وإذا كانت تجربة المدرسة الشاملة في مصر، بدأت في فترة السبعينات، كما
هو الحال في بعض البلاد العربية (الأردن، السعودية، الكويت) وذلك بإنشاء بعض
المدارس على سبيل التجريب فيما يسمى المدرسة ذات الثمان سنوات بمدينة نصر ثم

أسيوط وطنطا وقتنا^(٢٠). فان فترة التجريب هذه تعتبر كافية في حالة إذا كانت هذه المدارس تحت الاشراف الفعلي لوزارة التعليم المصرية. وتعتمد على مصادرها في التسويل والخدمات والبرافق المختلفة من مباني وتجهيزات وخلافه، لأن هذه الفترة سوف تكون كافية للوزارة والمسئولين إداريا وماليا وتربويا أن يحددوا مزايا وعيوب هذه الصيغة التعليمية ويمكن لهم أن يقدموا إسهاماتهم العملية في هذا الميدان أفضل من تلك البحوث التي تجرى على المستوى النظري.

أما إذا كانت هذه المدارس التجريبية مازالت تحت الإشراف المزدوج اسما لوزارة التعليم في مصر من أجل منح الشهادات واعتمادها. فعلا للمؤسسات والمنظمات التربوية الأجنبية (إنجليزية - ألمانية) فإن ذلك يتطلب المزيد من فترات التجريب وفي مدارس أخرى جديدة وفي محافظات ممثلة لبيئات الجمهورية حتى يتسنى للوزارة أن تصدر حكما يكتب له البقاء حتى حين. ويسجل في السجل التربوي المحلي والعالمي على أنه تجربة ناجحة وتستحق التقدير والاستفادة بنتائجها من جانب الدول الأخرى.

وفي كلتا الحالتين فان الأمر يتطلب وجود ذلك المناخ التربوي الذي تجسد بشكل ملحوظ في الرؤية المستقبلية المقدمة في استراتيجية التعليم وكذلك السياسة التعليمية في مصر، إلى جانب تلك العناصر العشرة المتكاملة والهامة والتي يجب دراستها ووضعها في الإعتبار، والمتضمنة في الرؤية الإنجليزية لما ينبغي أن تكون عليه العلاقات التعاونية بين جهات الاختصاص المختلفة في البيئة المحيطة بالمؤسسات التعليمية داخليا وخارجيا.

كما أن الأهداف التعليمية التي أبرزتها الدراسة بالنسبة للمرحلة الثانوية في مصر، مازالت تدور في فلك الأولويات بالنسبة للنمو الإنساني، بينما هذه الأولويات تعتبر مسلمة أساسية لا ينبغي التركيز عليها باعتبارها جزءا أساسيا ونحن على مشارف القرن الحادي والعشرون، والدول الأخرى تفكر في تحقيق أهداف كونية أوسع في مجال الفكر والطبيعة والحفاظ على البيئة، فشي جميل أن نفكر في تكوين البناء البشري والأجمل منه أن نفكر بأن هذا في الكون الذي سوف يعيش فيه هذا الكائن البشري.

أما بالنسبة للنمط الإداري المطلوب لتحقيق هذه الأهداف. ليس هو المركزية بما فيها من سرعة في إصدار القرارات وبطء في التنفيذ. وليس في اللامركزية بما فيها من تراث في إصدار القرار وضمان تحقيقها. إنما في الجمع بين النمطين من حيث مميزاتهما. والتخلي عن العيوب والأخطاء التي أشارت إليها استراتيجية تطوير التعليم في مصر، وكما هو واضح في إدارة التعليم الثانوي في إنجلترا وويلز حيث المشاركة الفعالة بين المركزية واللامركزية وإدارة التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية بما فيها الوعي المحلي بكل متطلبات البيئة المحيطة ومحاولة تحقيق الأهداف بالمشاركة الشعبية من أجل مصلحة الأفراد والمجتمع.

ولعل الأساليب الديمقراطية في إدارة المؤسسات التعليمية. هي أنسب الأنماط الإدارية للمدرسة الشاملة. لطبيعتها من حيث الحجم والضخامة في المباني وعدد التلاميذ وبالتالي المعلمين، والمعاونين والأجهزة والأدوات، والتخصصات المختلفة. من أجل كل ذلك تحتاج إدارة المدرسة الشاملة لنمط إداري وأسلوب ديمقراطي يحقق أهدافها المرجوة بعيدا عن التساوية والبيروقراطية التي لم تأت بشمار مرجوة في محيط المدارس الصغيرة والمحدودة الإعداد والإمكانات، فكيف بها في مثل هذه المدارس الشاملة؟

المراجع:

1- Sadler, M., How Far Can We Learn Anything of Practical Value From The Study of Foreign Systems of Education, Gnilfod, England, 1980.

٢- عن محمد منير مرسى، المرجع في التربية المقارنة، عالم الكتب، القاهرة. ١٩٨١، ص ٤٤.

٣- إبراهيم عصمت مطاوع وعبد الغني عبود، في التربية المعاصر، دار الفكر العربي، ط١. القاهرة. ١٩٧٧، ص ١٣٤.

٤- وزارة التربية والتعليم، قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، مادة ١٥، مطبعة الوزارة. القاهرة، سبتمبر ١٩٨١.

5- Dahawy, B.M, Systems of Training Teacher of Basic Education in The Arab Republic of Egypt, Unesco's Statements, India

and Kenya- A Comparative Study, Ph.D. Thesis, University of London, Institute of Education , London, 1985,p. 83.

- ٦- أحمد فتحي سرور، استراتيجية تطوير التعليم في مصر، يوليو ١٩٨٧، ص ٢٣.
- ٧- أميل فهمي شنوده وأحمد إسماعيل حجي، إدارة المدرسة الابتدائية: المستوى الثالث لتأهيل معلمي المنطقة الأولى من التعليم الأساسي، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية ، العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥، ص ٥٩-٦٠.
- ٨- أحمد فتحي سرور، مرجع سابق، ص ٣٧.
- ٩- المرجع السابق ، ص ١٥٢.
- ١٠- نفس المرجع ، ص ٣٧ ، ٣٩.
- ١١- وهيب سمعان ومحمد منير مرسي، المدخل في التربية المقارنة، الانجلو المصرية، القاهرة ١٩٧٧، ص ٤٢٦-٤٢٧.
- 12- Henry H Levin, "The Dilema of Comprehensive Secondary School Reforms in Western Europe", *Comparative Education Review*, Vol. 22 No.3 October, 1978, pp. 434-5.
- 13- Ibid., p. 436.
- 14- Ibid. pp. 436-8.
- 15- Ibid.,pp.439-443.
- 16- Parry, J.P., *The Provision of Education in England and Wales. An Introduction*, George Allen.& Unwin Ltd , London, 1971, p. 121.
- ١٧- محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٤٠.
- 18- Parry,J.P Op Cit., p 122
- Rowntree, D., *A Dictionary of Education*, Harper & Row , Publishers, London, 1981, p. 23.
- 19- Parry, J.P. Op. Cit. P. 123.
- ٢٠- روبين بيدلي، المدرسة الشاملة، ترجمة محمد منير مرسي ويوسف ميخائيل أسعد، تقديم محمد قدرى لطفى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧١، ص ٥٠-٦٩.

- 21- Anderson , H. Hipkin, J. & Plaskaw, M (Edts), Education for The Seventies: Transcriptions of The Cambridge Union Teach- In Heinmann Educational Book, Ltd London, 1970, pp 26-27 ،
٢٢- انظر أيضا: محمد منير مرسي. المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ١٦٩-١٧٠.
- 23- Hargreaves, D.H. "Comprehensive Schools", Education and Society Today, Edited by, Anthony Hartnett & Michael Nasish, The Falmer Press, London, 1986, pp. 147-50
- 24- Poster, C., The School and Community, Macmillan Education Ltd. London, 1971, pp. 22-23.
- 25- Hargreaves, D. H. Op Cit. p. 151
- 26- Ibid., pp. 152-5.
- 27- Inner London Education Authority, Improving Secondary School, ILEA, London, 1984. In Antony Hartneit and Michael Naish (Edts.), Op. Cit., pp. 158-159.
- 28- Wynn, R. & Wynn, J. L. , American Education, 9th Edition, Harper & Row, Publishers, New York. 1988, pp 203-4.
- 29- Ibid., pp. 206-7.
- ٣٠- إبراهيم مطاوع و عبد الغني محمود ، في التربية المعاصرة، مرجع سابق، ص ١٥٣-١٥٤.
- ٣١- أحمد فتحي سرور ، استراتيجيات تطوير التعليم في مصر، مرجع سابق، ص ٩٠.
- ٣٢- إبراهيم بطاوع و عبد الغني محمود، مرجع سابق، ص ١٦٤-١٦٧.
- ٣٣- أحمد فتحي سرور، مرجع سابق، ص ١٥٠-١٥١.
- ٣٤- وزارة التربية والتعليم (المكتب الفني للوزير)، السياسة التعليمية في مصر، يوليو ١٩٨٥، ص ٣١-٣٣.

الباب الثالث

بعض نظم التعليم فى دول العالم

الفصل الثامن: نظام التعليم فى اليابان.

الفصل التاسع: نظام التعليم فى الصين.

الفصل العاشر: نظام التعليم فى الهند.

الفصل الحادى عشر: نظام التعليم فى إنجلترا وويلز.

الفصل الثانى عشر: نظام التعليم فى سوريا.

الفصل الثالث عشر: نظام التعليم فى سلطنة عُمان.

الفصل الرابع عشر: نظام التعليم فى المملكة العربية

السعودية.

الفصل الخامس عشر: نظام التعليم فى المملكة المغربية.

الفصل السادس عشر: نظام التعليم فى جمهورية مصر

العربية.

الفصل الثامن

نظام التعليم في اليابان

مقدمة:

تتكون اليابان من أربعة جزر كبيرة رئيسية هي (هوكايدو، هونشو، وتقع بها العاصمة طوكيو، شيكوكو، كيوشو) الى جانب آلاف الجزر الصغيرة وكلها تقع في المحيط الهادي وبالقرب من الشاطئ الشرقي لقارة اسيا. وتعتبر أرض اليابان ذات طبيعة جبلية وبركانية، لذا فإن مساحتها الزراعية محدودة ١٦% تقريبا من المساحة الكلية، ومعادنها قليلة، ماعدا معدن الحديد ذو النوعية الرديئة. ونتيجة للطبيعة الجبلية، فهي معرضة للثورات البركانية والزلازل والتي تعتبر من الكوارث الطبيعية. كما أن موقعها في الشرق الأقصى من اسيا وفي قلب المحيط الهادي وجبالها العالية، كل ذلك جعلها معرضة للأمطار الغزيرة والتي رغم الاستفادة منها في الزراعة الجبلية إلا أنها تمثل خطرا شديدا على جرف المحاصيل وتدمير المنازل والأكواخ.

كما أن للأمطار فائدتها القموى في توليد الطاقة الكهربائية من المساقط المائية والتي تتعاون مع السحطات الحرارية. ومصادر الطاقة النووية على تزويد اليابان بحاجتها الضخمة من الطاقة نظرا لعدم وجود خام البترول كمصدر عام للطاقة في الأراضي اليابانية.

س

وعلى الرغم من أن مساحة اليابان أقل من مساحة إحدى الولايات المتحدة الأمريكية (ولاية كاليفورنيا) إلا أن عدد سكانها يتجاوز ١١٠ مليون نسمة تقريبا بينما ولاية كاليفورنيا لا يتجاوز سكانها ٢١ مليون نسمة تقريبا. وهناك هجرات متتالية بين سكان اليابان من الريف للحضر حيث العمل في التجارة والصناعة بدلا من الزراعة^(١).

ونتيجة لهذه الطبيعة اليابانية الوعرة (الجبال، الزلازل، والبراكين، الأمطار مقومات الحياة الإنتاجية) تكونت الشخصية القومية اليابانية في إطار من الإحساس بالجماعة واعتبارها كيانا تذوب فيه الكيانات الفردية. فالياباني يفضل أن يعمل في جماعة على أن يعمل كفرد. كما يحس بشعور الإخلاص والولاء للجماعة، ويميل إلى مراعاة مقاييسها ومعاييرها بدقة كبيرة ولهذا كان للأسرة (والتي تمثل الجماعة الأولى عند الفرد) أهمية عظيمة في المجتمع الياباني، من حيث حماية الفرد وتعهده بالرعاية العلمية

والأخلاقية من جانب ، وحرص الفرد على صيانة وحماية هذه الأسرة من الجانب الآخر^(١).

كما نما التفكير الديني الياباني في ضوء هذه الظروف الجغرافية المحيطة، حيث الديانة الشنتوية Shintoism والتي تعتبر مزيجا من عبادة الطبيعة والتقاليد والأعراف الأخلاقية للسلف والتي تطورت وأصبحت تقوم على نظريات من الكونيات والسلالات الهلية. كما دعت الديانة البوذية في اليابان خلال القرن السادس الميلادي وتغلغلت في أفراد الشعب الياباني بجانب الديانة الشنتوية حتى أصبح في الإمكان الجمع بين الديانتين في معبد واحد^(٢).

ويتميز الشعب الياباني بقوة القيم والتقاليد، وإستعداده لتقبل التغييرات الحديثة وقدرته على انتقاء أفضلها. فبدلا من أن يلفظ الشعب قيمه وتقاليد الموروثة من عهد الإمبراطور مييجي Meiji، فقد اختار قادة اليابان الجدد أن يأخذوا على عاتقهم تحديث اليابان مع الحفاظ على القيم والتقاليد المتوارثة واتخاذها أساسا لبناء اليابان الحديثة.

ومن أقدم القيم التي ورثها الشعب الياباني احترام وتقديس الإمبراطور الذي يعتقد أنه ابن الشمس كما جاء في عقيدة الشنتو. وبالرغم من تعدد العقائد اليابانية (البوذية والكونفوشوسية) إلا أن الإمبراطور سيجي وحد عقيدة الشنتو ليحقق الوحدة للشعب الياباني. كما أن النظام الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية القائمة على النظام الإقطاعي من بين القيم الموروثة، وهذا ما أكدت عليه العقيدة الكونفوشية التي تقوم على تقديس مصلحة الجماعة، وتحديد العلاقة بين الحاكم والمحكوم والزوج والزوجة والأب والابن والأخ الأكبر والأخ الأصغر وبين الصديق وصديقه.

ولكن التركيز في هذه العلاقات على الواجبات أكثر مما هو على الحقوق. ولذا فإن من أهم القيم الكونفوشية حب الوالدين والولاء وإطاعة السلطة واحترام النظام الاجتماعي.

ومن القيم الكونفوشية أيضا والتي ورثها الشعب الياباني، هي احترام التعليم والمعرفة وقد كانت الدراسة واجبا مطلقا على الرجل الياباني. بل إنها كانت تعتبر أحد

طقوس العبادة وواجباتها وأسلوبها التجليل للأبوين والأمبراطور. وقد كانت أيضاً واجباً اجتماعياً لتدعيم الاستقرار والتجانس. وقد كانت أيضاً واجبا نحو الذات وكانت الوسيلة لإعداد الفرد لتولي عمل ما في الحكومة وكانت وسيلة لاكتساب احترام الذات. كما أن من مبادئ السنن أن الأرض مقدسة وأن الأمبراطور مقدس، وكذلك الناس مقدسون لأنهم أطفال الأمبراطور^(٤).

وعلى الرغم من كل هذه القيم والتقاليد المتماسكة، فقد كانت محاولات عقب انتهاء عصر الأمبراطور ميجي وفي بداية تطور اليابان للتخلص من المبادئ الكونفوشية. ونادى عدد من الطلاب الذين تلقوا تعليمهم في الغرب بأن اليابان إن أرادت التطور، فيجب أن لا تكتفي بنقل علوم الغرب بل يجب أيضاً أن تنقل العادات والقيم والتقاليد التي أنتجت هذه العلوم. كما بدأت الأصوات تنادي بمساواة الرجل بالمرأة وسيادة الحياة الأسرية الديمقراطية وإدخال إصلاحات على نظام العقيدة والعلاقات الإنسانية.

وبعد انتهاء فترة حكم الأمبراطور ميجي (والذي كان من الأسباب القوية على وحدة العقيدة ووحدة الشعب الياباني ضد الأخطار الخارجية) عام ١٩١٢، وحتى بداية الحرب العالمية الثانية، وقع النظام الياباني تحت تأثيرات عديدة وخاصة من الجانب الأمريكي والأفكار التربوية للمفكر التربوي جون ديوي John Dewey في العشرينات من هذا القرن وكان ذلك قويا لأسباب تعود للتقابل الفلسفي بين الفلسفة والاعتقاد الفكري الياباني والفلسفة التي تحكم فكر جون ديوي حيث أن هذا الفكر تربوي غربي حديث يدعو للوحدة في النمو والاهتمام بالطفل، وهذا ما تدعو إليه العقيدة والفكر الياباني حيث الدعوة للوحدة الفكرية والنمو الطبيعي المتكامل للطفل. وكان المجتمع الياباني متطلعا لكل فكر غربي جديد، وكان فكر جون ديوي في العشرينات يمثل قمة المستحدثات التربوية القائمة على التربية التجريبية Experimental Education.

أما التعليم الياباني في فترة ما قبل الحرب العالمية الثانية (فترة الثلاثينات) فكان مرتبطاً بدرجة كبيرة بالإعداد القومي للحرب، وتعبئة الشعور الوجداني لدى الشعب الياباني حتى يتغلبوا على الثقافة والأفكار الغربية الحديثة التي تغلغت في المجتمع الياباني. ومن ثم بدأت عمليات التعديل في النظام التعليمي بحيث يكون يابانياً Re-

Japanization وليس غربيا أو أمريكيا. وهذا تطلب تعديلا في المناهج ومحتواها حتى تتمكن السلطات اليابانية من تجسيد أيديولوجيتها الفكرية والعقائدية في نفوس أبنائها.

كما تخلصت السلطات التعليمية اليابانية من معظم اللغات الأجنبية، ما عد في القليل من المدارس الموضوعية تحت الحماية من الدول المختلفة، وتم إدخال مقررات جديدة تدعو إلى الوحدة وتجميد التربية القومية والأخلاقية اليابانية. وقبل الانتهاء من الحرب العالمية الثانية، تم إغلاق الكثير من المدارس وخاصة في المدن، وتم نقل التلاميذ إلى المدارس الريفية لحمايتهم من خطر القنابل ودمار الحرب، ونظراً لأن معظم المعلمين كانوا يودون خدمات وأعمال تتصل بالحرب والدفاع عن الوطن. كما تحول أطفال المدارس المتوسطة والعالية إلى فصول تعليمية تنظمها المصانع والشركات وبعض الوحدات الإنتاجية. حيث عمل الفصل الدراسي بأكمله (تلاميذ وطلاب ومعلمين) كوحدة من الوحدات الإنتاجية في سبيل الدفاع عن الوطن وحمايته^(٥).

وكما كانت النساء في الدول الأوروبية تقوم بدور فعال لسد النقص في عنصر الرجال في المصانع والشركات. بل وحتى في أعمال الحرب، فإن الوضع في اليابان كان مماثلاً بإدخال الأطفال في دور بطولي متقدم ليحلوا محل الرجال وليس النساء وهذا بالطبع وفقاً للتقاليد والقيم اليابانية.

ومع نهاية الحرب كان لا يوجد في اليابان نظاماً تعليمياً موحد ومتناسقاً للمدارس وظهر الازدواج الفكري والثقافي بين الشباب الياباني يميل إلى الأفكار والثقافات الغربية أكثر من ميله للثقافة والتقاليد اليابانية. ولهذا وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية ١٩٤٥، أصبحت المدارس والنظام التعليمي ككل الهدف الأسمى للسلطات التعليمية في اليابان، بل وأصبح محورا للخطط على المستوى القومي. كما أظهر الآباء استعدادهم للمساهمة في تربية أبنائهم نظراً لأهمية التعليم في إعداد الفرد إعداداً متكاملاً وتحقيق مستقبل الشعب الياباني جلياً وأفراداً.

• أهداف التعليم في اليابان:

كان احتلال اليابان في سبتمبر عام ١٩٤٥ بواسطة دول الحلفاء، نقطة تحول رئيسية في تاريخ المجتمع الياباني، خاصة بعد الموقف المروع الذي هز العالم كله بإلقاء

قتلتيّن ذريّتين من جانب قوات الحلفاء على المدينتيّين اليابانيّتين هيروشيما Heroshima ونجاراكي Nagasaki. تمّ تدمير المؤسسات التعليميّة (مدارس وجامعات) ومن ثمّ النظم التعليميّة بأكملها. لكر قادة الدول الحليّفة، وهم في قمة انتصاراتهم، وفي محافل تبادل الخطابة والكلمات الحماسيّة بينهم وأمام العالم الذي وجه اللوم كلّ اللوم لهم على فعلتهم الشنيعة في إيّادة بعض أجزاء من السّجّتم الياباني، بعد كل ذلك، أكّد هؤلاء القادة على إيجاد حياة ديمقراطيّة سليمة وتحقيق السلام في اليابان -وكانت هذه البداية الطبيعيّة لاتجاه السّجّتم الياباني إلى الغرب، على الرّغم من اتّجاه السّجّتم الياباني وخاصّة في عهد الأباطرة لاسيما الأباطور ميّجي Meiji إلى الغرب عندما أرادت اليابان أن تتنهض بنفسها ضد النظم الباليّة والإقطاع ومحاولة التحول من التّعليم الديني الكونفوشي والبوذي إلى التّعليم المدني والمتحضر، وذلك فيما قبل الحربين العالميّتين الأولى والثانيّة -ذلك لأنّ إعادة تعاليم اليابانيّين في إطار من المفاهيم والأهداف الجديدة، كان رغبة ملحّة من جانب قادة دول الحلفاء^(٦).

ومن ثمّ تنوعت الأهداف التعليميّة في اليابان بحسب القوى المحيطة بها في فترات نموها المختلفة كما تنوعت من مرحلة تعليميّة لأخرى، ولكنها في فترة ما بين الحربين العالميّتين. ومع التّدخل الأمريكي الواضح في شئون التّعليم باليابان، فإنّ الأهداف التعليميّة كانت في مجملها تدور حول التّمنية الشاملة للإفّراد: عقلياً وأخلاقيّاً وجماليّاً. كما كان التّركيز في التّعاليم المختلفة على الولاء، والطاعة للكبار بدءاً من الأسرة وامتداداً إلى الدولة والإمبراطور، وذلك لرفع شأن السّجّتم الياباني.

ومن هنا يتّضح تركيز الأهداف التعليميّة على الفرد والسّجّتم كما هو واضح في معظم الدول ولكن الذي أدهش قادة دول الحلفاء، وجعلهم يطلبون التّغيير والتّعديل في هذه الأهداف، أنّها استمرت فترة طويلة وهي قائمة بذاتها وخاصّة في عهد الإمبراطور ميّجي منذ عام ١٨٦٨، كما لأحظ رجال الإصّلاح الأمريكيّون على هذه الأهداف أنّها تركزت على الولاء، والطاعة أكثر من تركيزها على حرية الاختيار للإفّراد^(٧).

أما في فترة ما بعد الحرب العالميّة الثانيّة ١٩٤٥، ومع ظهور التناقض والخلاف بين أفّراد بعثات الإصّلاح الأمريكيّة والخلفيات والتقاليد اليابانيّة، كان لا بدّ من تعديل في هذه الأهداف التعليميّة.

ومن ثم حدد القانون الأساسي للتعليم مجموعة من الأهداف والمبادئ التعليمية المشتقة من الدستور الياباني، وجاء في المادة الأولى من القانون ما يلي: "إن التعليم يهدف إلى التنمية الشاملة للشخصية، ومن أجل تربية وإعداد الأفراد عقلياً وجسدياً، بحيث يحبون الحقيقة والعدالة، ويحترمون قيمة الفرد، والعمل، وتحمل المسؤولية، وأن يتحلوا بالروح الاستقلالية لبناء مجتمع السلام والدولة"^(٨).

وهكذا، كان تأثير الدول المستعمرة لليابان واضحاً على محتوى الدستور الياباني وما يتصل به من لوائح وأحكام. وكان واضحاً أيضاً، عدم اقتناع بعض القوى الداخلية في اليابان بالخطوات الجادة التي اتخذتها وزارة التعليم اليابانية وخطتها لبناء اليابان الجديدة، والتي أقرتها في ١٥ سبتمبر عام ١٩٤٥ ومن ثم قانون التعليم الأساسي رقم ٢٥ لسنة ١٩٤٧ والذي يعد بمثابة القاعدة الأساسية لتعليم اليوم في اليابان.

ويبدو واضحاً في صياغة الهدف من التعليم بهذا الشكل، خاصة فيما يتعلق بالروح الاستقلالية عند الأفراد، أن هناك تأثيراً أمريكياً واضحاً على صياغة أهداف التعليم في اليابان حيث أن هذا المفهوم (الروح الاستقلالية) تقابل التركيز على الفرد وحرية كأساس للأيدولوجية الرأسمالية. وهذا يختلف إلى حد كبير مع مفهوم الطاعة والولاء، الذي كان وما زال من صميم القيم والتقاليد اليابانية، ولكنه غاب عن تضمينه في صياغة الهدف السابق، وحل محله الروح الاستقلالية Independent Spirit. كما ركز قانون التعليم في مادته الثالثة على تكافؤ الفرص التعليمية حيث جاء فيها: "يجب أن يكون التعليم لكافة الأفراد وعلى حسب قدراتهم، ودون تفرقة أو تمييز في الجنس أو العقيدة أو اللون أو الطبقة أو المكانة الاجتماعية أو الوضع الاقتصادي أو الأصل العائلي"^(٩).

وما زال التأثير الأمريكي واضحاً في صياغة هذا الهدف أيضاً، حيث كان التعليم والمكانة الاجتماعية والأصل العائلي، ولكن هذه المعايير اختفت من المادة الثالثة من قانون التعليم لسنة ١٩٤٧، وهو يؤكد تأثير النفوذ الأمريكي، والذي كان متمثلاً في البعثات الإصلاحية الأمريكية ومشاركتها الفعالة في صياغة الدستور الياباني والقوانين المنبثقة عنه.

ولكن ما زالت المادة الثالثة غامضة فيما يتعلق بقدرات الأفراد، حيث تركت الباب مفتوحاً أمام تصنيف الأفراد بحسب قدراتهم، ومن ثم يمكن للاتجاهات والمعايير القديمة أن تعود مرة أخرى في مجال التنظيمات المدرسية وترقية ونقل التلاميذ خلال مراحل النظام التعليمي. ولكن هذه المعايير لها ميزة في مجال خلق المنافسات بين التلاميذ على جميع المستويات التعليمية وخاصة في مرحلة التعليم الإلزامي.

لكن الحوار والنقاش حول القدرات الفطرية المتأصلة في الأفراد لم تكن محل جدل بعد الحرب العالمية الثانية. ومن ثم لم يكن هناك خلافاً كبيراً بين وجهات النظر التربوية اليابانية والأمريكية.

• وعلى الرغم من أن الوضع التعليمي للبنات أو المرأة في اليابان، كان مؤثراً للخلاف والجدل إلى حد كبير، إلا أن السادة رقم (٥) من القانون رقم ٢٥ لسنة ١٩٤٧ أكدت على أن الرجل والمرأة موضع الاحترام، ويجب أن يتعاون كل منهما مع الآخر. ومن ثم فإن التعليم المختلط يجب أن يكون مقبولاً في المجتمع الياباني. وهذا يمثل تغييراً في الاتجاهات اليابانية نحو تعليم المرأة ونحو التعليم المختلط. لأن وضع المرأة (تعليمياً قيادياً) كان متدنياً في اليابان، ما جعل المصلحون الأمريكيون يبتون أفكارهم عن المساواة بين المرأة والرجل والاستفادة بجهود المرأة كما هو الحال في المجتمعات الغربية الرأسمالية، وهذا واضح كما سبقت الإشارة في مواد قانون التعليم والدستور الياباني بعد الحرب العالمية الثانية.

وبالنظر إلى طبيعة المجتمع الياباني وأصوله التاريخية، وخلفيات أفراده الثقافية يتضح أن عدداً كبيراً من اليابانيين لم يتقبلوا بعض المبادئ التي تضمنها قانون التعليم على الرغم من حماس عدد كبير من الشباب الذي تعلم خارج اليابان وخاصة في الدول الرأسمالية إلى تطبيق هذه المبادئ والمحافظة عليها^(١٠).

على كل حال، هناك بعض الأدلة التي تؤكد وتظهر مدى التغيير الذي حدث في تعديل الاتجاهات في اليابان منذ عام ١٩٤٥. منها الأبحاث التي تقوم بها لجنة البحوث المنبثقة عن معهد الإحصاء والرياضيات، حول للتغيرات التي تطرأ على الشخصية

القومية اليابانية. كذلك البحوث التي تمت على المستوى القومي عام ١٩٧٥ والتي قام بها معهد بحوث الإذاعة والنشر والذي أكد نتائج المسح القومي الخامس عام ١٩٧٣، حيث أكد كلاهما (٧٣، ١٩٧٥) على أن فترة السبعينات تمثلت في ارتفاع الوعي الصحي والرفاهية الأسرية، وهذا بدوره أثر على زيادة النجاح في العمل وارتفاع مستوى المعيشة، واختلفت الأولويات في محيط المجتمع الياباني. كما أصبحت كل الديمقراطية والحريّة عنصران مقبولان وأساسيان للأيدولوجية السياسية اليابانية في مقابل الرفض الواضح للاشتراكية الشيوعية والفاشية. وأصبحت النظرة إلى المفاهيم البرجماتية سواء كان النظم السياسي فورياً وحكيماً وضعيفاً ومتعصباً تعتمد على الحالات القائمة في المجتمع. حيث تمثلت في التخلي عن الديمقراطية وما كان قائماً من اتجاهات عند اليابانيين من قبول لآراء الكبار والقادة دون نقاش.

وفي مقابل هذه الأدلة على التغيير في اتجاهات المجتمع الياباني، فإن هناك دليلاً آخر ضد هذا التعبير في الاتجاهات وليس من السهل تغييره، وهو ما يتمثل في تلك السلوكيات الراديكالية عند الشباب الصغير وغير المقبولة من المجتمع الكبير والتي تولي مسؤولية الآباء نحو أبنائهم عناية خاصة، حيث مازال الياباني ينظر إلى معاملة الأفراد الصغار على أنهم أقل استقلالية وما زالوا تحت سيطرة الأسرة والوالدين، حتى أن المجتمع يحمل الأسرة مسؤولية أخطاء وجرائم الأبناء، بل يحمل الأسرة مسؤولية الرسوب في الامتحانات ويعتبرها عيباً كبيراً في جبين الأسرة كلها. وهذا يفسر الحماسة والدافعية الكبيرة إلى التعليم من جانب جميع أفراد طبقات المجتمع الياباني، كما تضحى الأسرة وخاصة الآباء بالكثير من أجل استمرار الطفل في التعليم للتعليم الثانوي العالي أو التعليم الجامعي الراقي. وهذا ما اتصفت به فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية^(١١).

كما كانت أهداف الدول المستعمرة لليابان تهدف بجانب كل ما سبق ومن خلاله، إلى تحطيم عناصر القوة العسكرية في اليابان، وكذلك تحطيم سلطة الأباطور، والقضاء على مبادئ الفلسفة الشنتوية Shintoism واستبعاد تدريسها، وكذلك التربية الأخلاقية المنبثقة عن هذه الفلسفة والتي تسمى الشوشن Shushin والعمل على استئصال القوميين المتعصبين والمتطرفين من خلال مراجعة الكتب المدرسية وتعديلها، واختيار المعلمين للتدريس بالمدارس.

كما أدخلت بعض التطبيقات التربوية على النظام التعليمي في ضوء أهدافه الموضوعية من جانب البعثات الإصلاحية للتعليم وخاصة المرسله من الولايات الأمريكية في مارس ١٩٤٦.

وفي ضوء الحرية والاستقلالية الفردية، والحاجة إلى تكافؤ الفرص التعليمية أمام الجميع، وفي ضوء قدراتهم ومطالبهم، حتى يصبح الشباب الصغار أعضاء مسئولين في المجتمع، فإن البعثة الإصلاحية للتعليم قدمت نموذجاً محددا للإدارة التعليمية، وبناء النظم التعليمي ومراحلها، والسنهج والتوسع في تعليم الكبار، ثم التعليم الجامعي. كما أن المحاولات الأولى لدول الحلفاء وخاصة بتنظيم التعليم الياباني وفقا للنظام التعليمي الأمريكي، على أن يتم إدخالها في النظام التعليمي القائم تدريجيا.

كما حدث تحول في الأهداف التعليمية في البلاد في ضوء ما سبق، حيث تحولت من تركيزها على المجتمع إلى تركيزها على الفرد، ومن التركيز على الفلسفة الروحية الشنتوية Shintoism (وهي دين الأسرة والدولة) إلى الاعتقاد بقبول المبادئ الديمقراطية الغربية.

كل هذه القرائن السابقة، والتي دارت حول الأهداف التعليمية وتفسيراتها، كان لها أثرها الواضح على أسلوب الحياة المادية في المجتمع الياباني، فعلى سبيل المثال من الناحية الاقتصادية، تحولت اليابان تحولاً جذرياً منذ عام ١٩٥١ وحتى الآن من حيث الثراء الاقتصادي، والتقدم الصناعي، والتقدم الحضاري في بناء الفنادق السياحية، ووفرة الأجهزة والأدوات الكهربائية المتقدمة، والتوسع في الأجهزة التعليمية، بحيث أصبح النظام التعليمي يضاها في قوته وجودته ما هو قائم في الولايات المتحدة الأمريكية، كما أصبح هذا النظام مفاجأة للعديد من الدول الأوروبية المتقدمة.

ومن أكبر القضايا التعليمية. التي طرحت للنقاش الكثير، وفيها اختلافات وجهات النظر. وأصبحت الآن في تحد من نظرياتها الأمريكية، قضية نمط الإدارة التعليمية، حيث التوازن الواضح والقائم بين الإدارة المركزية والأقاليم والسلطات المحلية، وهذا نتيجة منطقية لإقرار مبدأ الديمقراطية والعمل بمبادئ الاستقلالية والحرية، واللذان لا يتحققان في الإدارة المركزية إلا من خلال المشاركة والإشراف الحقيقي للسلطات المحلية.

أما القضية الثانية، فهي قضية المناهج ومحتواها، وما كانت ترفضه أو لا تؤكد عليه من مفاهيم مثل الحرية ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة، وعلى وجه الخصوص محتوى وطرق تدريس التربية الأخلاقية، أصبحت هذه المفاهيم أو القضيتان، موضع جدال وخلاف كبيرين، بل أدت إلى الصراع والتناقض السياسي. ولهذا بمجرد أن غيرت الولايات المتحدة الأمريكية اتجاهاتها نحو اليابان، أصبحت هاتين القضيتين الرئسيتين (الإدارة والمناهج) مركز الحراك السياسي الداخلي بالنسبة لسياسة التعليم في اليابان. وأظهرت ما كان يخفيه المتعلمين والمتقنين اليابانيين نحو أنفسهم تجاه هذه القضايا^(١٢).

وعندما أقيم اتحاد المعلمين باليابان، والذي كان مدعوماً من الجانب الأمريكي، كان الكثير من المعلمين بلا شك، وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، كانوا متعاطفين مع الفكر الشيوعي. ولذا كانوا ضد أفكار واتجاهات قادتهم الأوائل بقدر ما كانوا مؤيدين لقلادة الفكر الأيديولوجي الجديد. وكان هدفهم من ذلك، هو زيادة سيطرة اتحاد المعلمين ومساندته ومحاولة تدمير سلطة الوزارة وتحكمها في المعلمين.

ثم تغير الموقف السياسي والاجتماعي في اليابان عندما رأت أمريكا على رأس الدول المستعمرة أن اليابان لا يجب أن تكون مطمئناً للاتحاد السوفيتي بأيديولوجية الاشتراكية الشيوعية في مواجهة الأيديولوجية الرأسمالية الغربية، نظراً لتحول اليابان السريع إلى النمط الغربي وخاصة في المجال الاقتصادي. ومن ثم أرادت الولايات المتحدة الأمريكية أن تجعل من اليابان دولة ذات استقلالية وحصن واق لها ضد أي اعتداءات من جانب الاتحاد السوفيتي. ولتحقق ذلك فإن أمريكا أيدت قيام حكومة مركزية في اليابان ومساندتها بقوة، وحاولت حصار العناصر اليابانية المؤيدة للشيوعية واعتبرتهم أعداء الحكومة. وحاولت الانسحاب بشكل طاهر وغير حقيقي خارج حلبة هذا الصراع الداخلي في اليابان^(١٣).

وهكذا فإن الحوار حول أهداف التعليم في اليابان وكيفية تحقيقها أصبح وبدرجة كبيرة محل اهتمام اليابانيين أنفسهم، وخاصة فيما يتعلق بقضية المناهج ومحتواها والإدارة التعليمية وأنماطها.

السلم التعليمي في اليابان:

إن المشكلات التي تعلقت بإعادة التنظيم المدرسي تحت تأثير اللجنة العليا المنبثقة عن دول الاحتلال بعد الحرب العالمية الثانية، لم يحدث خلافاً واضحاً بين اتحاد المعلمين الياباني ووزارة التعليم. لقد كان هدف تلك اللجنة العليا هو إقرار وتثبيت دعائم الديمقراطية داخل النظام التعليمي من خلال التوسع السريع الكبير في الخدمات التعليمية، والتي كانت تتفق والخطوط العريضة والمحاولات الإصلاحية التي بدأت بعد تحديث النظام التعليمي بفترة قليلة بعد وصول الأمبراطور ميحي للحكم ١٨٦٨.

ففي عام ١٨٧٥ كان هناك حوالي ٢ مليون تلميذ بالمدارس الابتدائية أي بنسبة ٣٥ر٢% من مجموع التلاميذ في هذه المرحلة العمرية. وقفز هذا العدد إلى ١٠ مليون عام ١٩٣٥ أي بنسبة ٩٩ر٦%، وفي عام ١٩٧٨ وصل العدد إلى ١١٤٨ر١٥٩ر١١ تلميذاً وتلميذة أي بنسبة ٩٩ر٩% من جملة التلاميذ في هذه المرحلة العمرية.

بينما كان عدد تلاميذ المرحلة الثانوية أقل بكثير في تلك الفترة، ففي عام ١٨٧٠ كان هناك طلاب بالتعليم العالي أكثر من طلاب المرحلة الثانوية، ولكن في عام ١٨٨٠ قفز معدل القبول بالمرحلة الثانوية بدرجة كبيرة ووصل عدد الطلاب إلى ٤٥٠٠٠٠ طالب، بينما استمر عدد طلاب المرحلة الجامعية في تذبذب بين أقل وأكثر من ٨٠٠٠٠ طالب وكان لا يوجد في ذلك الوقت أية خدمات تتعلق بمرحلة ما قبل المدرسة. بينما حدثت طفرة بعد الحرب العالمية الثانية، حيث كان هناك ٥٢ مليون طفل في مرحلة ما قبل المدرسة حسب إحصاء ١٩٧٨.

خلال هذه الفترة، من التقدم المستمر في التوسع في الخدمات التعليمية، ظهرت عمليات بناء وتنظيم النظام التعليمي. لقد كان إلى حد كبير يسير على النمط الأوربي. ففي عام ١٨٧٢، أصدرت الحكومة أوامرها بتعديل النظام وفق المراحل الثلاث: المرحلة الابتدائية ومدتها ٣ سنوات (١٨٨١). والمرحلة المتوسطة ومدتها ٣ سنوات، ثم يتم توزيع التلاميذ والطلاب الذين استمروا حتى نهاية المرحلة المتوسطة إلى المدارس الثانوية أو التعليم الجامعي. كما هو الحال في معظم دول العالم، امتدت فترة التعليم الابتدائي وتم التوسع في التعليم الثانوي بطرق مختلفة. ففي عام ١٨٩٠ كان هناك مرحلة رياض

الأطفال، وتعليم ابتدائي لمدة ٤ سنوات، وتعليم ابتدائي عال لمدة عامين لعدد محدود من التلاميذ وليس للجميع. ثم التعليم المتوسط والمدارس الثانوية العليا للبنات، والمدارس الفنية. والمدارس العليا. والكليات ومدارس النورمال العليا للبنين، ومدارس النورمال العليا للفتيات، بالإضافة إلى جامعة طوكيو الإمبراطورية.

وبمجيء عام ١٩٤١، امتدت فترة التعليم الابتدائي إلى ٦ سنوات ولجميع التلاميذ. كما تم افتتاح العديد من المدارس المتوسطة بحيث كانت هناك فرصة كبيرة أمام التلاميذ للاختيار من بين هذه المؤسسات والمعاهد التعليمية بعد المرحلة الابتدائية - الإلزامية. كما كان التعليم يعتمد على عمليات الاختيار لمراعاة اعتبارات الجنس والطبقة الاجتماعية بالإضافة إلى التحصيل الدراسي ودرجات الامتحان.

ولكن دول الحلفاء والتي استمرت اليابان أحدثت عدة تغييرات في الحياة والنظام التعليميين باليابان. حيث دعت إلى التوسع في الخدمات التعليمية، إلى إلغاء اعتبارات الجنس والطبقة الاجتماعية من عمليات اختيار الطلاب، وبعد فترة الحرب، ازدادت مدة التعليم الابتدائي من ٦ سنوات إلى ٩ سنوات وفي عام ١٩٤٧ ظهر التأثير الأمريكي على بنية النظام، حيث أصبح السلم التعليمي يسير وفقا لهذا النمط: ٦-٣-٣-٤؛ كما هو قائم في الولايات المتحدة الأمريكية. واستمر النظام هكذا في اليابان ومن ثم أصبح التعليم الابتدائي ٦ سنوات و٣ سنوات للمرحلة الثانوية الدنيا، ٣ سنوات للمرحلة الثانوية العليا والكليات ثم ٤ سنوات للجامعات. وضمن هذه البنية التنظيمية، أدخل نظام الكليات المتوسطة Junior Collge، والتي كانت تقدم برامج دراسية مدتها ٥ سنوات وتقبل طلابها من المرحلة الثانوية الدنيا. وخلال هذا النظام كان حوالي ٩٠% من تلاميذ المرحلة العمرية ٧-١٧ أو ١٨ داخل النظام التعليمي وفي إحدى مؤسساته تتمتع بتقديم خدمة تعليمية جماهيرية على نطاق واسع (١٥).

كما كانت الكليات المتوسطة ولأنها مرحلة منتهية، مخصصة للفتيات تقريبا، حيث وصلت نسبتهم إلى البنين ٩٠% من إجمالي الطلاب في هذه الكليات، أما نسبتهم في التعليم الجامعي لا تتجاوز حتى الآن نسبة ٢٠% بالمقارنة بالبنين. وهذا مؤشر واضح على أن دور المرأة من المنظور الغربي في اليابان الحديثة لم يتضح بعد ولم يوضع في

مكانه الصحيح. وبالطبع هذا يقودنا بالدرجة الأولى للقوى الثقافية والعادات والتقاليد الموروثة.

بعد الحرب العالمية الثانية، تم إلغاء المستوى التعليمي الثاني والخاص بالمدارس الفنية وتم التوسع في التعليم المختلط. كما تحولت مدارس النورمال لإعداد المعلمين إلى الجامعات، كما حدث تخفيض في معايير الاختيار وقبول الطلاب من مرحلة لأخرى كما أوصت اللجنة الاستشارية العليا المنبثقة عن دول الحلفاء بإلغاء اختيار القبول، ومن ثم أصبح الطلاب ينتقلون من مستوى تعليمي إلى آخر دون التعرض لاختبارات القبول كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية.

ولما كان التعليم والمؤهلات العلمية هي الأساس الأول ومفتاح عمليات النجاح السياسي والاقتصادي لتقديم الخدمة التعليمية المميزة لأبنائهم. وفي المرحلة المبكرة من الطفولة، فإن الأسر الميسورة تستعين بمدرب أو معلم خصوصي للأطفال حتى يتمكنوا من الحاقهم بمدارس الحضانه الممتازة. كما أن الاستعانة بهؤلاء المربين والمعلمين (ظاهرة الدروس الخصوصية) على نطاق واسع في اليابان فيما يتعلق بالإعداد لدخول المدرسة الثانوية العليا ذات المكانة المرموقة. كما أن قدرة الآباء على دفع المصروفات الدراسية لهذه المدارس يدخل في اعتبارات الاختيار. وعلى الرغم من الإشارات التي أبدتها اللجنة الاستشارية العليا من الحد من اعتبارات الاختيار إلا أن هذه الأوضاع ما زالت قائمة وتتنافس شديد من أجل التعليم الراقى.

فالقبول بالتعليم الابتدائي يتم دون قيود، ومجلس البلديات يعد قوائم التسجيل للأطفال الذين يمكن قبولهم عند سن السادسة. مع مراعاة الناحية الصحية، ويمكن لبعض التلاميذ أن يذهبوا أو يوجهوا لمدارس خاصة، والبعض الآخر يسير في نطاق التربية الخاصة مثل المكفوفين والصم وأصحاب الإعاقات المستديمة بدياً وعقياً، يمكن فحصهم وتحويلهم بواسطة المجالس البلدية إلى مستوى الولاية لتقديم خدمة تعليمية مميزة ورعاية خاصة لا تتوفر في القرى البعيدة. كما أن جميع التلاميذ يدخلون المرحلة الثانوية الدنيا لقضاء ٣ سنوات حتى يصبح التعليم الإلزامي ٩ سنوات في اليابان.

أما شروط القبول بالمرحلة الثانوية العليا، فيعتمد إلى حد كبير على التنافس والاختبارات. كما يعتمد على مستوى التلاميذ العلمي وتقارير المعلمين. ويتقدم التلاميذ بأوراقهم إلى أي عدد من المدارس الثانوية العامة والخاصة. كما تحتوي الأوراق التي يتقدمون بها على السجل الدراسي، شهادة حسن السير والسلوك، التطور الصحي والأمراض المختلفة إلى جانب النواحي الجسمية المختلفة. بالإضافة إلى نسبة الحضور والغياب في المرحلة التعليمية. وترسل الأوراق في ملف خاص من المدارس الثانوية العليا إلى لجنة امتحانات القبول. ويتم قبول الطلاب بناء على نتيجة امتحان القبول الذي تعقدته اللجان المختصة داخل كل جامعة أو كلية أو مؤسسة تعليمية ففي عام ١٩٧٨ كان حوالي نصف الجامعات و٦٧% من الكليات المتوسطة لم يتطلب دخولها عقد امتحانات قبول لعدد من الطلاب الذين يأتوا بتوصية خاصة من جانب مدارسهم الثانوية العليا.

وهكذا سمح النظام التعليمي القائم في اليابان بتوفير عدد كبير من الكليات المفضلة والجامعات. وكذلك امتحانات القبول للطلاب حسب رغباتهم المتعددة حتى يمكن للطلاب خلال أسبوع أداء امتحانات للقبول، ومن أجل خفض الضغوط على خريجي المدارس الثانوية العليا، ثم تنظيم امتحان للقبول على المستوى القومي عام ١٩٧٩. بحيث يتم تخفيض إعداد الامتحانات التي يتعرض لها الطلاب لتصبح واحداً فقط، بدلا من خمس امتحانات (١٧).

وفي سبيل خفض الضغوط على الطلاب في الحصول على مكان بالتعليم العالي، فإن لافتتاح العديد من الكليات المتوسطة، كانت حلا لهذه المشكلة لكل من كان يرغب في الحصول على تعليم بالمستوى الثالث. ولكن المكانة العلمية منخفضة عما هو الحال بالنسبة لخريجي الجامعات.

ولهذا فإن هناك بعض الأسباب التي يعتقد أنها جعلت الفتيات أقل إقبالا وتعلقا بامتحانات القبول في الجامعات عن الطلاب البنين، منها أنهن يقبلن على الكليات المتوسطة والمنتھية وذات التخصصات النوعية والتي يقبلن عليها بحيث تنفق واعتقاداتهم في المجتمع الياباني بأن الفتاة أو المرأة لها دورها الحقيقي في أن تكون زوجة أو أما صالحة. وليس من الضروري أن تدخل في هذه المناقصات المهنية والتجارية أو الوظائف الصناعية. ولكن هناك إشارات تؤكد زيادة عدد النساء من المهن الخاصة بالتدريس في

المدرسة الابتدائية. وقد كانت هذه المهنة قاصرة على عمل الرجال، لأنها ذات مكانة رفيعة في المجتمع الياباني.

وعلى الرغم من أن بنية النظام التعليمي الياباني تشبه إلى حد كبير ما هو قائم في الولايات المتحدة الأمريكية، إلا إنه يدار بطريقة مختلفة. وعلى الرغم من أن الجامعة الإمبراطورية اليابانية هي أعلى المستويات التعليمية وذات السبيل الجذاب للطلاب والمعلمين والتي يخرج معظم القيادات، إلا أن معظم الجامعات الأمريكية مثل هارفارد، بيل، برينستون، كولومبيا، ويليام، ماري، شيكاغو..... الخ، لها سمعة طيبة وتتمتع بمكانة عالية في الولايات المتحدة الأمريكية.

كما أن التسابق على دخول تلك الجامعات الأمريكية رغم مكانتها مفتوح أمام جميع الطلاب الأمريكيين دون الاعتبارات الكثيرة التي تضعها اليابان ودون امتحانات القبول المعقدة كما يتم على نطاق الجامعة الإمبراطورية. وفي نطاق الدولتين {أمريكا واليابان} فإن التوسع في الخدمات التعليمية بالنسبة للمستوى الثالث {التعليم العالي والجامعي} أظهر العديد من المشكلات الخاصة بتوزيع العمالة والخريجين على المستوى الاقتصادي.

وعلى الرغم من أن اليابان وبواسطة تقدمها التكنولوجي والعلمي يمكن أن توفر للخريجين وظائف مناسبة لهم. إلا أن هذا التقدم التكنولوجي والعمل انعكس على النظام التعليمي وأصبح متقدماً جداً، ومع هذا التقدم، تقدمت الآلات وحلت محل الإنسان المتعلم، ولذا ما زالت المشكلة قائمة وليس من السهل أن يجد كل إنسان الوظيفة التي كان يسعى إلى الحصول عليها أو تعلم من أجلها. وفي ضوء هذا الوضع أُقبل بعض الخريجين وأصحاب المستوى العلمي المتقدم جداً على وظائف معينة كانوا ينظرون إليها على أنها لا تتفق ومستواهم العلمي المرتفع^(١٨).

التعليم العالي في اليابان:

إن تطور التعليم العالي في اليابان سار وما زال يسير بخطوات ثابتة ومتقدمة مثل الدول المتقدمة بل وفاقها تقدماً منذ عام ١٩٤٥، ففي عام ١٩٧٨، وإذا أُضيفت الكليتان المتوسطتان إلى الجامعة القائمة، فإن هناك حوالي ألف معهد ومؤسسة علمية تضم

حوالي اثنين وربع مليون طالب. وكانت النسبة الغالبة من مجموع الطلاب في الكليات المتوسطة من الإناث. وكانت نسبة توزيع الطلاب أو إقبالهم على التخصصات المختلفة حسب إحصاء ١٩٧٨ هي حوالي ٤١% من الطلاب اختاروا دراسة العلوم الاجتماعية SOCIAL SCIENCES وأقل من ٢٠% للعلوم الهندسية، وحوالي ١٤% للعلوم الإنسانية وبالمقارنة بها يتم في الكليات المتوسطة، فإن حوالي ٩% فقط يدرسون العلوم الاجتماعية، ٢٧% في مجال الاقتصاد المنزلي، وأكثر من ٢٤% يدرسون العلوم التربوية وإعداد المعلم. وأما دراسة العلوم التربوية وإعداد المعلمين على مستوى الجامعات فتصل نسبتهم إلى حوالي ١٠%. وهذه المقارنة تفيد أنه على الرغم من أن نسبة كبيرة من طلاب الجامعات يتجهون لدراسة العلوم التربوية وإعداد المعلم في الجامعات، إلا أن النسبة الأكبر من المعلمين يتم إعدادهم على مستوى الكليات المتوسطة Junior Colleges.

أما في الكليات التقنية أو الفنية، فإنها تقدم مقررات دراسية لمدة خمس سنوات حيث تتضمن مجموعة من العلوم العامة (الإنسانيات، العلوم الطبيعية، العلوم الاجتماعية، اللغات الأجنبية، العلوم الصحية والتربية الرياضية) كما تتضمن مجموعة العلوم التقنية والتي تشغل أكثر من نصف الوقت المخصص للدراسة المطلوبة وعلى الرغم من أن هذه المؤسسات التعليمية تلعب دوراً هاماً فإن إعداد الأفراد المهرة، إلا أن النظرة العامة في اليابان تؤكد أن المستوى التعليمي العالي والمطلوب من خلال عدد كبير من السكان يمثل الأهمية القصوى بالنسبة للتنمية الاقتصادية في الدول^(١٩).

أما من حيث التنظيمات الداخلية والإدارة للتعليم الجامعي، فإنها كانت على غرار النمط الأوربي في المراحل الأولى من إنشاء هذه المؤسسات التعليمية. كما يؤكد الأكاديميون على أنهم يتمتعون بدرجة عالية من الحرية الأكاديمية على الرغم من الدور الذي تشغله وزارة التعليم في اليابان. إلا أن التقاليد تتغير بصعوبة في اليابان كما أنها بالإضافة إلى السن يلعبان دوراً كبيراً في احترام الأكاديميين داخل المؤسسات التعليمية، وكذلك القيادات خارج هذه المؤسسات ممن يشتركون في وضع السياسات أو الخطط الدراسية أو التعليمية المختلفة، ولذلك فإن النواحي الأكاديمية في ضوء ذلك يتحكم فيها أكبر الأساتذة سناً. والذي يتم دعوته بعد إحالة على المعاش من الجامعات القومية ليكون رئيساً لواحدة من العديد من الجامعات الخاصة.

كما يرجع النجاح الذي يظهر به النظام التعليمي الجامعي في اليابان إلى الرعاية الكاملة التي يتلقاها صفا الأكاديميين وتدريبهم بواسطة الأساتذة الكبار والقدامى. ولذا فإن الخطورة تكمن هنا، إذا استند صغار الأكاديميين في استقاء معلوماتهم على الأستاذ كشخص وليس المبادئ، والأفكار العامة التي يتمسك بها وتفيد المجتمع. بالطبع يمكن التوفيق أو التوازن بين الأسلوبين، لأن عدم الاتفاق بينهما قد يؤدي إلى الاختلاف والنزاع الفكري بين الشخصيتين. لن الاتفاق بينهما قد يؤدي إلى نقص عمليات التوجيه والنقد في هذه الجوانب العلمية والأكاديمية بسبب المكانة الاجتماعية والعلمية العالية التي يتمتع بها الفرد الذي يتولى هذه السلطات العلمية. لكن عملية إيجاد الحل البديل لهذه الأزمة يتم بواسطة التوافق بين التربية الأخلاقية من المنظور التقليدي الياباني والمفاهيم العالمية في مجال الحرية الأكاديمية داخل المؤسسات التعليمية، على الرغم من أن المفاهيم العالمية أصبحت معقدة للغاية على النطاق السياسي أكثر من أوضاعاً أو أنشطة اقتصادية. كما أن إضرابات الطلاب داخل نظام التعليم في اليابان أو في أواخر الستينات كما كان في دول أخرى كثيرة، دليل واضح على أن الصراعات المستقبلية في مجال التعليم العالي سوف يمكن حلها والتغلب عليها في ضوء التقاليد اليابانية^(٢٠).

سياسة التعليم في اليابان :

إن عمليات المد والجزر في المناهج والحوار الدائر والمستمر حولها منذ عام ١٩٤٥، يشبه إلى حد كبير ذلك الخلاف حول الإدارة التعليمية وأنماطها.

ولذا أكد بعض أعضاء اللجنة الاستشارية العليا على أن المناهج وصياغتها وتحديدها من الأمور الهامة من أجل إقرار النمط اللامركزي في إدارة الدولة، خاصة وأن فترة سيطرة الجيش على التعليم في فترة الثلاثينات في ظل الإدارة المركزية تظهر بعض الخلل والعيوب والنقص في المناهج. فعلى سبيل المثال أكدوا على مبادئ التربية الأخلاقية الشنتو Shushiu وجعلوا لها موضوعاً أسبوعياً في كل مدرسة، من أجل العودة للتقاليد القديمة والعرف السائد حول ديانة وعبادة الدولة والإمبراطور. كذلك تلك السياسة والمبادئ الأخلاقية التي وضعها المستشار الروحي للإمبراطور والتي أقرها الإمبراطور وجعلها كالقانون عام ١٩٢٧ حيث أكدت على العادات القديمة وتجسيد فكرة ألوهية الإمبراطور وما يتبع ذلك من سلوكيات الأفراد نحو هذه العبادة. وهذا دليل واضح على غياب الديمقراطية في تلك الفترة في اليابان، وما نشأ عنها من وحشية وفضاعة في معاملة

اليابانيين خلال الحرب العالمية الثانية. هكذا بدأت البعثة الاستشارية العليل توضيح الفرق بين الديمقراطية الغربية وتطبيقاتها في الحكم وبين ما يدور في المجلس التشريعي للإمبراطور. ومن ثم دعت هذه اللجنة المجتمع الياباني إلى بناء ثقافة جديدة من خلال الاقتداء بالأساليب الإصلاحية التي سارت عليها المجتمعات الغربية، من أجل تحقيق الوحدة القومية وإظهار الوجود الحقيقي لليابان بالنسبة لبقية دول شرق آسيا^(٢١).

بالطبع، هذه التحليلات الفكرية كانت غير مقبولة من كاتب كل آراء اليابانيين، فهناك فمدرسة فكرية تتمسك بالرأي القائل إن القيادة العسكرية في فترة الثلاثينات دمّرت كل ما بناه الأباطرة اليابانيين وخاصة الإمبراطور ميحي. هذه التقاليد التحررية والديمقراطية يجب أن تنتشط ويحتفظ بها بطريقة أو وسيلة لتحقيق الشخصية القومية والوحدة والتفرد في طريقة الحياة للشعب الياباني. أم خصوم هذا الرأي، فإنهم يؤكدون على أن السياسات التي كانت متبعة قبل الحرب بواسطة رجال الجيش كانت خاطئة، وأنهم ليسوا على استعداد لقبول قرار الحرب أو مسؤوليتهم عن هزيمة اليابان.

وكان من بين صفوف المعلمين، الكثير ممن تعلم في مدارس النورمال للمعلمين تحت هذه القيادة العسكرية وتشربوا مبادئها وأفكارها. كما لم يكونوا منتمين للطبقة البرجوازية قبل الحرب، ومن ثم لم يتمتعوا بحرية الأفكار الديمقراطية التي سادت عصر الأباطرة اليابانيين. كما أن فترة الحرب أظهرت الكثير منهم أن أفكارهم كانت خاطئة، ومن ثم شعروا بالذنب نتيجة للغضب المتفجر، غيروا من أفكارهم وانضموا أما للحزب الاستراكي وأمل الحزب الشيوعي. ولكنهم كانوا على استعداد لتأييد اللجنة الاستشارية العليا المنبثقة عن دول الحلفاء ولن بدرجة أقل من درجة ولانهم للحزبين السابقين لأن هذه اللجنة أوصت باستبعاد التربية الروحية الشوشن Shushin وعدلت من محتوى الكتب المدرسية واستبعدت المعلمين الموالين للجيش.

وبمساعدة اللجان اليابانيين فإن اللجنة الاستشارية العليا أوصت بعدم سيطرة الحكومة المركزية على محتوى المناهج وطرق التدريس والكتب المدرسية. وعلى القيص من ذلك، دعت اللجنة إلى أن المعلمين يجب أن يكونوا أحراراً في تحديد طريقتهم في التدريس بأنفسهم وتعديلها وفق احتياجات التلاميذ كأفراد. كما أن طريقة التحقيق على

المستوى الفردي يجب أن تغلى ويتم الدفاع عن المعلمين بواسطة نقاباتهم، كما يجب إغلاء تلك الامتحانات التي تؤدي الى الاختناقات والتطابق والتماثل^(٢٢).

وبالنظر إلى هذه التوصيات وبشكل متناقض ، جعت اللجنة الإلاستشارية العليا إلى إصلاح التربية الاجتماعية محل الشوشن Shushin في محتوى المناهج كوسيلة إلى غرس القيم المديدة وتميئها . وقبل اتحاد المعلمين الياباني هذا التغيير الخطير دون فهم . ماذا تعني الدراسات الاجتماعية وكيف تدرس؟ وهذا الأمر وضع اتحاد المعلمين في خلاف مع المؤيدين لسياسة وزارة التعليم اليابانية حول عملية تدريس التربية المدنية أو المضاربة بدلا من التربية الأخلاقية الشوشن Shushin. كما كان الخلاف حول سيطرة الوزارة على وضع المناهج. وحرية المعلمين في اختراع واستنباط المناهج بأنفسهم.

وصياغة المناهج ووضعها بشكل عام، أصبح محل خلاف وجدل كبير عندما عينت الحكومة اليابانية لجنة عام ١٩٥١ لتتيمم الإصلاحات والخطط المصبوغة بالصبغة الأمريكية ، ومن ثم أوصت اللجنة بأن بنية النظام أو أسلمه التعليم القائم على أساس ٦ - ٣ - ٣ يجب أن يستمر، ألا انه يجب التأكيد على أهمية التعليم الفني في المرحلة الثانوية العليا. هذه التوصية جعلت هناك تعديلا في التعليم الثانوي بحيث أصبح يسير وفق ثلاثة أنماط دراسية قائمة حتى الآن:

أولها: ألتعليم الثانوي العام.

ثانياً: التعليم الثانوي العام مع المدارس الفنية المتخصصة.

ثالثاً: مدارس الإعداد والتدريب لمجال دراسي واحد أو أكثر.

لذا حدث خلاف شديد عند إعادة التعليم الفني للمرحلة الثانوية بين النظام التعليمي قبل الحرب والذي أصبح يرحب بذلك لإعداد وتدريب أفراد المجتمع الياباني للصناعة، وبين النمط الأمريكي. الذي أصبح موضعاً للنقد من جانب رجال الصناعة في فترة الخمسينات. لفشله في إعداد القوى العاملة المدربة التي تحتاجها الصناعة والمجالات الأخرى. ولذا أظهر البحث الذي أجرته الوزارة عام ١٩٥٧ حول زيادة أعداد الخريجين في مجال الحقوق والفنون الحرة، أن هناك نقصاً وقصوراً في مجال الهندسة والعلوم الطبيعية. وفي عام ١٩٦٢، وفي ورقة التعليم البيضاء Education white paper كان هناك تأكيد على أن عملية الاستثمار في التعليم هامة جداً للنمو الاقتصادي، ومن تلك

اللحظة وبدأ الاهتمام والتدريب بالعلماء والفنيين. هذه السياسة كان تأثيرها واضحا على التعليم العالي، ولذا بمجيء عام ١٩٧٨ كان هناك أكثر من ٤٠% من الطلاب دخلوا الجامعات لدراسة مقررات من تلك التي تتعلق بالأدب والدراسات الاجتماعية. وأن حوالي ٢٥% من الطلاب في الكليات المتوسطة اتجهوا الى مهنة التعليم وإن حوالي ٢٧% إلى الاقتصاد المنزلي. وفي نفس الوقت كان هناك حوالي ٧٠% من طلاب المرحلة الثانوية العليا ما زالوا يدرسون مقررات عامة، وإن ١٠% فقط يدرسون مقررات فنية وأقل من ٥% كانوا يدرسون مقررات زراعية وسمكية^(١٣).

وكانت المحاولات من جانب وزارة التعليم لإعادة مقررات التربية الأخلاقية - تقابل بمقاومة عنيفة من جانب اتحاد المعلمين اليابانيين. وبمجيء عام ١٩٥٦، أصبحت الدراسات الاجتماعية تحل محل التربية الأخلاقية وزادت ساعات الدراسة لها في الخطة في السنة السابعة عن عدد حصص الرياضيات والعلوم، وفي السنة الثالثة بمقدار ضعف عدد حصص الرياضيات والعلوم. وهكذا استطاع اتحاد المعلمين أن يثبت وجوده بجسدية أسام تحديات الوزارة والمحافظين والراديكاليين في إدخال مقررات التربية الأخلاقية بشكل مخالف عما ورثه اليابانيون في طرق التربية وبمعايير الشخصي الفردي.

وفي نهاية الخمسينيات قام فريق من الباحثين بقيادة المفكر التربوي هيراسوكا HIRASUKA بدراسة مقارنة عن محتوى التربية الأخلاقية في أربع دول هي اليابان وألمانيا وإنجلترا وفرنسا، وذلك من أجل تحسين نظام التربية الأخلاقية في اليابان. ووصلوا الى أن نظام التعليم اليابانيين قبل الحرب وخاصة التربية الأخلاقية كان فيه تركيز شديد على التربية الأخلاقية بشكل متعسف، وكذلك السلوكيات الخاصة بها ومكانة الأشخاص القانمين عليها، دون إعطاء وزن مناسب للمبادئ التي تحكم هذه التربية الأخلاقية من الداخل،

وكان لهذا البحث الذي اشترك فيه مجموعة من المتخصصين في الجامعات في مجالات علم النفس والاجتماع والفلسفة والتاريخ والمناهج وإدارتها، تأثير على تقديم نوع جديد من التربية الأخلاقية (مجموعة من السلوكيات والقوانين) التي يمكن تدريسها بالمدارس، وقد أقر ذلك المجلس الاستشاري للتعليم عام ١٩٦٦. وبمقارنة هذه المجموعة من الأفكار والقوانين والسلوكيات التابعة لها مع التربية الأخلاقية التقليدية

الشوشن SHUSHIN والمعتمدة على عبادة ديالية الإمبراطور منذ عام ١٨٩٠، فإنها تعتبر عالية الثقافة والتحضر، وكان محتوى البرنامج مصمم لخلق وتربية الرجل الجديد، وتربية أفكاره، ومن ثم توضيح ذلك بالتفصيل في المناهج ومحتواها بالمدارس.

وفي نفس الوقت فإن الدراسات الاجتماعية استمرت كموضوع دراسي في المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا وفي المجتمع المتحضر والحديث، وتاريخ اليابان، وتاريخ العالم، والجغرافيا والأخلاق، والعلوم السياسية والاقتصاد، كلها كانت تمثل مجسدة العلوم للمرحلة الثانوية العليا في المجال الأوسع للدراسات الاجتماعية. هذا الحل للمشكلة التي ظهرت بواسطة الخطط والأفكار الأمريكية بعد الحرب تعكس نتائج المعركة التي دارت بين اتحاد المعلمين الياباني والوزارة والتي كانت عنيفة مثلها مثل ما حدث بالنسبة للسيطرة الإدارية على مقاليد السلطات التعليمية^(٢٤).

والنظريات المتقدمة والحديثة للمناهج تؤكد على المناهج المحورية، المعتمدة على المشكلات التي تواجه الأطفال والطلاب، ومحاولة الوصول إلى الحلول الصحيحة - من بين العديد من الاختبارات المطروحة. وهكذا وكنتيجة طبيعية للضغوط الأمريكية على الإصلاح التعليمي في اليابان، ظهرت هناك خطط دراسية مرنة داخل النظام التعليمي.

فعلى سبيل المثال، وفي سنة ١٩٥٦، دارت مناهج وموضوعات المرحلة الابتدائية حول عدة موضوعات مثل اللغة اليابانية والرياضيات والتي كانت تمثل ٤٠% من الوقت الذي يقضيه الطلاب، ثم الدراسات الاجتماعية والعلوم تمثل ٢٠%، أما النسبة الباقية وهي ٣٥% فكانت مخصصة للموسيقى والرسم، وحوالي ٢٠-٢٥% للتدبير المنزلي، و ١٠% للتربية الرياضية. وكانت الحدود الدنيا والقصى للساعات الدراسية متروكة للموضوعات الاختيارية في المدرسة الثانوية الدنيا. وكانت الاختلافات إلى حد كبير. حيث كان هناك من ١٧٥ إلى ٢٨٠ ساعة مخصصة للغة اليابانية في المستوى السابع أو السنة الأولى من الثانوية العليا، وكانت النسبة المخصصة للرياضيات والعلوم في تلك السنة تتراوح بين ٧٥-١٤٠، وبين ٧٥-١٠٥ حسب الترتيب. أما العلوم الاجتماعية فإن نصيبها من الساعات يصل إلى ٣١٥ ساعة في السنة الثالثة أو بمقدار الضعف بالنسبة لما يمكن تخصيصه للرياضيات والعلوم^(٢٥).

وعلى كل حال. فإن المناهج بشكل عام يتم وضعها بواسطة وزارة التعليم. مع مراعاة الملاحظات والتقارير الواردة من المدارس بالنسبة للاختلافات والقدرات الخاصة بتلاميذ كل منطقة كما أن مناهج المدارس المستقلة يجب أن تواكب مقرراتها مع خطة ومناهج الوزارة ومستواها العملي. ولهذا فإن هناك حوالي ٧٠ حصص تم تخصيصها

للأنشطة الخاصة والتي تشمل مجالس الفصول، نواحي النشاط، اجتماعات الفصول والريادة .. وغيرها من النشاطات التي يمكن أن تتحدد داخل المدارس على اختلاف نوعيتها، وذلك في المرحلة الابتدائية.

أما في المرحلة الثانوية الدنيا فهناك حوالي من ١٠٥ - ١٤٠ ساعة أو حصة للموضوعات المختارة، ٧٠ حصة للأنشطة المختلفة. كما أن هناك ٣٥ ساعة موزعة على الموسيقى والفنون، والصحة، والتربية البدنية في السنة الثالثة من المرحلة الثانوية الدنيا، إلى جانب ١٠٥ ساعة مخصصة للغات الأجنبية في كل سنة دراسية. كما إن معظم المدارس تدرس اللغة الإنجليزية.

وعلى نفس المبادئ تسير الدراسة في المرحلة الثانوية العليا، والتي تعتمد الدراسات فيها على المقررات التي تنص عليها وزارة التعليم والثقافة والعلوم، وآخر الصيغ التي تم تعديلها بالنسبة للمرحلة الثانوية العليا حسب المتاح من المادة العلمية هو ما تم إقراره في إبريل ١٩٨٢م.

ومن الممكن، وفي ضوء هذه المبادئ الخاصة بتحديد المناهج، أن تصف محتوى التعليم في كل مستوى مدرسي. وكلما اتجهنا لقاعدة النظام، كلما قلت نسبة الاختيار بالنسبة للطلاب والمدرسين. ففي مؤسسات رياض الأطفال، تتكون المقررات الدراسية من موضوعات حول الصحة، والحياة الاجتماعية، والحياة الطبيعية، واللغة، والموسيقى ثم الأناشيد والفنون والأعمال اليدوية داخل الفصول والتي تستمر ٤ ساعات يوميا ولتدّة ٢٢٠ يوما في العام.

وعلى الرغم من أن كل مدرسة ابتدائية تقوم بتنظيم مناهجها في ضوء الأوضاع المحلية، إلا أنها تعتمد بالدرجة الأولى على ما تقرره الوزارة من قضايا وموضوعات للدراسة، حيث تحدد الموضوعات التي يجب دراستها وعدد الساعات لكل موضوع، والموضوعات الشائعة في المرحلة الابتدائية تدور حول اللغة اليابانية، والدراسات الاجتماعية، والحساب، والعلوم، والموسيقى، والفنون والحرف اليدوية، والتدبير المنزلي، ثم التربية البدنية. كما أن التربية الأخلاقية تحتل مكانة خاصة. وهناك ٣٥ درسا لكل موضوع أو مادة دراسية على مدار العام، أو حوالي درس واحد أسبوعيا. وهناك النشاطات الخاصة مثل مجالس الفصول ونوادي النشاطات والاحتفالات، والجوانب الثقافية، والرحلات المدرسية ... الخ. وهي تمثل نسبة ٣٥ درسا في العام خلال السنوات الثلاث الأولى، ثم ترتفع إلى ٧٠ درسا في العام في السنوات التالية. وتتركز المناهج بشكل

واصح على اللغة اليابانية والحساب والتربية البدنية، حيث يزداد عدد الحصص كلما ارتقى الطالب في سنوات الدراسة.

اما الموضوعات الرئيسية والإلزامية فيجب التركيز عليها في المرحلة الثانوية الدنيا مثل دراسة اللغة اليابانية، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات، والعلوم، والتربية الصحية، والرياضة، والفن، بالإضافة إلى أن الفتيات يدرسن التدبير المنزلي بشكل عام، أما البنين فيركزون على مواد تخصصية بنسبة ٣٥% من وقت الدراسة الكلي^(٢٦).

والجداول التالية توضح عدد الساعات الدراسية لكل موضوع دراسي خلال العام في المرحلتين الابتدائية والثانوية الدنيا. حيث يصل زمن الحصة إلى ٥٠ دقيقة في المدارس الابتدائية، و ٥٠ دقيقة في المرحلة الثانوية، كما أن بعض الدروس مثل معمل العلوم يخصص لها حصتين متعاقبتين، يفصل بينهما فترة راحة لمدة ١٠ دقائق^(٢٧).

جدول رقم (١)

يبين عدد الساعات الدراسية لكل موضوع دراسي في المرحلة الابتدائية

السنوات الدراسية						الموضوع
٦	٥	٤	٣	٢	١	
٢١٠	٢١٠	٢٨٠	٢٨٠	٢٨٠	٢٨٢	اللغة اليابانية
١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥	٧٠	٦٨	الدراسات الاجتماعية
١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٣٦	الحساب
١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥	٧٠	٦٨	العلوم
٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٦٨	الموسيقى
٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٦٨	الفنون
٧٠	٧٠	-	-	-	-	الأعمال المنزلية (بنين وبنات)
١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٢	التربية الرياضية
٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٤	التربية الأخلاقية
٧٠	٧٠	٧٠	٣٥	٣٥	٣٤	أنشطة أخرى اجتماعات / نوادي / نشاط
١٠١٥	١٠١٥	١٠١٥	٩٨٠	٩١٠	٨٥٠	جملة عدد الساعات المقررة

جدول رقم (٢)

يبين عدد الساعات الدراسية لكل موضوع دراسي في

السنوات الدراسية			الموضوع
٣	٢	١	
١٤٠	١٤٠	١٧٥	اللغة اليابانية
١٠٥	١٤٠	١٤٠	الدراسات الاجتماعية
١٤٠	١٠٥	١٠٥	الرياضيات
١٤٠	١٠٥	١٠٥	العلوم
٣٥	٧٠	٧٠	الموسيقى
٣٥	٧٠	٧٠	الفنون
١٠٥	١٠٥	١٠٥	التربية الرياضية
١٠٥	٧٠	٧٠	الصناعات والفنون والأعمال المنزلية
٣٥	٣٥	٣٥	التربية الأخلاقية
٧٠	٧٠	٧٠	أنشطة أخرى
١٤٠	١٠٥	١٠٥	مواد اختيارية
١٠٥٠	١٠٥٠	١٠٥٠	جملة عدد الساعات المقررة

ويبدأ العام الدراسي في اليابان في أول إبريل وينتهي في نهاية مارس من العام -

التالي. ويتكون العام الدراسي من ثلاثة فصول دراسية كالتالي :

- ١- الفصل الدراسي الأول: من إبريل وحتى يوليو.
- ٢- الفصل الدراسي الثاني: من سبتمبر وحتى ديسمبر.
- ٣- الفصل الدراسي الثالث: من يناير وحتى مارس.

وهناك ٢٤٠ يوماً دراسياً في العام، كما أن المدرسة تعمل لنصف الوقت في أيام

السبت من كل أسبوع، على الرغم من المحاولات والجهود العديدة لإلغاء ذلك ولكن

المحاولات باءت بالفشل بسبب اعتراض الآباء على هذه المحاولات وتأكيد رغبتهم في مواصلة أبنائهم للدراسة.

كما يتم تصميم المباني المدرسية اليابانية بشكل يسمح بوجود الفراغ اللازم لإقامة التوسعات المستقبلية ، والملاعب وأماكن المسابقات والاحتفالات اليومية في الصباح أو في المناسبات ، وكذلك مكان لحديقة المدرسة، حيث يقوم التلاميذ بأنفسهم بزراعة الخضروات والأزهار، إلى جانب الأماكن المخصصة لوضع درجات التلاميذ. وتتكون المباني من عدة طوابق وطرق طويلة وواسعة أمام الفصول وحجرات الدراسة، كما يتم طلاء الحوائط بالمواد اللاصقة أو الزيت، وهناك العديد من الأعمال الخاصة بالتلاميذ والطلاب وخاصة المعارض التي تتلاءم وطبيعة الدراسة والمناسبات المختلفة والتي يشارك فيها التلاميذ والطلاب مشاركة حقيقية. كما أن الفصول الدراسية مغطاة من الداخل بأعمال التلاميذ، كما أن النوافذ تستزين بالزهور والورود وبعض الأعمال والمشروعات الفنية التي قام بها التلاميذ^(٢٨).

ويبلغ متوسط عدد تلاميذ الفصل الدراسي في المرحلة الابتدائية من ٤٠-٤٢. تلميذا وتلميذة مقابل معلم واحد. كما أن أهم وظيفة للمعلم هي أن يشرف على أعمال التلاميذ ويساعدهم فيها وليس فقط لحفظ النظام والضببط والربط، على النقيض من المدرس في المدارس الأمريكية^(٢٩).

إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة في اليابان:

للمعلمين مكانة عالية في المجتمع الياباني، وما زال المعلم في وضع مرموق، ويعتبر من أصحاب المهن المحترمة جداً، على الرغم من التغييرات التي طرأت على وضعه الاقتصادي والاجتماعي في المائة سنة الماضية. حيث كان هناك ٨٠% من طلاب مدارس إعداد المعلمين فيما بين السنوات من ١٨٧٨ إلى ١٨٨٧ من عائلات الساموراي Samurai، هذه العائلات تنتمي إلى طبقة المحاربين القدماء والذين كان لهم شأن كبير في اليابان من حيث التعليم والقيادة الإدارية لمعظم مؤسسات المجتمع الياباني^(٣٠)، وقبل نهاية عصر الإمبراطور مييجي عام ١٩١٢ وما بعدها، كان معظم طلاب مدارس النورمال للمعلمين من غير عائلات الساموراي^(٣١).

وفي الثلاثينات من القرن الحالي، كان هؤلاء المعلمين من أكبر المؤيدين للإتجاه القومي، وكانوا يعتبرون أن مهمة التدريس، هي مهمة مقدسة Holy Frofession. كما كان هؤلاء المعلمين مؤمنين ومتمسكين بالمبادئ القومية وبأفكار دينية وروحية واحدة إلى جانب انهم كانوا يتلقون تربية عسكرية أثناء فترة إعدادهم في مدارس النورمال للمعلمين. كما اتخذت عدة إجراءات اقتصادية متواصلة في حقبة الثلاثينات على جعل المدة المهنة تعطي الأمان للمعلمين. ومن ثم كان هؤلاء المعلمين يظهرون الولاء والانتماء للإمبراطور والدولة التي يعيشون فيها أكثر من أي معلم آخر بالمقارنة بالدول الأخرى من حيث الاهتمام بالمعلم من جانب المجتمع والجهات الرسمية في الدولة، وعلى الرغم من النقد الذي يكن أن يوجهه بعض هؤلاء المعلمين للنظام التعليمي الحديث في اليابان إلا انهم لم ينتقدوا وزارة التعليم لمؤسسة.

وكتنتيجة طبيعية لهذا المناخ الذي يعيشه المعلمون في اليابان، تأسس اتحاد المعلمين الياباني والمنتمي فكريا إلى الماركسية عام بعد عام ١٩٤٥ إلى جانب جماعة المعلمين الأحرار والتي اتخذت مع اتحاد خريجي الجامعات والذي لم يخضع على الإطلاق للحياة العسكرية المتطرفة والصراع. أما الخلاف الذي حدث بين اتحاد المعلمين الياباني Japan Teachers Union ووزارة التعليم والذي سبق طرحه عند الحديث عن الإدارة والمناهج، كان له أثر كبير على مكانة المعلمين كجماعة متماسكة.

وإلى أن اهتم قادة الاتحاد العام للمعلمين بالمرتبات والمكافآت وأوضاع العمل، فإن مرتبات المعلمين كانت ضعيفة. حيث ارتفعت في الفترة من ١٩٧٢ وحتى ١٩٧٨ إلى ما يقرب من ٣٠% وكانت الفروق في الزيادة بين مرتبات المعلمين في الجامعات والثانوي العالي والثانوي الأدنى تتراوح بين ١٠%، ١٥% بالمقارنة بالسنوي القومي العام. وهذه الاختلافات والفروق تعود إلى الاختلاف بين المعلمين في المراحل التعليمية وطول مدة الدراسة للحصول على المؤهل والخبرة. كما نص عليها قانون العمل والمعاشات للخدمات والأعمال الحكومية الدائمة.

كما يستفيد المعلمون من الخدمات الطبية والمعلومات الإضافية للمواعيد والإجازات المرضية المدفوعة الأجر، ومصاريف الجنلزة عند الوفاة. ومن ثم يحصل

المعلم على مرتب سنوي لمدة الحياة يصل في مجمله إلى حوالي ٧٠% من آخر مرتسب حصل عليه قبل المعاش^(٢٢).

هذه الأوضاع الخاصة بالمعلمين اليابانيين تعتبر مرضية للمعلمين إذا قارناها بما يتبع في بعض الدول الصناعية. ففي بعض الدول وخاصة المناطق الريفية المعزولة أو البعيدة يحصل على علاوة خاصة إذا قاموا بالتدريس في فصول متعددة المستويات التعليمية. كما يحصلون على مساكن لتسجييعهم على التدريس بالمدارس الابتدائية والمرحلة الأولى من التعليم الثانوي في المناطق التي تعتبر نائية أو معزولة.

كما تأخذ اليابان في اعتبارها كثافة الفصول عند التقييم لعمل المعلمين، حيث يجب خفض العدد في داخل الفصول كلما ارتقى التلاميذ إلى المراحل التعليمية العليا فسي -
الظلم وكما يحدث في معظم الدول.

وفي نفس الوقت فإن إعداد المعلمين لجميع المستويات التعليمية أصبح موحداً، كما ازدادت فترة الإعداد، وزاد الاهتمام بالبرامج التدريبية أثناء الخدمة والتوسع فيها. كما تختلف المؤهلات والشهادات العلمية المطلوبة حسب المراحل التعليمية. فعلى سبيل المثال: المعلمون الذين يحصلون على شهادات لتدريس جميع المقررات بالمرحلة الابتدائية، لا يقومون بالتدريس مقررات معينة بالمرحلة الأولى والثانية من التعليم الثانوي. والشهادات العادية والنظامية تعتبر بمثابة شهادة من المستوى الأول أو الثاني. وحاصل هذه الشهادة من المستوى الثاني لا يمكنهم التدريس إلا كمساعدين، لأن هناك فروق جوهرية من الناحية القانونية والاقتصادية بين المستوى الأول والثاني. كما يوجد نوع من الشهادات المؤقتة أو الوقتية Temporary Certificate والتي مدتها ثلاث سنوات ولا يستطيع حاملها التدريس إلا في نطاق السلطة المحلية التي منحت إياها، بعكس الشهادات للنظامية والتي تصلح في كل أنحاء اليابان ولمدى الحياة، على الرغم من أنها تمنح بواسطة الولايات أو الحكومات المحلية أيضاً.

وتشبه المقررات الدراسية التي يتلقاها الطلاب المعلمون في اليابان لتلك التي تتلقاها نظرائهم في الولايات المتحدة الأمريكية. فالشهادات ذات المستوى الأول يصلح -
حاملها للتدريس في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية الحلقة الأولى من التعليم الثانوي،

بينما الشهادات المؤقتة للحلقة الثانية من التعليم الثانوي (الثانوية العليا) فهي تمنح لخريجي الجامعات الذين حصلوا على شهادة البكالوريوس في مقررات دراسية حسب نظام الساعات المعتمدة، في مجال التدريس والمهنة. ويعتبر عدد الساعات التي يدرسها الطلاب في موضوعات التدريس الخاصة بالحالتين الأولى والثانية من المرحلة الثانوية عالية جدا حيث تصل إلى ٩٠% من المقرر. أما بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال فإن هذه النسبة تختلف، حيث يوجد حوالي ٧٠% لموضوعات لهيئة أو تخصصية. هذا التقسيم بين الموضوعات التربوية والتخصصية يشبه إلى حد كبير للتقسيم الذي يتم على مستوى العديد من الدول والمجتمعات الصناعية، ولكن التأكيد على الموضوعات لتربوية بالنسبة للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي يعتبر أكبر بكثير بالنسبة لبعض المعلمين في كل من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية^(٢٣).

وشهادة المعلمين ذات المستوى الأول في المدرسة الثانوية العليا تعطى فقط للمعلمين الذين حصلوا على درجة الماجستير حسب نظام الساعات المعتمدة، حيث تكون موضوعات التدريس التربوية أو الغالبة في خطة الدراسة.

أما المعلمين الحاصلين على شهادة من المستوى الثاني للمدارس دون الثانوية العليا، فإنهم يسبغون وفق النظام التالي: مقررات دراسية لمدة عامين بعد المرحلة الثانوية العليا. هذه المقررات تمنحهم شهادات مؤقتة للعمل كمعلمين للمرحلة الثانوية العليا. ولهذا فإن معظم المعلمين في اليابان حسب نظام تخرجهم الحالي يشبه إلى حد كبير ما يتم في الولايات المتحدة الأمريكية.

الشهادات ذات المستوى العالي يتم الحصول عليها بعد دراسات إضافية نظرية وعملية في مجال التدريس. كما أن التدريب أثناء الخدمة يقدم بواسطة الجامعات والمشروعات. كما أن السلطات التعليمية على المستويات المحلية تقدم برامج تدريبية ومقررات دراسية في المراكز التربوية والتدريبية والمقابلات بين المعلمين، وتقديم المنح والمساعدات بواسطة وزارة التعليم والعلوم والثقافة للنهوض بمستوى برامج التدريس أثناء الخدمة والأدوات والأجهزة اللازمة لها.

• ويتم اختيار المدرسين على مستوى البلديات بناء على نتيجة الامتحان الذي تجريه لهم السلطات التعليمية على مستوى الولايات. حيث يتقدمون لمجلس التعليم على مستوى البلديات والذي يطلب منهم أوراق الاعتماد الخاصة بشهاداتهم. كما أن المتقدمين لشغل وظائف المعلمين بالمدارس على مستوى الولايات يتقدمون لمجلس التعليم على مستوى الولاية بأوراقهم ومؤهلاتهم حيث يتم اختيار المؤهلات الأنسب للمهنة.

ويضم اتحاد المعلمين الياباني حوالي ٥٥% من المعلمين في اليابان حسب إحصاء ١٩٧٧ بينما كان يضم حوالي ٨٦% عام ١٩٥٨. كما أن هناك حوالي ٢٥% من المعلمين ليسوا أعضاء في أي اتحاد على الرغم من أن اتحادات المعلمين ساعدتهم كثيراً في التغلب على مشكلاتهم الاقتصادية ورفع مكانتهم الاجتماعية بعد خروجهم من تحت مظلة أو مكانة طبقة الساموراي (المحاربين حيث كان معظمهم يعملون في مهنة التدريس، فاضافوا إلى مهنة التدريس مكانة عالية بسبب تمتع هذه الطبقة بوضع اجتماعي متميز في اليابان).

ففي البلاد التي مازالت تتمسك باعتبارات السن والجنس (ذكر وأنثى) والمكانة الاجتماعية يمكن إرجاع نجاح النظام التعليمي فيها أكثر من أي بلد آخر إلى الصورة العامة لأعضاء مهنة التدريس. ومن هذه الناحية والتي تتمثل مشكلة عالمية (من حيث ضعف مكانة المعلم). فإن النظام الياباني نجح بقدر كبير مثله في ذلك مثل معظم الدول. وأحسنها في حل هذه المشكلة بتوفير نظام تعليمي عام وجماهيري وذو مكانة مرموقة للنظام بصفة عامة وللمعلمين داخل النظام بصفة خاصة^(٤٤).

إدارة التعليم في اليابان:

كانت إدارة التعليم في اليابان قبل الحرب العالمية الأولى تسير على النمط المركزي الفرنسي لعدة أسباب: فبعد عام ١٨٦٨، وبمجيء الإمبراطور مييجي، أرادت الحكومة اليابانية توحيد الدولة من خلال اختيار التربية الخلقية والروحية الشنتو Shintonism واعتبارها الأيديولوجية المناسبة للقومية اليابانية. كما تم اختيار نظام تعليمي مركزي لتحقيق هذه الأيديولوجية.

ولذا كان النمط المركزي الفرنسي هو النموذج المحتذى. ومن ثم تضمن دستور ١٨٧٢ مجموعة من القوانين التنظيمية التي تفسر وتوضح هذا النظام المركزي الجديد.

للإدارة والتمويل. وكان من أهم ما جاء في هذا الدستور وقوانينه التنظيمية، هو تركيز السلطة التعليمية في قسم التعليم القومي والذي تحول بعد ذلك إلى وزارة التعليم وحققها في إنشاء نظم التعليم، وإصدار اللوائح والأحكام المنظمة، ورفع الضرائب وزيادتها على المدارس، وتوزيع المنح والمساعدات على الوحدات التعليمية والمحلية. كما كان من حق الوزارة منح الدرجات العلمية، وتوزيع الميزانيات، وتعيين المديرين والموجهين والمعلمين وتوزيعهم على المدارس.

كما صدر المرسوم الإمبراطوري عام ١٨٩١ بزيادة سلطة وزارة التعليم ومنحها الحق في منح الستراخيص والتعيينات والترقيات والإعانات والمساعدات للمدارس، إلى جانب إنتاج، توزيع الكتب وتحديد محتواها وتنظيم الامتحانات^(٣٥).

وكما هو الحال في فرنسا، فإن الدولة اليابانية، تم تقسيمها إلى جامعات إقليمية، وفي كل إقليم يوجد فرع للجامعة الإمبراطورية. كما تم تقسيم السلطة التعليمية إلى المكاتب الرسمية المحلية، بحيث تولت سلطة إنشاء وإدارة المدارس الابتدائية في محيط دانتها.

وهكذا، وفي ظل نظام مركزي صارم للتعليم على المستوى القومي، فإن السلطات الواسعة تم تفويضها إلى أعضاء مكاتب التعليم أو الإدارات بالوزارة، كما حدث تعديل لهذه الإدارات والمكاتب، وتحددت وظائفها، خلال الفترة التي ظهر فيها دستور الإمبراطور مييجي عام ١٨٨٩. واستمر العمل بهذا الدستور حتى صدر الدستور الجديد ١٩٤٦ والذي أصبح ساري المفعول عام ١٩٤٧.

وقد تسببت هذه الدرجة العالية من المركزية في إدارة التعليم الياباني في إزعاج بعثة الإصلاح التعليمي الأمريكية. والتي كانت بقيادة الدكتور جورج ستودارد G Stoddard وكان من بين أعضائها رجل التربية المقارنة اسحق كاندل I. Kandel، حيث رأت هذه اللجنة أو البعثة الإصلاحية، أنه من الضروري توضيح الأسس التي تقوم عليها فلسفة التعليم بطريقة ديمقراطية. وأن تكون كلمة الديمقراطية ذات معنى ومحتوى. كما حاولت هذه البعثة العمل في ضوء ميثاق ومبادئ هيئة الأمم المتحدة، إلى جانب دستور منظمة اليونسكو بالنسبة لحقوق الإنسان والتعليم. وبشكل عملي، نزلت البعثة رفعت

توصية بعدم تأليف الكتب المدرسية على المستوى المركزي، وكذلك بالنسبة لمحتوى أو طرق التدريس. كما ظهر التناقض في مقترحات السياسة التعليمية من خلال مراجعة نظام التعليم الياباني والموافقة عليه من جانب اللجان المختصة عام ١٩٤٧. كما ظهرت أهداف جديدة وكذلك المحتوى التعليمي لتحقيق هذه الأهداف. كما تم

حذف الموضوعات الدراسية التي كانت تتعلق بفترة ما قبل الحرب، وخاصة فيما يتعلق بالأدب والتربية الأخلاقية وتأييد أو عبادة الإمبراطور. كما أن الحكومة اليابانية يجب أن تسيطر على النظام التعليمي، وتعمل على تحقيق هذه الأهداف الجديدة التي أوصت بها حكومات الاحتلال. ولتحقيق هذا الأمر فإن ذلك يتطلب النمط الإداري من مركزي إلى لا مركزي Decentralized ومن ثم يمكن للأباء والمواطنين أن يتحملوا مسؤولياتهم نحو تحقيق الأهداف الجديدة^(٣٦).

وهنا ظهرت قيمة الديمقراطية باعتبارها معتمدة على تحويل السلطة من مركزية إلى لا مركزية، وهذا يتم بواسطة صدور أوامر مركزية عليا من خلال الدول المستعمرة ولهذا ليس من المستغرب أن يتم رفض هذه السياسة بسبب الصراعات بين المؤيدين للمعادات والتقاليد القديمة وبين أولئك الساعين في الغرب والمؤيدين للديمقراطية والذين يريدون تحويل السلطة من النمط المركزي إلى المحليات بطريقة سريعة. ومن الناحية السياسية فإن الأحرار المحافظين حاولوا استعادة سيطرة التربية الأخلاقية (الشنطو)، بينما حاول الشيوعيون الراديكاليون، ومن خلال اتحاد المعلمين الياباني التأكيد على الأخذ بخطوات اللامركزية كما هو الحال في الدول الغربية. وهكذا كان للمعلمين اشتراك واضح من خلال نقاباتهم في النواحي السياسية والتعليمية، وكذلك من خلال الجماعات الفكرية الجديدة مثل جماعة الإلهام الماركس Marxist - Inspired والتي كانت قوية في عام ١٩٤٦ بحيث دعمت الحركات الفكرية للمعلمين في الوقت الذي كانت فيه وزارة التعليم ضعيفة بحيث لا تستطيع الوقوف في وجه هذه التيارات الفكرية.

كما أكد زعماء وممثلو اتحاد المعلمين على أن ديمقراطية التعليم تعتمد على نشاطات المعلمين وليس على وزارة التعليم، حيث يجب أن تتخلى الوزارة عن مسؤوليات المركزية للمستويات الإدارية المحلية. ولذا فإن البعثة الأبريكية لإصلاح التعليم في اليابان جنحت إلى الموافقة على التوصية بأن المعلمين ومديري المدارس ورؤساء المحليات

ونظار المدارس يجب أن يتحرروا من قيود السلطات الرسمية العليا. وهذا يعكس تأييد الفكر الغربي للحركات الإصلاحية من جانب المعلمين بشكل عام. وبعد ١٩٤٧ وبعد قيام اتحاد المعلمين الياباني، كان للمعلمين حق الإضراب والتعبير عن مطالبهم، باعتبارهم من رجال المجتمع والقائمين بالخدمات المدنية فيه.

وفي نفس الوقت، أرادت اللجنة المشكلة من دول الحلفاء لإصلاح التعليم الياباني أن تجعل الإدارة التعليمية اللامركزية تأخذ مكانها على مستوى المدن والقرى، وفي مجالس المدارس يجب أن تعمل على مستوى المدن الكبيرة فقط. وهنا بدأت اللجنة في التفاوض مع وزارة التعليم لإقرار ذلك، لكن المعلمين بقوتهم واتحاداتهم نظموا صفوفهم وطلبوا بانتخاب مستليهم على مستوى مجالس المدارس، وقد تحقق لهم ما أرادوا، وفلزوا بمعظم المقاعد وخاصة اتحاد المعلمين الشيوعيين. وعلى الرغم من فوز المعلمين الذين وقف خلفهم اتحاد المعلمين بالأغلبية، إلا أن وزارة التعليم لم تفقد سيطرتها وقوتها على الموقف، إلى أن ظهرت بوادر الحرب اليابانية الكورية ١٩٥٠ والتي كان على أثرها عدة تغييرات مفاجئة من جانب دول الحلفاء وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية^(٣٧).

كما تم رد الاعتبار لحركة تطهير المعلمين عام ١٩٤٦، حيث تم التخلص من الكثير منهم خلال فترة التطهير من عام ١٩٤٩ - ١٩٥٠، ولهذا فإن الصيغ التعليمية التي تم طرحها من خلال دول الحلفاء تم إعادة تقييمها. وأوصت اللجنة المكونة من رجال التعليم ورجال الأعمال إلى أن سلطة تأليف الكتب المدرسية وبقية العناصر المتعلقة بالتعليم يجب أن تتحول إلى وزارة التعليم. كما أوصت أيضا أن كل مدينة يبلغ عدد سكانها أكثر من ١٥٠.٠٠٠ نسمة، يجب أن تنتخب مجلساً محلياً لإدارة التعليم والإشراف عليه. حتى أن المجلس الأعلى للتوجيه والذي يجب عليه أن يوجه الوزارة ويقدم لها النصائح والإرشادات الخاصة بالسياسة التعليمية، جاءت قراراته وتوصياته متفقة تماما مع السياسة القومية للتعليم. ولهذا طلب المعلمين من خلال اتحاداتهم وكذلك اليساريين من اليابانيين. بأن يتم انتخاب أعضاء هذا المجلس بدلا من تعيينهم بواسطة وزارة التعليم.

وهكذا أصبحت قضية انتخاب أعضاء مجلس إدارة المدرسة، تأخذ الطابع السياسي بشكل كبير. وأصبح من الصعب التمييز بين السياسات التي تقدمها الوزارة، والتي يتقدم بها المعلمين. وباختصار، فإن النموذج الذي يتقدم به أحد الأطراف يكون على

النقيض من النموذج الآخر. ولهذا أصبحت السلطة المركزية منبع المشكلات والصراع ، وتعكس السياسة العامة لما بعد احتلال اليابان، ومن ثم كان على المعلمين أن يستخدموا الطرق المختلفة من الإضرابات، والمظاهرات، والمشاغبات العنيفة في سبيل تحقيق مطالبهم من الديمقراطية والامركزية الإدارية.

وتدريجياً، بدأت وزارة التعليم توافق على مطلب المعلمين في انتخاب وتشكيل مجالس المدارس، ولكن الوزارة وافقت أولاً على فكرة تكوين هذه المجالس بالتعيين، حتى تضمن ولاء هؤلاء المعينين لها. كما أن قرارات المجالس غير نافذة إلا بعد موافقة الوزارة، كما أن للوزارة الحق في رفضها. ومن ثم صدر القانون المنظم لتكوين مجالس المدارس بالتعيين عام ١٩٥٦، وعلى أثره حدثت المظاهرات الطلابية العنيفة لتساند المعلمين، وكانت مطالب هؤلاء الطلاب تتعلق بالتعليم الجامعي وتطبيقاته، والسياسات الحكومية وكيفية اختيار القيادات. وهكذا استمرت الصراعات بين المعلمين وقياداتهم وبين الوزارة حتى فترة الستينات، حينما بدأت الدولة الاهتمام بالمعلمين وأوضاعهم التعليمية والاقتصادية، وتوزيع السلطات التعليمية بين الحكومية المركزية والمكاتب التعليمية في الأقاليم والمدن والقرى ، وبذلك نحقق للمجالس المدرسية شرعيتها في الإدارة والإشراف. وأصبحت المهام الأساسية لوزارة التعليم تنحصر في عملية التنسيق والتكامل بين الإدارات التعليمية على المستويات المختلفة للنهوض بالتعليم على جميع المستويات، والإشراف الإداري على بعض المعاهد والمؤسسات على المستوى القومي. كما أن للوزارة الحق في التوجيه والإرشاد للسلطات المحلية، ولها الحق في إصدار التقارير الدورية للمطالبة بالتعديلات أو التغييرات. كما أن الوزارة مسنولة أما رئيس الوزراء ووزراء الدولة الذين يتكون منهم مجلس الوزراء المعين بواسطة المجلس القومي للتشريع^(٣١).

وفي داخل الوزارة يوجد نائبان للوزير، أحدهما للشئون البرلمانية، والآخر للخدمات والعمل الإداري بالوزارة. كما أن كل المجالس والأقسام والوحدات الإدارية الداخلية بالوزارة مسنولة أمام الوزير ، والذي بدوره يكون على اتصال بمجالس المدن والمحليات من خلال الموجهين والمتخصصين في المواد المختلفة، حيث يضيفون الصيغة الرسمية على هذه المجالس وتقديم النصيحة والإرشادات لها، هذا إلى جانب المؤتمرات

والندوات التي ينظمها الموجهون والتي يحضرها المعلمين ورؤساء المجالس التعليمية، حيث يصدرن دليل العمل، واللوائح المنظمة لكل المعلمين في مختلف تخصصاتهم.

وفي داخل الوزارات عدة إدارات ذات وظائف تربوية محدودة، حيث تم تنظيم الوزارة خلال فترة الاحتلال عدة مرات . وفي عام ١٩٧٨ كان التنظيم الوزاري يضم المكاتب التعليمية والاقسام والإدارات التالية :

- ١- سكرتارية الوزير، والمسئولة عن الأفراد والعلاقات العامة، والميزانية والتخطيط والبحوث والإحصاءات.
- ٢- مكتب التعليم العالي، المسئول عن التخطيط، والجامعة، والتعليم الفني، والتعليم الطبي، وإعداد المعلمين، والعلاقات الطلابية.
- ٣- مكتب الشؤون الاجتماعية للتعليم، والمسئول عن الأوضاع الاجتماعية والشباب والمرأة والأجهزة والوسائل التعليمية.
- ٤- مكتب التعليم الابتدائي والثانوي، وهو المسئول عن العديد من الأنشطة مثل التمويل والعلاقات المحلية، ورياض الأطفال، والتعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي الأدنى والأعلى، والتعليم المهني، والخاص، وإعداد الكتب المدرسية.
- ٥- قسم العلوم والعلاقات الدولية، ومهمته الارتقاء بالعلوم والأبحاث، والمكتبات، والعلاقات الدولي. والتبادل بين الدول.
- ٦- مكتب التربية الرياضية، وهو المسئول عن الأنشطة الرياضية المختلفة، الصحة المدرسية، والوجبات الغذائية للمدارس.
- ٧- مكتب الشؤون الإدارية، وهو المسئول عن المدارس الخاصة، ووسائل الترقية والتنظيمات والمباني.

كما أنشأت الوزارة أجهزة الخدمات والتوجيه على مستوى عال لتعطي النصائح والتوجيهات وتقدم المنح والمساعدات إلى الجهات المختلفة والمكاتب التعليمية المحلية.

كما يتبع الوزارة حوالي ٩٤ مكتبا استشاريا، منها المكتب الاستشاري المركزي للتعليم. والمكتب الاستشاري للخدمات التعليمية مثل المناهج، والعلوم، والجامعات، والتعليم الفني. كما أن الوزارة على اتصال ببعض الهيئات الخاصة بالثقافة والشؤون الترفيهية والتي تقدم خدمات تتعلق بالفنون الحرة، والدين، واللغة اليابانية^(٣٩).

تمويل التعليم في اليابان:

تؤكد معظم المصادر اليابانية وغيرها، أن نسبة كبيرة من الدخل القومي تصرف على التعليم منذ عهد الامبراطور مي جي ١٨٦٨، وذلك بسبب التحول الاقتصادي السريع، وما ترتب عليه من النمو السريع في شتى المجالات بعد عام ١٩٥٧. ولذا كان الإنفاق الكبير على التعليم هو الذي قاد الدولة إلى بناء قاعدة واسعة من المفكرين والخبراء والفنيين، والذين استطاعوا أن يحلوا محل الخبراء الأمريكيون عندما تخلت أمريكا عن اليابان وغيرت من سياستها الخارجية نحو التدخل المباشر في كل الشؤون اليابانية. كما أن التعليم العالي في اليابان ساعدها على أن تتحدى باقتصادها المتقدم كل الاحتكارات العالمية وخاصة الدول الصناعية الغربية.

كما ظهرت نتيجة الإنفاق والاستثمار في التعليم على المستويين الأول والثاني، حيث بمجيء عام ١٩٧٠ كانت نسبة الذكور والإناث بين الفترة العمرية من ١٥-٦٤، والذين حصلوا على التعليم الثانوي والتعليم الجامعي حوالي ٥٠%.

كما أن النمو السريع في التعليم العالي ظهرت آثاره واضحة على التنظيم والبناء التكنولوجي والعمالة المدربة. ففي عام ١٩٧٠ على سبيل المثال كان هناك أقل من ٢٠% ممن يعملون في المهن المختلفة لم يستكملوا التعليم الثانوي العالي.

كما هو الحال في الكثير من الدول، فإن تمويل التعليم في اليابان معقد ومركب، ومصمم لتقديم خدمات تعليمية متساوية كلما أمكن ذلك، وفي نفس الوقت يسمح للأسوة أو الوالدين بتقديم خدماتهم المباشرة من النفقات التعليمية لأبنائهم حسب رغباتهم.

ومن الحقوق الأساسية لأفراد الشعب الياباني أن التعليم الأساسي يقدم مجاناً للتلاميذ، على الرغم من أن الوالدين يدفعان بعض النفقات والتي تصل إلى حوالي ٧٠ جنيهاً أسترلينياً للمرحلة الابتدائية، وحوالي ١٠٠ جنيهاً أسترلينياً للمرحلة الثانوية الدنيا، وحوالي ٢٤٠ جنيهاً أسترلينياً للمرحلة الثانوية العليا. وهذه المصروفات التي يدفعها الآباء تمثل حوالي ١١% قيمة الإنفاق الكلي على التعليم الابتدائي، ١٥% من قيمة الإنفاق الكلي على المرحلة الثانوية الدنيا، وحوالي ٢٣ر٥% من الإنفاق الكلي على المرحلة الثانوية العليا^(١٠).

وعلى الرغم مما يدفعه الآباء وهو يمثل نسبة قليلة جدا مما ينفق على التعليم في اليابان. فإن التعليم في المرحلتين الابتدائية والثانوية الدنيا يعتبر مجانا من الناحية الرسمية باستثناء بعض المصروفات التي يدفعها الآباء والمتعلقة بالمواصلات والنشاطات التعليمية الإضافية. أما المصروفات الدراسية للمرحلة الثانوية العليا فهي عالية ومعسمة على جميع المدارس الثانوية في أنحاء الدولة. وفي عام ١٩٧٨ كانت هذه المصروفات حوالي ٣٦,٠٠٠ ين ياباني والتي تساوي ١٧٧ جنيها أسترلينياً. بينما تصل مصروفات المدارس الخاصة بالشكل التقريبي حسب إحصائية ١٩٧٨ حوالي ١٥١,٠٠٠ ين ياباني أو ما يعادل ٥٨٩ جنيها أسترلينياً.

ويرتفع الدخل القومي ونسبة الإنفاق على التعليم بواسطة الضرائب والقروض على المستوى القومي أو على مستوى المقاطعات ثم المحليات والبلديات. ففي عام ١٩٧٦. وصلت نسبة هذا الدخل من هذه المصادر إلى ٤٠٤ \$ على المستوى القومي، ٥٢٦ % على مستوى الولايات والمستوى المحلي. ومن ثم أصبح نصف ما ينفق على التعليم تقريبا يقدم بواسطة الإعانة القومية وهذا يختلف إلى حد كبير مع ما يتم في الولايات الأمريكية، حيث تدفع الحكومة الفيدرالية أقل من ١٠% من قيمة الإنفاق على التعليم. والباقي من حكومة الولاية، وهذا بالطبع يعود إلى طبيعة النمط الإداري في كلا الدولتين (٥).

ويوجد في اليابان كما هو الحال في بقية الدول الأخرى اختلاف في طريقة تمويل المستويات التعليمية المختلفة من المستوى الأول الإلزامي وحتى مستوى التعليم الجامعي. فمن الشائع أن المرحلة الابتدائية يتم تمويلها محلياً، بينما المرحلة الثانوية والعليا يتم التمويل عن طريق المستوى القومي أو الحكومة الفيدرالية. أما في اليابان، فإنه على وجه التقريب تقوم الحكومات القومية بالإنفاق الكامل على التعليم الإلزامي والتعليم العالي من خلال المنح التي تقدمها للكليات والجامعات وجزء من الإنفاق يذهب إلى المتاحف القومية، ومعرض الفنون ومعاهد الأبحاث وبعض المساعدات للمدارس الخاصة.

والمساعدات المالية للمستوى المحلي تتفق على المرتبات، وبناء المدارس، والأجهزة لرياض الأطفال، والتربية الاجتماعية، ومساعدة الأطفال المحتاجين، والأطفال

في المناطق المحرومة، بإتاحة الفرص التعليمية المختلفة ومدارس بعض الوقت والتعليم بالمراسلة بالنسبة للمرحلة الثانوية. ومن خلال الضرائب المحلية المتعددة الصور فإن الحكومية القومية تقسم بعدم التساوي في المصادر وأوجه الإنفاق من منطقة لأخرى، وجزء من هذه الضرائب المحلية ينفق على التعليم.

أما المساعدات والمنح والميزانيات التي ترسل للولايات إلى جانب ما يتم تحصيله من الضرائب على مستوى الولاية، فإن كل ذلك يتم صرفه على المكتبات والمدارس الثانوية العليا بالولاية ومدارس التربية الخاصة للمكفوفين والصم وغيرهم من المعوقين، وكذلك مدارس البلديات أو المحليات بدءاً من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية الدنيا. كما تقدم الولاية مرتبات المعلمين إلى جانب مشاركتها للسلطات المحلية وبلديات في الإنفاق على التعليم الابتدائي ومرحلة الثانوية العليا. كما تشترك السلطات المحلية والبلديات والولاية في تمويل التعليم بمقدار الثلثين والثلث الباقي من جانب الحكومة القومية.

وعلى وجه العموم، وكما هو متوقع، فإن أكثر من ثلثي الإنفاق التعليمي يذهب

للمرحلة الإلزامية، حوالي الخمس للتعليم الخاص، على الرغم من أن نسبة الإنفاق على المصروفات بالنسبة لكل تلميذ تتعدى إلى نسبة الدخل للأمرأة فيما يتعلق بالتعليم في الكليات الفنية. وحوالي خمس الإنفاق القومي يتم توجيهه للمدارس الخاصة Private

وأخيراً، فإنه منذ عام ١٩٦٥ وحتى الآن فإن نسبة الإنفاق من جانب الحكومة إلى المدارس الحكومية قد ازدادت من ٥٠% من قومية الإنفاق الإجمالي، حيث يشمل هذا الإنفاق على المصروفات المتعلقة بالعملية التعليمية من المرتبات وكذلك الإنفاق الكاهل على المدارس المحلية للمستوى الأول وكذلك المصروفات بالتربية الخاصة ومدارسها المتنوعة^(٢٢).

الخاتمة:

تعتبر اليابان مثلاً حياً وممتازاً في ضوء المنظور التاريخي الحديث - ككيفية

تطبيق أسلوب حل المشكلات Problem - Solving Approach في التربية المقارنة.

لأن استسلام القوات اليابانية عام ١٩٤٥ كان كارثة كبيرة، ولذا فإن التغييرات التي أحدثتها

اللجنة الاستشارية العليا المنبثقة عن دول الحلفاء والتي احتلت اليابان كانت غير واضحة - إلا أنها كانت عميقة. فالاستسلام والاحتلال والإجراءات اللاحقة له في اليابان لم تحول الاعتقادات العميقة والأصيلة في الشعب الياباني، الذي كان في وقت ما يتوقع منه إدارة النظام السياسي والتعليمي غير المألوف لليابانيين. وهناك مثالين لتوضيح المحاولات التي تمت من أجل إحلال الأفكار والمبادئ الغربية محل الأفكار والمبادئ اليابانية نظريا وعمليا:

١- الخطة الأمريكية لتطبيق نظام التعليم المشترك على الرغم من الاتجاهات العميقة عند اليابانيين بالنسبة لدور المرأة الحقيقي أن تكون زوجة أو أما مثالية. وكان من المقبول من جانب اليابانيين أن يرسلوا بأبنائهم إلى مدارس منفصلة (بنين-بنات) وأن يتفق مع الرغبة الواضحة من جانب الفتيات اليابانيات لتعلم الفنون المنزلية التقليدية المشهورة. ومن أمثلة ذلك: التدريب على حفلات الشاي في المدارس الخاصة ومقررات الأعمال المنزلية في الكليات المتوسطة وكيفية تنسيق الزهور تعتبر من الأعمال النسائية المرغوبة.

٢- المثال الآخر، فهو يتعلق بأزمة التقاليد التي تواجه الأفراد في اليابان، فهل يحترمون أو يخضعون للضمير للشخص ذو المكانة العالية. ولهذا فإن هناك خلافات وصراعات ملحوظة في مجال العلاقات في اليابان بين المؤيدين لوزارة التعليم والمؤيدين لاتحاد المعلمين الياباني، والذي يمكن توضيحه بمعرفة إلى حد يمكن لكلا الفريقين أن يتبع القادة المحددين والمعروفين والغير قابلين للجدل أو الخلاف.

وحل هذا الصراع والخلافات في المجتمع الياباني خلال السنوات الثلاثين الماضية يقدم الدليل الهام لرجال التربية المهتمين بالسياسات الناجحة، لتحديد المشكلات في مجتمعات قومية معينة. واليابان ما زالت مجتمعا متمسك أفراده بتقاليدهم وضمائرهم من خلال طبيعتهم القومية. واعتزازهم بتقاليدهم وأخلاقهم وذكائهم وتقدمهم الاقتصادي. كما أنهم يحاولون الابتعاد عن الوقوع في أخطاء الماضي وليصبحوا أعضاء مقبولين في المجتمع العالمي. ومن ثم كان تطور النظام التعليمي تحت تأثير رجال التعليم اليابانيين يوضح إلى أي حد يواجهون المشكلات التي تعتبر شائعة في العديد من الدول، وتحاول تلك الدول الاستفادة بالأراء والحلول التي قدمتها اليابان لحل مثل هذه المشكلات.

المراجع:

- ١ - حسين جمال الدين حرب، دراسة مقارنة لنظام التعليم في الهند واليابان، كلية التربية، جامعة المنيا، ٢٩٨٥، ص ١٩١، ١٩٢.
- ٢ - عبد الغني عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٨، ص ٣٤٨.
- ٣ - المرجع السابق، ص ٣٤٩-٣٥٠ نقلا عن:
- ارثر بتدسمان، البابان الحديثة، ترجمة وديع سعيد، مراجعة رفاة الأنصاري رقم (٢٢٢) من سلسلة الألف كتاب، الأنجلو المصرية ص .
- ٤ - حسين جمال الدين حرب ، المرجع الأسبق ، ص ١٩٤ - ١٩٦.
- 5 - White, M., The Japanese Educational Challenging A Commitment to Children, The Free Press, collier Macmillan publishers, London, 1987, pp. 61 - 62.
- 6 - B. Holmes, Education in Japan: Competition in a Mass Systeem "Equality and freedom in Education; Goerge Aller' & Unain, 1985, p. 209.
- 7 - Unesco, world survey of Education, V, Educational policy, Legislation and Administration, Unesco, Parris, 1971, p 667.
- 8 - B. Holmes, op., cit. p. 212.
- 9 - Ibid., p. 212.
- 10 - Ibid., p. 213.
- 11 - Ibid., p. 214.
- 12 - Ibid., p. 215.
- 13 - Ibid., p. 215.
- 14 - Ibid., p. 224.
- 15 - Ibid., pp. 224 - 225.
- 16 - Ibid., pp. 226 - 227.
- 17 - Ibid., p.227.
- 18 - Ibid., p.228.
- 19 - Ibid., p.238.

20 - Ibid., pp. 238 - 239.

21 - Ibid., p 229.

22 - Ibid., pp. 229 - 230.

23 - Ibid., pp. 230 - 231.

24 - Ibid., pp. 231 - 232.

25 - Ibid., pp. 232 - 233.

26 - Ibid., pp. 233 - 234.

27 - White, M., The Japanese Educational Challenge, op., cit. P. 68.

28 - Ibid., pp. 66 - 67 .

29 - Ibid., pp. 67 - 68 .

٣٠- حسين جمال الدين حرب، مرجع سابق، ص ٢٤٨ - ٢٤٩.

31 - Holmes, B. op., cit., p. 235

32 - Ibid., pp. 235 - 236.

33 - Ibid., pp. 236 - 237.

34 - Ibid., pp. 237 - 238.

35 - Ibid., p. 215.

36 - Ibid., pp. 216 - 217.

37 - Ibid., pp. 217.

38 - Unesco, world survey, op., cit., P. 669.

39 - Holmes, B., op., cit., pp. 218 - 219.

40 - Ibid., p. 222.

41 - Ibid., pp. 222 - 223 .

42 - Holmes, B., op. cit., p. 224.

الفصل التاسع

نظام التعليم في جمهورية الصين الشعبية

مقدمة:

تتميز الصين الشعبية على غيرها من الدول المحيطة بها، باتساع أراضيها، وكثرة عدد سكانها، وقدم حضارتها، وشخصيتها القومية المستقلة بسبب بعدها عن مراكز الجذب السكاني أو الإنسان القديم بصفة خاصة، نظراً لتطرفها الجغرافي ومناخها غير المناسب أو القاري حيث البرودة الشديدة شتاء والحرارة الشديدة صيفاً. ولذلك كانت مركز طرد للسكان بدلا من أن تكون مركز جذب. غير أن هذه البيئة غير المناسبة لسكنى الإنسان كانت سببا مباشرا في تكوين الميراث الاجتماعي للإنسان الصيني القديم حيث تكوين الأسرة والتي لها احترام مقدس عند الرجل الصيني، حيث ولاؤه لها وطاعته للمسئولين عنها في أدب جم، واستعداده للبدل في سبيلها، والتعب في بنائها ودعمها. لأن هذه الأسرة هي التي وفرت له الأمن الذي كان ينشده في أحضان تلك الطبيعة القاسية.

ولذلك امتاز رب الأسرة الكبرى (الدولة) في الصين من قديم، بأنه كان ذا سلطات مطلقة، يستمدها من الخالق مباشرة، فقد كان الإمبراطور يوصف بأنه ابن السماء بحكم نيابته عن الخالق، ويستمد سلطانه بما يتصف به من الفضيلة والصلاح، ويليه في السلطان أمراء أو أعيان، بعضهم بحكم مولدهم، وبعضهم بحكم تربيتهم وتدريبهم، وهم يصرفون أعمال الدولة.

ثم يأتي الشعب وواجبه فلاحه الأرض، ويعيش في أسر أبويه (الخالق والإمبراطور)، ويتمتع بالحقوق المدنية؛ ولكنه لا رأي له في تصريف الشؤون العامة^(١).

و اتفاقا مع هذا التكوين الأسري و قدسيته عند الصيني القديم، كان اختياره للديانة الكونفوشية، والتي تدور حول هذا الولاء للأسرة، والذي يعتبر مرادفاً للأخلاق التي دارت حولها فلسفة كونفوشيوس، حيث تم ترجمة هذا الولاء إلى سلوك عملي تمثل في علاقة الصغير بالكبير ومسئولية الكبير عن الصغير، وعلاقة الأفراد بالأسرة واستعدادهم النفسي لدعمها وصيانتها.

وتتعرض هذه الأيديولوجية الصينية ، المتمثلة في الولاء للأسرة ، بالمفهوم الواسع لهذه الأسرة ، ابتداء من الأسرة الصغيرة ، وانتهاء بالوطن ، تنعكس على التربية الصينية القديمة ، والتي تعتبر مسئولية الأسرة أساساً ، حيث كانت الأسرة بمثابة المدرسة التي يتعلم فيها الطفل . وكان الأب والأم هما المعلمين فيها ، وكانت القدوة الصالحة والسلوك العملي . هما طريقتي التدريس قبل الكلام النظري . حتى عندما تطورت أمور المجتمع الصيني القديم . بحيث صارت المدرسة ضرورة اجتماعية ظلت الأسرة هي المسؤولة عن تربية أبنائها^(٢) .

وعلى الرغم من وجود ديانتين في الصين الشعبية هما البوذية Buddhism والكنفوشية Confucianism ثم الديانة الماوية Maoism إلا أن الدين لم يلعب دوراً رئيسياً في التقاليد والثقافة الصينية . حيث يعتبر المجتمع الصيني أن كلاماً من الديانة الكنفوشية والبوذية نظاماً فلسفياً على الرغم من أن لكل منهما شعائره الدينية المستقلة . إلا أن المعبد الكنفوشي على صلة وثيقة بالنظام البيروقراطي الإمبراطوري ، ويعتبر بمثابة المنفذ والراعي لأراء الإمبراطور . بينما البوذية كان لها انتشارها الكبير وتأثيرها الواضح في فترات سعيته . وكانت على ارتباط كبير وتنسيق مع الأراء الماوية ، ولهذا فإن الكثير من المعابد كانت تضم الديانتين البوذية والماوية .

ثم جاءت الديانة المسيحية إلى الصين على يد أهل الغرب وخاصة في القرن التاسع الميلادي حيث كان لها تأثير قليل على هذه المناطق . ولكن التأثير الحقيقي للديانة المسيحية في الصين بدأ على يد جماعة الجزويت Jesuits في القرن السادس عشر وخاصة مع الكشوف الجغرافية . وكان القرن التاسع عشر هو الفترة الرئيسية التي ظهرت فيها المذاهب المسيحية بوضوح في الصين ، وخاصة الكاثوليك والبروتستانت ، حتى وصل عدد السكان المسيحيين في الصين من ٣-٤ مليون نسمة . وعلى الرغم من قلة هذا العدد ، إلا أن تأثيره على المؤسسات الاجتماعية والتعليمية كان كبيراً ، لا سيما في فترة تحديث الصين .

كما جاء الإسلام إلى الصين في القرن السابع الميلادي ، وهو الديانة التي يدين بها حوالي ١٨ أقلية صينية ، بالإضافة إلى عدة ملايين من الصينيين الأصليين ، أو أصحاب الثقافة والتقاليد الصينية الأصلية ، وخاصة في أقصى الغرب من الصين .

ومنذ ثورة التحرير عام ١٩٤٩م، أكد الدستور الصيني على حماية المعتقدات الدينية وحريتها، ولكن في نفس الوقت كان المذهب الإلحادي هو المذهب الرسمي للدولة والذي كان يؤكد عليه النظام التعليمي في الصين^(٣).

وكما كان هناك مفكرون يابانيون، رأوا ضرورة الاتصال بالحضارة الغربية، ونقلها إلى اليابان. واعتبار ذلك ضرورة وأمن قومي للبلاد، كان هناك مفكرون صينيون، رأوا الاتصال بنفس الحضارة الغربية ونقلها إلى الصين وأهمهم الدكتور هوشيه Dr. Hushih. والذي أدرك ان تقدم الصين عن طريق الحضارة الغربية يتوقف على إدخال المعرفة الحديثة، ونشرها بين الناس العاديين. الذين كان ٨٥% منهم أميين، وأنه لتحقيق هذا الهدف. فإنه لا بد من البحث عن وسيلة جديدة للتعليم. كما رأى أنه لا بد من تغيير اللغة الصينية، لتكون تفاهم واستعمال يومي، وقام بإجراء التعديل اللغوي في الكتابة^(٤).

ومثل ما حدث في اليابان، لم تلجأ الصين إلى الحضارة الغربية لتمحي بها شخصيتها وطابعها القومي، بل اتجه الصينيون إلى مافي الحضارة الغربية من منجزات علمية وتكنولوجية. ولا تعارض بينها وبين الشخصيات القومية المستقلة، لذا سعت الصين إلى الحضارة الغربية في إطار من العقيدة الكونفوشية، والتي تهدف إلى خلق الانسان الصالح بمعناه الأخلاقي. وقد أجهت الصين نفسها في البحث عن تحديد الكمال بالبحث عن نمط للدولة. قوامه الأسرة، والتقاليد الأسرية، وعلى ذلك فإن ذلك التعليم الغربي لم يوظف كثقافة تؤثر في الحياة وفي الأخلاق، بل كسلاح اقتصادي وسياسي، تستخدمه الصين كافة.

ولذا ركزت الصين جهودها بعد ذلك على الولايات المتحدة الأمريكية، ورأت فيها تحقيق امالها، حيث وصلت الصين إلى اقتناع بأن الولايات المتحدة ومن وجهة نظر - التربية، هي أفضل النماذج التي تقتدي بها. ولهذا كانت الأسس التي قام عليها التعليم الصيني الحديث مبنية على النموذج الأمريكي. حيث كان يسير هذا النظام منذ العشرينات من القرن الحالي على نمط النظام الأمريكي في شكله العام ٦-٣-٣^(٥).

وعلى الرغم من اتجاه الصين إلى النمط الثقافي والتربوي والعقائدي الغربي الذي يحتفظ من جانبها وخاصة فيما يتعلق بالشخصية القومية، إلا أن قيام الثورة البلشفية

في جارتها الشمالية (الاتحاد السوفيتي) عام ١٩١٧م، كان من القوة والتأثير الكبير على فكر الشباب والطبقات المطحونة في المجتمع الصيني وخاصة العمال والفلاحين مما أدى إلى قيام الحركات التحريرية حتى جاءت الحركة الرئيسية والمدعومة بالقوى الشعبية على يد الزعيم الروحي للصين ماوتسي تونج Maotse-Tung عام ١٩٤٩م، حيث انتشرت دعوته وأراءه بين العمال والفلاحين بطريقة مذهلة، وفقاً للنمط السوفيتي من حيث التنظيم السياسي والاقتصادي والتخطيط التعليمي. وخاصة على المستوى الجامعي.

ومنذ عام ١٩٥٧م، وبدأ النموذج الصيني والتابع لفكر ماوتسي تونج يأخذ طريقه إلى الحياة العملية. ومن ثم بدأ التعليم الصيني يتذبذب بين التركيز على خبرة الاتحاد السوفيتي والاهتمام بتصحيح الأوضاع السياسية والاجتماعية الموروثة والتي ظهرت بطريقة واضحة خلال الثورة الثقافية في حقبة الستينات والسبعينات ١٩٦٦/٦٦م. والنموذج الذي قدمته الثورة الثقافية في الصين الشعبية، كان يركز على تعليم الريف، حيث البداية مع الفلاحين ومشاركتهم في بناء الدولة من خلال الإمكانيات والأفكار المحلية، وليس اعتماداً على الأموال أو الأفكار المستوردة من العالم المتقدم. هذه الأفكار الماوية أيقظت الكثير من دول العالم الثالث التي كانت وما زالت تصارع من أجل التحرر من قيود الارتباط بالدول الأخرى والاعتماد عليها^(٦).

أهداف التعليم في جمهورية الصين الشعبية:

ولمناقشة النظام التعليمي في الصين في حقبة الثمانينات، يتضح للدارس أن القواعد العرفية والتقاليد التي وضعها ماوتسي تونج، والمؤيدين أو المعارضين له، قد لعبت دوراً قيادياً في وضع السياسات التعليمية. كما أن التحولات خلال الثلاثين سنة الماضية، ساعدت على وضع هذه السياسات في هذا المنظور الفكري. وبالنظر إلى المبادئ العامة التي وضعها ماو، والمبادئ التعليمية، نجدها جامدة وغير مرنة ولا يمكن تعديلها أو تحقيقها وفق الأوضاع الصينية القائمة. وعلى الرغم من ذلك يمكن تحديد مجموعة من المبادئ والأهداف العامة والتي ما زالت قائمة وساكنة، ولم تتغير منذ فترة طويلة، لأنها على مستوى عالٍ من التجريد، ولهذا يمكن أن تتفق وأي سياسة تعليمية بديلة - أو مختارة^(٧).

أن النظام التعليمي الحالي في الصين له أصوله في الأيديولوجية الشيوعية الصينية، والتي تعتمد على الماركسية اللينينية، وأفكار ماوتسي تونج، حيث يقدم هذا التعليم نموذجاً أيديولوجياً يحدد الأهداف التعليمية الخاصة والعامّة.

كما أن المفاهيم الأساسية للمادية الجدلية تتمثل في التكامل أو الوحدة بين النظرية والتطبيق، وفكرة المساواة بين أفراد المجتمع في الحصول على البناء العقلي، وفق ما يحدده القادة الصينيون في خططهم لتطوير النظام التعليمي والذي سوف يساهم بدوره في هذا البناء القومي.

وجوهر أو حقيقة طبيعة التربية الشيوعية، هو الأهمية القصوى للترزاج بين التعليم والعمل الإنتاجي للتنمية وتكامل الشخصية، بالإضافة إلى إدراك أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه التعليم كنظام اجتماعي مع بقية النظم، حيث يسهم بشكل حقيقي في التنمية الاقتصادية على المستوى القومي. وهكذا يبدو واضحاً من خلال خصائص هذا التعليم في الصين: إن التعليم في النظام الشيوعي هو سياسي بالدرجة الأولى.

والمبادئ الأساسية للتعليم تمثلت في البرنامج الشامل والعام سنة ١٩٤٩م قبل وضع دستور ١٩٥٤م. ولكنها بشكل عام كانت تحتوي على الخطوط الأساسية لفكر ماوتسي تونج. حيث أن أهداف الثورة تتجه إلى بناء مجتمع جديد وإيجاد مكانة جديدة للأمة الصينية^(٨).

وكما جاء في البرنامج العام، وفي مواد بين ٤١ - ٤٩، فإن على الحكومة أن تحاول بناء ثقافة ديمقراطية جديدة، وأن تُصنع نظاماً قومياً للتعليم على المستوى العلمي والشعبي. ومن أهم وظائفه، رفع المستوى الثقافي لأفراد الشعب، وتدريب وتعليم الأفراد للعمل والبناء القومي، وتصفية النظام الإقطاعي، والأيديولوجية الفاشية، وتحقيق مشاعية خدمة الشعب.

والتعليم في ضوء ذلك، لم يكن حقاً للجميع فقط دون النظر إلى الجنس أو الأصل، ولكنه أيضاً كان بمثابة أداة هامة وفعالة لتحريك الشعب من قضية الصراع الطبقي إلى استمرارية الثورة، ولإدراك وفهم معنى وقيمة البروليتاريا، وجعلها قوام التفكير العقلي، وهذا جوهر فكر ماوتسي تونج.

ولقد حدد ماوتسي تونج في العامين ١٩٥٨/٥٧م، الأهداف التي يجب السعي لتحقيقها بواسطة الثورة التعليمية، حيث أكد على أن التعليم يجب أن يكون لخدمة السياسات البروليتارية. وأن يكون مقترنا بالعمل الإنتاجي، وفي قدرة كل فرد أن ينمو اخلاقيا وعقليا وجسديا، وأن يصبح عاملاً ماهراً وعلى وعي بالثقافة الشيوعية. ولذا كانت أولويات التطور التعليمي من أجل:

١- المساواة أو تكافؤ الفرص التعليمية.

٢- مد الخدمة التعليمية لجميع العاملين في الدولة وفي مختلف مجالات العمل وضمهم للمدارس بمستوياتها المختلفة.

٣- تقديم تعليم فني وسهني من خلال تقديم السياسات التعليمية الثورية للأذكفاء والناخبين. وكان يتوقع أن يقوي ويعزز النظام القومي التعليمي المستقل وأن يقابل احتياجات الخطة السياسية والاقتصادية بتقديم الأعداد المطلوبة من المتعلمين والخبراء والعمال والذين يقومون بعمليات بناء وتأسيس الشيوعية^(٩).

ومنذ قيام الجمهورية الصينية عام ١٩٤٩م، وعلى الرغم من بعض النجاحات التعليمية. فإن العديد من المشكلات ما زالت قائمة. ولهذا فإنه من الصعوبة بمكان في ظل النظام التعليمي القائم في الثمانينات أن يقابل الاحتياجات الخاصة بالتنمية على المستوى القومي كما حددها قادة الصين. أن التغيير المتواصل في سياسة التعليم الصيني خلال السنوات الثلاثين الماضية لا تعكس فقط عدم الاتفاق والتطابق بين القيادات، بل أيضا تعطي مؤشرا على عدم الاستقرار في التطور التعليمي.

وخلال فترة إعادة التنظيم بين عام ١٩٤٩م و١٩٥٢م، كان التغيير والتجديد متمسكا بالشمولية في محاولة للتغلب على الاختلافات الثلاث الرئيسية في المجتمع الصيني. وهي الاختلاف القائم بين المدينة والريف، وبين العمال والفلاحين، ثم بين العمل العقلي والعمل اليدوي. هذه الأفكار والقيم أسهمت في تقديم توضيح وإدراك ما يدور في السجتم ككل وركزت على التغييرات الكمية. كما أن الجهود المبذولة كانت تدور حول تعديل نموذج ينان^(١٠) Yanan Model وتحويله إلى صورة واحدة للأمم ككل، وإقامة عدد كبير من مدارس مينبان^(١١) Minpan Schools إلى جانب مدارس العمال والفلاحين مساهمة وتدعيا للنظام التعليمي الرسمي. وكنتيجة منطقية لذلك، فإن الفرص

التعليمية المتاحة زادت داخل الهرم التعليمي وبهذه الطريقة تم التقليل من فرص عدم المساواة التي كانت قائمة في الخدمات التعليمية للأفراد في الحضر والريف. لكن تعديل إستراتيجية التنمية السوفيتية عام ١٩٥٣م والمتمثلة في الخطة الخمسية الأولى، حولت التركيز على الكيف والتحصيل الأكاديمي والتركيز على تطور التعليم بالنسبة للمستوى الثالث أو التعليم العالي في المناطق الحضرية. والمتعصبون للفكر الاشتراكي أو اليساري عام ١٩٥٨م أعادوا السياسة السابقة وفندوا أو وضعوا الأسلوب السوفيتي بوضع السياسات موضع التنفيذ ولكن الحركات التقدمية دعت إلى الاستيقاظ والوعي والحراك الشعبي وتنفيذ نظام العمل والدراسة وعملت بسياسة الباب المفتوح، واستخدام السياسات الشاملة أو كما يطلقون عليها ثلاثة في واحدة^(١١) Three-in-one ونظموا على أساسها المدارس. خلال هذه الفترة بدأت أول مدرسة زراعية متوسطة. وعلى كل حال فإن الأزمة الاقتصادية والكوارث الطبيعية أرغمت القيادة على قبول الكثير من الأساليب المختارة والعمل على التريث في عمليات التوسع وخفض معدلات القبول بالمدارس الابتدائية وفي نفس الوقت التوسع في مدارس وقت الفراغ بدلا من ذلك. كما كان هناك نوعا من المدارس التجريبية للمساهمة في عمليات التنمية والتركيز عليها.

وخلال الفترة من ١٩٦٣م إلى ١٩٦٥، وبناء على التناقض الأيديولوجي بين الإنتاج والثورة، وبين التكامل والتماكك والصراع الطبقي وبين العمل الإنتاجي الذي أصبح واضحا وملموسا وبين الدراسة، ثم زيادة التنوع والاختلاف التعليمي وانقسامه نظامين تعليميين. ونظامين للعمل. أحدثا صراعا بين القوى المختلفة داخل الحزب. وهذا كان واضحا ومعروفا باسم خطى الصراع Two-Lin Struggle^(١٢).

الثورة الثقافية والتي بدأت عام ١٩٦٦، أحدثت تغييراً جذرياً بالإضافة إلى عدم الاستقرار للنظام التقليدي الذي كان قائماً. وكان الشعار المرفوع انذاك هو 'هدم القديم وإقامة الجديد Destroy the old and establish the new'.

ومن العمليات الثورية الخاصة بالصراعات وعمليات النقد والتحويلات، من أجل تحويل النظام الجامد والقائم في المجتمع الصيني، ولذلك اتخذت عدة معايير ومقاييس محدثة من أجل النرض التعليمية للمناطق الريفية وتنفيذها لقوة ونشاط عملا بسياسة المشي على قدمين بمعنى أن الشركات والوحدات الإدارية الأخرى في المجتمع كانت

تحت من قبل القيادة الصينية على إقامة المدارس والإشراف عليها في بيئاتها المحلية بما يحقق الاحتياجات الحقيقية لهذه البيئات^(١٠).

كما تم تنفيذ سياسة الباب المفتوح من أجل الثقافة الجماهيرية وخاصة للعمال والفلاحين مقترنة بالخبرات العملية، واختيار هؤلاء الأفراد العاملين للدراسة ليس فقط على مستوى المدارس العادية بل أيضا على مستوى المعاهد والتعليم العالي. ومع تكوين اللجنة الثورية المعتمدة على الشعار الخاص بثلاثة في واحد والتي تجمع بين العمال والفلاحين والجنود لإدارة المدارس التعليمية بجوانبها المختلفة. وكانت هناك محاولات لتوحيد عمليات التدريس والبحث العلمي والعمل الإنتاجي في المدارس على جميع المستويات بواسطة قيادات الحزب ورجال السياسة والإعلام الذين أصبحوا قادة ومديرين للشركات والحقول. الأكثر من هذا أن مصطلح ' النزول إلى الريف ' Down to the Countryside. والدعوة إليه يهدف إلى تحول المعلمين والشباب إلى قبول الفكر البروليتاري. حيث كان مطلوباً منهم أن يعملوا في الحقول ومراكز العمل الإنتاجي لبعض الوقت المحدد خلال كل فصل دراسي. بالإضافة إلى أن فترة الدراسة انخفضت من ٦ سنوات إلى ٥ سنوات بالتعليم الابتدائي ومن ٦ سنوات إلى ٥ أو ٤ سنوات بالتعليم المتوسط، ومن ٤ إلى ٣ أو ٢ بالنسبة للتعليم العالي والجامعي. كما أن عدد الموضوعات انخفض أيضاً، فكانت الأولويات لدراسة نظريات الثورة. كما أن كل امتحانات القبول قد ألغيت. وأدخل نظام امتحانات الكتاب المفتوح Open-Book Examination وكانت المحاولات والخطط تهدف إلى التكامل بين النظرية والتطبيق وتنفيذ ذلك خلال المناهج الدراسية. وكانت فكرة الثورة التعليمية، أن يجعل الجميع (المعلمين والطلاب والعمال والفلاحين وغيرهم في حركة ثورية ضد الصراع الطبقي من أجل الإنتاج والصراع على الخبرات العلمية)^(١١).

وبمجيء عام ١٩٧٥م، كانت الانتقادات شديدة وكثيرة حول هذه التغييرات الثورية، وكان النقاش الكبيرة حول الثورة في التعليم يركز على قضية مؤداها، أنه إذا لم يرتفع المستوى الأكاديمي، فلا يمكن للصين أن تصبح دولة متقدمة أو حديثة صناعياً حتى نهاية القرن العشرين. ومباشرة بعد موت ماو عام ١٩٧٦م وفي أعقاب تصفية عصابة الأربعة تحت القيادة الصينية الجديدة هيوجوفينج، فإن السياسات الجديدة ظهرت

في خريف عام ١٩٧٧ لتحقيق الأهداف التعليمية الأربعة التي حددها دنج اكسابونج وهي:

- ١- اعداد وتدريب العلميين والتكنولوجيين ورجال الإدارة والاقتصاد.
- ٢- رفع المستوى الفني والمهني والعلمي لجميع العمال والفلاحين وبقية العاملين.
- ٣- دفع التنظيمات الاقتصادية إلى الأمام.
- ٤- دفع عمليات التنمية للعلوم والتعليم والثقافة إلى الأمام.

وبناء على دستور ١٩٨٧م، كان التعليم قد أعطى أول مهمة له في فترة جديدة لتدريب أكبر عدد من العمال والمتقنين، وكذلك لرفع المستوى العلمي والثقافي للأمة كلها وذلك بالتحسين الكبير في كيف التعليم على جميع مستوياته لتخريج الأفراد المؤهلين نظريا وعمليا تحت مظلة المبادئ الأساسية الأربعة: الاشتراكية، حكم البروليتاريا، قيادة الحزب، ثم الماركسية اللينينية وأفكار ماوتسي تونج. كما أن مصطلح المشي على قدمين يجب أن يعاد تفسيره بطريقة مرنة لتحقيق الأهداف السياسية بكل الإمكانيات المتاحة^(١٦).

السلم التعليمي في الصين:

يتكون السلم التعليمي العادي في الصين من ٦ سنوات للتعليم الابتدائي و ٣ سنوات للحلقة الأولى من التعليم المتوسط، ٣ سنوات للحلقة الثانية من التعليم المتوسط ثم ٤ سنوات للتعليم الثانوي (الثانوية العليا).

ويسير موازيا لهذا النظام، نظام آخر ومتقدم جدا للتعليم غير الرسمي، وهو ليس للمتعلمين، بل للعاملين بعض الوقت ودارسين في الوقت الآخر. ومؤسسات هذا النظام التعليمي غير الرسمي تدار بواسطة مؤسسات مختلفة عن مؤسسات التعليم النظامي الرسمي مثل المصانع والمقاطعات والمجتمعات المحلية وتنظيماتها.

ونظام التعليم في هذه المؤسسات يتم بالمرونة الشديدة، وتتووع برامجه ومقرراته الدراسة ما يتفق والانتاج المحلي وحاجة السكان في البيئة المحيطة.

وخلال الثورة الثقافية في حقبتَي الستينات والسبعينات، كان النظام التعليمي الرسمي يعاني من قصور شديد وضعف التكامل بينه وبين العمل الإنتاجي كما هو الحال

في نظام التعليم غير الرسمي، حيث تم اختصار مدة التعليم الابتدائي فأصبحت ٥ سنوات بدلا من ٦ سنوات، والتعليم المتوسط ٤ سنوات بدلا من ٦ سنوات، والتعليم الثانوي العالي - ٢ أو ٣ بدلا من ٤ سنوات. وكان على الطلاب أن يعملوا عاما أو عامين بعد التعليم المتوسط حتى يمكن قبولهم بالتعليم الثانوي. ولكن بعد تغيير القيادات الصينية عام ١٩٧٦م، عاد النظام التعليمي إلى الامتداد والتوسع كما هو الحال ٦-٣-٣-٤؛ حيث استكمل حلقاته تدريجيا، كما ظهرت السحاوات لتقديم سن القبول بالتعليم الابتدائي إلى ٦ سنوات بدلا من ٧ سنوات^(١٧).

أ- تعليم ما قبل المدرسة:

نظراً لأن معظم النساء في الصين يعملن لمعظم الوقت، فإن خدمات رعاية الأطفال (حضانات) تقدم لهن لرعاية أبنائهن من سن ١٨ شهرا إلى ٣ سنوات، وذلك في مراكز الحضانة ورعاية الأطفال والتي في معظمها ملحقة بمراكز العمل الخاص بالأمهات والمزودة بالمربيات المؤهلات. وحوالي ٥٠% من أطفال المدن يتم رعايتهم بهذه الطريقة، بينما النسبة تقل عن ذلك في الريف. وتفتح الحضانات ومراكز رعاية الأطفال أبوابها من يوم الاثنين حتى يوم السبت من كل أسبوع، ويتم الإنفاق عليها من المال العام ولكن معظمها يتم الإنفاق عليه من الشركات والمؤسسات التي تديرها أو أماكن العمل، ويقوم الآباء بدفع قيمة وجبات الطعام والتي تصل في مجملها ٤-٦ ين في الشهر.

أما مؤسسات رياض الأطفال فهي أيضا تعمل تحت إشراف نفس المؤسسات أو المجمع المحلي للتعليم، والتي غالبا ما تكون قائمة في المناطق السكنية المزدوجة وهي مزودة بهيئات تدريس معدة لذلك، وذلك لرعاية أطفال المرحلة العمرية من ٣-٦ سنوات وترتكز المقررات والمناهج الدراسية في هذه المرحلة على جماعات النشاط مثل الغناء، الرقص، والرسم حيث يتدرب الأطفال على تحمل أداء الأعمال البسيطة مثل تعليق بعض الأدوات والقوط، ثني الأغطية أو مسح الأرض بروح جماعية. حيث يتم تدريبتهم على بعض الأعمال، بينما لا يتم تعليمهم وتدريبهم على القراءة حيث يفترض ألا يتم تعليمها في هذه المرحلة إلا أن هناك بعض المحاولات لتعليمهم بعض حروف وأشكال اللغة الصينية دون إكراه وبطريقة اختيارية.

ب- المدرسة الابتدائية:

كانت هناك جهودات جادة لتعميم التعليم الابتدائي، وبمجيء عام ١٩٧٨م كان هناك حوالي ٩٥% تقريباً من تلاميذ المرحلة العمرية ٦، ٧ سنوات بالمدرسة الابتدائية، بالمقارنة بالنسبة المنخفضة جداً قبل ثورة التحرر والاستقلال حيث كانت ٤٠% من المدن و٥% في الريف. ولذا ارتفعت نسبة القبول في التعليم الابتدائي من ٢٤,٥% مليون عام ١٩٤٩ إلى ١٤٦,٢٧ مليون عام ١٩٨٠م.

ويهدف التعليم في الصين إلى النمو الأخلاقي والعقلي والجسمي ليصبح الفرد عاملاً وهو على وعي اجتماعي اشتراكي وثقافي. ولهذا فإن التربية السياسية تلعب دوراً هاماً بالنسبة للمناهج الدراسية. ليس فقط خلال الفصول الدراسية المتعلقة بهذا الشأن، بل أيضاً خلال السلوك والحياة المدرسية وجميع المواد الدراسية التي يشملها المنهج، وخاصة اللغة والأدب. وأهم الموضوعات الدراسية في المدرسة الابتدائية في السياسة، اللغة الصينية، والمعلومات والمعارف المشتركة والتي تشمل العلوم، والجغرافيا، والتاريخ، والرياضيات، التدريبات الرياضية، الموسيقى والفن. ونظراً لصعوبة اللغة الصينية، فإن الوقت المحدد لها كثيراً في الخطة الدراسية، حيث يصل إلى نصف أو ثلث الوقت المخصص لجميع المواد الأخرى.

“وخلال فترة الثورة الثقافية ١٩٦٧/٦٦م، كان هناك اهتمام كبير بتعديل المقررات الدراسية والمناهج المدرسية بحيث تواكب احتياجات البيئات المحلية، ومشاركة الأطفال في أعمال جماعية وإنتاجية. من خلال تطوير الحقول المدرسية الصغيرة ومساهماتهم البسيطة في أعمال الشركات والمصانع تحت رعاية وإشراف المدرسة. وعلى الرغم من أن التركيز على العلم والعمل الإنتاجي برفع المستوى العلمي والأكاديمي بدءاً بالمرحلة الابتدائية^(١).”

ومنذ عام ١٩٧٨م وهناك عدد من المدارس المختارة تم اختيارها أو إنشاؤها بغرض تطبيق الاتجاهات الجديدة لرفع المستوى التعليمي للمناطق والأقاليم التعليمية المختلفة من أجل الرقي بالتعليم. ولكن منذ عام ١٩٨٢م فإن هذا الاتجاه تم إلغاؤه بالنسبة للمرحلة الابتدائية.

وفي العام الدراسي ١٩٧٩/٧٨م كان هناك اهتمام على المستوى القومي في الصين لتأليف كتب حديثة بواسطة وزارة التعليم مصممة لغرض رفع المستوى العلمي. كما بدأ تعليم اللغة الأجنبية من السنة الثالثة أو الرابعة بالمرحلة الابتدائية وخاصة اللغة الإنجليزية واللغة اليابانية.

ج- المدارس الثانوية:

ازداد الإقبال على المدارس الثانوية من مجرد واحد مليون عام ١٩٤٩م إلى حوالي ٥٨ مليون عام ١٩٨٠م. وكانت نسبة القبول في منتصف السبعينات حوالي ٨٠-٩٠ من المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية التحقوا بالمدرسة المتوسطة، في مقابل ٦٠-٧٥% للمناطق الريفية. ولكن نسبة قليلة من هؤلاء من كان في مقدورهم استكمال سنوات التعليم الثانوي، سوى ثلاث سنوات فقط بدلا من ٦ سنوات بالمناطق الحضرية^(١٩).

التعليم العالي في الصين الشعبية:

تم التوسع الكبير في التعليم العالي في الصين، حيث ارتفع عدد المتقدمين من ١١٧,٠٠٠ عام ١٩٤٩م إلى ١,١٤٤,٠٠٠ عام ١٩٨٠م. كما تحولت الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى إلى مراكز حيوية للنشاط خلال فترة الثورة الثقافية ولكن معظم هذه الجامعات والمعاهد أغلقت أما أي أنشطة تعليمية في الفترة من ١٩٦٦م وحتى عام ١٩٧١م، ثم أعيد فتح هذه الجامعات والمؤسسات التعليمية مع تخفيض نسب القبول إلى حد ما وذلك خدمة للطبقات العامة وتحقيقاً لفلسفة طبقة البروليتاريا وسياستها. وعلى كل حال ومنذ ١٩٧٦م، فإن السياسات المتبعة في الصين كانت تشبه إلى حد كبير ما كان قائما في فترة الخمسينات، حيث التأكيد على الجوانب الأكاديمية ورفع المستوى العلمي. وهناك تنوع كبير في أنماط مؤسسات التعليم العالي في الصين، وتشبه إلى حد ما النظام المتبع في الاتحاد السوفيتي، حيث يوجد عدد قليل من الجامعات الشاملة والتي تقدم مناهج واسعة في الفنون والعلوم الاجتماعية والعلوم الأكاديمية. كما يوجد بعض الجامعات والمعاهد البوليتكنيكية الكبيرة والتي تقدم عدداً كبيراً من العلوم التطبيقية، كما أن هناك معاهد ذات تخصصات دقيقة تدريبات مهنية في بعض المجالات مثل الهندسة والطب وإعداد المعلمين والتمويل والتجارة، واللغة الأجنبية.... الخ. وحتى في المؤسسات الشاملة والبوليتكنيكية، فإن الطلاب يحاولون أخذ كل مقرراتهم ضمن -

تخصص واحد تحت مظلة قسم واحد وبنظام صارم وقاس ولكن في إطار تدريب مهني ضيق. والمحاولات في الوقت الحالي قائمة لتضمين هذه المناهج مقررات خاصة بالنظريات العامة، ومحاولة توسيع ثقافة الطلاب التربوية من خلال التكامل بين الأقسام العلمية والتعاون بينهما، والحد من استخدام نظام الساعات المعتمدة في بعض الجامعات. ولكن من الصعب جدا تحقيق هذه الأهداف بالنسبة للمؤسسات والمعاهد التخصصية، ولكن هناك محاولات لإقامة تعاون بين هذه المعاهد في الوقت الحاضر^(١٠).

كما يوجد اهتمام كبير بالتوسع في التعليم العالي في الوقت الحاضر في الصين بالتركيز على الكم والكيف في آن واحد. ومن صور التوسع التي تمت في الصين، هو إنشاء معاهد فرعية للجامعات أو المعاهد الكبرى ذات إدارة معنقة وميزانية مستقلة تماما، ولكنها في نفس الوقت يمكنها الاستفادة بالمصادر الخاصة بهيئة التدريس والمكتبات والأدوات والأجهزة في الجامعات والمعاهد الأم. هذه المؤسسات الفرعية يكون الدراسة فيها نهائية والتي تحددها السلطات المحلية، حيث لا تقدم خدمات سكنية لطلابها مثل بقية خدمات التعليم العالي المعتمدة معه وطريقة أخرى في عمليات التوسع فسي خدمات التعليم العالي بالصين، حيث زادت نسبة الإقبال على التعليم العالي بدرجة كبيرة، ومن هنا تم قبول الطلاب لمدة عام واحد لأولئك الطلاب الذين يدرسون في الفترة المسائية والذين لا يعيشون في السكن أو الحرم الجامعي. وفي نس الوقت فإن الاهتمام بالكيف كان له وزنه من تحلل تحديد حوالي ٩٦ معهدا مختاراً كان من وظيفتهم الأساسية رفع المستوى العلمي إلى المستوى القومي المحدد في مجالات تخصصهم. هذه المعاهد كان في قدرتها اختيار معظم الطلاب الموهوبين والأذكياء من جميع أنحاء الدولة. ولهذا فإن هذه المعاهد نالت أولوية كبيرة في مجال التمويل والبناء والإنشاء^(١١).

الدرجات العلمية التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي في الصين:

لأول مرة ومنذ ثورة التحرير الصينية، فإن الصين اعتمدت نظاماً لمنح الدرجات العلمية، حيث كانت أو دفعة للبيكالوريوس والليسانس عام ١٩٨٢م. وقد تم إنشاء مؤسسات التعليم العالي تقدم مقررات دراسية لمدة أربعة أعوام وعلى مستوى علمي يمكنها من منح درجة علمية، كما حددت ذلك اللجنة الأكاديمية للدرجات على مستوى الدولة. وكان حوالي ٥٠ مؤسسة علمية من ٦٢٥ مؤسسة هي المؤهلة لمنح هذه الدرجات العلمية المعترف بها على المستوى القومي في الصين. كما لا يتم حصول رسوم من الطلاب

بالنسبة للتعليم العالي. بل أن معظم الطلاب يحصلون على رواتب أو مكافآت تغطي احتياجاتهم الأساسية. أما بالنسبة للطلاب الأكثر نضجاً وعمراً والذين سبق لهم العمل لمدة خمس سنوات قبل التحاقهم بالتعليم العالي فإنهم يحصلون على نفس مرتباتهم خلال مدة الدراسة.

ولا تتعدى نسبة الفتيات في التعليم العالي أكثر من ٢٤% من النسبة الكلية للمقبولين. إذا تمت مقارنة ذلك بما كانت عليه هذه النسبة من ارتفاع كبير عن هذا في الفترة الثقافية، حيث كانت هناك أماكن متاحة للطلاب بمؤسسات التعليم العالي. وليس من مفسر لهذا التذبذب في النسبة إلا بالرجوع للتقليد الصينية التي كانت مفروضة على المرأة من خلال علاقتها العائلية وارتباطها الشديد بالمنزل، والدور المتوقع منها، ومن ثم انخفاض نسبتها في دخول الامتحانات التي تؤهل للتعليم العالي^(١١).

المناهج وسياسة التعليم في الصين الشعبية:

يتم وضع المناهج بإقرارها بواسطة الوزارة، كما أن الكتب المدرسية تعد بواسطة المكاتب والأقسام التعليمية على مستوى المحافظات والمستويات المحلية. بالنسبة لرياض الأطفال ثم إقامتها من أجل تزويد الأطفال بالقدرات العقلية والبدنية وإعدادهم للمرحلة الابتدائية. ويتم التركيز في تعليم الأطفال القراءة والكتابة والحساب مصحوبة بالنشاطات المختلفة من أجل غرس روح العمل الجمعي في الأطفال واحترام الكبار والسلطات. كما أن رياض الأطفال تكون بمثابة مؤسسة اجتماعية في هذه المرحلة المبكرة من الطفولة. حيث يتعلم الأطفال عن طريق المنافسات والمباريات، وأداء الوظائف المتعلقة بالمدرسة ومساعدة الآخرين.

وتوضح المعلومات المتاحة عن التعليم في الصين^(١٢)، أن العام الدراسي يمتد لمدة تسعة شهور ونصف، وتتضمن هذه المدة نصف شهر في أعمال بدنية بالنسبة للفصول الرابع والخامس من المدرسة الابتدائية وذلك داخل المصانع أو المزارع الصغيرة.

في التعليم الثانوي العام يتم دراسة ١٤ مقرراً دراسي خلال خمس سنوات وتشمل اللغة الصينية، الرياضيات، اللغات الأجنبية، السياسة، الطبيعة، الكيمياء،

البيولوجي. التاريخ، الجغرافيا، المعلومات الأساسية في الزراعة، على وظائف الأعضاء والصحة، التربية الرياضية، الموسيقى ثم أخيراً التربية الفنية.

في الحلقة الثانية من التعليم المتوسط (الثانوي) ينقسم الطلاب حسب موضوعاتهم الدراسية، أما إلى العلوم المتقدمة أو إلى موضوعات الفنون الحرة، والعام الدراسي في هذه المرحلة يستد لمدة ٩ شهور.

وطلاب الحلقة الأولى من التعليم المتوسط، يتطلب منهم قضاء ٦ أسابيع في العمل اليومي كل عام. بينما طلاب الحلقة الثانية يتطلب منهم قضاء ٨ أسابيع في العمل الانتاجي. كل عام أو شهر كل فصل دراسي. والعمل البدني يتم تحديده في هذه المدارس باعتبارها جزءاً أساسياً من المنهج الدراسي، وله أغراضه المتعلقة بإيقاظ وعي التلاميذ أو الطلاب بأهمية العمل اليومي واحترامه.

في حالة دراسي بعض الوقت والعمل للوقت الآخر، فإن الغرض منها القيام بأعمال ضرورية ومطلوبة ويتقاضى الطلاب عليها أجراً، يعود جزء منه إلى المدرسة للإصلاحات المطلوبة.

أما المدارس الثانوية المتخصصة، فهي تدرّب المستويات المتوسطة من المتخصصة على الإنتاج الحديث. وهناك حوالي ٣٤٧ تخصص لثمان مهن أساسية منها ٢٤٢ في مجال الهندسة، ٢٥ في مجال الزراعة، ١١ في مجال الغابات، ١٢ في مجال الطب. ٣٤ في مجال التمويل والاقتصاد، وأحدة في مجال التربية الرياضية، ٢٠ في مجال الفنون و ٢ في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم.

والسناهج الأساسية تضم أربعة مجالات أساسية أو مجموعة من المقررات المطلوبة هي: العلوم السياسية، الآداب العامة، المقرر الرئيسي في مجال التخصص، مقررات تخصصية. أما الجانب العملي من هذه السناهج يتم تحديده بواسطة المدرسة أو بواسطة الوحدات المحلية في المجتمع. وتتحدد نسبة ساعات العمل أو الجانب التطبيقي وفقاً لمجالات التخصص. كما أن العام الدراسي يمتد لمدة ١٠ شهور وتمتد المقررات الدراسية من سنتين إلى أربع سنوات^(٢١).

أما المناهج المشتركة والموحدة للمرحلة الابتدائية والمتوسطة، فإنها توضع بواسطة المركز في العاصمة. بحيث تتحدد خطط الدراسة والمواد الدراسية، والنشاطات المختلفة وفترة الدراسة. والمحاولات الخاصة برفع المستوى العلمي وتوحيده على مستوى الدولة مستمرة لضمان وصول الخدمة التعليمية إلى القاعدة مع ترك جانب من المرونة البسيطة للاختلافات القائمة بين البيئات المحلية حتى تستطيع المدرسة أن تقابل الاحتياجات المحلية.

والعلاقة بين التعليم والعمل المنتج محددة بوضوح للطلاب في مجال النمو الأخلاقي والسياسي التي تمثل الأساس النظري للمناهج. على كل حال، فإن الضغوط الخاصة بضمان استمرارية تقدم الطلاب المتفوقين علمياً، أدت إلى زيادة الاهتمام من جانب السلطات الصينية والتي تركز على اقتران التعليم بالعمل، برفع المستوى بشكل واضح وشامل. ولهذا فإن الحوار مستمر حول الوقت المخصص للدراسة الأكاديمية والوقت المخصص للعمل الإنتاجي اليومي. وهناك عدم إتقان حول الدمج المتكامل بين التعليم الأكاديمي والعمل المنتج من جانب بعض الطلاب.

إعداد المعلم في الصين:

التطوير والتحسين في إعداد المعلمين يعتبر عاملاً أساسياً لرفع المستوى العلمي وتحقيقه والتوسع في التعليم. فالمعلمين في مختلف المستويات داخل النظام التعليمي، يجب أن يحصلوا على إعداد أساسي وأولي. حيث يوجد نمطين من مدارس الإعداد للمعلمي الصغار هما: مدارس النورمال للصغار، ومدارس النورمال الثانوية (وهي مدارس ثانوية مهنية وتخصصية) وكلاهما يقبل الطلاب من خريجي الحلقة الأولى من التعليم المتوسط، وتقوم مدارس النورمال للصغار بإعداد معلمي رياض الأطفال، بينما الأخرى تقوم بإعداد معلمي المدرسة الابتدائية.

والبرنامج الدراسي لإعداد المعلمين يستمر لمدة ثلاث سنوات. وعادة تكون مدارس النورمال وملحقاً بها مدارس ابتدائية تجريبية، وكذلك مدارس رياض الأطفال لتدريب المعلمين في مجال التربية العملية. عام ١٩٧٨م كان هناك حوالي ١٦١ كلية للمعلمين وجامعة النورمال، لتقديم برنامج دراسي لمدة ٤ سنوات لإعداد المعلمين.

للمدارس المتوسطة (إعدادي وثانوي). وكان هناك برامج دراسية لمدة ٣ سنوات في معاهد المعلمين. وهي تقبل طلابها من خريجي الحلقة الثانية من المدارس المتوسطة. كما يحصل جميع طلاب معاهد المعلمين على منح دراسية. بالإضافة إلى المقررات التربوية النظرية والعملية، فإن التدريب قبل الخدمة يهدف إلى تزويد الطلاب المعلمين بالجوانب السياسية والأخلاقية والثقافية ورفع مستواهم العلمي. أما معلمي المستوى الثالث، حيث المعاهد والمدارس المهنية والتخصصية. فإن المعلمين يتم اختيارهم من خريجي الكليات ومن طلاب الدراسات العليا. حيث يتوقع منهم ليس التدريب فقط، بل القيام بالأبحاث العلمية في مجال التدريس والتخصص (٢٥).

وهناك محاولات من جانب السلطات الصينية لإيجاد توازن بين العمل العقلي والعمل البدني لزيادة تجسيد معنى الدولة الاشتراكية باتخاذ الحكومة العديد من المقاييس لرفع مكانة المعلمين. والمكاتب التعليمية تختار المعلمين وتحدد لكل واحد وظيفته وفقاً لتخصصه وقدراته العلمية والمهنية وفقاً لاحتياجات المدارس في البيئة المحيطة. عملية التحويل من مدرسة لأخرى في نفس المستوى وكذلك من مستوى تعليمي لآخر يحتاج إلى موافقة المكتب التعليمي على مستوى المحافظة ومن خلال قسم شؤون الأفراد في المناطق المحلية أو البلديات. كما أن المعلمين ليس لديهم الحرية في تغيير وظائفهم، بل عليهم الانتظار حتى تطلب الوحدات الإدارية المحلية وظائف جديدة وبعد موافقة السلطات على مستوى المحافظة.

وكجزء مكمل لعمليات ترقية المعلمين ورفع مستواهم العلمي، فإن المعلمين الذين تم تحويلهم من وظيفة لأخرى أو من وحدة إدارية لأخرى، فإن عليهم الرجوع إلى مدارس المعلمين الأصلية التي تخرجوا منها أو المدارس التي تتصل بوظائفهم الجديدة ليتعلموا أو ليمنحوا من مقابلة مطالب وظيفتهم الجديدة، كمعلمين مؤهلين. ولذا فإن هؤلاء المعلمين يعطون وعوداً وضماناً كافية بأنه يمكنهم التحول لتخصصات مهنية بمقدار خمسة أضعاف الوقت الذي يقضونه في عمليات التدريس. كما أن المعلمين العاديين يطلب منهم باستمرار الالتحاق ببرامج التدريب أثناء الخدمة والتنمية المهنية. البرامج المكثفة أثناء الخدمة تعتمد بالدرجة الأولى على الأسس الخاصة بدراسات وقت الفراغ، وهي تتم بصورة مختلفة مثل عقد لقاءين بعد الظهر في الأسبوع، لأن المعلمين يتطلب منهم حضور الاجتماعات بالدراسة لدراسة السياسة وأن يكونوا مشتركين في المناقشات

الخاصة بالنحويلات. لرفع المستوى التربوي. كما يمكنهم حضور أما برنامج تدريبي قصير أو برنامج تدريبي لمدة عام كامل (برامج تجديدية وتنشيطية وهي انتظامية وتنظم بواسطة كليات المعلمين والجامعات أو يلتحقون ببرامج التدريب أثناء الخدمة عن طريق المراسلة بواسطة الراديو أو التلفزيون كما أن المعلمين غير المؤهلين أو المعدين داخل مؤسسات الإعداد ، ولكنهم أعدوا أنفسهم وأصبحوا مؤهلين من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة، يجب أن يعترف بهم مكتب التعليم ويمنحهم الشهادات المناسبة لهم. كما أن المعلمين الذين يتم تعيينهم بواسطة السلطات المحلية وغير مؤهلين، يجب أن يتقدموا للامتحان الذي يعقده المكتب التعليمي بغرض تحديد مستواهم العلمي والمهني، ليس من أجل رفع مستواهم فقط. بل من أجل وضع المهنة تحت إشراف الدولة^(٢٦).

الإدارة التعليمية في الصين الشعبية:

التعليم في الصين من أجل خدمة الأفراد، ولكن الحزب الشيوعي الصيني حدد اهتمامات الشعب ضمن مفاهيم البناء الاشتراكي. ولقد أظهر دستور ١٩٧٨م، أن قيادة الحزب يعملون في إطار المبادئ الخاصة بمشاركة الجماهير والديمقراطية المركزية ثم القيادة الجماهيرية . وكذلك يجبر أو يسمح للحزب أن يسيطر ويشرف على النظام التعليمي كله.

وكانت أول خطوات ماو الإصلاحية الخاصة بالمشاركة الشعبية والقيادة الجماعية لمساعدة الحزب على اتخاذ سرعة في اختيار قيادات لمساعدة جماهير الشعب. ولذا فإن هناك ثلاثة مبادئ للعمل الجماهيري هي:

١- أن يتم اختيار قادة الشعب من الشعب ولهم، وأن على القادة أن يأخذوا أفكارهم من الجماهير ودراستها ثم عرضها على الجماهير وشرحها وإقناعهم بها حتى يتأكدوا أنها أصبحت أفكارهم الحقيقية فيضعونها موضع التطبيق، واختيار مدى صحتها وتعديلها .

٢- سلطة الجماهير غير الحزبية على واضعي السياسات، ونقدهم للحزب في أخطائه في التنفيذ لهذه السياسات.

٣- في التعليم، المفاهيم الأساسية هي الاعتماد على النفس، حيث الاعتماد على المصادر الطبيعية في البيئة ومحاولة استخدام شتى الطرق والأساليب الملائمة لتحقيق الأهداف المحددة^(٢٧).

وتعني الديمقراطية المركزية في الصين، أنها الديمقراطية المقترنة بدليل عملي على المستوى المركزي، ومن خلال الأفراد الخاضعين للتنظيمات والأقليات الخاضعين للأغلبية . والمستويات الدنيا الخاضعة للمستويات العليا، والحزب بأكمله الخاضع لقرارات اللجنة المركزية. فالديمقراطية يتم تفضيها للمؤتمرات الحزبية، عندما يتم انتخاب جميع أعضاء اللجان الحزبية بطريقة سرية من بين القوائم التي تحددها اللجان العليا في الحزب. ولضمان تحقيق هذا النوع من الديمقراطية، فإن قائد كل مستوى من مستويات الحزب يجب أن يقدم تقريراً إلى جميع أفراد هذا المستوى حول كل القضايا والموضوعات مثل: الخطط ، والبرامج والخبرات المتعلقة بالمستوى الحزبي الذي يقوده . وفوق كل ذلك ، فإن كل الانتقادات الداخلية للحزب توضع موضع الاعتبار باعتبارها حق طبيعي لكل أفراد الحزب. واحترام الخبرات الجماعية ووضعها في الحسبان يجعل القيادة الجماعية مفصلة. لهذا فإن أعضاء وحدة معينة، أو أعضاء الحزب، يتقابلون ويتناقشون للوصول إلى المفاهيم الواضحة وإدراك القرارات التي يجب أن تتحول إلى الأفراد غير الحزبيين في نفس هذه الوحدات أو المستويات المختلفة^(٢٨).

بعد سوت ماو ١٩٧٦م، تحول التعليم إلى المركزية مرة ثانية، وأصبح خاضعاً للبيروقراطية الإدارية على أربعة مستويات: المركز، المحافظات، المقاطعات، ثم التنظيمات المحلية داخل المدن والكميونات أو الوحدات الإدارية المختلفة. كل مستوى من هذه المستويات الأربع يحكم ويشرف على المستوى الأدنى منه وهو في نفس الوقت محكوم بما هو أعلى منه.

١- المستوى الأعلى في الإدارة هو وزارة التعليم وموقعها العاصمة بكين Peking وخلا لجان التخطيط، فإن وزير التعليم يقدم تقريره وأراؤه مباشرة إلى مجلس الدولة. وفي حالة وضع الأهداف والاتفاق عليها، يتم تحويلها إلى الوزارة والتي بدورها متعاونة مع اللجان التخطيطية، لعمل مجموعة من القرارات التي تحول إلى المكاتب التعليمية بالمحافظة.

الوزارة تنقسم وظيفياً إلى سبعة مكاتب إدارات تحت إشراف الوزير مباشرة وهي: مكتب العلاقات الخارجية والذي يتعلق بالزيارات الرسمية ويتبادلها بين الصين والبلاد الأخرى. ومكتب التخطيط وهو المسئول عن التخطيط طويل المدى وعلى اتصال

وثيق باللجان التخطيطية. ومكتب التعليم العالي وهو المسئول بالدرجة الأولى عن التعليم الجامعي. وهو المسئول عن الإشراف والتوجيه والقيادة لكل مجريات الأمور بالجامعات بدءاً بالمفاهيم وتطوير للكتب الجامعية واختيار هيئات التدريس والبحوث، ومكتب تطوير التعليم بالمرحلتين الأولى والثانية. والمسئول عن إعداد الكتب، ومراجعة المناهج والخطط الدراسية وتقييم العاملين في هاتين المرحلتين. مكتب الدراسات التخصصية والفنية للمستوى المتوسط والمسئول عن كل ما يتعلق بالجوانب الفنية في المدارس التخصصية. ومكتب العمال والفلاحين. مسئول عن تطوير تعليم الكبار وتنظيم مدارس وقت الفراغ والإشراف عليها. وأخيراً مكتب الاتصال بين وزارة التعليم والوزارات الأخرى لمعرفة الاحتياجات والمطالب الأخرى خاصة المسئولة عن المؤسسات التعليمية المقامة في إماراتها. وهكذا تعتبر وزارة التعليم وسجل الدولة واللجان التخطيطية بمثابة المركز النسبية للمكاتب والإدارات التعليمية خارج العاصمة بكين.

٢- أما على مستوى المحافظات، فإنه يوجد ٦ أقسام مختلفة تؤدي وظائفها المشابهة للمكاتب العليا على المستوى المركزي. فقسم التعليم العالي يدير كل معاهد ومؤسسات التعليم العالي في المحافظة، إلى جانب الإشراف وتوجيه المناهج وامتحانات القبول، وكذلك توفير قادة التخطيط والتنفيذ. أما قسم التعليم الابتدائي والثانوي فله مسؤوليات تكمل الأنشطة التعليمية والمناهج الإضافية وتنظيماتها وخاصة منظمات الشباب الشيوعي ومنظمة الحرس الأحمر ومنظمات صغار الجنود الحزب، ضمن النظام المدرسي ببرامجه التعليمية الرسمية. أما قسم العمال والفلاحين فهو يركز على فصول محو الأمية الأساسية، ومقررات المستويات المتوسطة في مجال الزراعة وتقنياتها. أما قسم المناهج فهو يقوم بعقد اللقاءات المستمرة مع المعلمين في مختلف التخصصات لمناقشة المستوى العلمي والأهداف قبل رفع التقارير بها إلى المستوى المركزي بالعاصمة. ويتبقى قسمان آخران هما: قسم شؤون الأفراد وإعدادهم واختيارهم للمدارس، ومسئول عن قبول الطلاب. بينما قسم التسويل والميزانية فهو المسئول عن إعداد الميزانية وتوزيعها على المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة. وفي الواقع العملي فإن التنظيمات المختلفة على مستوى المحافظة لها تأثير قليل على التغيير ما عدا دورها في تنفيذ السياسات الموضوعية والمقررة من جانب المستوى الأعلى.

٣- أما بالنسبة لمستوى المقاطعات والمحليات

• The Country Education Office

وهذا المكتب التعليمي على مستوى البلديات ويقدم خدماته بنفس التصور السابق للمكتب التعليمي على مستوى المحافظة، ولكن بدرجة أقل أو أصغر. ما عدا المكاتب البلدية الواقعة في نطاق العاصمة بكين وشنغهاي وتيانجن، حيث إنها على اتصال مباشر بوزارة التعليم. بقية المجالس البلدية تتصل بمكاتب التعليم بالمحافظات. اللجان التعليمية في هذا المستوى مسنولة إداريا عن التعليم الابتدائي والمتوسط. كما يوجد هناك مكتب تعليمي مزود بالمختصين لمسئوليات محددة بهم. وهذه المكاتب الفرعية تنتخب من بينها فردا لإدارة المدارس الابتدائية المحلية^(٢٩).

هذه المستويات الإدارية والتنظيمية للنظام التعليمي تدير وفق عمليات منتظمة محددة بحيث تكون عملية صنع واتخاذ القرارات في ضوء معايير وإجراءات معروفة. ويوجد أيضا تقسيم غير رسمي للمسئوليات بين المستوى المركزي ومستوى المحافظات ومستوى الإدارة المحلية من أجل تحقيق الأهداف القومية على المستويين النظري والعملي بشكل أفضل وبما يتناسب والاحتياجات والظروف المحلية. ولذا هناك نزعة وميول عند أفراد الحزب والذين بدورهم مرتبطين بالإدارات التعليمية المختلفة أن يشتركوا في صياغة ووضع السياسة ثم الإشراف الإداري على تنفيذها خلال المراحل الإدارية والإشراف المختلفة والتي ليس من الضروري أن تكون تحت الإشراف المباشر لأعضاء الحزب.

بالإضافة إلى كل ذلك، فإن مشاركة الآباء ضرورية وأساسية في كل وقت فسي تأييدهم للمهنيين بالمدارس. والعلاقات الرسمية والتفاعلات بين المدارس والآباء تنحصر في نطاق المقابلات العامة (مرتين في العام) بالمدرسة والزيارات المدرسية بواسطة المعلمين. للتعرف على الخلفية الأسرية. ومن الناحية الأخرى فإن المجتمع المحلي وتحت إشراف قيادة اللجان الحزبية يكون مسنولا عن مساعدة التنظيمات الطلابية وبناء قصور الأطفال ومراكز تجمع الجيرة ومساندة وتأييد التربية السياسية والأخلاقية لصغار الشباب. فمن المهم جدا أن يساهم كل من الأسرة والمجتمع المحلي في عمليات النظام التعليمي الرسمي، لتحقيق الأهداف والخاصة بتعديل المستمر ما دام هناك تغيير أو تحول في السياسات القائمة.

والمركزية مبدأ. هام في إطار الأيديولوجية الشيوعية، للتأكد وضمان سيطرة الحرب على التطور التعليمي. هذه التنظيمات الإدارية، وعلى أفضل وجه. توفر نظاما فعالا لتوزيع المصادر على قدر المساهمات، لتقابل احتياجات التنمية القومية. من لحظة وضع الخطط الأولى واتخاذ القرارات التنفيذية. ولكن عندما تكون الحكومة المركزية تعاني من نقص في الموارد والتمويل لتنفيذ النشاطات والمشروعات التعليمية المختلفة، فإنه من الضروري أن تلجأ إلى التمويل المحلي، إلى جانب ان التحكم المركزي في الوظائف المهنية غاية في الصعوبة. ومن ثم فإن نجاح التعليمات التعليمية يعتمد على مؤهلات وقدرات المعلمين إلى جانب التوجيه الصحيح وتحفيز المعلمين، والتطبيق والتثنية: السليم للسياسات التعليمية الحالية، يتطلب خطوات منتظمة من الحكومة من اللامركزية التعليمية لتشجيع المؤسسات المحلية وضمان تعاون المعلمين على المستوى المحلي وإن يقوموا بتنفيذ الخطوات العريضة للتنمية القومية^(٢٠).

تمويل التعليم في الصين الشعبية:

يتم تمويل التعليم في الصين وبالدرجة الأولى بواسطة الدولة على جميع المستويات القومية والإقليمية والمحلية. وحسب الإحصاءات المتاحة، فإن الميزانية التي كانت محددة للتعليم والصحة والعلوم للعام الدراسي ١٩٧٩ بلغت ١٠,٨% من الميزانية العامة للدولة. ومن ثم لم يحظ التعليم في الميزانية العامة بأكثر من ٥% فقط. ولهذا فإن الصينيين يرفضون هذه النسبة القليلة والمخصصة للتعليم، حيث كانت عام ١٩٧١، ١,٥٩% وكانت في عام ١٩٧٨، ٢,٠٩% وهي نفس نسبة عام ١٩٨٠. وتعتبر هذه النسبة محدودة جدا إذا وضعت في مقارنة مع ميزانية التعليم في اليابان حيث كان عام ١٩٧١، ٥,٤% وكانت في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧١، ٧,٤%. ويتخذ مجلس الدولة واللجان التخطيطية كل القرارات المتعلقة بالقوى العاملة وفق احتياجات الدولة وبناء على ما تظهره الأبحاث، ثم تحول كل هذه القرارات إلى وزارة التعليم. التي تقترح ميزانيتها وفق هذه المطالب. وعلى أساس ما تشير إليه اللجان والمكاتب التعليمية الفرعية على مستوى المحافظات، ومن هنا يتم توزيع المسؤوليات على أساس ان كل مدرسة تحاول تحديد العناصر التي يمكن لها أو للمكاتب التعليمية المحلية وعلى مستوى المحافظات أن تشارك به قبل إرسال خطة الميزانية إلى الوزارة للاعتماد النهائي، فإذا حدث تخفيض في ميزانية التعليم لمحافظة معينة من خلال الإدارة المركزية، فإن المكتب التعليمي يمكن أن يقرر توزيع الميزانية بالتساوي على جميع المدارس، أو يوزعها

بطريقة معينة تتفق والاحتياجات والأولويات الفعلية لكل مدرسة ولكل منطقة. ومن المهم معرفة إن المساهمات المحلية في ميزانية التعليم كبيرة وتلعب دوراً كبيراً في عمليات الإنفاق التعليمي، مما شجع الكثير من الكوميونات الصغيرة والوحدات الإدارية المختلفة على أن تزيد نسبة مساهماتها في الإنفاق على التعليم وزيادة ميزانية المدارس. ولهذا فمن المحتمل أن تزيد نسبة مساهمات الإدارات المحلية في ميزانية المدارس عما تساهم به الوزارة على المستوى القومي. ونتيجة لذلك نرى التعليم في المناطق الصناعية والمتقدمة أكثر رقياً وأكثر امتيازاً وخدماته كثيرة، بعكس المناطق الريفية الفقيرة والتي تعتبر مهملة وتعاني من نقص المواد والخدمات والموارد التعليمية، مما تؤدي إلى وجود فجوة تعليمية بين الريف والحضر. كما تدفع الدولة مرتبات المعلمين، وحوالي ثلث نفقات السباني المدرسية، بناء على الاحتياجات الحقيقية، مع احتساب المصروفات المدرسية البسيطة التي يدفعها الطلاب. كما أن حوالي ٣٠% من الطلاب يحصلون على منح دراسية ولا يدفعون مصروفات لمناطقهم أو مدارسهم، حيث تساهم الأسرة الصينية بدفع مصروفات أبنائها والتي تصل ما بين ٧,٥٠ الى ١٢ بين صيني كل فصل دراسي في المناطق الحضرية. وحوالي ٦-١٠ بين صيني في المناطق الريفية. ولكن المدارس غالباً تساعد الطلاب وفقاً لدخل الأسرة الشهري، حيث تدفع لواحد فقط من أعضاء الأسرة الواحدة حوالي ١٢ بين صيني في المدن و ١٠ بين صيني في الريف. كما أن حوالي ٧٥% من طلاب المدارس الثانوية التخصصية يحصلون على مساعدات مادية، بينما المساعدات والمنح على المستوى القومي تقدم لطلاب التعليم العالي، كما أن المدارس الثانوية التجارية يتم تمويلها على المستوى القومي، بينما المدارس لبعض الوقت والعمل للوقت الآخر فيتم تمويلها محلياً اعتماداً على المؤسسات التي تشرف عليها.

الخاتمة:

بظهر العرض السابق للنظام التعليمي الصيني، أن النظام كغيره من النظم التعليمية على مستوى الدول المتقدمة والنامية على حد سواء يواجه ببعض المشكلات. وأهم هذه المشكلات تتعلق بالتغيرات السريعة والمتلاحقة في السياسة التعليمية والنتيجة عن الصراع الفكري للقيادات الصينية. ولذا يمكن ملاحظة الغموض والحيرة على الشعب الصيني سبب التناقض القائم بين سياسة الحزب الذي يدعم الحركات البرولتارية ومن ثم ينظم التعليم لخدمة هذا الهدف وتحققه. وبين آراء أخرى متحررة تتادي بالإصلاحات وتحسين الأحوال والظروف المعيشية للشعب وإعادة الأمور السياسية والاقتصادية

والاجتماعية إلى وضعها الصحيح بعد انحرافها على يد عصابة الأربعة بعد رحيل القائد الصيني ماوتسى تونج.

ومن أجل إحداث الثروة التعليمية في الصين، فإن هناك تناقضات جوهرية في النظر وتطبيقاتها داخل و خارج النظام التعليمى الموروث. هذه المشكلات الموروثة حاول البعض على فترات مختلفة وبطرق عدة تفسيرها وتحليلها، ومن ثم خرجوا بحلول مختلفة لهذه المشكلات. هذه المشكلات تتمثل في المناقشة بين أعضاء قيادة الدولة، والصراع والاختلاف بين الجماعات داخل المجتمع الصيني، فمنهم من يتمسك بالقيم والعادات القديمة، ومنهم من يجنح للقيم الحديثة وتحديث المجتمع والتخلي عن القديم، والدعوة إلى التسك بالأفكار الاشتراكية، ثم عدم التناسق والتكامل في عمليات تطوير المجتمع الريفي والمجتمع الحضري. هذا بالإضافة إلى النمو الاقتصادي السريع والتقدم العلمي والتكنولوجي والمحيط بالمجتمع الصيني من كل جانب، يعتبر ذلك مشكلة تتعدى المجتمع الصيني وقياداته نظامه التعليمي.

ولكن كيف تستطيع الصين ومن خلال نظامها التعليمي ان تتغلب على هذه المشكلات؟

والإجابة على هذه التساؤلات ليست باليسيرة، على الدارس، فهل على الحزب الحاكم ان يكسب ثقة الجماهير؟ وهل من السهل على الحزب أن يتغلب على المشكلات الاقتصادية؟ تم خفض معدلات النسخم، ثم من القيادة في إيجاد مجتمع صيني يتصف بالذكاء والعقلانية ويؤمن بالفكرة الاشتراكية وينتمي إلى البروليتاريا..... الخ وكل هذه مسؤوليات جسيمة تقع على كاهل النظام التعليمي في الصين الشعبية.

المراجع:

- ١- عبد الغني عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربي بالقاهرة، ١٩٧٨، ص ٩٠ - ٩١ .
- ٢- المرجع السابق، ص ٩٠ .
- 3- Cowen, R., V. and Mclean, MIE ditores International Handbook of Education Systems, Vol 111 Asia, Australia Latin American John Willey & Sons, U.K., 1984, pp 101-105
- ٤- عبد الغني عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، مرجع سابق، ص ٣٨٩ .

٥- المرجع السابق، ص ٣٩٠ - ٣٩١.

6- Cowen, R.V., and M., op., cit., pp. 99 - 100.

7-Chan, p., " Education in the people's Republic of China Tradition and change" Equality and Freedom in Education: A comparative Study, Edited by Brain Holmes, George Allen & Unwin, London, 1985, p. 178.

8- Ibid., p.179.

9- Ibid., p. 180.

١٠- نموذج ينان Yanan. هو نظام تعليمي كان ينفذ في المناطق المتحررة في منطقة ينان قبل عام ١٩٤٩. وكان يعتمد على مبادئ من أهمها التحويل الذاتي والاعتماد على النفس، وخدمة البنات المحلية. وكانت السياسة العامة لهذا النظام تجمع بين التعليم والعمل، وتنهض بالتعليم الشعبي. وبطريقة عملية، كانت هناك صيغ تعليمية مختلفة مثل المدارس لبعض، والفصول المسائية، وبعض البرامج الدراسية المرتبطة بالعمل والعمال. وكان النظام يهدف إلى الرقي بالعملية التعليمية - ومحو الأمية الأساسية، وغرس الوعي السياسي وتقديم الخبرات العملية. والتكنولوجية والتي كانت ضرورية وهامة لحاجات أساسية للمجتمعات المحلية وجماعات العمل والإنتاج.

١١- مدارس مينبان Minpan. كانت تدار بواسطة أفراد الشعب، وهي كانت نتيجة طبيعية للمفاهيم الخاصة بتحريك الشعب من القاعدة للمساهمة في إدارة مدارسهم في بيئاتهم المحلية أو في مؤسساتهم الإنتاجية. للرقي الثقافي وزيادة الإنتاج. وهي كلنت مدارس لنصف اليوم. ومدارس وقت الفراغ، ومدارس الشركات والمصانع بالإضافة إلى مدارس المواسم الخاصة.

١٢- المصطلح (ثلاثة في واحد) ظهر عام ١٩٥٨ خلال حركات الإصلاح والتقدم، ويعني رفع الكيفية العلمية لعملية التدريس والبحث بواسطة ضم عمليات التدريس وأدواته المخزنة في الفصول إلى العمل الإنتاجي.

بالإضافة إلى البحث العلمي. ولأن خلال فترة الثورة الثقافية وفي عام ١٩٦٨، كان هذا المصطلح يستخدم لوصف العمال والجنود والنشاطات الطلابية والمعلمين والعاملين بالجامعات. كل هذا يكون ما يسمى باللجنة الثورية لإدارة المدارس والجامعات .

13-Chan , p , “ Education in the people’s Republic of China” op cit ,
p 180

14-Ibid., p 181.

15-Unesco, World Survey of Education, Educational Policy,
Legislation and Administration, Unesco Paris, 1971, p
315.

16-Chan, p. op , cit., pp. 183, 199.

17-Cowen, R. & Mclean, M., op., cit , p. 111

18-Ibid., pp. 111 - 112.

19-Ibid., p 113

20-Ibid., p. 115.

21-Ibid., p 115.

22-Ibid., pp. 115-116.

23-Chan, p., op , cit. ,p. 190.

24-Ibid., p 191

25-Ibid., p. 192.

26-Ibid., p. 193

27-Ibid., pp. 183-199.

28-Ibid., p 138

29-Ibid., pp. 184-185.

30-Ibid., pp 185 - 186 .

31-Ibid., pp 186 - 187.

32-Ibid , p. 187.

33-Cowen, R & Mclean, M., op., cit , p 161

الفصل العاشر النظام التعليمي في الهند

مقدمة:

هناك أسباب منطقية لاحتواء أى دراسة عامة عن التربية المقارنة لنظام التعليم في الهند. ليس فقط لأنها دولة كبيرة جدا بل ويطلق عليها مسميات منها القارة أو شبه القارة الهندية ولكن لأنها تضم في بقاعها العديد من السلالات البشرية التي تكاد تمثل معظم السكان في دول العالم الثالث والذين يمثلون نسبة عالية في محيط التخلف الاقتصادي والاجتماعي بالنسبة لدول الشمال والغرب من الدول المتقدمة، كما أن الهند تعتبر دولة تسعى بكل قوة وبشتى الوسائل لتأسيس نظمها المختلفة على أساس من الوحدة القومية والتناغم بين طبقات الشعب وعناصره سواء على المستوى الأقليمي أو التقافى أو اللغوى، لأن الهند يتمثل فيها هذا الثبات من الثقافات واللغات والقوميات البشرية، يضاف إلى هذا وذاك من الأسباب المنطقية لدراسة مثل هذه الدولة ونظامها التعليمي أن الهند هي أفضل البلاد تمثيلا للعديد من المشكلات البشرية مثل الفقر، والانفجار السكاني، والجهل والأمراض والخرافات^(١).

الأهداف والسياسة التعليمية في الهند: Aim and Policy

تأسس ما سبق فإن من أولويات السياسة التعليمية منذ الاستقلال هو تقديم تعليم إلزامي عام (تعليم ابتدائي) والذي تضمن في دستور الدولة حيث نص الدستور على توفير التعليم الإلزامي لجميع الأطفال وفي كل المقاطعات حتى سن الرابعة عشر خلال فترة زمنية مدتها عشر سنوات. وعلى الرغم من أن هذه التوصية لم تكن قانونا ولكن الذين تعهدوا العملية التعليمية حاولوا جاهدين على جعلها في قوة القانون^(٢).

وتوسعت السلطات التعليمية في الهند، إلى وضع هذه التوصية موضع التنفيذ في الولايات والناطق الحضرية أولا ابتداء من العام الدراسي ١٩٧٦/١٩٧٥ بينما أوصت بوضع هذه السياسة موضع التنفيذ في بقية المناطق الريفية بعد ذلك على أن يتم توفير خمس سنوات دراسية لجميع الأطفال. تمتد إلى سبع سنوات للجميع مع بداية العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥.

كما أوصت اللجنة العليا للتعليم بإيجاد نوع من التعليم الإلزامى لبعض الوقت مدته عاما واحدا لهؤلاء الاطفال من سن ١١-١٤ والذين فاتهم فرصة الالتحاق بالنظام التعليمى المدرسى، وذلك بهدف رفع المستوى التعليمى لجميع أطفال الهند. كما أوصت اللجنة أيضا بتحويل اهتمامات التعليم الثانوى والعالى إلى سوق العمل والإنتاج لمقابلة متطلبات الاقتصاد الهندى^(٣).

كما أن المادة ٤٥ من الدستور الهندى نصت على تقديم تعليم ابتدائى عام مدته ٨ سنوات مجاناً وإلزامياً للجميع، ولهذا فإن النظام التعليمى فى ٢٢ ولاية هندية طبق هذه الفرصة فى صورة تقديم تعليم إلزامى بتقسيم التعليم الابتدائى إلى قسمين أو مرحلتين، مرحلة دنيا تمتد من ٦-١١ ومرحلة عليا تمتد من ١١-١٤ ولكن على الرغم من هذا النص الدستورى الا ان التطبيق والتنميط يختلف من ولاية إلى ولاية أخرى بل ويختلف من مدينة الى مدينة أخرى داخل الولاية الواحدة بسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية وسوق العمل^(٤).

والنظام التعليمى فى الهند يشمل: مرحلة ما قبل المدرسة، التعليم الابتدائى، التعليم الثانوى ثم التعليم العالى، بالإضافة إلى توفير الوسائل والأدوات اللازمة للتعليم الفنى والتكنولوجى وخاصة فى مرحلة التعليم الثانوى وما بعدها كما أن هناك دراسات مهنية بالجامعات ودراسات بالمراسلة بالراديو والتلفزيون.

الإدارة والتمويل:

Administrative Structure and Finance

تقوم وزارة التعليم فى الهند على رأس الإدارة التعليمية، حيث يوجد وزير التعليم على قمة الجهاز الإدارى وبساعده وزيران اخران على مستوى الدولة إلى جانب السكرتارية الخاصة بهؤلاء الوزراء. هذه السكرتارية الوزارية تنقسم إلى سبعة إدارات رئيسية تشمل إدارة التعليم العام، التعليم الفنى والعلمى، إدارة المنح والبعثات الدراسية، وإدارة خدمة الشباب، إدارة اللغة وتلووير الكتب، إدارة الأنشطة الثقافية. إدارة التخطيط والتسيق ثم الإدارة العامة.

وزير التعليم في كل الولايات مسئول أمام الدولة عن تنفيذ القوانين والتشريعات ويساعده في ذلك نائب وزير في جميع المجالات التربوية المتعلقة برسم السياسة وتنفيذها وهذا النائب له مساعد وهو سكرتير التعليم وهو المدير المسئول أمام الوزارة والذي يرأس قسم التربية. وتحت قيادة وتوجيه وزير التعليم في الولاية فإن هذا السكرتير مسئول عن صياغة السياسة التعليمية في ضوء التمرارات واللوائح والتشريعات الإدارية والمالية. كما أنه المسئول عن تنسيق الأنشطة والبرامج بين قسم التربية وبقية الأقسام الحكومية في الوظائف الأخرى.

وبجانب قسم التربية يوجد ادارة تعليمية برئاسة مدير التنظيم العام وهو مدير التوجيه الفني ومستشار وزارة التعليم في هذا الشأن، ومن سلطاته ومسئولياته تنمية وتطوير الأدوار والإداء وتوضيح اللوائح التنفيذية، والتفتيش على المدارس، والرقابة على أجهزة التوجيه وأعضائه وإدارة المؤسسات والمعاهد التعليمية الحكومية. كما أنه المسئول في معظم الولايات عن مرحلة التعليم ما قبل الجامعي. بينما التعليم الفني فله المسئول الخاص به والذي قد يتبع قسم التربية أو يكون جزءاً من بعض الأقسام الخاصة بالصناعة أو الأعمال العامة حسب تشريعات وقوانين كل ولاية^(٥).

التمويل : Finance

المصدر الأساسي والأول لتمويل التعليم في الهند يأتي من الحكومة المركزية وحكومات الولايات إلى جانب الأقاليم الفرعية في الولايات، كما يأتي جزء كبير من المصروفات الدراسية أو المنح والأوقاف والهبات المالية، وكلما زادت الضرائب المفروضة على الشعب كلما زاد نصيب الحكومة من الإنفاق على التعليم كما تأتي ميزانية المقاطعات المخصصة للتعليم من خلال الضرائب المحلية إلى جانب المنح المقدمة من الحكومة المركزية^(٦).

مراحل النظام التعليمي:

١- مرحلة تعليم ما قبل المدرسة: Pre-School Education

الاهتمام بمرحلة ما قبل المدرسة على المستوى العالمي، لأنها من المراحل الهامة في حياة الطفل وبالنسبة للهند فإن هذه المرحلة -برغم أهميتها- لا يتوفر لها الإمكانيات الضرورية والكافية، لذلك تكاد تكون قاصرة على المدن والمناطق الحضرية

وفي مناطق بعينها حيث الطبقات الاجتماعية القادرة على مقابلة مصروفات دور الحضانة ورياض الأطفال .. ولهذا أكدت الخطة الخمسية الخامسة ١٩٧٥/٧٤ على توفير مراكز اللعب Play Centres وإحاقها ببعض المدارس الابتدائية لتستقبل الأطفال من سن ٣-٦ سنوات كما أكدت هذه الخطة الخمسية على تشجيع المؤسسات الخاصة على الاهتمام بإنشاء مدارس أو مراكز أو مراكز تعليمية لمرحلة ما قبل التعليم الابتدائي وأن تعمل الدولة على توفير المعلم اللازم واتخاذ الخطوات الفعالة في مجال البحوث والدراسات حول هذا الموضوع^(٧).

٢- مرحلة التعليم الابتدائي: Primary Education

ونظراً للظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي ترمى الخطة الخمسية الخامسة في الهند إلى مقابقتها والتغلب على القصور في هذه المجالات سواء فيما يتعلق بالتنمية الاقتصادية أو التغلب على الفقر والجهل والطبقية أو إرساء دعائم الديمقراطية، فإن الخطة أعطت أولوية خاصة لتوفير التعليم الابتدائي للجميع مجاناً وإلزامياً. بحيث تصل نسبة تعميمه إلى ١٠٠% لتلاميذ المرحلة العمرية من ٦-١١ وإلى نسبة ٧٥% لتلاميذ المرحلة العمرية من ١١-١٤ أو المستوى التعليمي الثامن. ولتحاشي التسرب والرسوب أكدت الاستراتيجية الخاصة بهذه الخطة التعليمية على مراعاة التجانس في أعمار التلاميذ منذ الفصل الأول وحتى الثامن مع مراعاة استخدام طرق التدريس المناسبة حتى يكون تلاميذ المرحلة العمرية من ١١-١٤ أو المستوى التعليمي الثامن. ولتحاشي التسرب والرسوب أكدت الاستراتيجية الخاصة بهذه الخطة التعليمية مع مراعاة التجانس في أعمار التلاميذ منذ الفصل الأول وحتى الثامن مع مراعاة استخدام طرق التدريس المناسبة حتى يكون تلاميذ المستوى السابع، على الرغم من أن الدستور العام وتشريعات الولايات تؤكد على ضرورة استكمال التعليم حتى المستوى الثامن^(٨).

ولتحقق أهداف الخطة الخمسية الخامسة بشأن نشر التعليم وتعميم الإلزام ١٠٠% في الفترة المحددة، حاولت الدولة على المستوى المركزي، والولايات على المستوى الإقليمي أن يشجع التلاميذ وأولياء الأمور على مواصلة التعليم وذلك بتقديم الوجبات الغذائية والملابس والمنح الدراسية وإنشاء المدارس الابتدائية في المناطق البعيدة والقرية من الجماعات والقبائل ذات الفكر الاجتماعي المغلق حتى تتيح الفرصة للجميع للالتحاق بالتعليم كما أكدت الخطة الخمسية الخامسة على الاهتمام بالكيف بجانب الكم وإدخال

الجوانب العملية وتحويل المدارس الابتدائية إلى مدارس إنتاجية حسب البيئات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة^(٩).

وبهذا فإن من أهم أهداف التعليم الابتدائي في الهند كما يوضحها الكاتب الهندي

كدام (١٩٧٠م) على المدرسة الابتدائية أن تساعد الطفل على تحقيق الأهداف التالية:

- ١ - تعلم وممارسة الحياة الصحية السليمة كفرد وفي جماعة.
- ٢ - تنمية الطفل عقليا لمساعدته على التكيف النفسى فى حياته.
- ٣ - مساعدته على اكتساب المعارف وإتقانها واكتساب طرق التفكير السليم والابتكار.
- ٤ - إتاحة الفرصة للتلميذ للاشتراك فى الأنشطة المختلفة سواء فى المدرسة أو خارجها وإكسابه كيفية إقامة العلاقات الاجتماعية السليمة وممارسة الحقوق والواجبات بطريقة ديمقراطية فى جماعته.
- ٥ - مساعدة الطفل على فهم القيم الإنسانية وإدراك معناها وتشجيعه على اتباعها.
- ٦ - اتباع النظام فى المدرسة الابتدائية يساعد الطفل على تنظيم حياته واتباع السلوك السليم.
- ٧ - إكساب التلميذ المعارف والخبرات التى تساعده على عمليات البيع والشراء ومقابلة متطلبات الحياة على المستوى الفردى والاجتماعى.
- ٨ - مساعدة التلميذ على اكتساب المعارف والخبرات والاتجاهات المطلوبة للتقدم الاقتصادى والتنمية فى حياته الفردية والاجتماعية.
- ٩ - مساعدة التلميذ على فهم البناء الاجتماعى والديمقراطى وتشجيعه على ممارسة هذه القيم من حيث حقوقه وواجباته ومسئوليته كمواطن.
- ١٠ - مساعدة التلميذ على توسيع مداركه وفهمه على المستوى القومى والعالمى الخ.^(١٠)

٣- التعليم الثانوى: Secondary Education

مرحلة التعليم الثانوى هامة للغاية من حيث إعداد الأفراد لمختلف المجالات التى تتعلق باقتصاديات الدولة والحياة الاجتماعية. وبينما الطلب على هذه المرحلة فى ازدياد مستمر وخاصة من أولئك الطلاب الذين لأسباب معينة ل يزالوا فى مرحلة متأخرة عن أقرانهم، فإن الخطة الخمسة الخامسة ٧٤-١٩٧٩ تؤكد على أن التعليم الثانوى والاهتمام به لا يقتصر على إعداد الطلاب للتعليم الجامعى فقط، بل لسوق العمل والإنتاج والاحتياجات الاجتماعية للدولة. ولهذا فإن الخطة تؤكد على الخبرة العملية والمجالات

المختلفة والتي يجب أن تتضمن في برامج الدراسة الثانوية ومناهجها بما يقابل الاحتياجات الحنية نكل ولاية ومقابلة. مع الاستفادة الكاملة من المراكز الصناعية والزراعية والتكنولوجية المحيطة بالمدارس الثانوية لإعداد الطلاب أكاديسيا ومهنيا. ومن ثم ينبغي على إدارة المدارس الثانوية فى المناطق المختلفة أن تقيم علاقات وطيدة وتنسيق بينها وبين المؤسسات المحيطة حتى تستفيد من إمكاناتها أو تقوم بتقديم خدمات تعليمية وفنية وتكنولوجية للعاملين فيها. كما أكدت الخطة على إقامة المدارس الثانوية التجريبية - الملحقة بالمؤسسات الإنتاجية المختلفة والتي تكون تابعة فى الإشراف من ج انب قسم التدريب فى تلك المؤسسات لربط التعليم بالعمل والإنتاج. وقد تم الاتفاق من جانب الدولة على إيجاد نظام تعليمى يتكون من ١٠ سنوات دراسية للتعليم الابتدائى والثانوى وستنان للتعليم الثانوى العالى تم الانتهاء بثلاث سنوات للتعليم الجامعى (١٠-٢-٣) وذلك بغرض توحيد النظام التعليمى فى الولايات الهندية والاستفادة الكاملة من الخريجين وسهولة انتقالهم للعمل من ولاية الى الولايات الأخرى دون تعارض فى النظام التأهيلي^(١١).

٤ - التعليم الجامعى : University Education

من المشكلات الرئيسية التى تواجه الهند مثل غيرها من الدول النامية فى مجال التعليم العالى هو الانتشار السريع وغير المحسوب فى الجامعات ومؤسسات التعليم العالى. دون توفير المتطلبات الأساسية والضرورية لإنشاء وإقامة مثل هذه المؤسسات الأكاديمية حيث عدم التنسيق بين هذه المؤسسات وبقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى فى المجتمع مما يترتب عليه انخفاض المستوى الأكاديمى والفنى للطلاب نتيجة للنقص فى هيات التدريس اللازمة لهذا العدد الزائد من الطلاب إلى جانب النتيجة المترتبة على العدد الكبير من الخريجين حيث البطالة الفنية والثقافية. ولكن الاستراتيجيات الصحيحة لنمو وتطور التعليم الجامعى تعمل على ضمان مقابلة التخصصات المختلفة للخريجين للطلب الاجتماعى والاقتصادى والسياسى على التعليم الاجتماعى وخاصة التوقعات الحديثة والمترتبة على الخطط المقدسة من جانب المجتمع كما يستلزم ذلك تعديل وتطوير محتوى المقررات الدراسية الجامعية لتقابل اهتمامات الأفراد والمجتمعات. بحيث يصبح هؤلاء الخريجين أعضاء منتجين فى مجتمعهم بدلا من انضمامهم إلى قوائم الانتظار وحيث البطالة^(١٢).

سياسة القبول للتعليم العالى فى الهند تمثل إحدى المشكلات التى تواجه النظام التعليمى فى الهند كما هو قائم فى بعض الدول النامية والمتقدمة على حد سواء. فالنظام

الاقتصادى الهندى فى الوقت الحاضر لا يملك الإمكانيات اللازمة للتوسع فى التعليم العالى. كما لا يملك السوق اللازمة لتصريف منتجات أو مخرجات التعليم العالى المتمثل فى الأعداد الزائدة من الخريجين وفق طموحاتهم وتوقعاتهم المستقبلية.

والسياسة المترتبة على هذا الوضع القائم، ولحل هذه المشكلة التى تواجه النظام التعليمى الهندى، هو ما أكدت عليه الخطة الخمسية الخامسة ٧٤-١٩٧٩ هو محاولة رفع الرسوم الجامعية والتقليل من الأماكن المتاحة فى التعليم الجامعى، مع الاهتمام بالتعليم الثانوى الفنى وإتاحة الفرصة لخريجي هذا النوع من التعليم للالتحاق بسوق العمل والاتفاق على مستوى أكاديمى معين لدخول مؤسسات التعليم العالى، مع إتاحة الفرصة لمن يرغب فى التعليم بالمراسلة عن طريق الإذاعة (راديو وتليفزيون) وخلال الفصول المسائية وخاصة الدراسات الاجتماعية والأدبية، كما يجب توفير فرص العمل بدرجات ومستويات علمية وفنية أقل من التعليم الجامعى، مثل هذه الإجراءات المتمثلة فى هذه الاستراتيجية الهندية سوف تعمل على التقليل من أهمية التعليم الجامعى عند طلاب التعليم الثانوى وتقلل من دافعيتهم للانضمام إليه ما دامت هناك فرص متاحة من العمل المرموق والقبول من المجتمع بمثل هذه المؤهلات دون الجامعية. هذه السياسة تعتبر مناسبة للتقليل من الإنفاق الكثير على التعليم دون الحصول على عائد اجتماعى يتناسب وهذا الإنفاق^(١٣).

إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة: Teacher Preparation

هناك ثلاثة مستويات لإعداد المعلمين فى الهند. معلمين للتعليم الابتدائى فى حلقاته الأولى، ومعلمين للحلقة الثانية من التعليم الابتدائى ثم معلمين للتعليم الثانوى. الفئة الأولى (معلمى المرحلة الدنيا من التعليم الابتدائى) يستغرق إعدادهم من عامين لعامين فى مدارس المعلمين أو كليات الإعداد بشرط اجتيازهم للامتحان بنجاح. أما بالنسبة لمعلمى الحلقة العليا من التعليم الابتدائى فلا بد أن ينجحوا فى الامتحان بتقدير أعلى من الفئة الأولى ولمدة عام أو عامين من الدراسة، وهذا النظام للإعداد قائم فى معظم الولايات الهندية ولكن ليس معمماً، أما بالنسبة لمعلمى التعليم الثانوى العالى بعد سن الرابعة عشرة فإنهم يأتون من كليات جامعية ولمدة عام واحد للحصول على بكالوريوس فى التربية أو بكالوريوس فى التدريس، كما أن هناك أربعة كليات إقليمية ورئيسية للتربية تمنح أربع سنوات دراسية من بينها تخصص التربية للحصول على

درجته الأساسية أو الكالوريوس في التربية. هذه الكليات الأربعة الرئيسية تأتي نموذجا من الحكومة المركزية بواسطة المركز القومي للتعليم والبحث والتكنولوجيا (١٠) وعلى الرغم من استقرار هذا النظام في أعداد المعلمين إلا أننا إذا قمنا بنظرة على شريحة من معلمي التعليم الثانوي في الهند نجد فيهم تنوعا كبيرا من حيث نوعية الإعداد ومسئولياتهم والاختصاصات حسب التخصص من نظام انجيزي أو نظام أمريكي داخل الهند أو هذه الأنظمة خارج الهند. إننا نرى في نظام التعليم القومي أو من خلال مؤسسات الإعداد في بعض دول قارة الهند.

أما في الهند فالتدريب أثناء الخدمة، فقد أكدت عليه الخطة الخمسة الخامسة ٧٤ في ١٩٦٦ حسب اعتبارات من الأولويات العمروية لتحسين الخدمة التعليمية ورفع مستوى المعلمين الذين لم يعموا بطريقة مناسبة في مرحلة الإعداد الأساسية وخاصة في المناطق النائية حيث فيها أعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين.

وهذا فإن المنظمات التعليمية على مستوى الولايات تقدم برامج التدريب أثناء الخدمة من المحاضرات أو من طريق الإذاعة والتلفزيون وعلى الرغم من أن بعض الولايات به عدد فيها أعداد كبيرة من المعلمين المؤهلين إلا أن الخطأ في كيفية دروسهم من أنماط التعليم حيث يتكثسون في مناطق دون غيرها. ومن أجل هذا فإن مركز تعليمي لتعليم والبحث والتكنولوجيا والمعهد المركزي للتربية في العاصمة بنودلهي تتعاون مع الحكومات المركزية الرئيسية بعموم دورا رائدا في هذا المجال لتدريب.

وكما سبق وأوضحنا أن هناك العديد من خريجي الجامعات الهندية ينتظرون سوق العمل وهناك نقص في الوظائف المتاحة لذا فإنهم يتقدمون لوظائف التدريس دون أن يحصلوا على رخصة في هذا العمل. ولكن للحصول فقط على وظيفة حكومية. هذه العوامل كلها تسبب العجز في الأعداد الأولى للمعلم ونوع مصادر الأعداد أدت إلى وجود مشكلة أساسية وهامة تتعلق بأعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، مما لفت أنظار مراكز الدراسات التربوية لتقديم البرامج التدريبية المناسبة لرفع مستوى إعداد المعلم ولكن الواقع من خلال البرامج الدراسية يؤكد أن هذه الجهود المكثفة ليس لها عائد اجتماعي وتردوى مناسب (١١).

فعلى الرغم من وجود دورات تدريبية قصيرة للمعلمين المؤهلين وغير المؤهلين لأن نتائج هذه التدريبات غير طيبة ولكن لابد من وجود مثل هذه التدريبات حتى يواكب المعلم التعليم الحديث في البرامج الدراسية والخبرة الحياتية والمجتمعية (١٢).

المراجع:

- 1- King, E.J, Other Schools and Ours Comparative Studies for Today, Fifth Edition, Holt, Kinclhart and Winston London 1979 P 346
- 2- Unesco, World Survey of Education, V Educational Policy Legislation and Administration Unesco, Paris, 1971, P 593
- 3- Ibid , P 593
- 4- King, E.J, Other Schools and Ours, op , cit , P 595
- 5- Unesco, World Survey of Education, op , cit , P 595
- 6- Ibid , P 595
- 7- Government of India-Planning Commission, Draft of Fifth Five Year Plan, 1974-1979, P 194
- 8- King, E.J , op , cit , P 426
- 9- Draft of Fifth Five-Year Plan, op , cit , P 194-195
- 10- Kadam, L.P , Formulating Objectives of Primary Education, National Council of Educational Research and Training, New Delhi, 1970, PP 15-27
- 11- Draft of Fifth Five Year Plan, op Cit , PP 196-197
- 12- Ibid , P 198
- 13- Ibid , P 198
- 14- King, E.J , op , cit , P 439
- 15- Ibid , PP 439-440
- 16- Dahawy, B.M , Systems of Training Teachers of Basic Education in the Arab Republic of Egypt, Unesco's Statements, India and Kenya-A Comparative Study, Ph D Thesis, University of London, Institute of Education, September, 1985, P. 202.

الفصل الحادى عشر

النظام التعليمى فى إنجلترا وويلز

The Educational System of England and Wales

تقديم:

يهدف هذا الفصل إلى تزويد القارئ ببعض الحقائق التربوية والتعليمية المتعلقة بالنظام التعليمى فى إنجلترا وويلز بالملكة المتحدة البريطانية. حيث يوجد عدة صور لنظام التعليم فى المملكة المتحدة البريطانية مثل النظام التعليمى الإنجليزى (إنجلترا وويلز)، النظام التعليمى الاسكتلندى، النظام التعليمى الأيرلندى، النظام التعليمى فى جزر بحر الشمال.. الخ. إلا أن النظام التعليمى الرسمى والمتداول عالمياً والذي يمثل المملكة المتحدة البريطانية ككل هو السائد فى إنجلترا وويلز. ومن بين الحقائق التربوية والتعليمية المتعلقة بهذا النظام العناصر التالية:

لامركزية النظام، السلطات التعليمية للحكومة المركزية، السلطات التعليمية للحكومات المحلية. مراحل تطور النظام التعليمى وقوانينه الرئيسية، وزارة التربية والعلوم وأدوارها المختلفة نحو التعليم فى إنجلترا وويلز، عمليات التمويل على المستويين المركزى والمحلى، المنح والجوائز المقدمة للمكاتب التعليمية (المديريات)، المدارس والمراحل التعليمية المختلفة (السلم التعليمى)، التربية الخاصة وخدماتها المختلفة، إعداد المعلم، الامتحانات وسجلات التحصيل، صيغ الامتحانات^(١).

أولاً: الإدارة التعليمية (بين المركزية واللامركزية)

Central Decentralization of the Educational System

تنقسم المستويات التعليمية بين الحكومة المركزية Central Government والسلطات المحلية Local Education Authorities (DEAS)، والكنائس، وبعض المؤسسات أو المكاتب التطوعية، وبعض المعاهد التعليمية الخاضعة للحكومة ثم أخيراً المسؤولين عن مهنة التدريس، ومن ثم فإن النظام يمكن وصفه بأنه نظام قومى يدار محلياً. وقسم التربية والعلوم DES فى إنجلترا وويلز هما المسؤولان الرئيسيان عن تقديم الخدمات التعليمية ككل وليس داخل نطاق كل منهما فقط، فهما شركاء فى الخدمة التعليمية.^(٢)

ويقوم هذا التعاون بين قسمي التربية في إنجلترا وويلز على أساس تنظيمي منذ صدور قانون بتلر Butler عام ١٩٤٤، ثم القوانين التعليمية التالية له، والتي هي مشتقة أصلاً منه، وتعديلاً لبعض فقراته. وكذلك القرارات واللوائح التي تصدر عن وزيرى التعليم فى كل من إنجلترا وويلز. وفى إطار هذا التنظيم، فإن مسئوليات وزراء التعليم تنقسم على النحو التالى:

يشرف وزير الدولة للتربية والعلوم على التعليم ما قبل الجامعى فى إنجلترا وعلى تنفيذ سياسة الدولة نحو التعليم الجامعى فى إنجلترا وويلز واسكتلندا بيننا وزير التعليم فى ويلز واسكتلندا فهما مسؤولان عن التعليم قبل الجامعى من حيث المبادئ والأهداف العامة فى منطقتيهما^(٣).

الدور التنظيمى للحكومة The Government's Duty

تهدف الحكومة البريطانية إلى توفير التعليم للجميع، وتسمى إلى رفع المستوى التعليمى إلى أقصى حد ممكن، وفى جميع المراحل التعليمية لضمان الحصول على أفضل عائد من الإمكانيات المتاحة للتعليم. ولهذا فإن الحكومة تعتبر نفسها مسؤولة عن القيام بالمبادرة فى تأمين واستمرارية التحسين الكيفى والجوهرى للتعليم.

ولتطبيق هذه الأهداف بواسطة المدارس، فإن الحكومة تأخذ فى اعتبارها الأتى: من خلال ما يقدم بواسطة كل المسئولين عن العملية التعليمية. فإن الخدمات التعليمية للتلاميذ يجب أن تكون مناسبة لقدراتهم وتلبى مطالب الدولة، مع تقديم خدمة تربوية وتعليمية لهؤلاء المساهمين فى التعليم أو يدفعون مقابل هذه الخدمات التربوية والتعليمية. هذه القواعد والأسس التى تعمل الحكومة فى ضونها، متضمنة فى الورقة البيضاء (Better Schools) أو ما يسمى بمدارس أفضل والتي صدرت فى مارس عام ١٩٦٥. ولقد جاء فى هذه الورقة المحاور الأساسية التالية:

- تأمين أقصى درجة من الموضوع فى الأهداف والمحتوى الخاص بالمناهج.
- إعادة صياغة وتعديل نظم الامتحانات وتحسين سبل التقويم حتى يمكن ترقية ونقل التلاميذ والطلاب على أسس صحيحة وموضوعية، مع تحديد الأهداف المتعلقة بالمناهج. ومدى ما حققه التلاميذ من هذه الأهداف.
- تحسين وزيادة كفاءة مهنة التعليم ووظائف المعلمين، وحسن توظيف القوة التدريسية.

• إعادة تنظيم إدارة المدارس وأجهزتها بكل فاعلية، وزيادة مساهمة الآباء في العملية التعليمية في بعض المدارس، وكذلك زيادة مساهمات العاملين داخل المهنة وخارجها في العملية التعليمية^(٤).

الدور التعليمي للسلطات المحلية:

(Local Education Authorities (LEAs

تقوم السلطات التعليمية المحلية بالدور الفعال والحقيقي في تقديم وإدارة الخدمات التعليمية في إطار حدودها في كل من إنجلترا وويلز، حيث تقوم هذه السلطات المحلية ببناء المدارس والكليات في منطقتها المحيطة. كما أنها تقوم بالإدارة والإشراف عليها. وعلى الرغم من هذه التنمية المحلية على الخدمات التعليمية، إلا أن اختيار المنهج ومحتواه يقع تحت مسؤولية إدارة كل مدرسة على حدة، أو على مستوى كل سلطة تعليمية محلية. بسما تركت الحرية كاملة للمدرس الأول والمعلمين التابعين له في وضع الجدول المدرسي، واختيار الكتب التي تحقق أهداف المنهج، وطرق التفاعل والتدريس اليومي داخل المدرسة.

كما أن القائمين على أمر إدارة التعليم محلياً، يتم انتخابهم من المهتمين بالتعليم، وكذلك القائمون على التمويل والمساهمة في تمويل وإنشاء المؤسسات التعليمية المختلفة. وهذه قاعدة متبعة في إنجلترا وويلز منذ صدور قانون التعليم لسنة ١٨٧٠^(٥).

ويوجد العديد من السلطات المحلية في إنجلترا وويلز، فهناك ٩٧ سلطة محلية (LEAs) في إنجلترا تشتمل على قطاع لندن (Inner London Education Authority (ILEAs) ومجلس المدن العشرون المحيطون بلندن، ولهم شبه إستقلال ذاتي. وتُخيل برلماني. و ٣٦ مدينة رئيسية ومستقلة بمراكز البوليس، والكنائس فيها ذات شخصية مستقلة. هذا بالإضافة إلى ٤٠ مدينة رئيسية ولكنها ليست مستقلة من حيث الإدارة البوليسية والتوجه الديني.

أما بالنسبة لقطاع ويلز Wales، فإنه يضم ٨ سلطات تعليمية محلية، كل مدينة ربيعه بها مجلسها وإدارتها المحلية للتعليم، وكل سلطة محلية للتعليم مسنولة أمام القتلون عن تعيين لجنة للتعليم، ويشترط أن يكون نصف أعضاء هذه اللجنة على الأقل منتخبين

من اندينة أو المقاطعة، وكل اللجان التعليمية يجب أن ينضم إليها بعض الأعضاء المتخصصين، وذو الخبرة في المجال التعليمي، وهذا الأمر يتحقق من خلال الأعضاء غير المنتخبين والذين يتم تعيينهم بالاختيار للمناسبات في المجال التعليمي^(١).

كما أن الإدارة التعليمية اليومية والفعلية لكل قطاع من القطاعات التعليمية المحلية تقع تحت مسؤولية مدير التعليم أو رئيس المكتب التعليمي، والذي بدوره يمكن أن يختار له معاوناً أو نائباً وبعض الأعضاء من الفنيين والإداريين للمعاونة في إدارة المكتب. كما أنه من الطبيعي أيضاً أن يكون ضمن أعضاء هذا المكتب التعليمي موجهوا المواد والموجهين المحليين حتى يمكن للمكتب أن يمارس سلطة حقيقية محلية على التعليم نقدم النوصيات والمقترحات الفنية والإشراف الإداري.

وفي إطار قانون التعليم لسنة ١٩٤٤ فإن الإدارة المحلية للتعليم أخذت تمارس دوراً هاماً في الجوانب الروحية والأخلاقية والتنمية العقلية والجسمية لأعضاء المجتمع المحلي من خلال توفير التعليم المناسب والفعال، والذي يجب أن يقابل احتياجات سكان تلك المنطقة.

وحتى لا يكون هناك تعارض بين السلطات التعليمية المحلية وبعضها البعض، مع الخط انعام للدولة، فإن السلطات المحلية تعمل من خلال التنظيمات القانونية للتعليم وفي ضوء اللوائح والقرارات التي يصدرها وزيرها التعليم في كل من إنجلترا وويلز. فالإدارة المحلية للتعليم هي المسؤولة إدارياً وفنياً عن التعليم في المدينة أو المقاطعة سواء في المدارس أو الكليات المتوسطة، واختيار المعلمين وتدريبهم، ورفع مرتباتهم، بالإضافة إلى توفير المباني التعليمية، والمواد الخام اللازمة للعملية التعليمية، والإدوات والأجهزة، والوقوف بجانب أطراف العملية التعليمية وإدارتها بالتوجيه والإرشاد^(٢).

وإلى جانب هذه الوظائف الهامة للإدارة المحلية للتعليم، فإنها من خلال مؤسساتها القومية وأعضائها المنتخبين أو المعيّنين يساهمون في تبادل الأفكار والخبرات النغيب-. سواء على المستوى القومي أو الإقليمي، والمساهمة في تطوير السياسة القومية للتعليم^(٣).

وهكذا فإن نظام التعليم في إنجلترا وويلز يعطى صورة واضحة عن دور المحليات والمستوى القومى تجاه السلطات التعليمية، ومنحها للمدارس والمعلمين، مما يظهر الحرية الواسعة والمسئولة عن تطوير النظام التعليمى فى ضوء ما يتناسب وحاجات ومتطلبات المجتمعات المحلية فى ضوء التوجهات العامة للدولة على المستوى القومى.

ثانياً: تطور النظام التعليمى فى إطار قوانينه: Development of the System

منذ صدور قانون فوستر Foster للتعليم سنة ١٨٧٠م، وحدث تزاوج وتكامل بين الحكومة المركزية والحكومات المحلية فى الإشراف على التعليم. حيث كانت معظم المدارس الابتدائية قبل عام ١٨٧٠، تقع تحت الإشراف الإدارى للكنائس، مع اشتراك حكومى محدود. حيث تقديم بعض المنح المادية لبعض التلاميذ وبعض الكنائس حتى تحسن للتعليم مستوى معيناً من حيث الكيف على وجه الخصوص. وكانت أداة الحكومة فى هذا الإشراف هو تكوين اللجنة الاستشارية العليا للتعليم The Committee of Privy Council on Education والتي حصلت على أول تأييد برلمانى لها مع صدور قانون التعليم لسنة ١٨٥٦).

بعد ١٤ سنة صدر قانون التعليم لسنة ١٨٧٠، حيث تم تأسيس المجالس المحلية للتعليم والتي كان من وظائفها تقديم التعليم الابتدائى فى بيئتها المحيطة (منطقتها). وكان تمويل هذه المدارس يأتى من الضرائب المحلية ورسوم المدارس والضرائب القومية. كما حلت مجالس المدارس محل الكنائس فى الإشراف على التعليم الابتدائى. وبعد صدور قانون لجنة التعليم لسنة ١٨٩٩ تم التسديد لتغيير اللجنة الاستشارية العليا للتعليم وإحلال المجلس القومى للتعليم فى إنجلترا وويلز محل هذه اللجنة الاستشارية.

ومع صدور القوانين التنظيمية للتعليم لسنة ١٩٠٢. وسنة ١٩١٨. وسنة ١٩٤٤، حدث المزيد من التعاون والتكامل بين الحكومة المركزية والمحليات فى الإشراف على التعليم، وزيادة مدة التعليم الإلزامى. حيث جاء قانون التعليم لسنة ١٩٠٢ ليلغى مجالس المدارس Local Education Authorities، وإنشاء السلطات التعليمية المحلية Local Education Authorities، وأعطى للمراكز والمدن الرئيسية بمجالسها الحكومية County and

county Borough Councils الحق في الإشراف على التعليم وتقديم الخدمات التعليمية اللازمة لهذه المناطق، على أن يتم في ضوء التنسيق مع المجلس الأعلى للتعليم. إلا أن قانون فيشر Fesher للتعليم لسنة ١٩١٨ أعاد للحكومة المركزية قوتها وسيطرتها على السلطات التعليمية المحلية، كما رفع سن مغادرة المدرسة من ١٢ إلى ١٤ سنة^(١٠).

قانون التعليم لسنة ١٩٤٤ : The 1944 Education Act

يعرف هذه القانون، بقانون بوتر Butler، حيث ألقى المجلس الأعلى للتعليم واستبداله بوزارة التعليم، والوزير الجديد كان مسئولاً عن تطوير التعليم المقدم لجماهير الشعب في إنجلترا وويلز، وعليه أيضاً متابعة كل جوانب التطور والتقدم للمعاهد والمؤسسات المساهمة في هذا التطوير، كما أنه صاحب السلطة المطلقة في تحديد ومراقبة الحد الأدنى والمطلوب بالأب يهبط عنده مستوى التعليم.

وقد نص قانون ١٩٤٤ على مسئوليات السلطات التعليمية المحلية (LEAs) في توفير مراحل تعليمية ثلاث وهي التعليم الابتدائي والثانوي والتعليم الإضافي الأعلى. كما وضع القانون خطة طويلة الأجل، وأهدافاً عريضة لرفع سن مغادرة المدرسة حتى سن ١٥ سنة في المرحلة الأولى. والتي تحققت بالفعل سنة ١٩٤٧، ثم إلى سن ١٦ سنة في المرحلة الثانية والتي تحققت بالفعل أيضاً سنة ١٩٧٢. وجعل هذا القانون مسئولية تحقيق هذه الخطة والأهداف مشاركة بين كل من السلطات المحلية والحكومة المركزية^(١١).

كما كان هناك من اللوائح والقرارات التي كان لها التأثير الواضح على إدارة التعليم والتي وجدت تأييداً من جانب الحكومة الملكية عندما وصل حزب المحافظين لمقاعد الحكم سنة ١٩٧٩. وأهم هذه القوانين ما يلي:

• قانون التعليم لسنة ١٩٧٩ : The 1979 Education Act

والذي عمل بعض التغييرات في قانون التعليم لسنة ١٩٧٦، حيث نص على إدخال نظام التعليم الشامل Comprehensive Education وجعل السلطات التعليمية المحلية مسؤولة عن تضمين ذلك في خططها للتعليم الثانوي.

• قانون التعليم لسنة ١٩٨٠ : The 1980 Education Act

اعضى هذا القانون للسلطات التعليمية المحلية القوة والسلطة التي افتتدها خلال القوانين التعليمية السابقة. لا سيما فيما يتعلق بالتغذية المدرسية والحليب للتلاميذ وكذلك حد من

سلطات وزيرى التعليم فى إنجلترا وويلز فيما يتعلق بإغلاق المدارس. كما أفقد الوزارة سلطتها المتعلقة بوضع الخطط وتنفيذها فى مجال تقديم المساعدات لبعض المدارس المستقلة. حيث كانت وزارتا التعليم فى إنجلترا وويلز تقدمان بعض المساعدات والمنح لبعض المدارس المستقلة، وذلك لمساعدة بعض التلاميذ الذى لا يمكنهم دخول هذه المدارس المستقلة. وقد بدأت هذه الخطة فى مساعدة بعض المدارس المستقلة فى سبتمبر ١٩٨١. حيث طلبت الوزارة من هذه المدارس التخفيف من المصروفات أو انعابها لبعض التلاميذ المتفوقين وغير القادرين على دفع مصروفات هذه المدارس الخاصة. حسب دخل الأسرة. على أن تقوم الوزارة بدفع هذه المصروفات نيابة عنهم. وفى ضوء هذه الخطة، وبناء على قانون ١٩٨٠ بهذا الشأن وصل عدد المدارس التى أخذت بهذه التوصية ووضعتها موضع التنفيذ سنة ١٩٨٤ حوالى ٢٢٧ مدرسة فى إنجلترا. وحوالى ٨ مدارس فى ويلز. وتقع مسئولية اختيار هؤلاء التلاميذ غير القادرين والمتفوقين على المدارس التى التزمت بهذه الخطة. ووصل عدد الأماكن الشاغرة لمثل هؤلاء الطلاب حوالى ٦٠٠٠ فى كل عام، توزع بنسب عادلة على هذه المدارس حسب المنطقة التى تقوم كل مدرسة بتقديم خدماتها فيها^(١١).

كذلك أتاح قانون التعليم لسنة ١٩٨٠ للوالدين وأولياء أمور التلاميذ. والمعلمين ان يكونوا أعضاء فى مجلس المدرسة بالانتخاب، وذلك لإدارة المدرسة والإشراف المحلى الشامل على العملية التعليمية بما يتفق ومطالب البيئات المحلية.

قانون التعليم لسنة ١٩٨٤ :

The 1984 Education Act (Grants & Awards)

دعم هذا القانون سلطات وزير التعليم فى إنجلترا وويلز بشأن ما يقدمانه من منح للحكومات المحلية كمساهمة من الحكومة المركزية فى الخدمات التعليمية لهذه السلطات المحلية.

ولعله يتضح مدى إمكانية تحقيق هذا النظام التعليمى للعدالة والمساواة من جانب الحكومة المركزية. ومدى مساهمتها مع السلطات المحلية، مع الأخذ فى الاعتبار السنوات التعليمية المحلية المختلفة واحتياجاتها فى ضوء ما تمتلكه من مصادر طبيعية.

وامكانيات مادية تتناسب وخدماتها التعليمية. لكن القسم الأكبر من هذه المنح الحكومية تدفعه الحكومة المركز للحكومات المحلية دون شروط لكيفية وأوجه الانفاق. اللهم إلا النصح والتوجيه على المستوى القومى، واطهار الأولويات التى يجب أخذها فى الإعتبار^(١٣).

ثالثاً: المدارس (السلم التعليمى): The Schools

أبرز العرض السابق النمط الإدارى للتعليم، الذى يتميز بدرجة من اللامركزية فى المسؤوليات وتوزيعها بين السلطات التعليمية على المستويين المركزى والمحلى. وفى ضوء هذا التنظيم الإدارى، حدد قانون التعليم لسنة ١٩٤٤ مسئوليات الآباء وأولياء الأمور فى إرسال الأبناء إلى المدارس لتلقى التعليم الإلزامى عند سن الخامسة. كما جعل الحد الأدنى لمغادرة المدرسة من السادسة عشرة. وذلك حتى يتمكن كل تلميذ من الحصول على التعليم المناسب لمرحلته العمرية، وقدراته ومستوى ذكائه، وأى نوع من التعليم أو الاحتياجات التعليمية الخاصة التى يمكن أن يكون الطفل فى حاجة إليها سواء كان فى المدارس الحكومية أو غيرها فى هذه الفترة المحدودة من الخامسة حتى السادسة عشرة.

والواقع الحقيقى يشير إلى أن معظم الأطفال فى ضوء هذا القانون ذهبوا إلى المدارس بأنواعها المختلفة، حيث أن أكثر من ٩٠% ذهبوا إلى المدارس الحكومية فى إنجلترا وويلز وفقاً لإحصاءات عام ١٩٨٤/٨٣م، ومعظم أفراد النسبة الباقية ذهبوا إلى مدارس خاصة أو غير حكومية ووظائفية ومدارس الأقليات. كما أن حوالى نصف الفئة العمرية من ١٦ - ١٨ سنة استمروا فى التعليم لما بعد سن السادسة عشرة. وهى السن المسموح عندها مغادرة المدرسة الإلزامية. وحوالى ٢٠% من هذه الفئة استمروا فى تعليمهم المدرسى والأكاديمى، والباقي تحولوا إلى تخصصات مختلفة من التعليم الإضافى سواء فى إطار التعليم الفنى البوليتيكنى والتقنى والتعليم العالى ومعاهد اعداد المعلمين.^(١٤)

والتعليم الحكومى الرسمى يشمل على مرحلتين متتاليتين ومتكاملتين هما التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى، أو (فى بعض المقاطعات) على ثلاث مراحل هى الابتدائية والمتوسطة والثانوية. والكثير من السلطات التعليمية المحلية تقدم تعليماً لمرحلة الحضانه ورياض الأطفال، وهما مرحلتان غير إلزاميتين. وفى إطار هذا النمط الإدارى يمكن تقسيم المدارس إلى نوعين:

النوع الأول: المدارس الخاصة بالمقابلة، يتم تأسيدها وإدارتها بواسطة السلطات التعليمية المحلية.

والنوع الثاني: المدارس الحرة أو التطوعية الاختيارية، ويتم تقديمها من جانب بعض المؤسسات والهيئات الأخرى وخاصة الكنيسة الرسمية في إنجلترا وويلز، والكنيسة الرومانية الكاثوليكية. وبعض الهيئات الأخرى. إلا أن هذه المدارس يتم إدارتها وتمويلها من جانب السلطات التعليمية المحلية أيضا.

ويوجد في إنجلترا حوالي ٣٢% من المدارس الابتدائية الحكومية أنشئت بواسطة الجهود التطوعية وخاصة بواسطة الكنيسة الرسمية لإنجلترا وكنيسة الرومان الكاثوليك. أما في قطاع ويلز Wales، فقد بلغ عدد هذه المدارس حوالي ١٥% بواسطة كنيسة ويلز الرسمية وكنيسة الرومان الكاثوليك. هذه الجهود غير الحكومية تلعب دوراً كبيراً في مجال بناء المدارس وتجهيزها بواسطة الكنائس الإنجليزية والرومانية في إنجلترا وويلز، حيث تسببوا الأضرار في هذا المجال. وجهودهم منظمة بواسطة اللجان المشكلة من هذه الكنائس والأفراد لهذا الغرض.

وتقع مسؤوليات إدارة ونوعية التعليميين الابتدائي والثانوي ومناهجها في نطاق مسؤوليات المنظمات الحكومية المحلية بالتعاون مع المدير أو الناظر والمدرسين الأوائل والمسؤولين لتحديد المناهج ومحتوى المقررات اللازمة.

والتعليد الحكومي بشكل عام مجاني. إلا أن الآباء الذين يختارون لأبنائهم مدارس غير حكومية عليهم يتحمل المصروفات. ولكن في ضوء قانون التعليم لسنة ١٩٨٠، حيث صدر هذا القانون أثناء عبر الغاديين على دفع المصروفات كاملة أو جزئياً، أن يواصل هذه التعديلات في هذه المدارس غير الحكومية على أن تتحمل السلطات التعليمية المحلية أو الجهات المساندة. دفع هذه المصروفات وخاصة للتلاميذ المتفوقين.^(١) وكل هذه المدارس غير الحرة ممتدة بحيث أن يتم تسجيلها في قسمي التربية والعلوم في إنجلترا وويلز. كما يجرى عليها لجان فنية رسمية. ومعظم هذه المدارس بها قسم للإيواء الداخلي للتلاميذ، يمكن عرض السند التعليمي خلال المراحل التالية:

١ مرحلة ما قبل المدرسة: Nursery Education

تقدم بعض السلطات التعليمية المحلية تعليماً لتلاميذ هذه المرحلة تتمثل في

صورة فصول تعليمية ملحقّة بالمرحلة الابتدائية، تستقبل أطفالاً دون الخامسة كمرحلة تهيئة لهم قبل دخول المرحلة الابتدائية.

والمدارس الحكومية التي تقدم فصولاً لهذه المرحلة، مزودة بهيئة تدريس متخصصة وعلى مستوى كفاءة عال، إلى جانب المربيات المتخصصات في هذه المرحلة. حيث لا توجد مصروفات مدرسية لأبناء هذه المدارس الحكومية، حيث يتم تمويلها من القطاع الحكومي على المستوى المحلي. إلا أن بعض المدارس المستقلة أو الخاصة التي تقدم خدمات لمرحلة ما قبل المدرسة تطلب مصروفات دراسية مقابل خدماتها التربوية والتعليمية.^(١٦) كما تشجع الحكومة المحليات لتقديم المزيد من الخدمات التعليمية في إطار هذه المرحلة سواء بإلحاق فصول حضانية ورياض أطفال للمدارس الابتدائية القائمة، أو إقامة فصول ومدارس مستقلة لهذه المرحلة.

ب- التعليم الابتدائي: Primary Education

تبدأ هذه المرحلة عند سن الخامسة، ومعظم المدارس الابتدائية مشتركة (بنين وبنات) سواء في إنجلترا أو ويلز. ويتحول التلاميذ من المدرسة الابتدائية إلى الثانوية عند سن الحادية عشر. إلا أن هناك مناطق تعليمية لا تأخذ بهذا النظام الثنائي (ابتدائي ثم ثانوي) بل تأخذ بالنظام الثلاثي (ابتدائي - متوسط - ثانوي) في مقابل النظام (ابتدائي - ثانوي). وقد تم الأخذ بهذه الصيغة لبعض الاعتبارات، حيث اعتبرت المدرسة المتوسطة مهمة في إعطاء بعض الأهتمام بتلاميذ المرحلة العمرية من ٨-٩ سنوات. وتكون حلقة الوصل والانتقال بين التعليم غير الإلزامي في المراحل المبكرة والتعليم الإلزامي في المراحل المتأخرة أو التالية لذلك.

فعندما شاركت الحكومة المركزية المحليات في كيفية تطبيق نظام المدرسة الشاملة، وكيفية تنظيم مدارسهم في ضوء الاتجاه الجديد، أشارت بعض السلطات التعليمية المحلية إلى النظام الثلاثي المتضمن للمدرسة المتوسطة والتي كانت موضع التجريب، ووجدت قبولاً من جانب الحكومة المركزية دون التزام لباقي السلطات المحلية في الأخذ بهذا الاتجاه.^(١٧)

د- المدارس الثانوية: Secondary Schools

يشمل التعليم الإلزامي المجاني في إنجلترا وويلز التعليم الثانوي أيضاً حتى سن السادسة عشرة. ويمكن للدارسين أن يستمروا باختيارهم ورغبتهم ووفقاً لقدراتهم

الأكاديمية لمدة ثلاث سنوات حتى سن ١٨ أو ١٩ سنة. ففي بعض المناطق التعليمية يتم تحويل الطلاب من الابتدائي إلى الثانوي بواسطة الاختيار حسب القدرات الأكاديمية لهؤلاء الطلاب وفي ضوء هذا الاختيار يوجهون إلى الأنواع التالية من المدارس الثانوية:

- ١ المدارس الأكاديمية النظرية Grammar Schools: والتي تقدم لطلابها تعليماً أكاديمياً نظرياً، وهم طلاب مختارين لهذا النوع من المدارس لتفوقهم الأكاديمي من الفئة العمرية ١١-١٨ أو ١٩ سنة.

- ٢- المدارس الثانوية الحديثة Secondary Modern Schools: والتي تقدم لطلابها تعليماً أكاديمياً عاماً، للفئة العمرية من ١١-١٦ سنة، على ألا يغادروها قبل هذا السن الإلزامي.

- ٣ هناك القليل من السلطات التعليمية المحلية تقدم نوعاً من التعليم يعرف بالتعليم الفني التقني Technical Schools. وهو تعليم أكاديمي عام، إلى جانب إعطاء قدر كبير من الاهتمام بالجوانب الفنية والمقررات التقنية.

ونتيجة لإعادة تنظيم التعليم الثانوي وفقاً لصيغة التعليم الثانوي الشامل حدثت نفس شدة في الإقبال على التعليم الثانوي النظري والأكاديمي Grammar Schools حيث انخفض عدد المدارس التي تقدم هذا النوع من التعليم عام ١٩٨٤ على سبيل المثال من ١١٨٠ مدرسة إلى ١٧٥ مدرسة في الفترة من ١٩٦٥ وحتى عام ١٩٨٤ في إنجلترا. كما انخفض عدد المدارس الثانوية الحديثة في نفس الفترة من ٣٤٩٨ مدرسة إلى ٢٨٥ مدرسة^(١). وقد بدأت محاولات التطوير والتغيير تجاه التعليم الشامل في إنجلترا في الخمسينيات من القرن العشرين، حيث كان يتم قبول التلاميذ في هذا النوع من التعليم دون التقيد بتدرجاتهم الحسية أو العقلية. وبحلول عام ١٩٨٤ كان هناك حوالي ٣.٣ مليون تلميذاً وتلميذة في ٣٩٣٨ مدرسة شاملة، تغطي حوالي ٩٠% من المدارس الثانوية بإنجلترا، و ٩٥% من المدارس الثانوية بويلز.

٤- الكليات ذات الصيغة السادسة Sixth-form and Tertiary Colleges

هي مدارس تقدم نوعين من التعليم، أحدهما تعليم غير أكاديمي والآخر تعليم أكاديمي للطلاب في المرحلة العمرية من ١٦-١٩ سنة.

بينما الكليات المتوسطة أو دون التعليم الجامعى Tertiary Colleges، فهى تقدم نعيما اصافيا و عالدا بعد سن ١٦ سنة سواء بنظام الانتظام لكل الوقت أو بعض الوقت. (٢٩)

رابعاً: التربية الخاصة Special Education

أكد قانون التعليم لسنة ١٩٨١ على أهمية اللوائح والقرارات التى صدرت من قبل وكانت تتصل بالدرجة الأولى بالتربية الخاصة، ودورها الطبيعى فى العملية التعليمية. ولهذا تم تقسيم الأطفال المعاقين إلى عشر درجات من الإعاقة حتى يسهل تقديم الخدمة التعلينية لكل فئة منهم حسب حاجاته التعليمية الخاصة.

والحاجات التعلينية الخاصة Special Education Needs تظهر لأسباب مختلفة. وهذا فإن معيها الواسع يضم مجموعات واسعة من التلاميذ أكثر مما هو معارف عليه فى الدول النامية (الصم والبكم والعمى). حتى أنه أصبح فى ضوء هذا المفهوم الواسع فى إنجلترا وويلز حوالى ٢% تقريبا من تلاميذ المدارس يعتبرون فى حاجة إلى تعليم خاص وينطبق عليهم قانون الإعاقات. ولهذا أشارت لجنة أورنك Warnock Committee فى تحديدها للمعوقين على المستوى القومى. أن هناك حوالى ٢٠% من التلاميذ فى حاجة إلى تعليم خاص فى بعض الوقت خلال حياتهم الدراسية، وأن هذه النسبة تتفاوت من منطقة إلى أخرى، ومن مدرسة إلى مدرسة أخرى. (٣٠)

والخدمات التى يمكن أن تقدمها التربية الخاصة لأصحاب هذه الإعاقات تشمل على عدة أشكال مثل: المدارس الخاصة، فصول أو وحدات خاصة داخلية. فى المستشفيات أو حتى فى منازل الأطفال أنفسهم. بالإضافة إلى الاهتمام بالتلاميذ ذوى الحاجات الخاصة بالمدارس العادية.

هذا بالإضافة إلى نظم إعداد معلى التربية الخاصة، والذى يعتد على التدريب أثناء الخدمة In - Service Courses للمدرسين الممتازين. وأصحاب الخبرة التدريسية الطويلة. ومدة ادراسة لهذه المقررات الخاصة حوالى عام كامل، وقد يتخصص الفرد فى موضوع معين. أو مقررات تعطى عدة تخصصات أو مجالات واسعة فى مجال التربية الخاصة. كما أن مدرسى فصول المكفوفين والصم والبكم، يجب أن يكونوا أصحاب

مؤهلات خاصة، بالإضافة إلى ماسبق ذكره من الخبرة الطويلة والتدريب لمدة عام كامل.^(١١)

خامساً: الامتحانات وسجلات التحصيل:

Examinations and Records of Achievement

إن من أهم الامتحانات العامة في إنجلترا وويلز والتي يتقدم لها تلاميذ المدارس الثانوية، هي امتحان شهادة التعليم العامة (GCE) General Certificate of Education ومعظم التلاميذ يدخلون هذه الامتحانات في موضوعات مختلفة. وهناك ٨ مراكز رئيسية معتمدة في إنجلترا وويلز تشرف على امتحانات هذه الشهادات، وهذه المراكز مرتبطة بالجامعات.

والموضوعات التي يتم الامتحان فيها على المستوى العادي Ordinary Level (O-Level) عند سن السادسة عشرة أو مبكراً عن ذلك إذا كانوا مستعدين لها.

أما الامتحان للمستوى المتقدم (Advanced Level (A-Level)، فأوراقه الامتحانية أقل من المستوى العادي (O-Level) إلى حد ما، وموضوعاتها تدرس بعمق ولمدة عامين بعد سن السادسة عشرة. ويمكن لطلاب الدراسات الإضافية دخول امتحان شهادة التعليم العامة (GCE) في المملكة المتحدة أو في خارجها بدون التقيد بالأعمار أو الجنسيات. ونظام التقدير والدرجات في هذا الامتحان للشهادة العامة كما يلي:

١- المتقدمين للمستوى العادي (O-Level) يعطون تقديراً من خمس تقديرات من (A to E) أو بدون تقدير في كل موضوع على حدة، والتقدير (E) يعتبر المستوى الأدنى والحد الذي لا يجب تجاوزه كمستوى مقبول.

٢- المتقدمون للمستوى المتقدم (A-Level) قد يعطون واحداً من خمس تقديرات للنجاح كما هو متبع في المستوى العادي، كما يعتبر حاصلاً على مستوى (O-Level) بتقديرات من (A to C) أو بدون تقدير.^(١٢)

والحد الأدنى للقبول أو لدخول المعاهد والمؤسسات التعليمية العليا يتوقف على أداء الطلاب في امتحانات الشهادة العامة (GCE)، وهناك مستويات محددة من الأداء في هذه الامتحانات مقبولة من بعض المراكز المهنية المختلفة والتي تكافئ الامتحانات الأساسية عندئذ. على سبيل المثال: المستوى الأدنى من المؤهلات المطلوبة للحصول

عنى الدرجة الجامعية الأولى هو النجاح فى مقررين من مقررات الشهادة العامة للمستوى المتقدم GCE-A-Level بينما هناك العديد من التخصصات تطلب النجاح فى ثلاث أو أربع مقررات على مستوى A-Level.

•
وطلاب المدارس عندهم حرية الاختيار بعد سن السادسة عشرة، فهم قد يدخلون الكليات ذات الصيغة السادسة Sixth form ويكثون فيها حتى سن ١٨ أو ١٩ للحصول على المؤهلات الضرورية لدخول التعليم العالى، أو دخول عالم الوظائف الأخرى. أو لتحسين سنوياتهم التعليمية للحصول على شهادة التعليم العامة GCE-O-Level أو شهادة الثانوية العامة (GSF)، بالإضافة إلى ذلك، فإن الكليات ذات الصيغة السادسة تقدم مقررات عليية منها ما يتعلق بأعمال السكرتارية أو المقررات التى تؤدى إلى الخبرة العينية والتعليم الفنى فى بعض المناطق.

• أما الاختبار الثانى للطلاب بعد سن السادسة عشرة أن يدخلوا الدراسة بشكل منتظم فى الكليات الإضافية أو المرحلة التالية من التعليم الأعلى Tratory College للحصول على مؤهلات عامة مثل شهادة المستوى المتقدم (GCE-A-Level) أو شهادة التعليم الفنى أو الإعداد الشامل للعمل بمقررات معينة ومخصصة تحت مظلة بعض مؤسسات الدولة أو السلطات التعليمية المحلية، وخاصة المؤسسات القائمة على تنفيذ خطط التدريب للشباب The Youth Training Scheme، وهى مفتوحة للعاملين وغير العاملين من صغار السن، وكل من بلغ سن السادسة عشرة يمكن أن يقل ضمن هذه الخطط التدريبية وكذلك سن ١٧، ١٨ وللمعوقين حتى سن ٢١ سنة.

الشهادة العامة للتعليم الثانوى

The General Certificate of Secondary Education (GCSE)

نظرا لتعدد الشهادات والامتحانات والمعايير الخاصة بقبول الطلاب، وبعد دراسة للمعايير العامة للامتحانات والمقررات فى ضوء الأهداف. ورفع مستوى الأداء لجميع المستحقين أو الطلاب. قدمت الحكومة المركزية فى يونيو ١٩٨٤ نظاما موحدا للامتحانات عند سن السادسة عشرة. ومابعدا ليحل محل امتحانات شهادة التعليم (GCE) وشهادة الثانوية العامة (CSF) للمستوى العادى (O-Level) ولقد سمي الامتحان والشهادة الجديدة باسم الشهادة العامة للتعليم الثانوى The General (GCSE)

Certificate of Secondary Education حيث أعدوا الامتحان في صورة خمس مجموعات امتحانية. كل مناهج يحتوى على ممثلين لمراكز الامتحانات الخاصة بشهادتي الثانوية العامة (CSF) وشهادة التعليم العام (GCE)، حيث وضعت المقررات بمعايير على المستوى القومى، وتم تنفيذها عام ١٩٨٦ وكان أول امتحان بهذه الكيفية ولهذه الشهادة عام ١٩٨٨. حيث يمنح الطلاب الناجحون في في هذا الامتحان تقديرات من (A to G) والذين سوف يحصلون على تقدير (A to C) يعتبرون حققوا مستوى متقدم يساوى تقديرات (A to C) على المستوى العادى (O-Level) والتي تساوى ممتاز وجيد جداً. ثم جيد. والمجلس القومى لامتحانات الثانوية هو المسئول عن إدارة هذه الامتحانات والمحافظة على مستواها وكل مايتعلق بمقرراتها وامتحاناتها^(١٣).

هذا إلى جانب امتحانات المستوى التكميلى أو الإصافى المتقدم Advanced Supplementary Level والذي أصدرت الحكومة المركزية قراراً بتقديمه عام ١٩٨٥ بغرض توسيع المناهج وتعميقها لطلاب المستوى المتقدم A-Level دون الإخلال بالمستوى العلمى المطلوب. وهذا النوع من الامتحانات يقوم على أساس الموضوع الواحد Single Subject. حيث تستغرق الدراسة حوالى عامين ويسير جنباً إلى جنب مع موضوعات المستوى المتقدم (A-Level) ويقوم على أساس الدراسة الحرة أو الخاصة ويحتاج لقدرة أكاديمية عالية.

سادساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة: Teacher Education

كما هو الحال فى كثير من دول العالم، فإن حوالى ٦٠% من المعلمين والمعلمات فى إنجلترا وويلز من النساء وخاصة فى مرحلتى الحضانه ورياض الأطفال والتعليم الابتدائى.

ومن المسلم به أن يكون كل المعلمين والمعلمات فى مدارس إنجلترا وويلز مؤهلين بشكل مناسب وحاصلين على المقررات الدراسية الخاصة بالأعداد الأولى للمعلم. حيث يوجد نلمان أساسيان لإعداد المعلم هما:

أ- مستوى البكالوريوس Under-Graduate Level، حيث يحصل الطلاب على مقرراتهم الدراسية فى الجامعات والمعاهد البولتكنيكية، والكليات الجامعية، ومعاهد التعليم العالى. وبعض المعاهد غير الجامعية. وكل هذه المؤسسات تقدم مقررات

دراسية تؤدي إلى الحصول على بكالوريوس التربية Bachelor of Education (Bed) Degree والحصول على هذا المؤهل قد يكون لمدة ثلاث سنوات دون الحصول على شهادة الشرف للعمل في المهنة، أو بعد أربع سنوات مع الحصول على شهادة الامتياز وشرف العمل في المهنة.

أ - مستوى الدراسات العليا Post-Graduate Level وهو يعتمد على إعطاء مقررات دراسية لمدة عام واحد بعد الدرجة الجامعية الأولى لغير الحاصلين على بكالوريوس التربية (Bed) وذلك لحصولهم على شهادة التربية والتي تسمى (PGCF) وهى تقابل شهادة الدبلوم العامة الصباحى التى تمنحها كليات التربية بالجامعات المصرية. وهناك بعض الاستثناءات التى تخرج عن هذه القاعدة أو هذين النمطين لإعداد المعلمين وهى:

١- هناك عدد قليل من المعاهد أو المؤسسات (معظمها جامعية)، تقدم مقررات متزامنة أو متلاقية في الهدف (ومدتها ٤ أعوام فى الغالب)، وتؤدي هذه المقررات للحصول على نوعين من المؤهلات، إما مؤهلات تربوية خاصة بالتدريس أو مؤهلات غير تربوية.

٢- الأفراد الذين يمتلكون مؤهلات مناسبة وأقل من الدرجة الجامعية الأولى فى التخصصات الفنية والحرفية والتصميمات التكنولوجية وأصحاب المهارات العملية. قد يعدون للتدريس بعد حصولهم على مقررات دراسية قصيرة تقدم خصيصا لهم، مثل مقررات البكالوريوس التربوى (Bed) لمدة عامين أو لمدة عام واحد بدون الحصول على شهادة تربوية.

٣- كل الخريجين الذين حصلوا على مؤهلهم الجامعى قبل يناير ١٩٧٤ يمكن أن يقوموا بالتدريس فى المرحلة الثانوية دون الحصول على مقررات تربوية أو مهنية، ومن حصل على مؤهله قبل يناير ١٩٧٠ قد يسمح لهم بالتدريس فى التعليم الابتدائى أو مدارس ذات نوعية خاصة.

٤- كل الخريجين بعد ٣١ ديسمبر ١٩٨٣ فى مادتى الرياضيات وبعض العلوم يمكن أن يدخلوا مهنة التدريس فى المرحلة الثانوية دون الحصول على التدريب المهنى أو التربوى، لأن هناك عجز فى هذه الموضوعات فى بعض المدارس، والسلطات التعليمية المحلية أن تختار هؤلاء المدرسين وحسب التخصصات المطلوبة، وفى ضوء اعاد الخريجين المؤهلين.^(٢٤)

شروط القبول لمؤسسات إعداد المعلم:

Admission to Teacher Training

يتم وضع شروط قبول الطلاب لمعاهد المعلمين والمعاهد الدواينكتيكية، ومعاهد التعاليم
تعليمية، وبعض المعاهد غير الجامعة بواسطة هذه الكليات والمعاهد نفسها. والمنفق عليه
جميع البنود، استعداداً لدراسة بكالوريوس التربية (Bed) بحيث أن يتم تسجيلهم
في المركز الرئيسي المركزي (Central Register and Clearing House (CRCH) في
الجامعة مسجلة باسم شروط القبول.

يتم تسجيل طلاب بكالوريوس التربية (Bed) وغيرهم من طلاب اندراجات الجامعة
التي والتأهل من طلاب الكليات ذات الصلة بهذه النوعيات، يتم تسجيلهم بواسطة المكتب
المركزي لتأهيل في الجامعات Universities Central Council on Admissions
(UCCA) حيث تسجل كل طالب في أوراقه رغبته في الانحاق بخمس جامعات أو
كثيرة. ثم يقوم هذا المكتب بإرسال صورة من أوراق الدالاب إلى كلية أو جامعة مسجلة
في دواينك. كما أن كل جامعة تختار طلابها حسب شروطها، حيث لا يوجد أية
معايير خاصة من الجامعة من المكتب الرئيسي للقبول في الجامعات. أما بالنسبة لطلاب
مدرجات العليا، فإنهم يرسلون بأوراقهم مباشرة إلى الكليات أو الجامعات التي يرغبون
في الالتحاق بها.

والتحد الأدي من شروط القبول في بكالوريوس التربية (Bed) هو الحصول
على دبلوم جيد على الأقل في موضوعين من موضوعات المستوى المتقدم (GCE-A-
Level). بالإضافة إلى النجاح بتقدير جيد على الأقل في ثلاث موضوعات من المسنوي
تعدادي (GCE-O-Level).

أما بالنسبة للطلاب الناضجين والذين ينقصهم بعض الشروط المنفق عليها في
القبول، يمكن أن يتم قبولهم بصفة استثنائية إذا كانوا ذوي شخصيات متكاملة ولهم قدرات
مختلفة وحدرات واسعة في حياة الكبار والحياة العملية.

ولتحفاظ على المستوى العلمي والأكاديمي في مهنة التدريس، فإن جميع
المستفيين يجب أن تتوفر فيهم الكفاءة في اللغة الانجليزية والرياضيات. وهذا يعنى أنه

بالنسبة لحريجي المدارس والكلديات يجب أن يكونوا حاصلين على تقدير جيد على الأقل في الرياضيات واللغة الانجليزية في المستوى العادة GCE-O-Level أو مايقابله من المستويات التعليمية الأخرى، حتى يمكنهم دخول مقررات الإعداد لمهنة التدريس.^(٢٥)

تعيين المعلمين الجدد والتدريب أثناء الخدمة:

تعمل السلطات التعليمية المحلية على تعيين المعلمين الجدد في ضوء إمكاناتها المتاحة. والتدريب أثناء الخدمة يساعد المعلمين على الإعداد للمسنوليات الجديدة، وتمشيا مع التطورات الحديثة في تخصصاتهم وفتيات التدريس والتنظيمات المدرسية. ويتم تقديم برنامج التدريب أثناء الخدمة بواسطة السلطات التعليمية المحلية ومن خلال مراكز المعلمين، والمراكز الاستشارية الخاصة بهم وبواسطة نقاباتهم وجمعياتهم. وكذلك بالنسبة للخدمات الخاصة بالتخصصات الفرعية، بالإضافة إلى ما تقدمه الجامعة المفتوحة، والتي تقدم المقررات الدراسية المختلفة في مجال إعداد المعلمين.

كما تقدم السلطات التعليمية المحلية منح خاصة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة لتشجيع المعلمين للانضمام لهذه البرامج في تخصصات معينة، حيث تستخدم هذه الأموال والسح من جانب السلطات المحلية في تعيين مدرسين يقومون بالعمل محل هؤلاء المعلمين المتفرغين للتدريب.

مرتبات المعلمين: Teacher's Salaries

يتم تحديد مرتبات المعلمين في كل من إنجلترا وويلز بطريقة تقديرية من جانب اللجان المختصة و التي يطلق عليها لجان برنهام Burnham Committee والتي تضم اعضاء ممثلين للسلطات التعليمية المحلية، ووزير التربية والعلوم في جانب وممثلين المعلمين في الجانب الأخرى. فإذا لم يحدث اتفاق تحول القضية إلى حكم وسيط بين الطرفين والذي يعتبر حكمه ملزم للطرفين فإذا لم يحدث اتفاق، يتم تحويل القضية إلى البرلمان.^(٢٦) وهناك المزيد من عناصر النظام التعليمي في إنجلترا وويلز ويمكن التعرف عليها من خلال السراج المذكورة في قائمة المراجع أو غيرها إن شاء الله.

المراجع:

1-The Educational System of England and Wales, Department of

Education and Science-Welsh Office, London, September, 1985, P 1

2-Ibid., P 2

3-Ibid., P. 3.

٤-بيوسى محمد ضحاوى، التربية المقارنة ونظم التعليم، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٨، ص ٣٢٦-٣٢٧.

5-The Educational System of England and Wales, Op. Cit., P.9.

6-Ibid , P.10.

7-Taylor, PH H & Lowe, R., "English Education", Chapter 4, in Edward Ignas & Raymond J. Corsini, Comparative Educational Systems, F E. Peacock Publishers, Inc., Itasca, Illinois 60143, 1981, PP. 166-167.

٨-بيوسى محمد ضحاوى، التربية المقارنة ونظم التعليم، مرجع سابق، ص ٣٢٨-٣٢٩.

9-The Educational System of England and Wales, Op., Cit. P 3,

10-Ibid , P 4

11-Maclure, J.S , Educational Documents: England and Wales from 1816 to the present day, Methuen, London, 1986, PP. 222-225

12-The Educational System of England and Wales, Op., Cit P 29

13-Ibid., PP.5& 11.

14- Ibid., P 17.

15- Ibid , PP 18 &28.

١٦- بيوسى محمد ضحاوى، التربية المقارنة ونظم التعليم، مرجع سابق، ص ٣٣٤-٣٣٥.

17- The Educational System of England and Wales, Op , Cit P 20

18- Ibid., PP 21-22.

19 Ibid., P. 22

20- Ibid , PP. 22-23.

٢- بيومي محمد ضحاوي، التربية المقارنة ونظم التعليم، مرجع سابق،
ص ٣٤٠-٣٤١.

22- The Educational System of England and Wales, Op , Cit P 30

23- - Ibid , PP 23-33

24- - Ibid., PP 49-50.

25- - Ibid , PP 50-51.

26- - Ibid., PP. 52-53.

الفصل الثانی عشر نظام التعليم في الجمهورية العربية السورية

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل مدخلا تمهيدياً يشتمل على الموقع الجغرافي والساحة وأهم الأنهار والمصادر الطبيعية التي تمتلكها سوريا، وسكانها وعناصرهم المختلفة. ثم النظام التعليمي في سوريا والذي يتضمن عدة عناصر من أهمها: الجهود التعليمية في عهد الاحتلال الفرنسي. والتعليم في عصر الاستقلال مع إبراز جهود ساطع الحصري التربوية. ثم بيان أهم أهداف التعليم السوري. ثم إدارة وتمويل التعليم في سوريا، ثم مراحل النظام التعليم في سوريا، وأخيراً إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة.

مدخل تمهيدى لنظام التعليم في سوريا:

تقع الجمهورية العربية السورية في الجنوب الغربي من آسيا، وتحدها تركيا من الشمال. والعراق من الشرق. والأردن وفلسطين المحتلة من الجنوب. ولبنان والبحر المتوسط من الغرب. وتمتد في مساحة مقدارها حوالي ١٨٥,٠٠٠ كم مربع. وأكبر مدنها دمشق وهي العاصمة.

وتتد سوريا من الغرب للشرق حوالي ٨٣٠ كم، ومن الشمال للجنوب حوالي ٧٤٠ كم، كما تمتد موازية لساحل البحر المتوسط في مسافة ١٦٠ كم، وحوالي ٣٢ كم أراضي مسطحة. محاطة بجبال النصيرية ومرتفعاتها، وجبال لبنان. وفي الجنوب الشرقي من سوريا تقع هضبة الجولان التي احتلتها إسرائيل عام ١٩٧٦. ثم بقية الأراضي السورية حول نهر الفرات، وأرض الجزيرة. ثم الصحراء السورية. ويعتبر نهر الفرات هو النهر الرئيسي في سوريا، والذي يقطع الدولة من تركيا شمالاً وحتى العراق شرقاً. أما النهر الثاني من حيث الطول فهو نهر الليطاني والقادم من نينوى وجبالها وسنحها إلى غرب سوريا ثم إلى تركيا. ولهذا يتميز المناخ في سوريا بأنه مناخ بحر متوسط، حيث الحار والرطب والجاف صيفاً، والمطير شتاءً. وتتراوح درجات الحرارة من ٤-٦ درجات شتاءً، ومن ٣٠ درجة إلى ٣٢ درجة صيفاً.

كما تمتلك سوريا العديد من المصادر الطبيعية مثل البترول، والغاز الطبيعي، والفوسفات، والملح والذى يعتبر من مصادر انها الأساسية، والفحم بنسبة قليلة، والحديد والحاس، والذهب وخاصة فى المناطق الجبلية.

كما ان المنتجات الزراعية تجود فى المناطق الساحلية وحول وادى الفرات ونهر الدجلية. ويعتبر سوريا بلداً زراعياً فى المقام الأول، نظراً لما تمتلكه من اراضى خصبة تتيح لها إنتاج حبوب القمح والقمح والذرة والبطيخ، ورغم وفرة الأراضى والمياه إلا أنها فى حادى الى ندرى الحديث نظراً لنقص المياه وخاصة فى مواسم الجفاف أو الصيف، وتلجأ الى زراعة المحاصيل المصنوية، مما يجعل سوريا تحتاج الى دعم كبير لميزانيتها من جيرانها وخاصة الدول العربية المنجدة للبترول.

ومن اهم المنتجات الزراعية فى سوريا: القمح والقطن والدخان والعنب والتبغ والحمضيات والخضروات، حيث تنتج بعضها بكميات كبيرة للتصدير، وبعضها يستهلك محلياً.

كما أن الصناعات السورية اثنى عودها فى مجالات عديدة وخاصة صناعة الأقطان والحرايز لاسيما فى فترة الاتحاد السورى المصرى (١٩٥٨-١٩٦١) حينما أُعطى عن نسبة الأرباح تمحصنة للمال ٢٥%، إلا أن الأمر اختلف مع فشل الاتحاد وعودة التصنيع الى القطاع الخاص.

ويعلم أن سوريا من العرب ٩٠%، أما أكثر العناصر غير العربية فهم الأكراد على الحدود التركية، والأرمن فى المدن الرئيسية. ويبلغ عدد سكان سوريا حسب إحصاء عام ١٩٩٣ حوالى ١٤.٥٠٠ مليون نسمة، كما كان معدل النمو السكانى مرتفعاً خلال فترة الستينات ٥٣.١% سنوياً.

والعالية العظمى من سكان سوريا مسلمين سنيين، وهناك مسلمين شيعة ولوانيا، واثني عشرية. أما غير المسلمين فيشملون المسيحيين اليونانيين والرومان الأرثوذكس، والندور الذين يتبعون المذهب الإسلامى، إلى جانب نسبة قليلة من اليهود (حوالى ٤٠٠٠ نسمة).^(١)

النظام التعليمى فى سوريا:

بعد عرض العواىل المختلفة الكامنة وراء بلورة الفكر التربوى والنظام التعليمى، كدب سيادة أن اندولوجية أم اقتصادية أم اجتماعية أم ثقافية، فإنه يمكن

القول ان النظام التربوي لأى مجتمع من المجتمعات ما هو إلا صورة معبرة لهذا التفاعل بين العوامل الثقافية المختلفة المحيطة بهذا النظام. كما أن النظام التربوي بكل مكوناته يعد بمثابة مرآة حقيقية تعكس ليس فقط الواقع المعاش أو الحاضر بكل أبعاده لهذا المجتمع أو ذلك، بل الماضى والمستقبل أيضاً.

و هذا ينطبق إلى حد بعيد على واقع النظام التعليمى فى سوريا، والذى سنتناوله بالدراسة والتحليل فى هذا الفصل، من خلال رصد أهم تطوراتـه التربوية من قبل الاستقلال عام ١٩٤٦ وحتى نهاية القرن العشرين.

أولاً: الجهود التعليمية فى عهد الإحتلال الفرنسى:

كعهدها فى الدول التى احتلتها، حاولت فرنسا أن تسيطر على شئون التربية والتعليم، وأن توجهها إلى الوجة التى تتماشى مع السياسة الفرنسية، وهى العمل على فرنسة البلاد، أو تحويل سكان البلاد إلى مواطنين فرنسيين كما حاولت فى الجزائر. حيث عملت السلطات الفرنسية على فرض اللغة الفرنسية فى جميع المدارس، وتنظيم التعليم على النمط الفرنسى، وفتح الباب على مصراعيه لإنشاء المدارس الفرنسية، وتشجيعها وعدم خضوعها لأى سلطة من الحكومة السورية، كما شجعت البعثات إلى فرنسا، إلا أن الوطنيين السوريين لم يخذعوا، وناووا الجهود التربوية الفرنسية وتمسكوا بنظامهم التعليمى العربى والدينى، ومن ثم وجد الفرنسيون أنفسهم أمام جملة من المعاهد التعليمية العربية فلم يجرؤا على إلغائها، بل اكتفوا بالسعى وراء توجيه مناهجها الوجة التى يريدونها، إلا أن قوة الرأى العام من جهة، وعنف الثورات التى قامت ضدهم من جهة اخرى اضطرتهم الى الاعتدال فى هذا المجال.^(٢)

ثانياً: التعليم فى عصر الاستقلال وجهود ساطع الحصرى التربوية:

استقلت سوريا عن الإدارة الفرنسية عام ١٩٤١، حيث أجريت الانتخابات فى البلاد وحادت النتيجة بفوز الحركة القومية التى عملت على الفور على تطبيع التربية والتعليم بالطابع العربى السورى، وتوجهه وجهة قومية عربية.

واستقادت السلطات التربوية السورية بجهود المربى العربى الشهير ساطع الحصرى وهو رجل ذو كفاءة علمية وتربوية عالية، حيث تميز بإلمامه بالكثير من اللغات

وخاصة اللغة الفرنسية والتركية إلى جانب العربية، مما جعله يدرس العلوم الطبيعية والرياضيات. فأظهر مقدرة عالية حتى عرف بين أقرانه وزملائه (بأرخميدس)، ثم وسع دراسته فشملت علوم الهندسة التحليلية، وعلم النبات، والتاريخ الطبيعي، وتحنيط الطيور، بالإضافة إلى اهتمامه بدراسة العلوم الحديثة التي ظهرت في المجتمع الأوربي. ولم تقتصر نشاطاته على الدراسة والبحث، بل تعدت ذلك إلى كتابة العديد من البحوث والمقالات العلمية والاكتشافات الحديثة آنذاك كالتلغراف واللاسلكي، ونشأة علم الكيمياء والأشعة.^(٣)

وقد زار الحصري جينيف، وزيورخ، وباريس، ولندن، وبروكسل، وميونخ، وبرلين، وإيطاليا، واطلع خلال زيارته لهذه البلاد على المناهج وطرق التدريس فيها، كما شارك في عضوية المؤتمر الدولي للتربية الأخلاقية الذي عقد في (لاماي) عام ١٩١٢، وأتاح له زيارته هذه الالتقاء ببعض الشخصيات التربوية الأوربية، وذاعت شهرته التربوية وأصبح أكبر مرب في تركيا قبل عام ١٩١٤.

وقد غادر تركيا بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى، ووصل سوريا مع مطلع عام ١٩١٩، فعين أول الأمر مفتشاً عاماً للمعارف، ثم مديراً للمعارف في مجلس المديرين (مجلس الوزراء)، ثم وزيراً للمعارف بعد استقلال سوريا عن دول الحلفاء حتى الاحتلال الفرنسي لسوريا ١٩٢٠.^(٤)

ومن أول المهام القومية التي تكفل الحصري بإنجازها خلال وجوده في وزارة المعارف السورية، هي إزالة الآثار السلبية لعملية التتريك التي أدخلتها السيطرة العثمانية على سوريا في ميادين اللغة والأدب والتعليم ودواوين الدولة المختلفة. لذلك كانت الحركات القومية العربية وتنظيماتها السياسية التي عرفتها الدولة العثمانية تؤكد من خلال شعاراتها وأهدافها على جعل اللغة العربية لغة رسمية في الولايات العربية بدلاً من اللغة التركية.

وتحقيقاً لذلك أُلّف الكتب وأعد المناهج المدرسية متضمنة الأهداف القومية. حيث قام بتشكيل لجنة خاصة لإعداد المصطلحات العلمية العربية بغية استعمالها في المناهج والمقررات الدراسية ودواوين الدولة، وأسهم في تأسيس المجمع العلمي العربي السوري (مجمع اللغة العربية حالياً)، كما عقد مؤتمراً خاصاً للمعلمين لدراسة

مصر عام ١٩١٩ للإطلاع على نظام التعليم فيها، والتزود بالخبرة التربوية والتعليمية منها.^(٥)

وبعد سقوط الحكومة الوطنية السورية، غادر ساطع الحصرى سوريا إلى إيطاليا، ١٩٢٠. ثم إلى القاهرة. ثم إلى العراق ١٩٢١ وحتى عام ١٩٤١، ثم إلى لبنان، ثم عاد إلى سوريا. وتم تعيينه مستشاراً للحكومة السورية في شئون التعليم عام ١٩٤٤، حيث قام بزيادة واستطلاع حالة المعارف والمعاهد المتعددة. كما درس الأنظمة والقوانين التربوية والنوعية التي كانت تدير عليها. فوضع مقترحاته وإصلاحاته النظرية والعملية على شكل تقارير. بلغت ستة عشر تقريراً، تناول فيها إجراءات التعيين والتوظيف في وزارة المعارف، وعن تنظيم تشكيلات الوزارة ودواوينها، وكذلك عن التعليم الابتدائي والثانوي وإعداد المعلمين، وتنظيم دور المعلمين والتعليم المهني والعالي، وتوزيع المدارس وتكييف مناهجها. وكذلك البنائى الدراسية والامتحانات والمفتشين، وعن الأنظمة والقوانين في أمور المعارف. وعن نظام التعليم. وتقرير آخر عن توثيق الصلات القوية بين سوريا والبلاد العربية.^(٦)

وبعد انتهاء مدة تعاقد مع الحكومة السورية، فضل ساطع الحصرى السفر إلى مصر. حيث تولى التدريس في معهد التربية (كلية التربية-جامعة عين شمس حالياً) من عام ١٩٤٧-١٩٤٩. ثم عين مستشاراً فنياً للإدارة الثقافية في جامعة الدول العربية والتي تسمى حالياً (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) واستمر في هذا المنصب حتى عام ١٩٥٠. وخلال وجوده في مصر أصدر ستة أجزاء للحوالية الثقافية العربية. تناول فيها حالة المعارف العربية، ووصف من خلالها الأنظمة والقوانين والنماذج التربوية والثقافية المرعية كما هي دون أن يعطى رأيه في الفروق بين هذه القوانين المختلفة لاعتقاده بأن للثقافة ميادين ومناسبات أخرى غير صحائف هذه الحولية التي تصدر باسم الإدارة الثقافية لجامعة الدول العربية.

وقد هدف ساطع الحصرى من وراء هذا الجهد بأن يضع بين يدي القارئ على معارف البلاد العربية حقيقة الفروق والتباين والبلبلية بين تلك الأنظمة كما يعملوا على إرائها. كما أنشأ الحصرى حركته وجموعته في مصر منحنياً ثقافياً عربية. وحدد أهدافه وعيانه في انصر الخروق يسر

النظم التربوية والتعليمية للبلاد العربية، ولكي ييسر للباحث والزائر مهمة الإطلاع على تلك الفروق، من خلال مشاهداته لهذا المتحف، كما هدف من وراء ذلك عرض وتنمية روح التنافس التربوي في تحسين وتقارب الأنظمة التربوية في المعارف العربية. (٧)

وفي عام ١٩٥٤ سافر الحصري إلى السعودية بدعوة من حكومتها بغرض وضع تقرير حول امكانية إنشاء جامعة سعودية. وفي عام ١٩٦٢ زار العراق بمناسبة احتفالها بالكندی. وفي عام ١٩٦٥ منحه الحكومة المصرية جائزة الدولة التقديرية في العلوم الاحتماعية. وفي عام ١٩٦٥ أيضا أعيدت إليه الجنسية العراقية التي تم تجريده منها عام ١٩٤١ نتيجة لدوره الفعال في نشر الوعي القومي في العراق قبل وأثناء ثورة رشيد عالي الكيلاني القومية. (٨) ومن ثم أصبح أستاذ غير متفرغ في جامعة بغداد. وفي عام ١٩٦٨ استراح قلبه وهو على كرسی المطالعة والفكر، بعد حياة مليئة بالأحداث التاريخية والقومية والسياسية والتربوية بلغت ثمانية وثمانين عاماً.

ثالثاً: أهداف التعليم السوري:

صدر أول دستور سوري بعد الاستقلال وتضمن النص على إلزامية التعليم الابتدائي لجميع السوريين من بنين وبنات ومجانيته في المدارس الرسمية. ونص على أن الغاية من التعليم هي ترقية المستوى الأخلاقي والعلوم بين الأهالي وتنقيفهم على مبادئ الروح الوطنية وتحقيق الألفة والإخاء بين أبناء الوطن. (٩)

وفي ضوء ما تقدم استندت التربية السورية على عدة أسس من أهمها: (١٠)

١ - إعداد الطفل للحياة الكاملة، فقد جاء في الدستور السوري، أن التعليم يجب أن يهدف إلى إنشاء جيل قوى بجسمه وتفكيره، مؤمن بالله متمثل بالأخلاق الفاضلة، مجهز بالمعرفة. مدرك لواجباته وحقوقه، وأن التربية يجب أن تهدف إلى تقوية الشخصية والحريات الأساسية.

٢ - ويتصل ببدء الكمال هذا، مبدأ آخر، وهو مبدأ الثقافة الصورية أو التدريب الصوري. وقوام هذا المبدأ، أن القوى الفعلية التي ينميها علم خاص يمكن أن تنشط نشاطاً عاماً. تستطيع معه استخدامها في العلوم الأخرى، وقد بنيت المناهج التعليمية انطلاقاً من هذا الأساس. فكان واضعوا المناهج يعتقدون أن كل علم ينمي ملكة خاصة. فالحساب للتفكير. ومبادئ العلوم للملاحظة، والمحفوظات للذاكرة. إلخ.

٣- من الأسس الرئيسية التي يستند إليها نظام التربية فى سوريا الأساس الديمقراطي. ومن المبادئ الديمقراطية التي أعلنها الدستور السورى، أن التربية والتعليم حق لكل مواطن، وينشأ عن هذا المبدأ أربع نتائج هى: إلزامية التعليم. ومجانبة التعليم، وحرية التعليم، وتوحيد مناهج التعليم.

٤- الأساس الاجتماعى: ويعنى أن التعليم يجب أن يهدف إلى إنشاء جيل مدرك لواجباته وحقوقه، عامل للصحة العامة، مشبع بروح التضامن، متقيد بالنظام، متسامح، يتعامل مع الآخرين بالإحترام والتقدير.

٥- الأساس القومى: ويقوم هذا الأساس على جعل اللغة العربية لغة التعليم فى جميع المراحل الابتدائية والثانوية والعالية، والتأكيد على الجوانب الإيجابية فى التاريخ والحضارة العربية. وهذا يتماشى مع الدستور السورى الذى أكد على أن سوريا- جمهورية عربية ديمقراطية، وأن الشعب السورى جزء من الأمة العربية، وأن التعليم يجب أن يهدف إلى إنشاء جيل جديد يعتز بالتراث العربى.

رابعاً: إدارة وتمويل التعليم العام فى سوريا:

تشرف وزارة التربية والتعليم السورية على التعليم العام إشرافاً مالياً وإدارياً مباشراً. كما أن وزارة التعليم العالى تشرف على مؤسسات التعليم العالى والجامعات.

وينص قانون الإدارة المحلية للجمهورية السورية رقم ١٥ الصادر فى

١٩٧١/٥/١١م على أن الهدف من القانون تحقيق الأغراض التالية: (١١)

١- تركيز المسؤولية فى أيدي طبقات الشعب المنتجة لتمارس بنفسها مهام القيادة مما يتطلب تحقيق أوسع المجالات لتطبيق مبدأ الديمقراطية الشعبية الذى يجعل الأمر كله نابعاً عن إرادة الشعب ويؤمن رفاهيته الدائمة على التنفيذ ومساهمته الفعالة فى تحقيق المجتمع العربى الإشتراكى الموحد.

٢- جعل الوحدات الإدارية فى كل المستويات مسؤولة عن الإقتصاد والثقافة والخدمات وكل الشؤون التى تهتم المواطنين فى هذه الوحدات مباشرة.

٣- نقل الاختصاصات المتعلقة بهذه الشؤون إلى السلطات المحلية بحيث تقتصر مهمة السلطات المركزية على التخطيط والتشريع والتنظيم وإدخال أساليب التقنية الحديثة والرقابة والتأهيل والتدريب والتنسيق وتبعية التنفيذ.

ويقسم القانون الجمهورية العربية السورية إلى وحدات إدارية هي المحافظة والمدينة والبلدة والوحدة الريفية والقرية. ولهذه الوحدات الإدارية مجلس يختار أعضاؤه بالانتخاب السرى ممثلين عن الفلاحين والعمال والحرفيين وصغار الكتبة والمعلمين والطلبة والشعبية من النساء والمهن الحرة وتضم الأطباء والصيدالة والمهندسين ورجال الفكر والفن والصحافة .. وغيرهم. ويجب ألا تقل نسبة الفلاحين والعمال والحرفيين وصغار الكتبة في تشكيلات المجالس عن ٦٠%.

ولمجلس المحافظة مسؤوليات في مختلف القطاعات ومن بينها الثقافة والتربية والتعليم. ويحدد القانون مسؤوليات مجلس المحافظة في مجال الثقافة والتربية والتعليم على النحو التالي:

- أ. إنشاء أندية التعليم على اختلاف أنواعه ومراحله بما فيها رياض الأطفال.
- ب. تنفيذ مناهج الثقافة القومية الاشتراكية واتخاذ التدابير اللازمة لمحو الأمية.
- ج. دعم وتشجيع الأنشطة الثقافية وتنظيم المكتبات والمتاحف والمراكز الثقافية ومراكز التأهيل والتدريب الشعبية وإنشاء الأبنية العامة لها.
- د. تشجيع التعامل بين أجهزة التربية والتعليم.

أما بالنسبة لتمويل التعليم في سوريا، فما زال يتبع نظام التمويل المركزي، والدولة مسنولة (من خلال وزارة التربية والتعليم العالي) عن توفير الخدمات التربوية والتعليمية لجميع المواطنين، ولذا فإن التعليم بالمجان والزامى في مرحلة التعليم الاساسى. وقد تزايدت نسبة الإنفاق على التعليم عاماً بعد عام منذ العام الدراسي ١٩٥٨/٥٧م حيث وصلت إلى ٩٤,٥ مليون ليرة سورية عام ١٩٦١/٦٠م، و١٥٩,٥ مليون ليرة سورية عام ١٩٦٧/٦٦م، إلا أنها هبطت مرة أخرى بسبب الانتكاسات القومية للأمة العربية عامة وسوريا بخاصة في حرب يونيو ١٩٦٧، حيث وصلت نسبة الإنفاق على التعليم إلى ١٤٠,٧ مليون ليرة سورية، ثم عادت الميزانية للزيادة التدريجية حتى وصلت إلى ١٧٧ مليون ليرة سورية عام ١٩٧١/٧٠، إلا أنها تعرضت للامتزاز مرة أخرى أثناء الاستعدادات لحرب التحرير أكتوبر ١٩٧٣. (١٣)

خامساً: مراحل النظام التعليمى فى سوريا:

منذ عام ١٩٥٧، أصبح النظام التعليمى السورى مرتبطاً بشكل وثيق بالنظامين التعليميين الأردنى والمصرى فى إطار الوحدة الثقافية بين هذه الدول ومحاولة توحيد

السلم التعليمي في هذه البلاد، وكذلك التعاون الوثيق في مجال المناهج والامتحانات وإعداد المعلمين على جميع المستويات المتعلقة بالتعليم العام في هذه الدول. وفي إطار هذه الوحدة الثقافية بين مصر وسوريا والأردن، حاولت كل الدول العربية ودول شبه الجزيرة العربية أن يسيروا وفق المعايير التي وضعتها هذه الدول الثلاث باستثناء كل من لبنان والكويت.

ولهذا فإن النظام التعليمي السوري يتبع النمط التالي:^(١٣)

٦ سنوات للمرحلة الابتدائية (من عمر ٦ سنوات حتى ١١ سنة)، و٣ سنوات للمرحلة الإعدادية (من عمر ١٢ سنة وحتى ١٥ سنة)، و٣ سنوات للمرحلة الثانوية (من عمر ١٥ سنة وحتى ١٧ سنة).

وعلى الرغم من أن مرحلة ما قبل المدرسة ليست إلزامية، إلا أنها متاحة بشكل كبير. سواء من جانب الدولة أم من جانب القطاع الخاص.

كما أن المدارس الثانوية تسيير وفق نمطين دراسيين، هما:

التعليم الثانوي العام، والذي ينقسم بدوره إلى الثانوي الأدبي والثانوي العلمي، حيث يتم إعداد الطلاب لدخول الجامعات.

ثم التعليم الثانوي الفني، الذي يقوم بإعداد الطلاب للعمل مباشرة بعد الحصول على شهادة التعليم الفني أو الإلتحاق بالمعاهد الفنية المتوسطة. وينقسم هذا النمط التعليمي إلى تعليم فني زراعي، وتعليم فني تجاري، وتعليم فني للإقتصاد المنزلي. وتعليم فني صناعي وتعليم فني في مجال التمريض، وتعليم ديني.

أما التعليم العالي فيشمل: تعليم عالي في معاهد لمدة عام واحد. أو معاهد لمدة عامين. ثم تعليم عالي في إطار الجامعات على مستوى الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) ومدتها ٤ سنوات في معظم الكليات، ما عدا كليات الهندسة، والصيدلة. وطب الأسنان، والطب البيطري وهي لمدة ٥ سنوات، والطب البشري لمدة ٦ سنوات.

وكما سبق وذكرنا أن التعليم في سوريا مجاني في جميع المستويات.

ويمكن تناول مراحل النظام التعليمي في سوريا فيما يلي:

أ- مرحلة رياض الأطفال:

تحتل هذه المرحلة مكانة مرموقة، وضمن الأولويات التربوية لدى مختلف دول العالم. جانا بدور هذه المرحلة في عملية صقل مواهب الأطفال وإعدادهم

تربوياً (جسماً وعقلياً ونفسياً) للمرحلة الابتدائية. وفي ضوء العوامل السكانية والاقتصادية والثقافية في سوريا. أولت الدولة اهتماماً كبيراً بهذه المرحلة. وتجسد ذلك في اقامة العديد من هذه المؤسسات في مختلف محافظات الجمهورية. ونظراً لأهمية هذه المرحلة في تكوين المعارف والاتجاهات والمواقف لدى الأطفال. قامت وزارة التربية والتعليم عام ١٩٨٨ بإلحاق رياض الأطفال بمديرية التعليم الابتدائي.

وقد تطور عدد مؤسسات رياض الأطفال منذ العام الدراسي ١٩٧١/٧٠ من ١٥٩ روضة على مختلف القطاعات إلى ٥١٧ روضة عام ١٩٨٥/٨٤، ثم إلى ٩٥٣ روضة عام ١٩٩١/٩٠. ثم إلى ١٠٤٨ روضة عام ١٩٩٦/٩٥.

كما تطور عدد الأطفال المسجلين بهذه الرياض منذ العام الدراسي ١٩٧١/٧٠ من ٢٨٤٢٨ طفلاً إلى ٦٠١٢٩ طفلاً عام ١٩٨٥/٨٤، ثم إلى ٨٢٥٥٢ طفلاً عام ١٩٩١/٩٠. ثم إلى ٩٢٤٧٠ طفلاً عام ١٩٩٦/٩٥. وتطور عدد المعلمين والمعلمات بهذه الرياض منذ عام ١٩٩١/٧٠ من ٧٢٣ معلم، إلى ١٨٢٠ معلم عام ١٩٨٥/٨٤، ثم إلى ٣٥١٤ معلم عام ١٩٩١/٩٠. ثم إلى ٢٦٦٦ معلم عام ١٩٩٦/٩٥. (١)

وعلى الرغم من هذا التطور النسبي في أعداد مؤسسات رياض الأطفال في سوريا، إلا أن غالبية أطفال الفئة العمرية (٣-٥ سنوات) موجودة خارج هذه المؤسسات، حيث لا تستوعب هذه المؤسسات (وفقاً لإحصائيات ١٩٩٥) إلا نحو ٦% فقط، وهذه النسبة قليلة جداً ولا تلبى مستوى الطموح الذي حددته وزارة التربية باستيعاب حوالي ٢٠% من مجموع الأطفال حتى عام ١٩٩٠ لنفس الفئة العمرية (٣-٥).

ب- المرحلة الابتدائية:

تعد هذه المرحلة أولى مراحل السلم التعليمي، وهي تضم الأطفال من سن ٦ سنوات إلى سن ١٢ سنة. وهي الزامية ومجانية وموحدة لجميع الأطفال. حيث بدأ العمل بتطبيق التعليم الإلزامي في بعض مناطق الدولة كخطوة أولى منذ العام الدراسي ١٩٧٩/٧٨. ثم عممت هذه التجربة على كافة أنحاء الدولة بدءاً من العام الدراسي ١٩٨٢/٨١. حيث صدر القانون رقم ٣٥ لعام ١٩٨١ والخاص بالتعليم الإلزامي الذي قضى بإلزام جميع أولياء أمور الأطفال بإلحاق أطفالهم بهذه المرحلة.

وقد بلغ عدد الأطفال المقبولين بالمرحلة عام ١٩٧١/٧٠ إلى ٩٢٥,٠٠٠ طفل، ووصل إلى ١,٢٧٤,٠٠٠ طفل عام ١٩٨١/٨٠، ثم إلى ٢,٤٥٢,٠٠٠ طفل عام ١٩٩١/٩٠. ثم إلى ٢,٦٧٢,٠٠٠ طفل في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥. وكانت نسبة الإناث إلى الذكور في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ حوالي ٤٧%. وتمثل نسبة الإمتيعاب للاطفال بهذه المرحلة خلال نفس العام حوالي ٩٩,٥٨% بدون الأطفال المعاقين السنضمين إلى وزارة الشنون الإجتماعية.

ج- المرحلة الإعدادية:

تنقسم مدارس هذه المرحلة إلى ثلاثة أنواع:

مدارس حكومية رسمية، ومدارس تابعة لوكالة الغوث (UNRWA) والتعليم في مدارس هذين النوعين مجاني. ثم مدارس أهلية(خاصة) والتعليم فيها بمصروفات. إلا أن التعليم في هذه الأنوع الثلاثة، خاضع لإشراف وزارة التربية على أساس وحدة التعليم. ويلتحق بمدارس هذه المرحلة التلاميذ الذين أنهوا دراستهم في المرحلة الابتدائية، ونالوا وثيقة إتمام هذه المرحلة. ويتراوح سن الطلاب بهذه المرحلة من ١٢،١٢ سنة إلى ١٦،١٥ سنة. ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، وهي تشكل حتى الآن حزاء من التعليم الثانوى، ومن المنتظر توحيد مدارس هذه المرحلة مع مرحلة التعليم الإبتدائي في مرحلة واحدة تسمى مرحلة التعليم الأساسى، على أن يكون التعليم فيها مجانيا وإلزاميا. وإذا مناهج متكاملة، وتقدم التعليم اللازم لإعداد المواطن. ومن ثم تعد المرحلة القاعدية في السلم التعليمى. ويتم توزيع الخريجين من هذه المرحلة وفق نسب محددة على مدارس التعليم الثانوى العام والفنى والمهنى وسوق العمل.

وقد بلغ عدد طلاب المرحلة الإعدادية في سوريا عام ١٩٧٦/٧٥ حوالي ٣٣٣٧٥٧. طالبا وطالبة، وفي عام ١٩٨٦/٨٥ حوالي ٥٩٤٤٤٤ طالبا وطالبة، وفي عام ١٩٩٦/٩٥ حوالي ٦٩٠٦٧٩ طالبا وطالبة. وبلغت نسبة الإناث في نفس العام ٤٤,٩٠%. كما بلغت نسبة المستجدين إلى الحاصلين على وثيقة إتمام المرحلة الإبتدائية ٧٤,٧%، وكانت نسبة الإناث بينهم ٧٠,٨%.

د- المرحلة الثانوية:

تحتل هذه المرحلة المرتبة الثالثة في السلم التعليمى بعد المرحلتين الإبتدائية والإعدادية. ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، تشكل السنة الأولى فيها جزا مشتركا، بينما يتوزع طلاب السنتين التاليتين على أحد النوعين: العلمى والأدبى. وتنقسم مدارس

هذه المرحلة من حيث تبعيتها إلى نوعين فقط، مدارس رسمية مجانية، ومدارس أهلية خاصة بمصروفات. والتعليم في هذين النوعين خاضع تماماً للإشراف وزارة التربية على أساس وحدة التعليم.

وقد بلغ مجموع طلاب المرحلة الثانوية العامة للعام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ حوالي ١٥٦.٩٩ طالب وطالبة. وبلغ عدد الإناث ٧١٦٣١ طالبة من مجموع الطلاب بنسبة ٤٥,٩%. كما بلغت نسبة المدارس الحكومية الرسمية ٨٨,٦% من مجموع الطلاب، مقابل ١١,٤% لطلاب المدارس الخاصة بمصروفات.

هـ- التعليم الثانوى الفنى والمهنى:

منذ نهاية الستينات، شعر المجتمع السورى بحاجته الماسة إلى العمالة المتوسطة التى يمكن أن تساعد فى عمليات الإصلاح والمساعدة للمتخصصين فى المجالات العلمية والعملية المختلفة، ومن ثم كانت الحاجة واضحة إلى سد العجز عن طريق إقامة مؤسسات ومعاهد للتعليم المتوسط، ولهذا جاء القانون رقم ١٥ لسنة ١٩٧٠ تعبيراً صادقاً عن هذه الحاجات المجتمعية الملحة. ولتحقيق الأهداف المرجوة من وراء إنشاء هذه المؤسسات وهى: (١٥)

١- توفير الكوادر المدربة التى تقوم بالأعمال الفنية، ومساعدة خريجي الجامعات والمتخصصين من الأطباء، وأطباء الأسنان، والمهندسين.

٢- تدريب المعلمين للمرحلتين الابتدائية والإعدادية، ومعلمى التخصصات النوعية مثل التربية الرياضية والتربية الفنية.

وفى ضوء ذلك تم إنشاء العديد من مؤسسات ومدارس التعليم الثانوى الفنى والمهنى والتفنى حسب احصاءات العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ على النحو التالى: (١٦)

■ بالنسبة للتعليم الفنى والمهنى:

- بلغ عدد الثانويات الفنية والمدارس المهنية الصناعية ٢٧٠ مدرسة، وبلغ عدد طلابها ٣٤٩٤٤ طالب وطالبة.

- وبلغ عدد الثانويات الفنية والمدارس المهنية النسوية ٥٧٧ مدرسة، وبلغ عدد طالباتها ٣٣٦٨٩ طالبة.

- كما بلغ عدد الثانويات الفنية التجارية ٧٩ مدرسة، وعدد طلابها ١٩٦٣٧ طالباً وطالبة.

■ بالنسبة للتعليم الفنى:

- بلغ عدد معاهد المتوسطة للصناعية ٢٢ معهداً، بها ٤٨١٥ طالباً وطالبة.

وبلغ عدد المعاهد المنوسطة النسوية ١٤ معهداً بها ٣٥٠٠ طالبة.
كما بلغ عدد المعاهد المنوسطة النجارية ٥ معاهد بها ١٧٠٢١ طالبا وطالبة.

و - التعليم العالي والجامعي:

نمّذ حذور هذا التعليم العالي والجامعي في سوريا إلى بداية القرن العشرين، حيث بدأت تتكون نواته الأولى منذ عام ١٩٠٣، حيث تم افتتاح مدرسة الطب في دمشق، وبالأخص مدرسة الحقوق ١٩١٣. إلا أن ظروف الحرب العالمية الأولى حالت دون استمرار التوسع في التعليم العالي، إلى أن قامت أول حكومة عربية وطنية بعد الحرب. فعدادت فكرة إنشاء معهد للطب، سمي معهد الطب العربي، ومدرسة الحقوق، وقد تقرر حينها أن تكون مناهجها مواكبة لجامعة عربية، بوجهة الطلبة من مختلف البلاد العربية. إلا أن التطور الحقيقي للتعليم العالي في سوريا لم يبدأ إلا بعد الإستقلال. فتم إفتتاح كليات جديدة مثل كلية العلوم ١٩٤١، وكلية التربية ١٩٥٢، وكلية الشريعة ١٩٥٤، وكلية الإقتصاد ١٩٥٦، وكلية الطب ١٩٥٩. ثم كلية الهندسة ١٩٦٩.^(١٧) أما الجامعات السورية فنشمل جامعة دمشق، وجامعة حلب، وجامعة حمص، وجامعة اللاذقية. ونقل هذه الجامعات أعداداً محددة من طلاب الفئة العمرية (١٨-٢٤) من الحاصلين على الثانوية العامة والتفانس في المعاهد الفنية المنوسطة. وكان عدد المقبولين في هذه الجامعات الأربعة في نهاية السبعينات حوالي ١٥٧,٠٠٠ طالب، وقلت هذه الجامعات في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ حوالي ١٦١١,١٥ طالب وطالبة.

حيث بلغت نسبة الإناث إلى مجموع الطلاب في عام ١٩٩١ حوالي ٣٦,٩%، ووصلت هذه النسبة إلى ٣٩,١% في عام ١٩٩٤. كما بلغ عدد الخريجين من هذه الجامعات عام ١٩٩٥ حوالي ١٥,٥١٠ طالب وطالبة، وقد ضمت هذه الجامعات الأربعة حوالي ٥٠ كلية تضم عدداً من الطلاب نسبتهم ١٢,٥% طلاب الفئة العمرية (١٨-٢٤) كما أن هناك معاهد وكليات أخرى في مجال العمل الإجتماعي، والزراعة، والصناعة، والتكنولوجيا، والموسيقى. إلى جانب الأكاديمية العربية بدمشق والتي تقدم برامجها الدراسية في مجالات اللغة العربية، والأدب، والتاريخ، والثقافة.^(١٨)

وقد توافقت القفزة الكبيرة في مجال التعليم الجامعي، مع ثورة الثامن من آذار (مارس)، وقيام الحركة التصحيحية، حيث أولت الدولة قطاع التعليم العالي المزيد من الاهتمام والرعاية. فتم افتتاح جامعتين جديدتين هما جامعة تشرين عام ١٩٧١م، وجامعة

البعث عام ١٩٧٩م، وتطور عدد الكليات المختلفة، فتم افتتاح كليات جديد في مختلف التخصصات لتواكب مسيرة التنمية الشاملة التي تشهدها سوريا في الآونة الأخيرة.

سادساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة:

كما هو الحال في بقية دول العالم، كان معلموا المدارس الابتدائية قبل عام ١٩٤٥، يدرسون في صفوف خاصة، ومدة الدراسة فيها سنتان، وكان يطلق عليها اسم مدارس المعلمين الابتدائية والأولية. وكان يشترط في الانتساب إليها أن يكون الطلاب من الحاصلين على شهادة البكالوريا الثانية. كما أن مدارس المعلمين الأولية، تقوم بإعداد المعلمين لمؤسسات الحضانه ورياضة الأطفال، إلى جانب المدارس الأولية. وكان يشترط في الانتساب إليها أن يكون الطلاب من القرويين الذين حصلوا على شهادة البكالوريا الأولى، أو شهادة الكفاءة وكان على الطالب قبل انتسابه إلى مدارس المعلمين، أن يقوم بالتدريس الفعلي سنة واحدة على الأقل، في إحدى مدراس الدولة. إلا أن قلة مرتبات المعلمين، وقلة اهتمام الجهات المختصة، حالت دون تطور هذا النوع من المدارس التي كانت نحر في أحسن الأحوال نحو ثلاثين معلماً سنوياً. وبعد صدور قانون ١٩٤٥، احدثت وزارة المعارف ثلاثة أنواع من مدراس المعلمين وهي^(١٩)

- ١- دور المعلمين الأولية والريفية، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد الصف الثاني من المدارس المتوسطة. أو سنتان بعد الدراسة المتوسطة (الصف الثالث الإعدادي).
- ٢- دور المعلمين الابتدائية، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة، أو سنة واحدة بعد الدراسة الثانوية الكاملة.
- ٣- معهد المعلمين العالي أو كلية التربية، ومدة الدراسة فيه خمس سنوات بعد المرحلة الثانوية الكاملة. أو سنة واحدة بعد الدراسة العالية في كليتي الآداب والعلوم.

وجميع هذه المعاهد، داخلية مجانية، يمنح طلابها تعويضاً مالياً شهرياً مناسباً وقد أولت الحكومة اهتماماً خاصاً لهذه المعاهد، فارتفع عدد المنتسبين لها. كما أن لهذا النظام (إعداد المعلمين) مزاياه الخاصة، حيث يعتمد في إعداده للمعلمين على أربعة أركان أساسية نرسي كلها إلى غاية واحدة وهي: الإعداد العلمي، والإعداد التربوي والهنوي (المهني) والإعداد الاجتماعي والثقافي، ثم الإعداد العلمي.

و على الرغم من الاتجاه نحو التطور الكيفي في مجالات التعليم المختلفة سواء في إطار إعداد المناهج الجديدة لتواكب التطور العالمي على الصعيد العلمي والتربوي، وتدريبهم أثناء الخدمة، إلا أن التطور الكمي كان هو الغالب نظراً للعديد من العوامل والتي من أهمها العوامل السكانية، والعوامل الاقتصادية والعوامل الحضارية. والتي جعلت التطور الكيفي دون مستوى الطموح. حيث أن الزيادة الكبيرة في عدد المنتسبين إلى مختلف مراحل التعليم، حالت دون تقديم خدمات تربوية نوعية موازية لها، إلى جانب نقص الميزانية المخصصة للتعليم بسبب حالة التوتر العسكري المستمر منذ عدة عقود، مما أثر إلى حد كبير على الميزانية العامة للدولة، ومن ثم الميزانية المقررة لقطاع التعليم.

المراجع:

1- ENCARTA, 1995.

٢- وهيب سمعان ومحمد منير مرسى، المدخل في التربية المقارنة، ط٢، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧، ص٥٠١-٥٠٣.

3- William Clevelant, The Making of an Arab Nationalist Attomanism and Arabism in the Life and Thought of Sati Al-Husri, Princeton University Press, New Jersey, 1971, pp. 14-16.

٤- نهاد صبيح سعد، الفكر التربوي عند ساطع الحصري: تحليله وتقديمه، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٥، مطبعة دار الكتب، جامعة البصرة، ١٩٧٩، ص٩٠.

٥- أبو خلدون (ساطع الحصري) يوم ميلون: صفحة من تاريخ العرب الحديث، مطابع الكشاف، بيروت، ١٩٧٤، ص٣.

٦- أبو خلدون (ساطع الحصري)، تقارير عن أحوال المعارف في سورية خلال سنة ١٩٤٥م، مطبعة الجمهورية السورية، وزارة المعارف، دمشق، ١٩٤٦، ص١-١٤٣. وانظر أيضاً:

- أبو خلدون (ساطع الحصري)، مذكراتي في العراق، ١٩٢١-١٩٢٧، الجزء الأول، منشورات دار الطليعة، بيروت، ١٩٧٦، ص١٤.

- بيومي محمد ضحاوي وآخرون، تاريخ التربية والتعليم، مطابع جامعة قناة السويس، الإسماعيلية، ١٩٩٩، ص٢٢٢-٢٢٦.

- ٧- أبو خلدون (ساطع الحصرى)، ثقافتنا فى جامعة الدول العربية، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٦٢، ص١١٤-١١٨.
- ٨- أحمد قدرى، مذكراتى عن الثورة العربية الكبرى، مطابع ابن زيدون، دمشق، ١٩٥٦، ص٧-١٠، ٤١.
- ٩- وهيب سمعان ومحمد منير مرسى، المدخل فى التربية المقارنة، مرجع سابق، ص٥٠٨-٥٠٩.
- ١٠- عيسى على ونزيه الجندى، التربية فى الوطن العربى، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٨، ص٣٢-٣٣.
- ١١- وهيب سمعان ومحمد منير مرسى، المدخل فى التربية المقارنة. مرجع سابق، ص٥٠٨-٥٠٩.
- ١٢- المرجع السابق، ص٥٠٦-٥٠٧.
- 13- De Leeuw, H., "Intermediate Institutes in Syria", World Education News & Reviews (WENR) Journal, A Publication of World Education Services, Vol. 9, No. 3, 1996,^p 11.
- ١٤- عيسى على ونزيه الجندى، التربية فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص ٣٧.
- 15- De Leeuw, H., "Intermediate Institutes in Syria, Op. Cit ,^{pp} 11-12
- ١٦- عيسى على ونزيه الجندى، التربية فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص٤٢-٤٣.
- ١٧- المرجع السابق. ص ٤٣-٤٤.
- ١٨- نفس المرجع، ص ٤٤. وانظر أيضاً:
- ENCARTA, 1995.
- ١٩- عيسى على ونزيه الجندى، التربية فى الوطن العربى، مرجع سابق. ص ٣١-٣٢.

المعلم للمرحلتين الإعدادية والثانوية لسد العجز الشديد في المعلمين الوطنيين في بداية الأمر، ثم لتوفير المعلم المتميز كما وكيفا في أن واحد للمرحلة الأساسية والتي تمتد من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف العاشر أو الأول للمرحلة الثانوية، في مرحلة من التعليم الأساسي مدتها ١٠ سنوات لحماية المواطن العماني من الارتداد للأسية والتركيز على الجودة في التعليم وإدماج التعليم النظري والعملي معا بما يلائم الظروف الاجتماعية والاقتصادية لبعض الطلاب غير الراغبين في مواصلة الدراسة بالمراحل الأعلى، وسوف ينطلقون إلى سوق العمل. وهكذا أصبح يشار إلى هذه النهضة التعليمية العمانية بعبارة "من التعليم في ظل شجرة إلى رحاب الجامعة"^(٣).

فقد أكد جلالة السلطان قابوس بن سعيد في أغسطس عام ١٩٧٠ على أن تعليم شعبنا وتدريبه يجب أن يبدأ بأسرع وقت ممكن وفي ضوء هذا التوجيه الواضح انطلقت مسيرة التعليم لتمتد إلى كل ربوع السلطنة، ولتستوعب كل الأطفال في سن التعليم، ومقارنة بسيطة بين الأسس واليوم تكشف عن حجم ما تحقق، فقد ارتفع عدد المدارس من ٣ مدارس عام ١٩٧٠/٦٩م إلى ١٠٤٦ مدرسة ومعهدا وكلية متوسطة عام ١٩٩٦/٩٥م. وبينما ارتفع عدد الطلاب من ٩٠٩ طلاب عام ١٩٧٠/٦٩م إلى ٥٠٦٥٣ طالبا وطالبة عام ١٩٩٦/٩٥م، كما ارتفع عدد المعلمين من ٣٠ عام ١٩٧٠/٦٩م معلما إلى ٢٣٥٦٩ معلما ومعلمة عام ١٩٩٦/٩٥م، كما توجد ٨٣ مدرسة خاصة تشرف عليها وزارة التربية والتعليم^(٤).

وبعد هذه المقدمة الضرورية عن سلطنة عمان، سوف يتعرض هذا الفصل - للنظام التعليمي فيها من خلال المحاور التالية:

أولاً: فلسفة النظام التعليمي وأهدافه:

من المفيد أن نبدأ بالفلسفة التربوية التي ينطلق منها النظام التعليمي لتحديد أهدافه وطموحاته، حيث تستند الفلسفة التربوية إلى المنطلقات الفكرية والقيمية التي تتفق مع طبيعة المجتمع وحضارته وسماته الحضارية.

وتتبع فلسفة التربية في سلطنة عمان من مزيج مختلط من تراث الأمة وحضارتها وظروفها الاقتصادية والاجتماعية، بالإضافة إلى طموحاتها المستقبلية القريبة والبعيدة.

ولتحديد مبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها في السلطنة، يجدر بنا رصد اتجاهات المجتمع العماني، وإبراز أهم سماته وخصائصه والتي تتحدد فيما يلي:

- ١- إن سلطنة عمان وطن في الكيان العربي الإسلامي، وشعبها قوة اجتماعية متماسكة.
- ٢- أن التراث العماني تكون عبر العصور المتلاحقة، مما أكسب شعبها خصائصه التاريخية والثقافية المتميزة.
- ٣- إن الإيمان والعلم والعمل من الركائز الأساسية لتقدم المجتمع العماني وتطوره، وبها تمكن المجتمع العماني من استغلال موارده وثرواته وعمل على تنميتها بما يكفل لأفراده العيش الكريم.
- ٤- إن عمان تعي طبيعة التحديات الاجتماعية والثقافية والحضارية المحيطة بها وتتصدى لها بتسخير كل جهودها وتجنيد كافة طاقاتها في سبيل خلق مجتمع حديث ومعاصر.
- ٥- إن التنمية الشاملة هي غاية الدولة ومقصدتها، مستعينة على تحقيق التخطيط الواعي، والبحث العلمي وإعداد الكوادر العمانية الغنية اللازمة في كل المجالات.
- ٦- اعتبار التعليم استثمار بشري، ووسيلة لترفيه الفرد والمجتمع.
- ٧- إن التعليم العماني يركز على الأسرة ويعتبرها قاعدة لبنائه، ويعمل على صياغتها وحمايتها من عوامل الضعف والتفكك على هدى تعاليم الدين الحنيف والأخلاق الفاضلة.
- ٨- أن الشباب هو عصب الأمة، ومن ثم تهتم السلطنة بإعدادهم لتحمل رسالتهم كاملة في تطوير المجتمع، وتربيتهم تربية وطنية سليمة وعلى هدى تعاليم الإسلام والمجتمع وتقاليد.
- ٩- إن المجتمع العماني يشارك للأمة العربية إيمانها الراسخ بوحدة المسير العربي مع الاصرار على الحقوق العربية كاملة.

١٠ ان السلطنة تعمل على تحقيق التعاون العالمي على أساس الحرية والعدل والمساواة^(٤).

وفي ضوء هذه السمات والخصائص التي تميز المجتمع العماني المعاصر، فاستلهمت الفلسفة النزوية فيه على عدد من المبادئ الرئيسية أهمها:

١ تحقيق النمو المتكامل للفرد (فكرها، وعاطفيا) وروحيا، وأخلاقيا باعتبار أن ذلك هدف أساسي للنزوية، وغاية من غايات المجتمع.

٢ التحرر الاجتماعي وتنمية روح التعاون والعمل الجماعي للصالح العام، والاهتمام الخاص بالرأه لتحل مكانها اللاتق بها وتميق احترام إنسانيتها وفق ما تقتضيه القيم والتقاليد الكريمة.

٣ تحديث المجتمع العماني بإخذ النزوية والتعليم وسيلة أساسية في إكساب أفراد المجتمع المهارات الفنية اللازمة والاتجاهات الفكرية السليمة لمجابهة التحديات والانفجارات المعرفية والتكنولوجية.

٤ التقدم الاقتصادي، بزيادة الإنتاج القومي ورفع مستوى المعيشة للأفراد وتنمية الطاقات والكفاءات البشرية، واستغلال المصادر والثروات الطبيعية. وعلى ان يربيه أن يرفع باعداد المواطنين الذين يتميزون بالكفاءات والقدرات الفنية المطلوبة كما وكيفا.

٥ الوحد الوطنية. والعزة والمنعة الوطنية، والأصالة العمانية، وهي مبادئ أساسية سبقت إليها الفلسفة النزوية للمجتمع العماني وتسعى لتجسيدها في النشء من خلال المناهج والأنشطة الدراسية المختلفة وفي ضوء التوجهات العامة للدولة وعلى هدى من تعاليم الدين الإسلامي الحنيف ومصالح الوطن والمواطن العماني وكذلك الأمة العربية والإسلامية.

وفي ضوء ما تقدم من سمات وخصائص ومبادئ نميز الفلسفة العمانية، فان هناك الأهداف النزوية العامة، والتي تعمل على تحقيق هذه المعالم الفلسفية للنزوية في المجتمع العماني، والتي اشتقت من المصادر التالية:

- النهضة الإسلامية بنظاراتها الشاملة المتكاملة.
- اتجاهات العصر ومقتضياته.
- نهضة حاجات الوطن وطلعاته المستقبيلة.

♦ الخصائص النفسية للمتعلمين في مراحل نموهم المختلفة.

أما الأهداف العامة للتربية فشملت الجوانب التالية:

التربية الإسلامية؛ وتنمية القدرات العقلية، والتربية العاطفية، والتربية الجسمية. والتربية لكسب العيش واحترام العمل، والتربية لاستغلال وقت الفراغ ثم التربية المستديرة^(١).

ثانياً: السياسة التربوية وإدارة التعليم وتحويله:

يتحدد شكل السياسة التربوية في سلطنة عمان من خلال المراسيم السلطانية والسياسات التي تضعها حكومة السلطنة، وتقوم وزارة التربية والتعليم في ضوء ذلك برسم السياسة التعليمية وتنفيذها. وتشارك وزارة التربية والتعليم في ذلك وزارة التعليم العالي التي أنشئت في بداية عام ١٩٩٤م، حيث أصبحت بعض الجهات والهيئات الأخرى التي لها اهتمامات خاصة بالتعليم كوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل والصحة والدفاع.

ولعل من أهم الاتجاهات التي تحدد المسار التربوي المالي والمستقبلي في السلطنة هي توفير فرص التعليم بأقصى قدر مستطاع، بفتح المدارس للجميع دون تفرقة بين الذكور والإناث، والحضر والريف، في ضوء مجانية التعليم وتوفير الكتب ووسائل النقل للطلاب والمعلمين وتوفير الوسائل التعليمية المختلفة بالمدارس. كما اعتدت الوزارة التخطيط التربوي من خلال الخطط الخمسية والتي بدأت منذ عام ١٩٧٥م وسبق الإشارة إليها، مع الأخذ في الاعتبار المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والأخذ في الاعتبار الجوانب الكيفية بجانب الجوانب الكمية لتطوير وتنمية النظام التعليمي. كما تعمل الوزارة - بعد تحقيق التحسين الكمي - على تحسين وتطوير نوع التعليم بهدف تحسين مخرجاته من خلال تنفيذ بعض المشروعات والبرامج والبحوث والدراسات التربوية في مجالات التعليم المتوقعة كالمناهج الدراسية والخطط الدراسية بالإضافة إلى بعض التجديدات التربوية. كما تاخذ الوزارة بالبرؤية المستقبلية في تبني عدد من المشروعات بما يتلاءم مع عالم الغد، كمشروع تحسين تدريس المواد العلمية، وتطوير التعليم الثانوي، ومشروع تعليم نساء... بالإضافة... ووظائف هيئات التدريس وفقاً لتخصصها... العمة

للدولة بأن بذولي العمانيون مسؤولية العمل في الأنشطة المختلفة بالحكومة بالقطاع الخاص^(١).

ونتم عملية إدارة النظام التعليمي في سلطنة عمان على مستويات ثلاث هي: المستوى المركزي، والمستوى المحلي، والمستوى المدرسي، وفقا لعدد من العمليات الإدارية المنسلسلة والمداخله مع بعضها في نفس الوقت مثل التخطيط التربوي، والتنظيم الإداري، والتوجيه التربوي، والتقييم. وبشكل عام يمكن القول بأن نظام التعليم في سلطنة عمان يعتمد على مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ.

وبنكون التنظيم الإداري لوزارة التربية والتعليم رأسيا من ثلاثة مستويات وهي: المستوى المركزي: وهو على قمة التنظيم الإداري وتمثله وزارة التربية والتعليم. المستوى المحلي: وهو الإدارة الوسطى في التنظيم الإداري وتمثله المديريات والإدارات التعليمية في المحافظات أو المناطق التعليمية. المستوى المدرسي: وبعد بمنابة المستوى التنفيذي، وتمثله المدرسة باعتبارها وحدة إدارية مسنقلة تخضع بطبيعة الحال للإشراف المحلي المباشر.

وتصطلع الوزارة بعدد من العمليات المركزية كرسم السياسة التربوية، وتحديد الأهداف التربوية، ووضع الاستراتيجيات والخطط والمشروعات التي تلزم لتحقيق الأهداف التربوية. كما أن الوزارة باعتبارها على قمة التنظيم الإداري تقوم بعمليات الإسراف والرفاية والمناعبة على المستويين المحلي والمدرسي للتأكد من أن تنفيذ السياسة التربوية يتم وفقا لما تم رسمه من قبل.

كما تسعى الوزارة إلى تدعيم الإدارة اللامركزية، وتعمل على تشجيع اتخاذ القرار على المستوى المحلي بالقدر الذي يحقق حسن سير العمل وسرعة الاستجابة للمغبرات التي لا تحتمل الانتظار حتى يصل القرار من المستوى المركزي. وفي هذا المجال أنشأت الوزارة مديريات وإدارات تعليمية في المناطق، وعملت الوزارة على فتح مزيد من قنوات الاتصال مع الإدارات التعليمية على المستوى المحلي، فقد تقرر عمل برنامج لقاء تربوي سنوي لرؤساء أقسام التعليم العام والتوجيه بالمناطق التعليمية بهدف التواصل والحوار بين الوزارة والمناطق التعليمية.

وفي مجال الإدارة المدرسية أصدرت الوزارة اللائحة التنظيمية لمدارس النعالم العام في بداية عام ١٩٩٣م محتوية على المستجدات التي حدثت للعديد من اللوائح و التنظيمات الإدارية و التربوية بالوزارة، و التي تمس العمل المدرسي، حيث حددت هذه اللائحة المهام الوظيفية لكل العاملين بالمدرسة، بالإضافة إلى توضيح فعاليات العمل بالنسبة للملغات و السجلات الخاصة بشئون الطلاب و الأنشطة المدرسية و السنون المالية و الإدارية و نظم النقوم و الامتحانات.

كما استنمب هذه اللائحة على الهيكل التنظيمي للمدرسة و الذي بمقتضاه بسكل ادارة المدرسة من: مدير، و مساعد مدير، و المعلمين، و الإداريين، و الفنيين، و المستخدمين. كما حددت اللائحة عددا من المجالس التي تشارك مدير المدرسة على تحقيق الأهداف التربوية و الإدارية للمدرسة و هي: مجلس إدارة المدرسة، و مجالس إدارة المدرسة، و مجالس القصوى، و مجالس الآباء و الأمهات. و قد تطور العمل بهذه المجالس حتى خرجت من النطاق المدرسي فقط إلى مستوى المنطقة التعليمية و وصولا إلى تكوين مجلس على مستوى وزارة التربية و التعليم. و هذه المجالس مسؤولة عن مناقش جميع الأمور المتعلقة بالخدمات التربوية و التعليمية، و تبدي ملاحظاتها و اقتراحاتها حول سياسة القبول بالمرحل التعليمية، و نوعيات التعليم المختلفة، و نتائج الشهادات العامة، و المستوى التحصيلي للطلاب، و غير ذلك من قضايا النعلم التي بهم الآباء في المقام الأول^(٨).

أما بالنسبة لتمويل التعليم في السلطنة، فيتم عن طريق ما تخصصه الدولة في ميزانيتها العام، و التي بلغت في الفترة من ٧١ - ١٩٧٥م ما يعادل ٩٧٨٥٠٠٠٠ ربالا عمانيا بنسبة تقدر بحوالي ٢,٧% من إجمالي الدخل القومي. و ارتفعت هذه الميزانية في الخطة الخمسية الأولى ٧٦ - ١٩٨٠م إلى ٥,٣٧% من إجمالي الدخل القومي، كما وصلت هذه النسبة إلى ٨,٥% في عام ١٩٨٠م، واصلت الارتفاع إلى ١٥,٥% عام ١٩٨٥م، ثم تراجعت الميزانية إلى ٧,٦% عام ١٩٨٨م، بسبب الأوضاع الاقتصادية العالمية و تذبذب أسعار البترول، و الذي يعتبر المصدر الأساسي للميزانية في السلطنة. إلا أن تخصيص ما يزيد عن ٧% من إجمالي الإنفاق العام للدولة على التعليم يعد مستوى مرتفع بالمقارنة مع العديد من الدولة الأخرى^(٩).

ثالثاً: تنظيم التعليم العام:

سُلسل التعليم العام في سلطنة عمان على ثلاث مراحل تعليمية:

المرحلة الابتدائية: ويقبل الأطفال فيما لا يقل عن سن السادسة وبما لا يزيد عن سن الثامنة. ومدة الدراسة بها ٦ سنوات، ويقبل الناجحون في نهايتها بالمرحلة الإعدادية. ووظيفة هذه المرحلة مساعدة الأطفال على النمو المتكامل بتقديم قدر كاف من المهارات والإنجازات، التي نتمكنهم من فهم العلاقات الاجتماعية المسايمة وتوهم نموهم في المرحلة الثانية.

المرحلة الإعدادية: تقبل الناجحين في الصف السادس الابتدائي، ومدة الدراسة بها ٣ سنوات. وهي مرحلة منسوجة بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي. ووظيفتها الوفاء بحاجات المتعلمين بما ينفق وخصائص مرحلة المراهقة المبكرة والعمل على توجيههم وتنمية موهبتهم، قدراتهم واستعداداتهم، وإضافة معارف واتجاهات ومهارات أساسية لهم، التي سانهق لهم في المرحلة الابتدائية.

المرحلة الثانوية: وتقبل الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية، ومدتها ٣ سنوات. ووظيفتها تعزيز النمو المتكامل عند الطلاب روحياً وعقلياً واجتماعياً، وإعدادهم للدراسة العسنية والمواطنة الواعية ولمواصلة دراستهم العليا في الجامعات والمدارس المتقدمة إلى صمية مهارات التفكير العملي والتعلم الذاتي (١٠). وبم تنسعب الدراسة بهذه المرحلة عند بداية الصف الثاني إلى فرعين (علمي وأدبي) وقد تم تطبيق نظام الفصلين الدراسيين بهذه المرحلة اعتباراً من العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨م بالصفيين الأول والثاني الداوي وبالصف الثالث الثانوي في العام الدراسي ١٩٩٠/٨٩م.

وإلى جانب التعليم العام بمرحلة الثلاث، هناك أنواع أخرى من المؤسسات التعليمية في السلطنة منها المعاهد الإسلامية والتي كانت تتم في معظمها بالجموع عني المسوى الإعدادي وكذلك المعهد الإسلامي الثانوي، وهذه المعاهد تقدم نفس مساهم المدارس الإعدادية والثانوية العامة مع التركيز على دراسة العلوم الشرعية الإسلامية واللغة العربية.

ثم التعليم التقني، وكان يضم مدارس محدودة للتعليم الثانوي التجاري، والصناعي، ويهدف إلى تخريج عمالة فنية شبه ماهرة، كما يؤهل الطلاب المتفوقين للاندحاق بالجامعات، إلا أنه في طريق التصفية على المستويين الإعدادي والثانوي

لافتتاح الكليات التي تقابل هذه التخصصات على المستوى الجامعي (الزراعة - التجارة - الهندسة) ونظرا لقلّة الإقبال عليه بسبب تدني النظرة الاجتماعية للخريجين منه.

كما يوجد التعليم الخاص، والذي يقوم بدور مساعد للوزارة في نشر التعليم وتعميم التعليم الابتدائي حتى يمكن استيعاب جميع الأطفال متى بلغوا سن القبول في هذه المرحلة، كما يسهم بدور مماثل على مستوى المرحلتين الإعدادية والثانوية. وكذلك إسهامه الأساسي في نشر دور الحضانه ورياض الأطفال فيما قبل السن المدرسي.

إلى جانب مدارس التربية الخاصة التي أنشأتها الوزارة للصم والبكم وتضم طلابا في المرحلتين الابتدائية والإعدادية المهنية، كما أنشأت الوزارة مدرسة للتربية الفكرية، والعمل على ابتعاث عدد من المكفوفين للدراسة والتأهيل في المعاهد المتخصصة بالدول الشقيقة والصديقة.

كما أن مراكز محو الأمية وتعليم الكبار حظيت باهتمام كبير، مما جعلها مكملة للتعليم النظامي العام، وتطبيقا لمفهوم التعليم المستمر من خلال الأنشطة التي تسكن الكبار من مواصلة التعليم، ويتم هذا النشاط في عدد من المراكز الخاصة بمحو الأمية وتعليم الكبار بالمدارس العادية كفترة مسائية.

هذا إلى جانب جامعة السلطان قابوس، والتي افتتحت في العام الدراسي ١٩٨٧/٨٦م بكليات الطب، والهندسة، والزراعة والعلوم، والتربية والعلوم الإسلامية، ثم أضيفت كلية الآداب عام ١٩٨٨/٨٧، وكلية التجارة والاقتصاد عام ١٩٩٤/٩٣م، إلى جانب برنامج الدراسات العليا في بعض التخصصات داخل هذه الكليات.

كل هذه الأنواع من المؤسسات التعليمية، يضاف إليها معاهد ومؤسسات تعليمية عديدة تتبع وزارات وجهات أخرى غير وزارة التربية والتعليم تقدم تعليما متخصصا^(١١).

رابعاً: إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة:

تهدف برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة إلى إعداد المعلمين والمعلمات للتعليم بالمرحلة الابتدائية بجديع صفوفها وللإسهام بشكل فعال في مشروعات تنمية النسبة والمجتمع وتطويرها، وللدهوض بمسئولياتهم إزاء الوطن والإنسانية، ولمواصله النسو العمالي والسهنى بهم مستقلاً، و تتميه النواحي العقلية والروحية والبديية والأحلافية والاجتماعية والجمالية لدى الطلاب والطالبات.

معاهد المعلمين والمعلمات:

وانطلاقاً من الأهداف السابقة، فقد تم تطوير برنامج إعداد المعلمين في السلطنة حيث كان يقبل فيه الطلبة الناجحون في الصف الأول الإعدادي، وكانت مدة الدراسة به سنتان، والتحق به ٢٥ طالباً، ولم يقبل بهذا البرنامج سوى هذه الدفعة الأولى عام ١٩٧٦م. ثم تطور نظام الدراسة في العام الدراسي ١٩٧٨/٧٧م، إلى نظام التلاث سنوات بعد الشهادة الإعدادية العامة، ليحصل الناجحون فيه على شهادة ثانوية المعلمين والمعلمات.

ومع بداية العام الدراسي ١٩٨٠/٧٩م، أضيف إلى هذا النظام (نظام السنة الواحدة بعد الثانوية العامة)، ليحصل الخرجون فيه على شهادة دبلوم المعلمين والمعلمات للمرحلة الابتدائية. وقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات خريجي هذه الدبلومات المختلفة حتى العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥م عندما حدث تطورا آخر على بنية هذه المعاهد ٣٠٠ معلم ومعلمة^(١١).

وقد تم تعديل نظام القبول بهذه المعاهد اعتباراً من العام الدراسي ١٩٨٥/٨٤ وأصبح تحت مسمى كليات متوسطة تقبل الحاصلين على الثانوية العامة، ومدة الدراسة بها سنتان، وتتضمن مجالات الدراسة بهذه الكليات التخصصات التالية: التربية الإسلامية واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات والعلوم، وتربية أسرية للمعلمات. وقد بلغ عدد هذه الكليات بالسلطنة في العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨م خمس كليات (منها ثلاث كليات للبنين، واثنان للبنات)، يدرس بها ١٦٥٣ طالباً وطالبة (منهم ٩٠٧ طالباً و٧٤٥ طالبة)^(١٢).

وبالتوازي مع الحركة التعليمية الضخمة في السلطنة، تم إضافة المزيد من الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات حتى وصل عددها إلى ٨ كليات متوسطة للمعلمين والمعلمات منها ٣ كليات للمعلمات لتخريج المعلم العماني الكفاء وسد احتياجات المرحلة الابتدائية.

ومع تحقيق نسبة تعمين بلغت ٧٧% بين معلمي هذه المرحلة، فقد تقرر تحويل الكليات المتوسطة اعتباراً من العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م إلى كليات جامعية لرفع كفاءتها، ولكي تخرج معلمين ومعلمات للمراحل الثلاث الابتدائية والإعدادية والثانوية^(١٤).

فقد رأت الوزارة أن تعيد النظر في وضع الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات وتعمل على تطويرها بما يساير الاتجاهات العالمية الحديثة ومتطلبات التعليم في السلطنة ويحقق الأهداف التربوية المنشودة. وذلك بتحويلها إلى كليات جامعية مدة الدراسة بها ٤ سنوات بما يجعلها قادرة على إعداد جيل متميز من المعلمين والمعلمات العمانيين يعمل على رفع كفاءة وفعالية النظام التعليمي في السلطنة. ولقد ارتكز هذا التطوير على عدد من المبررات أهمها:

- توحيد مصادر إعداد المعلمين على اختلاف مواقعهم سواء في المرحلة الابتدائية أم الإعدادية والثانوية .
- الارتفاع بمستوى إعداد معلمي المرحلة الابتدائية وتأهيلهم.
- إيجاد مصادر أخرى لإعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية خلال السنوات القادمة بجانب كلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس.
- رفع مستوى تدريس المواد العلمية (العلوم والرياضيات والتكنولوجيا) في المرحلتين الابتدائية والإعدادية تمثياً مع سياسة الوزارة بتحسين جودة التعليم وملاحقة التطور العلمي.
- استثمار إمكانات الكليات المقترحة البشرية والمادية في القيام بتأهيل المعلمين والمعلمات وعقد الدورات التدريبية والمشاغل التربوية المختلفة^(١٥).

إعداد المعلمين والمعلمات بكلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس:

تعتبر كلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس من أكبر كليات الجامعة وهي تهدف إلى ما يلي:

- ١- إعداد المتخصصين المؤهلين في العلوم الإسلامية على نحو يجعلهم قادرين على القيام بسهام الإرشاد والوعظ والقضاء الشرعي وفق تخصصاتهم.
- ٢- إعداد المعلمين والمعلمات للعمل بالمدارس الإعدادية والثانوية والإداريين التربويين لسد احتياجات مدارس السلطنة في مختلف التخصصات.
- ٣- إجراء البحوث في مجال الدراسات الإسلامية والتربوية على نحو يؤدي إلى تنمية المعرفة في هذه المجالات والإفادة منها في ميادين التنمية الشاملة للبلاد .
- ٤- التعاون مع وزارة التربية والتعليم في تنظيم برامج تدريب المعلمين والإداريين التربويين وغيرهم من العاملين في حقل التربية من أجل رفع مستوياتهم المعرفية وكفاءاتهم المهنية .
- ٥- الإسهام في برامج تطوير التعليم في السلطنة ورفع كفاءته بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم .
- ٦- المعاونة في دعم وتنشيط الحركة الثقافية والفكرية في السلطنة^(١٦).

وتمنح الكلية درجة البكالوريوس بعد مدة تصل إلى ٤ سنوات واجتياز الطالب ١٣٢ ساعة معتمدة في أحد التخصصات التالية: التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، التاريخ، الجغرافيا، الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، الاقتصاد المنزلي، التربية الرياضية، ثم التربية الفنية.

كما تمنح الجامعة درجة الماجستير في التربية للحاصلين على درجة البكالوريوس أو الليسانس في التربية من خريجها أو الجامعات العربية المماثلة والعاملين في ميدان التربية والتعليم، وذلك بعد اجتياز ٣٦ ساعة معتمدة في تخصص المناهج وطرق التدريس للتربية الإسلامية، أو اللغة العربية، أو اللغة الإنجليزية، أو الدراسات الاجتماعية، وكذلك في تخصص الإدارة التربوية، وتخصص علم النفس التربوي^(١٧).

هذا وقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات بجميع مدارس السلطنة وفقا للإحصاء الرسمي للعام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ ما يلي:

في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي: ٢٦٨ معلمة وكلهم إناث في إطار التعليم الخاص. في مرحلة التعليم الابتدائي ١١٩٢٥ معلما ومعلمة، منهم ١١٢٨٧ بوزارة التربية والتعليم ويتضمن هذا العدد ٥٩٢٢ معلما و ٥٣٦٥ معلمة. كما بلغ عدد المعلمين والمعلمات في القطاع الخاص بهذه المرحلة ٦٣٨ معلما ومعلمة منهم ٧٨ معلما و ٥٦٠ معلمة.

في مرحلة التعليم الإعدادي ٦٦٧١ معلما ومعلمة، منهم ٦٥٦٦ بوزارة التربية والتعليم ويتضمن هذا العدد ٣٥١٧ معلما و ٣٠٩٧ معلمة. كما بلغ العدد بالتعليم الخاص ١٠٥ معلما ومعلمة منهم ٦٩ معلما و ٣٦ معلمة.

في التعليم الثانوي ٤٤٩٣ معلما ومعلمة، منهم ٤٤٣٩ بوزارة التربية والتعليم ويتضمن هذا العدد ٢١٥١ معلما و ٢٢٨٨ معلمة. كما بلغ العدد بالتعليم الخاص ٥٤ منهم ٣٨ معلما و ١٦ معلمة.

وهكذا تكون جملة المعلمين والمعلمات بالتعليم العام في إطار وزارة التربية والتعليم قد وصلت إلى ٢٢٢٩٢ معلما ومعلمة منهم ١١٥٩٠ معلما و ١٠٧٠٢ معلمة. بينما بلغت جملة المعلمين والمعلمات في التعليم العام بالقطاع الخاص ٧٩٧ منهم ١٨٥ معلما و ٦١٢ معلمة. وتكون جملة عدد المعلمين والمعلمات بالقطاعين ٢٣٠٨٩، وهي دلالة قاطعة على مدى التطور السريع في مجال إعداد المعلمين والمعلمات قياسا بعمر النهضة التعليمية في السلطنة مما يجعلها قادرة على الوفاء بمتطلبات سياسة التعليم في وقت قريب.

ويضاف إلى هذا العدد من المعلمين والمعلمات، جملة ما يوجد بأنواع التعليم الأخر، والخاضعة أيضا لوزارة التربية والتعليم وهي المعاهد الإسلامية الإعدادية بالجوامع عدد ٦٧ معلما، والتعليم التقني بما فيه من تعليم تجاري عدد ٣٩ معلما وصناعي عدد ٣١ معلما، وكذلك معلمي التربية الخاصة الابتدائية والإعدادية المهنية و عددهم ٧٥ معلما ومعلمة^(١).

كما بلغ عدد الإداريين في جميع المدارس الخاضعة لوزارة التربية والتعليم ٢٠٢٢ إداريا وإدارية، وبلغ عددهم في القطاع الخاص ٢٠٦ إداريا وإدارية، ومن الواضح أن هذه النسبة تبدو غير كافية من وجهة نظري لخدمة هذا العدد الكبير من المدارس وهيئة التدريس بها لكي تتحقق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

تدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة:

يجمع رجال التربية على أهمية التدريب أثناء الخدمة للمعلمين، لمسايرة ركب انطور العالمي والتكنولوجي، وإيماننا منهم بأهمية التربية والتعليم في مجال الإصلاح والتقدم البشري الذي يعتمد أساسا على رفع مستوى المعلمين بشكل خاص من أجل صقل مفاهيمهم العلمية والمهنية.

- ففي سلطنة عمان، أنشئ نظام التدريب أثناء الخدمة عام ١٩٧٢م ومنذ ذلك الوقت وهذا النظام يشرف على وضع الخطط والبرامج لتأهيل وتدريب فئات المعلمين العاملة بوزارة التربية والتعليم من أجل إيجاد الكادر الوطني المؤهل والمقتدر على حمل أعباء التنمية التربوية . وتهدف برامج التدريب في السلطنة إلى:
- ١- تنمية الكفاية الإنتاجية للكوادر العمانية في المؤسسات التعليمية المختلفة من خلال برامج الإعداد والتأهيل والتدريب المستمر لتصبح قادرة على القيام بأدوارها بفعالية في عالم يموج بالتقنيات العلمية المتطورة.
 - ٢- تمكين العاملين في المؤسسات التربوية من الاستفادة على الدوام من الإنجازات والخبرات التربوية المتوافرة والمستجدة لدى الدول الشقيقة والصديقة.
 - ٣- تمكين المعلمين من الاستفادة من تكنولوجيا التربية والمختبرات والوسائل الأخرى لزيادة فعالية العملية التعليمية.

الأسلوب التدريبي المستخدم مع المعلمين والمعلمات في السلطنة:

يتم استخدام المنحنى التكاملي متعدد الوسائط في التدريب أثناء الخدمة، نظوا لأنه يجمع أشكالاً مباشرة وغير مباشرة من التدريب في كل متكامل.

وتشمل الطرق المباشرة المجابهة بين المعلم والمتعلم في عملية التدريس، أما الطرق غير المباشرة، فهي الأشكال غير المباشرة بين المعلم والمتعلم ولكن من خلال وسائط التعلم مثل التعمينات الدراسية الذاتية والوسائل السمعية والبصرية ومكتبات المناطق التعليمية والمجلات التربوية. بينما الطريقة المباشرة تعتمد على الحلقات الدراسية الأسبوعية والتدريب العملي، والبحث الإجرائي الموجه والدورات الصيفية.

أنواع البرامج التدريبية المتبعة في السلطنة:

- برنامج التأهيل الأساسي أثناء الخدمة، وكان من أهم البرامج إلا أنه توقف في العام الدراسي ١٩٨٧/٨٦م بسبب تأهيل جميع المعلمين غير المؤهلين بالميدان من جهة. وعدم تعيين الوزارة لمعلمين غير مؤهلين تربويا من جهة أخرى. وقد تخرج من هذا البرنامج ٦١٥ دارسا ودارسة في الأعوام الدراسية من ١٩٧٤/٧٣م وحتى ١٩٨٦/٨٥م.

ولهذا انحصر نشاط قسم التأهيل التربوي في ثلاث شعب أساسية وهي:

- أ- شعبة الزيارات الصيفية، والتي تتابع المعلمين حديثي التخرج في الكليات المتوسطة بمدارسهم بغية مساعدتهم على تخطي العقبات التي تواجههم عند بداية حياتهم العملية في مجال تخطيط الدروس وصياغة الأهداف وتطوير النشاطات التعليمية. وقد وصل عدد من شملهم هذا البرنامج ٧٣٧ معلما ومعلمة حتى العام الدراسي ١٩٩٠/٨٩م من جميع المناطق التعليمية المتسعة بالسلطنة^(١٩).
- ب- التدريب المستمر، وهو أيضا لتدريب وتوجيه ومتابعة المعلمين العمانيين في مواقع عملهم تحقيقا لمهامهم التربوية المتجددة، وقد تحددت أهداف هذا البرنامج في:

- بعاش خلفية المعلمين التربوية عن طريق ورش العمل وحلقات النقاش.
- أن يكتسب الدارس القدرة على الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية.
- أن يتمكن المعلم من الربط بين محتويات المقررات الدراسية، وأسس وأهداف المنهج المعاني الحديث.
- إطلاع المتدربين على كل جديد في حقل التربية والتعليم.

- وقد تضمن هذا البرنامج عدة أنواع منها: برامج قصيرة لمدة أسبوع شملت انعقاد من المشاعر... في مجالات تربية و التوجيه التربوي. والأنشطة

التربوية، والرياضيات، والتجويد وإنتاج الوسائل التعليمية، ثم القياس والتقويم، وقد انظم لهذه البرامج واللقاءات القصيرة حتى عام ١٩٩٠م ١٣١٠ معلما ومعلمة.

♦ وهناك البرامج المتوسطة والتي امتدت ولمدة ٣٦ يوما بواقع ٤ ساعات دراسية كل يوم، حيث شملت موضوعات مختارة لإنعاش خلفية المعلمين التربوية وتعميق فهمهم وإثراء معارفهم تجاه خصوصيات المرحلة الإعدادية. كما شملت موضوعات تخصصية للمعلمين لتمكينهم من تعميق مادة تخصصهم في المرحلة الإعدادية، إلى جانب التدريب الميداني لمساعدة المتدربين على تطبيق المهارات التي اكتسبوها خلال الخبرات التي مروا بها في المرحلتين السابقتين.

♦ وهناك البرامج الطويلة، الخاصة بالتأهيل التربوي الجامعيين، والهدف من هذا البرنامج هو إكساب المشتركين من خريجي كليات الآداب والعلوم المعارف النظرية والمهارات لعملية اللازمة لممارسة مهنة التعليم في المرحلة الإعدادية. حيث تشير الدراسة وفقا لنظام الساعات المعتمدة (نظري وعملي)، ومدة الدراسة عام دراسي ويتكون من فصلين دراسيين ٣٤ ساعة معتمدة، تشمل على المقررات التربوية والنفسية والمناهج وطرق التدريس إلى جانب التربية العملية والبحث التربوي التطبيقي.

♦ وهناك برنامج طويل الأمد أيضا، يتعلق بتوحيد مؤهلات معلمي المرحلة الابتدائية، وذلك لسد الثغرة التي حدثت بسبب تعدد مستويات البرامج التي تخرج فيها المعلمون مثل إنشاء الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات، وهذه البرامج تهدف إلى رفع المستوى العلمي والمهني للمعلمين العمانيين بالمرحلة الابتدائية ليتساو بخريجي الكليات المتوسطة (سنتان بعد المرحلة الثانوية). وقد شمل هذا البرنامج الفئات التالية:

- حملة دبلوم المعلمين الابتدائي نظام السنة الواحدة بعد الثانوية العامة.
- حملة ثانوية المعلمين نظام ثلاث سنوات بعد الإعدادية.
- التأهيل التربوي في أثناء الخدمة بعد الثانوية.
- الثانوية العامة بعد التأهيل التربوي أثناء الخدمة.

جـ الدورات التخصصية وهي لفتنين من المتدربين هما:

- ١- فئة الموجهين، وتهدف الدورة إلى إكساب المتدرب القدرة على تحليل العناصر التي تتكون منها المواقف التعليمية بغرض تحسينها وتطويرها.
- ٢- أن يعي المتدرب مسؤوليات الموجه التربوي في ضوء المفهوم الحديث للتوجيه التربوي.
- ٣- أن يكتسب المتدرب القدرة على استخدام استراتيجيات المنحنى التكاملية متعدد الوسائط في عملية التوجيه التربوي وكذلك في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
- ٤- أن يفهم المتدرب بالأنشطة الميدانية في ضوء مسؤوليات الموجه التربوي وبغرض التدريب لزيادة فعاليته وإكسابه المهارات المختلفة.
- ٥- أن يضع خطة توجيهية مفصلة في ضوء مفاهيم التوجيه الحديث للمدارس التابعة في نطاق عمله.

ولتحقيق هذه الأهداف، فإن تنفيذ البرنامج يتم على ثلاث مراحل:

- المرحلة الأولى، ومدتها ثلاثة أسابيع لإنعاش خلفية المشتركين فيما يتصل بقضايا التربية المدرسية في المرحلة الابتدائية وإكسابهم مفهوما واسعا للتوجيه التربوي وفهما سليما لمسئوليات وظيفية الموجه التربوي وأساليبه في العمل.
- المرحلة الثانية، ومدتها أربعة أشهر وتستهدف مساعدة المشتركين على ترجمة الأفكار التي اكتسبوها في المرحلة الأولى فيما يتصل بالاتجاهات المرغوبة لتطوير التربية المدرسية وأساليب التوجيه التربوي.
- المرحلة الثالثة، وتتم خلال ورش العمل التي تقام لذلك لتعزيز النتاجات التعليمية لبرامج المرحلتين السابقتين والتركيز على ممارسة عملية يقوم بها المتدربون لأهم الكفاءات الميدانية للموجه التربوي، كما يقومون في هذه المرحلة بممارسة التوجيه الفعلي في مدارس مسقط، يتم فيها نقد ممارستهم الميدانية الفعلية التي قاموا بها من خلال المرحلة الثانية من الدورة. ومدتها ثلاثة أسابيع.

- ٢- فئة مديري المدارس: بهدف تطوير الإدارة المدرسية وإكساب المتدربين الاتجاهات الحديثة نحو تلاميذهم ومدارسهم والمجتمع المحلي، وأن يعي المتدرب أهداف التربية في السلطنة، وأن يطوروا ثقافته التربوية والمهنية، وأن يعرف مسؤولياته كمدير مدرسة، وأن يبرحم الأفكار التي اكتسبها في

ممارسات عملية، وأن يكتسب المهارة، في تخطيط الأنشطة العملية وتنفيذها ونفويها وكتابة التقارير عنها.

وبالمثل تسيير الدورة لهذه الفئة في ثلاثة مراحل كما سبق توضيحه لفئة الموجهين ولكن بالتركيز على المدراء، حيث تمتد المرحلة الأولى لثلاثة أسابيع للدراسة النظرية، وتمتد المرحلة الثانية لمدة أربعة أشهر للنشاطات الميدانية والعملية بالمدارس، والمرحلة الثالثة تمتد لمدة ثلاثة أسابيع للوقوف على ما أكتسبه الدارس من مهارات ومعارف في التخطيط للإدارة المدرسية الفعالة^(١).

وقد تم تطوير برنامج التوجيه التربوي، والإدارة المدرسية بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم في السلطنة ومنظمة اليونسكو، حيث التقويم الأولي ودراسات الجدوى عن طريق خبراء الوزارة واليونسكو، ثم الاعتمادات المالية المشتركة، والتي جعلت البرنامج يكون فعالاً ومتميزاً ولمدة عام دراسي كامل يتفرغ فيه الدارسون من مدارسهم ونقوم الدراسة فيه وفقاً للمنحى التكاملية بين الدراسة النظرية والميدانية والداثية. وكانت بداية تطبيقه في العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢م، وأشترك في تنفيذه خبراء اليونسكو وخبراء الوزارة، وأعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس، وأعضاء هيئة التدريس بالكافة المتوسطة للمعلمين سواء بالمناقشات الأولية أو كتابة الدراسات الدراسية أو بالتدريس لهذه التعيينات للفئتين المشاركين في البرنامج.

خامساً: التجديدات التربوية في سلطنة عمان:

حتى يوافق النظام التعليمي مع المنغرات العالمية والمحلية، وحتى لا يتخلف هذا النظام بالحمود كان لابد من إجراء بعض التجديدات التي ظهرت في مجال الفكر التربوي العالمي والتي طبقت في بعض دول العالم كخبرات ونجارب ثبت نجاحها. ومن أهم هذه التجديدات:

١ نظام الفصلين الدراسييين: والذي بدأ تطبيقه في المرحلة الإعدادية في العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢م بعد نجاحه تجريبياً على المرحلة الثانوية منذ العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨، والذي ظهرت مزاياه وإيجابياته بتفوق عن النظام السابق والخاص بالسنة الممتدة. ومن ثم عم على المرحلتين الإعدادية والثانوية بأنواعها بتقسيم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين منفصلين، فترة كل منهما ١٦ أسبوعاً عدا أيام

الإسحانات والعطلات. وقد تم تعديل الخطط الدراسية للمرحلتين وامتد التعديل إلى المرحلة الابتدائية لتواكب متطلبات التجديد في المراحل اللاحقة. كما تم تحديث الإدارة المدرسية وعدلت اللوائح والقرارات والتوجيهات الوزارية بما يساعد الإدارة المدرسية على أداء دورها في ظل هذا التجديد.

ب- مشروع تطوير الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات: حيث أعادت وزارة التربية والتعليم النظر في وضع هذه الكليات، للعمل على تطويرها بما يساير الاتجاهات العالمية الحديثة ومتطلبات التعليم في السلطنة ولتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وقد تبلور هذا التطوير في تحويلها إلى كليات جامعية ومدة الدراسة بها أربع سنوات بما يجعلها قادرة على إعداد جيل متميز من المعلمين والمعلمات العمانيين، يعمل على رفع كفاءة وفعالية النظام التعليمي في السلطنة، وقد بدأ هذا التطوير بالفعل في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ وهو العام الأول من الحطة الخمسة الخامسة ١٩٩٦م - ٢٠٠٠م.

ج- مشروع إنشاء مركز للبحوث التربوية والتطوير. حيث يعتمد تطوير التعليم في العصر الحديث على وجود قاعدة قوية من البحث التربوي، القادر على تشخيص المشكلات واقتراح حلول لها، ورغم وجود دائرة للبحوث التربوية تقوم بهذه المهمة إلا أن الوزارة أرادت تطويرها لتصبح مركزاً للبحوث التربوية والتطوير ليتولى هذه المهمة في الفترة القادمة.

د- تنمية الموارد البشرية في المجال التربوي: حيث تسعى السلطنة إلى تنمية الموارد البشرية، وخلق الكوادر القادرة على تحمل مسؤولية العمل التربوي من خلال البعثات الخارجية إلى الدول الشقيقة والصديقة، والبعثات الداخلية إلى جامعة الملطان فابوس.

هـ - تطوير التعليم التقني وربطه بحاجات سوق العمل: وذلك لتلبية حاجات المجتمع من العمالة الفنية المدربة، وتأكيداً لضرورة ربط التعليم التقني لسوق العمل والإنتاج، تم إدخال برنامجي التدريب الميداني والموسم الثقافي كنوع من الاتجاهات الجديدة للسياسة التربوية.

ويعتمد البرنامج الأول على تدريب طلاب الصف الثالث الثانوي التجاري في بعض الوزارات والمؤسسات الحكومية إلى جانب بعض مؤسسات وشركات القطاع

الخاص ذات الارتباط بمجال التجارة والاقتصاد. أما البرنامج الثاني فيعتمد على دعوة بعض المعنيين بالاقتصاد والتجارة لإلقاء محاضرات مخصصة لطلبة التعليم التجاري. و- مسابقة المحافظة على النظافة والصحة في البيئة المدرسية. والهدف منها إكساب الطلاب المعلومات المرتبطة بنظافة المكان والأفراد مع تعديل عاداتهم وغرس القيم المرتبطة بالنظافة، وتقبلهم لدورهم في المحافظة على مدرستهم. وعلى الجانب الآخر هناك أهداف خاصة بالمدرسة ذاتها، منها قيام المدرسة بدورها في توفير الأمن والوقاية الصحية لمتعلميها والمجتمع المحيط بهم، وتوثيق الروابط بينها وبين البيت والمجتمع. وقد صدر القرار الوزاري رقم (٩١/٥٦) بتاريخ ١٥/٦/١٩٩١م، الذي يقضي بتنظيم المسابقة سنويا على مستوى مدارس السلطنة بجميع نوعياتها التعليمية.

المراجع:

- ١- سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، العدد السادس والعشرون، العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م، مسقط، نوفمبر ١٩٩٦م، ص ١٣ - ١٤.
- ٢- عمان ٥، وزارة الإعلام، مسقط، ١٩٩٥، ص ٣٧ - ٣٩. محمد إبراهيم عبد النبي، التعليم والمجتمع: دراسات نظرية وميدانية في علم اجتماع التربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية، ١٩٨٩، ص ١٣٩.
- ٤- سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، مرجع سابق، ص ٣٣ - ٣٧.
- ٥- سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، تطوير التربية والتعليم في سلطنة عمان خلال العامين الدراسيين ١٩٩٣/٩٢ - ١٩٩٤ / ٩٣م، اللجنة الوطنية العمانيّة للتربية والثقافة والعلوم، أكتوبر ١٩٩٤، ص ٢ - ٣.
- ٦- طاهر عبد الرازق، التعليم العام في سلطنة عمان، ص ٥٠٨ - ٥٠٩.
- ٧- تطور التربية والتعليم في سلطنة عمان خلال العامين ١٩٩٣/٩٢م - ١٩٩٤/٩٣م، مرجع سابق، ص ١٢ - ١٤.
- ٨- المرجع السابق. ص ١٦ - ١٨.
- ٩- محمد إبراهيم عبد النبي، التعليم والمجتمع، مرجع سابق، ص ١٨٨.

- ١٠- تطور التربية والتعليم في سلطنة عمان خلال العامين ١٩٩٣/٩٢ - ١٩٩٤/٩٣م، مرجع سابق ص ٦ - ٧.
- ١١- المرجع السابق، ص ٧ - ٩.
- ١٢- وزارة التربية والتعليم والشباب، دائرة إعداد وتوجيه المعلمين، إعداد وتدريب المعلمين في سلطنة عمان، مسقط، ١٩٩٠م، ص ٢١.
- ١٣- محمد ابراهيم عبد النبي، التعليم والمجتمع، مرجع سابق، ص ١٦٨.
- ١٤- عمان ٩٥، وزارة الإعلام. مرجع سابق، ص ١٩٨.
- ١٥- سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، تطور التربية والتعليم خلال العامين ١٩٩٣/٩٢ - ١٩٩٤/٩٣م، مرجع سابق، ص ٤٤.
- ١٦- جامعة السلطان قابوس، دليل الطالب، الطبعة الثانية، ١٩٩٠، ص ٦٠.
- ١٧- عمان ٩٥، وزارة الإعلام، مرجع سابق، ص ٢٠١.
- ١٨- سلطنة عمان، الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، العدد السادس والعشرون، مرجع سابق، ص ٣٧.
- ١٩- سلطنة عمان، إعداد وتوجيه المعلمين، إعداد وتدريب المعلمين في سلطنة عمان، مرجع سابق، ص ٤.
- ٢٠- المرجع السابق، ص ١٢.
- ٢١- نفس المرجع، ص ١٥ - ١٨.

الفصل الرابع عشر

النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية

مقدمة:

تتناول هذه المقدمة أهم القوى الثقافية المؤثرة في تشكيل وبنية النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية كما هو قائم في صورته الحالية. وتعدد القوى الثقافية التي تؤثر في تشكيل النظم التعليمية في المجتمعات المختلفة، كما يختلف تأثير هذه القوى من بلد لآخر. فقد نجد للقوى الاجتماعية الأثر الأكبر في تحديد وتشكيل نظام التعليم في بلد ما، بينما ترى القوى الاقتصادية تحتل المركز الأول في تشكيل النظم التعليمية في بلاد أخرى، وقد نجد أن بعض القوى تتضافر مع بعضها في بلد معين لتشكل نظاما تعليميا لذلك البلد.

وقد نجد أن تنوع واختلاف القوى الثقافية المتصارعة في بعض الدول تؤدي إلى إيجاد أكثر من نمط تعليمي في البلد الواحد^(١).

وانطلاقا من هذا الاعتقاد، فإن هذه المقدمة سوف تتناول أهم القوى الثقافية التي ساهمت في تشكيل النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية وأهم القوى التي سوف نتناولها بالتحليل هي القوى الجغرافية والسكانية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

١ - القوى الجغرافية المؤثرة في تشكيل النظام التعليمي:

تتشكل القوى الجغرافية من البيئة الطبيعية بسماتها ومكوناتها التي تؤثر في الإنسان وتؤثر به. وتضم أيضا مواقعها ومناخها وإلى أي مدى يؤثر هذا المناخ والموقع في الطبيعة البشرية. فمن الطبيعي أن نجد بنية الإنسان الجغرافية تؤثر إلى حد كبير على طبيعة فكره وخياله، كما تشكل جانبا كبيرا من خلقه وطباعه ولهذا فإن لهذه القوى الجغرافية أثرها على النظم التعليمية من حيث المناخ وطبيعة البيئة ومصادر الثروة فيها. فالمنح له تأثيره على تحديد سن الإلزام أو بداية الدراسة، وموسم الإجازات الدراسية وشكل المباني المدرسية وأسلوب البناء ونوع مواد البناء والأثاث وطرق المواصلات المستخدمة في نقل التلاميذ.

وبالتطبيق على المملكة العربية السعودية، نجد أن الموقع الجغرافي الممتد من الكويت والعراق والأردن شمالا إلى اليمن جنوباً، ثم من سلاسل جبال البحر الأحمر واليمن غربا إلى معظم دول الخليج العربي شرقا. هذا الامتداد الشاسع أدى إلى تنوع

البيئات المناخية والنباتية فحيث يوجد المناخ الحار والجاف توجد البيئات ذات النباتات والنشاط الصحراوي وقلّة السكان وانتقالهم وراء الكلاً والأعشاب ومن ثمّ اختلف شكل الأبنية المدرسية وطبيعتها من مدرسة كاملة إلى مدرسة ذات الفصل الواحد، ومن التعليم النظامي إلى بعض صور التعليم اللانظامي. واختلفت المباني المدرسية والمتمثلة في الخيام في البيئة الصحراوية عنها في المدارس ذات الأبنية الحديثة من الطوب والحجارة والحديد المسلح في المدن والحضر. كما كان لهذه القوى الجغرافية أثرها على المناهج الدراسية، فتتعدت المناهج ومحتوياتها المعرفية لتقابل اهتمامات التلاميذ في البيئات المختلفة.

أما بالنسبة للمناخ وتأثيره على سن الإلزام أو بدء الدراسة فهو واضح في المملكة العربية السعودية لأنها تقع في الحزام المداري ولذلك فإن شهور الصيف ذات الحرارة المرتفعة تتمثل في شهور يونيو ويوليو وأغسطس حيث تنتهي الدراسة بالمدارس في مايو وتبدأ في سبتمبر من كل عام، كما أنها (المملكة) حاولت التغلب على الحرارة الصحراوية الشديدة والبرودة الشديدة أيضاً باستخدام التكنولوجيا الحديثة في التبريد أو التدفئة لحجرات الدراسة المختلفة.

كما أن للامتداد الشاسع لموقع المملكة العربية السعودية أثره الواضح في تنوع المصادر الطبيعية من مناطق زراعية ورعي وسياحة دينية إلى مناطق تعدينية وخاصة البترول الذي لعب دوراً كبيراً في النهضة التعليمية والحضارية للمملكة، مما أدى إلى تحسين الخدمات التعليمية من مبان وأجهزة وأدوات حديثة واستقدام المعلمين الأكفاء وإتباع نظم الإدارة والامتحانات الحديثة مما أضفى الحيوية على النظام التعليمي في المملكة وجذب الأنظار سواء من أبناء المملكة في الداخل أو من خارجها وذلك بسبب ارتفاع الميزانية المخصصة للإنفاق على التعليم.

٢- القوى السكانية:

(٦)

يتضح لنا تأثير القوى السكانية أو التركيب السكاني من زاويتين، أولهما التكوين المنصري للسكان والانفجار السكاني وكلا الزاويتين لهما تأثير كبير على تشكيل النظم التعليمية واختلافها من مكان لآخر.

والمقصود بالعنصر السكاني أو السلالة، هو وجود جماعات سكانية أو سلالات سكانية أصيلة في بيئة معينة، أو امتزاج بعض السلالات والأجناس وتكوين سلالات أخرى جديدة لها خصائصها المشتركة أو المختلفة. وتوجد المشكلات السكانية المرتبطة بالسلالات من التعارض أو عدم الامتزاج بين السلالات في داخل لمجتمع الواحد، حيث يكون لكل سلالة خصائصها التي تتطلب نوعا معينا من الرعاية والتعليم، ومن ثم فإنه من الضروري أن تتنوع النظم التعليمية لتقابل اهتمامات كل جماعة أو سلالة. والمشكلة حيث توجد سلالات سكانية أصلية وسلالات سكانية نازحة بفعل الهجرة أو الحروب أو بحثا عن فرص العمل.

وبالنسبة للمجتمع السعودي، رغم وجود بعض السلالات العرقية والتي تتسلل في النظام القبلي المتجسد فيها إلا أنها بفعل الأحداث التاريخية والحروب واللغة والدين فقد امتزجت هذه السلالات والأجناس لتكون مجتمعا سعوديا يبدو أنه ذو خصائص واحدة مشتركة، إلا أنه في الداخل يشمل العديد من الخصائص السكانية والقبلية.

ولهذه الخصائص السكانية الأثر الواضح على التعليم والإقبال عليه، فقد كانت الصور التعليمية مختلفة من قبيلة لأخرى حسب اهتمامات وحرفة أهل القبيلة وكان الإقبال على التعليم محدودا جدا ويعتمد بالدرجة الأولى على رجال الدين وفي الكتاتيب وامتسحان حرفة الآباء، ولكن بعد الإصلاحات الحضارية واكتشاف البترول وزيادة الاهتمام بالخدمات التعليمية وتشجيع الحكومة للأهالي على التعليم وإرسال الأبناء للمدارس وإعطائهم مكافآت شهرية للإقبال على الدراسة، أصبح هناك نظاما تعليميا قائما بذاته رغم اعتماده الكلي على الخبرات التربوية الأجنبية.

أما بالنسبة للانفجار السكاني، فإن العصر الحالي يشهد انفجارا سكانيًا لم نشهد له مثيلا من قبل، حتى أنه أصبح إحدى السمات الثلاثة المميزة لهذا العصر والذي يسمى بعصر الانفجارات الثلاثة وهي الانفجار السكاني والانفجار المعرفي والانفجار في الآمال والطموحات^(١) والانفجار السكاني لا يمثل مشكلة تعليمية في حد ذاته، ما دامت معدلات التنمية التعليمية تتمشى بنفس السرعة (انظر أسلوب حل المشكلات لبراين هولمز)، ولكن الانفجار السكاني يسود في المجتمعات النامية وهي التي تعجز مواردها الاقتصادية عن توفير الفرص التعليمية لأبنائها بمعدل يتمشى مع معدل تزايد السكان، وخاصة وأن

مواردها محدودة ومتطلباتها ملحة في ميدان الصناعة والزراعة والصحة والخدمات الاجتماعية الأخرى.

وبالتطبيق على المملكة العربية السعودية، ذات الامتداد الشاسع في أراضيها والتي ظهرت قيمتها الاقتصادية العالية بعد اكتشاف البترول فإننا نجد عدد السكان يعتبر محدودا جدا بالنسبة للموارد الاقتصادية الهائلة التي تمتلكها المملكة، ومن هنا فإن الزيادة السكانية فيها لا تمثل مشكلة ما دامت الزيادة والمعدل الاقتصادي مرتفعا بل أن المعدل الاقتصادي المرتفع هو المشكلة في حد ذاته بالنسبة لهذا المجتمع السعودي من جوانب أخرى سوف نعرض لها في الصفحات التالية.

٣- القوى الاقتصادية:

هناك علاقة وثيقة بين الاقتصاد والتعليم ، إذ يتأثر كل منهما بالآخر إلى حد كبير، فالتعليم هو الأداة الطبيعية لإعداد القوى البشرية المدربة واللازمة لتطوير الاقتصاد، ولقد أكد الكثير من العلماء من أمثال آدم سميث A. Smith والفريد مارشال A Marshall وهاريسون ومايرز Harbison & Mayers على أهمية التربية بوصفها استثمارا قوميا وأن أعلى أنواع رأس المال هو قيمة رأس المال الذي يستثمر في الإنسان، والذي عن طريقه يكون تقدم الأمم. وقد تم تقسيم بلاد العالم إلى أربع مستويات اقتصادية لها طابع تعليمي مميز وهي: البلاد المتخلفة Underdeveloped Countries ومنها أثيوبيا وأفغانستان والمملكة العربية السعودية (قبل نهضتها التعليمية والاقتصادية) والسودان وغيرها. حيث التعليم فيها متخلف من حيث الكم والكيف، ولا يسد حاجات البلاد من القوى البشرية. أما البلاد النامية جزئيا The Partially Developed Countries وهي تلك البلاد التي قطعنا شوطا محدودا في كريق التقدم ومن أمثلتها: ليبيا وتونس والعراق وباكستان ولبنان وغيرها. والتعليم فيها يتميز بالتطور السريع من حيث الكم على حساب الكيف، والبلاد شبه المتقدمة The Semi- Advanced Countries وهي تلك البلاد التي قطعت شوطا معقولا في طريق التقدم أكبر من الشوط الذي قطعتة البلاد النامية جزئيا ومن أمثلتها: الهند ومصر ويوغسلافيا وغيرها. والتعليم فيها مرتفع إلى حد ما وخاصة التعليم الأكاديمي الذي يهدف إلى الإعداد الجامعي. وأخيرا البلاد المتقدمة The Advanced Countries وهي البلاد التي قطعت شوطا كبيرا في طريق التقدم ومن أمثلتها الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفييتي وإنجلترا والدانمارك والسويد وفرنسا... الخ. وبلاد هذا المستوى تتمتع بنظام اقتصادي صناعي متقدم ولذلك

فهي قادرة على الاكتشافات العلمية والتكنولوجية والتنظيمية ولديها رصيда كبيرا من القوى البشرية المدربة والعالية الخبرة، كما أن التعليم فيها يتميز بارتفاع المقيدين في جميع مراحلها ، كما أن نسبة المقيدين في الكليات العملية والفنية أعلى منه في الكليات النظرية.

وبالتطبيق على المملكة العربية السعودية، فإننا نجد ما بالفعل في فترة ما قبل اكتشاف البترول تحت اطار الدول المتخلفة في نظامها التعليمي، ولكن هذا النظام التعليمي بدأ يأخذ مكانه بين نظم التعليم في الدول النامية أو شبه المتقدمة بعد ارتفاع معدلات التنسية التعليمية والاقتصادية وزيادة دخل الفرد واهتمام الدولة بالتعليم وجعله إلزاميا وسجانيا، بل وتشجيعا من الدولة فإنها رفعت المكافآت التشجيعية للتلاميذ وطلاب الجامعات، واهتمت بنظام البعثات التعليمية للدول العربية المتقدمة والدول الأوروبية والأمريكية على السواء، واستقدمت الخبرات التربوية والفنية من الدول المجاورة والمتقدمة لإحداث النهضة التعليمية التي واكبت النهضة الاقتصادية وتنوع النشاط البشري وتحول الكثيرين من أبناء السعودية من حرفة الرعي والزراعة إلى حرفة التعدين والتجارة.

٤- القوى الاجتماعية (الدين واللغة):

تشكل القوى الاجتماعية المؤثرة في النظم التعليمية من الدين واللغة إلى جانب التركيب الاجتماعي.

فالدين له التأثير المباشر على النظم التعليمية، ومن ثم فإن معظم النظم التعليمية تسيير وفق أسس ومبادئ دينية ومدنية، تتجسد هذه المبادئ في الفرد خلال انتقاله من مرحلة تعليمية لأخرى يتشرب قسما معينا من الثقافة الدينية بجانب الثقافات الدنيوية ليتمكن من الإسهام في بناء مجتمعه.

ولقد لعب الدين دورا كبيرا في حياة المجتمعات على مصر العصور سواء في العصور القديمة لا سيما في حياة المصريين القدماء حيث سيطرة رجال الدين على كثير من نواحي الحياة المصرية ونظموا للناس أمور حياتهم وأخزتهم. كما اهتمت التربية ونظم التعليم بالتربية الدينية والروحية في العصور الأولى المسيحية وخاصة فيما يسمى مرحلة التهذيب المدرسي وارتبطت فكرة إنشاء المدارس بالدين باعتبار أن رجل الدين هو المعلم، ويصدق هذا القول على المسيحية والإسلام على السواء، فقد كانت قراءة الإنجيل والقرآن

الكريم ونشر التعاليم الدينية من أهم الدوافع لإنشاء المدارس. وفي العصور الوسطى اتجهت الكنيسة بنظرتها إلى العزلة والزهد عن مباحج الحياة الدنيا والانفصال عن العالم الخارجي، لذلك اقتصر التعليم في تلك الحقبة الزمنية على الدراسات الدينية وبعض العلوم الدنيوية المحدودة مما أدى إلى قيام حركات الإصلاح الديني والفكري. كما شهدت العلاقة بين الدولة والكنيسة في الحضارة المسيحية صراعا طويلا للسيطرة على جوانب الحياة الاجتماعية وخاصة التعليم.

وعلى الرغم من أن تطور العلاقة بين الدين والدولة في المجتمع الإسلامي كان مختلفا عن الصراع بين الدولة والكنيسة في المجتمع المسيحي إلا أن النتيجة تكاد تكون واحدة حيث الثنائية في التعليم بين الديني والدنيوي، ولقد استمرت هذه الثنائية حتى الوقت الحاضر ما عدا في الدول الاثترابية والتي لا تلقى بالا للتعاليم السماوية. كما أن هناك دولا وقفت موقفا وسطا مثل إنجلترا التي أدخلت مناهج الدين ضمن المناهج الدراسية بينما نجد دساتير وتشريعات الدول التي لها دين رسمي تنص على أن التعليم العام يلتزم بتعليم الدين الرسمي للدولة مع الاعتراف بحقوق الاقليات أو المجموعات الدينية الأخرى في تعليم أبنائها الدين الذي تريده كما هو الحال في الدول العربية والإسلامية.

أما بالنسبة للغة، فهي أهم عامل في شخصية الأمة ودعامة ثقافتها، وهي التي تكون الناس أكثر مما يكونها الناس كما يقول الفيلسوف الألماني فيشته Fichte ولكل مجتمع لغته القومية التي يتخذها للتعبير والاتصال، ويتوارثها الأبناء عن الآباء.

ويلعب التكوين اللغوي دوراً هاماً في تشكيل النظم التعليمية، كما توجد المشكلة اللغوية في البلاد التي تتحدث أكثر من لغة. وتنشأ المشكلة اللغوية في مجتمع ما بواسطة عدة عوامل منها على سبيل المثال: الهجرة الجماعية الكبيرة من مكان لآخر ثم فرض اللغة بالقوة عن طريق سلطة أجنبية حاكمة مثل فرنسا في الجزائر وإنجلترا في الهند، إلى جانب العامل الخاص بالغزو أو الفتوحات الحربية كما هو الحال في اتحاد الجمهوريات السوفيتية والذي يتكون من عدد من القوميات وكل منها لها لغتها الأصلية بجانب اللغة الروسية. ولهذا فإن المراحل الأولى من التعليم تعتمد على اللغة القومية بصفة رئيسية إلى جانب دراسة اللغة الروسية والتي يزداد نصيب دراستها حتى تصبح أساسية في المراحل التعليمية العليا.

أما بالنسبة للتركيب الاجتماعي، فلكل مجتمع تركيبه العضوي، ومن ثم تختلف النظم التربوية باختلاف الفرد بالمجتمع، واختلاف المفاهيم والفلسفات التي تبلور هذه العلاقة وترسم اطارها. فهناك مجتمعات تعتبر أن المجتمع غاية في حد ذاته وأن الفرد وسيلة لتحقيق غايات المجتمع، وهناك مجتمعات تعتبر أن الفرد غاية في حد ذاته وله شخصيته وكيانه، والمجتمع يتكون من أفراد ومن ثم فإن قيمة المجتمع مستمدة من قيمة أفرادها ومدى ما يتمتعون به من رعاية وحرية.

ولهذا ينعكس التركيب الطبقي الاجتماعي على التعليم ونظمه وشكله ومدى ما يوفره لأبناء المجتمع من فرص تعليمية. ولذا نجد أن النبلاء والبرجوازيون كانوا يحتكرون الفرص التعليمية لخدمة مصالحهم والوصول إلى كراسي الحكم ومقاليد الأمور، ورغم اختفاء صورة النبيل أو البرجوازي بصورته القديمة فهو ما زال موجودا بصور مختلفة ولها تأثيرها على مجتمعات قائمة حتى الآن مثل إنجلترا حيث يتجسد فيها النظام الطبقي والذي له أثره على النظام التعليمي ولكن مع ازدياد الديمقراطية وإعطاء الأفراد والجماعات فرصة التعبير عن آرائهم وازدياد رفاهية الشعوب، بدأت تقل المسافة وتذوب الفوارق تدريجيا بين الأغنياء والفقراء، وأصبحت هناك فرصا تكاد تكون متكافئة في التعليم.

وبالتطبيق على ما يدور في المملكة العربية السعودية، نجد أن القوى الدينية لها دور كبير في استقرار هذا المجتمع الكبير، حيث وحدة الدين الأساس في هذه المنطقة ووجود الأماكن الدينية المقدسة في مكة والمدينة ومحاولة اتخاذ رجال الحكم السعودي صفة رجل الدين مما اكسب النظام التعليمي صبغة دينية عميقة في شتى مراحل التعليمية ويبدو ذلك واضحا من طريقة إعداد المباني المدرسية واختيار المعلمين ومحتوى المناهج الدراسية هذا إلى جانب اللغة الواحدة وهي اللغة العربية وهذا الدين. والتي جمعت بين كل القبائل المنتشرة في شبه الجزيرة السعودية ولكن ما يبدو واضحا على السطح هو التركيب الاجتماعي والطبقي الذي يتميز به المجتمع السعودي. فعلى الرغم من محاولة الدولة تذويب الفوارق بين الطبقات من خلال النظام الإسلامي الذي حكم هذا المجتمع، إلا أن الطبقة تتجلى واضحة في النظام التعليمي المقدم لطبقة العامة أو التعليم الذي يقدم لأبناء الطبقة الحاكمة. وحتى لا تظهر هذه الصورة واضحة أمام العين داخل المجتمع السعودي، فإن معظم أبناء الطبقة الحاكمة يرسلون لتلقي تعليمهم في المدارس النموذجية والراقية خارج البلاد وخاصة أمريكا ودول أوروبا.

وهكذا يتضح تأثير كل من الدين واللغة والتركيب الطبقي والاجتماعي على تشكيل النظام التعليمي بعامة والنظام التعليمي في المملكة بخاصة.

٥ - القوى السياسية:

تشكيل هذه القوى السياسية من النظرية التي يؤمن بها المجتمع وما يتمخض عن هذه النظرية من تطبيقات للحكم السياسي في هذا المجتمع. ولهذا فإن القوى السياسية تؤثر في النظم التعليمية من زاويتين أولهما: النظرية السياسية أو ما يمكن أن يطلق عليه الأيديولوجية السياسية وهي الظروف السياسية الدائمة التي يعيشها المجتمع. أما الثانية فهي الظروف السياسية المؤقتة أو الطارئة التي تفرض نفسها على المجتمع وتجعله يتخلى عن نهجه السياسي.

والأيديولوجيا يقصد بها البعض مذهباً سياسياً ويقصد بها البعض الآخر مذهباً عقائدياً.

ولكنها عندما ظهرت كمصطلح في القرن الثامن عشر في فرنسا كان يقصد بها علم الأفكار وأهميته ومغزاه لحياة الإنسان. ومن ثم انتقلت فكرة أو مفهوم الأيديولوجيا من ميدان التربية إلى ميدان السياسة، إلا أنه سرعان ما يتبادر إلى الذهن المعنى والمفهوم السياسي لهذا المصطلح ويمكن أن نعلق عليها على أنها مجموعة من الأفكار التي تضع الأساس لنظام سياسي واجتماعي واقتصادي معين. وبهذا يتضح صعوبة فصل النظرية السياسية عن النظرية الاقتصادية أو الاجتماعية أو التربوية^(٣).

ولذا فإن النظم التعليمية تتأثر بنمط الأيديولوجية السائد في المجتمع ومن ثم يتم تقسيم النظم التعليمية المعاصرة بصفة عامة إلى نظم تعليمية شمولية ونظم تعليمية ديمقراطية.

أما بالنسبة للظروف السياسية المؤقتة، فهي التي تؤدي إلى تخلي المجتمع عن نظريته السياسية مثل ظروف الحروب والاضطرابات والقتال أو ظروف الاحتلال الأجنبي. وهي ظروف لها تأثيرها على النظم التعليمية من جوانب متعددة. ففي هذه الظروف المؤقتة تضطر الدولة إلى تولي مقاليد الأمور بنفسها للتغلب على الظروف الطارئة. وذلك اثره على ميزانية التعليم وبرامجه وتوجهاته لربطه باحتياجات البلاد^(٤).

وبالتطبيق على المجتمع السعودي ونظامه التعليمي، فإنه قد تعرض لبعض الغزوات والحروب في العصور الوسطى وما قبلها وكذلك في فترات التاريخ الحديث،

وكان لذلك الأثر الواضح على تشكيل النظام التعليمي. كما أن الأيديولوجية الفكرية والنظرية السياسية والتي تتمثل في العقيدة والشريعة الإسلامية كان لها التأثير الكبير على صياغة محتوى التعليم وتشكيل مؤسساته المختلفة ومدى الإقبال على التعليم من جانب الذكور والأحجام عنه من جانب الإناث، ثم الأثر الواضح على النظام التعليمي حينما اقترنت هذه الفلسفة والفكر السياسي المحافظ بالفلسفة والفكر السياسي الديمقراطي الأمريكي، فأحدث تأثيره الواضح على التكنولوجيا التعليمية وإدارة المؤسسات التربوية بفضل النمو الاقتصادي المفاجيء وأثره على ميزانية التعليم.

وهكذا يتضح لنا الأثر الكبير للقوى الثقافية المختلفة على النظم التعليمية بصفة عامة والنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية بصفة خاصة.

وسوف نتناول الآن الخطوات المتعلقة بإدارة وتمويل التعليم ومراحل النظام وإعداد المعلم ومؤسسات الإعداد ثم التدريب أثناء الخدمة، حتى تتكون لنا صورة واضحة وجليّة عما يدور في المملكة من نهضة تعليمية شاملة نتيجة لتضافر كل هذه القوى الثقافية.

ثانياً - إدارة وتمويل التعليم في المملكة العربية السعودية:

تتعدد الهيئات والسلطات التي تشرف على التعليم في المملكة العربية السعودية وأهمها وزارة المعارف التي تشرف على تعليم البنين في جميع مراحل التعليم وأنواعه ثم الرئاسة العامة لمدارس البنات، وهي سلطة حكومية مستقلة عن وزارة المعارف رغم صلتها الوثيقة بها، وهي تشرف على تعليم البنات في المملكة ولها ميزانيتها الخاصة. ولها أجهزتها الإدارية والفنية اللازمة. ثم وزارة الدفاع وتشرف على مدارس البنين والبنات من أبناء الرجال العاملين في الجيش ونظام التعليم في هذه المدارس يسير متشابهاً للتعليم العام ثم تأتي الهيئة الرابعة في الإشراف على إدارة التعليم والمتمثلة في الرئاسة العامة للكليات والمعاهد العلمية. وهي سلطة حكومية مستقلة عن وزارة المعارف ولكنها وثيقة التعاون معها وهي معاهد دينية يقبل بها الحاصلون على شهادة الابتدائية العامة ومدة الدراسة بها خمس سنوات^(٢).

والنمط الإداري المتبع في المؤسسات التعليمية في المملكة يسير نحو تطبيق سياسة اللامركزية حتى يتفق مع خطوات التوسع التعليمي، من أجل أن تواكب التوسع

العمرائى والاقتصادى الذى تشهد البلاد. ولذا اتجهت وزارة المعارف إلى تفوىض العىد من السلطات وأعطت الكثر من الصلاحيات لمدربرى عموم الإدارات ومدربرى التعللىم ومكاتب الإشراف ومدربرى المدارس، وقد أصبحت المناطق التى تتبع الوزارة الآن ثلاثا وعشرىن منطقة تعللىمىة، على النحو التالى :

منطقة الرىاض التعللىمىة، جده، المنطقة الشرقىة، مكة، الطائف، المىنة المنورة، الباحة، نجران، الجوف، الحوطة، والحرق، الدواسر، سرىر، عنىزة، القصىح، أبها، بىشه، تبوك، القنفذة، جىزان، الوم، الأفلاج، الأحساء ثم أخىرا حائل التعللىمىة.

كما أن المدارس المتوسطة والثانىة ترتبط بصفة مبالرة إدارىا وفنىا بإدارة التعللىم فى المنطقة التى تقع فىها^(١).

أما بالنسبة لتموىل التعللىم فى المملكة العربىة السعودىة، فإنه تموىل مركزى، حىث تقوم حكومة المملكة بتوفىر النفقات المالىة للجهاز التعللىمى خرصا منىها على أن تعمم الخدمات التعللىمىة - التى هى فى واقعها استىمار بشرى - كل أرجاء المملكة كبقىة الخدمات الأخرى، فالحكومة لا تدخر جهدا فى تحقىق الرفاهىة إلى جانب الحقوق الأساسىة للشعب السعودى، بل وتقدم الكثر من الخدمات والمساعدات إلى بعض البلدان العربىة والإسلامىة الأخرى.

وتظهر إحصائىات ١٩٦٨ أن جملة ما أنفق على التعللىم وصل إلى ٥٢٤ مىلونا من الرىالات السعودىة أى ما يعادل ١٠,٦ من المىزانىة العامة للدولة، ٥,٣% من الدخل القومى . بىنما تظهر إحصائىات ١٩٨٠ أن ما خصص لقطاع التعللىم بالمملكة وصل إلى ١٦٣٥٥ مىلون رىال سعودى، حىث زادت النسبة المخصصة للتعللىم فى خطة التنمىة الأولى ١٩٨٠/٧٥ ووصلت إلى ٤٣٥% عما كانت علىه فى خطة التنمىة الثانىة ١٩٨٢/٧٠. ولذا زادت بمخصصات قطاع التعللىم من ٨,٢% عام ١٩٧٥ إلى ١٠,٢% عام ١٩٨٠ من إجمالى المىزانىة العامة للمملكة^(٢).

ثالثا- النظام التعللىمى ومراحله:

على الرغم من امتداد التعللىم العام فى المملكة المتحدة لاثنتى عشرة سنة، من سن السادسة حتى الثامنة عشرة، فإنه لا ىشتمل على مرحلة إلزامىة نظرا لعدم وجود قانون نلإلزام بالمملكة وإن كان التعللىم مجانىا فى جمىع مراحله، وبل تصرف مكافآت تشجىعىة للتلامىذ فى بعض أنواعه وىشتمل السلم التعللىمى العام على ثلاث مراحل على

غرار السلم التعليمي في معظم الدول العربية وجمهورية مصر العربية قبل القوانين التنظيمية الأخيرة. وهي مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) ثم المرحلة الثانوية^(٨).

أ- مرحلة رياض الأطفال:

وتتمثل المرحلة الأريالية والتمهيدية لدخول المرحلة الابتدائية، ويلتحق بها الأطفال في سن الرابعة أو الخامسة، وينقلون بعد قضاء عام أو عامين فيها إلى المرحلة الابتدائية. ومن المعروف أن دور الحضانه ورياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، لا تدخل ضمن السلم التعليمي ولا يتبع كثير منها للدولة من الناحية الرسمية^(٩). حيث يقوم التعليم الأهلي بنشاط كبير في هذه المرحلة ولذا تشير البيانات الإحصائية إلى أنه حينما كان عدد الأطفال في رياض الأطفال التابعة للوزارة ٩١٣ تلميذا (ولا يوجد تلميذات) عام ١٩٧٠، كان هناك ٣١٦٢ تلميذا (منهم ٦٥٥ تلميذة) في مدارس التعليم الأهلي، كما أن المعلمين في هذه المرحلة كلهم من الإناث ومعظمهم من الأردنيات والفلسطينيات^(١٠).

ب- المرحلة الابتدائية:

هي بداية السلم التعليمي، وبداية مرحلة التعليم الإلزامي كما هو في معظم البلاد العربية. ومدتها ست سنوات من سن السادسة حتى الثانية عشرة، والتعليم بها مجاني غير إلزامي. وينقل التلميذ من صف إلى صف أعلى منه في نهاية العام بعد نجاحه في نتائج الامتحانات التي تتم في فصلين دراسيين منفصلين من العام الدراسي، وتكون درجات كل منهما ٥٠% من الدرجات النهائية، منها ١٥% لأعمال السنة، ٣٥% لامتحانات نهاية الفصل الدراسي.

ويحصل الناجح في نتيجة الصف السادس على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية التي تحوله دخول المرحلة المتوسطة^(١١). والتعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية ليس الرامبا (حتى الآن). ولكن وزارة المعارف مع ذلك، تلزم نفسها بإيجاد مكان لكل طفل يرغب أهله في تعليمه أو إلحاقه بهذه المرحلة.

وكما هو في معظم الدول النامية بصفة عامة والدول العربية بصفة خاصة، وفي المرحلة الابتدائية بصفة أخص. تواجه المملكة العربية السعودية مشكلة النقص في المباني المدرسية اللازمة إلى جانب القوى البشرية المؤهلة مما يعوق التوسع التعليمي في

هذه المرحلة. وإزاء هذا العجز في الأبنية المدرسية تضطر بعض الدول ومنها السعودية إلى استئجار المباني العادية وتحويلها إلى مباني مدرسية^(١٢).

ج- المرحلة المتوسطة (الإعدادية):

مدتها ثلاث سنوات، وهي تماثل المدرسة الإعدادية في التعليم ويلتحق بها الحاصلون على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية من الجنسين وتنتهي هذه المرحلة بعقد امتحان تشرف عليه وزارة المعارف، يحصل الناجح فيه على شهادة إتمام الدراسة المتوسطة (الكفاءة) والتي تؤهله لدخول المرحلة الثانوية^(١٣).

ويرجع إنشاء هذه المرحلة إلى عام ١٩٥٧ عقب اتفاقية الوحدة الثقافية التي تمت بين المملكة الأردنية الهاشمية ومصر وسوريا وهناك نوع حديث من المدارس يعرف بالمدرسة المتوسطة الحديثة تشابه المدرسة المتوسطة العادية في مدة الدراسة وفئة العمر والفرق بينهما هو أن المدارس المتوسطة الحديثة تتضمن برامجها الثقافية والمهنية والتطبيقات العملية. وهي ما زالت على نطاق تجريبي ضيق في عدة مدن قليلة^(١٤). كما تتميز المدارس الرسمية الأهلية في نطاق هذه المرحلة في المملكة العربية السعودية، بالدراسة الليلية لكي تتيح الفرصة لن تحول أعمالهم أو أعمارهم دون الالتحاق بالمدارس النهارية لأن يواصلوا تعليمهم النظامي فيها، كما أن الفرصة متاحة للتقدم إلى امتحانات النقل والامتحان النهائي لهذه المرحلة من المنازل^(١٥).

د- المرحلة الثانوية:

بعد الحصول على شهادة الكفاءة المتوسطة، يتقدم الطلاب إلى المرحلة الثانوية حيث يقضون بها ثلاث سنوات من الخامسة عشرة حتى الثامنة عشرة. ويشبه وضع المرحلة الثانوية وتنظيمها العام وضع المرحلة الثانوية العامة في مصر من حيث مدة الدراسة، ونظامها المتعلق بجعل السنة الأولى عامه بعضها تخصص في السنتين التاليتين في القسم العلمي والقسم الأدبي. ويتقدم الطالب في نهاية المرحلة إلى امتحان وزاري عام يحصل الناجح فيه على شهادة الدراسة الثانوية العامة، والتي تؤهله للالتحاق بالجامعة. وتضم هذه المرحلة، فروعاً مختلفة. يلتحق بها حاملو الشهادة المتوسطة (الكفاءة) وفق الأنظمة التي تضعها الجهات المختصة، فتشمل: الثانوية العامة، وثانوية المعاهد العلمية ودار التوحيد والجامعة الإسلامية، ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات، والمعاهد المهنية بأنواعها المختلفة (تجارية، صناعية، زراعية)، والمعاهد الفنية والرياضية^(١٦).

من الصيغ التجديدية في إطار التعليم الثانوي بالمملكة (المدرسة الثانوية الشاملة).
مقدمة: وجدت هذه المدارس الثانوية الشاملة لتقضي على نظام الفوارق الاجتماعية
الموجودة بين المدارس النظرية والمدارس الفنية، وينادي أنصار المدرسة
الثانوية الشاملة بأن هذه المدرسة تساعد على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص
التعليمية، وأن وجود مدرسة واحدة لجميع الشباب يساعد على تفاهمهم ويؤدي إلى
التقارب فيما بينهم ويحطم الفوارق الاجتماعية الموجودة بسبب وجودهم في
مدارس منفصلة. وتوجد المدرسة الثانوية الشاملة في إنجلترا وفي الولايات المتحدة
الأمريكية والاتحاد السوفيتي والسويد، وهي تحتوي على ثلاث اتجاهات:
ثقافية ومهنية واجتماعية. فهناك قدر موحد من البرنامج يستمر فيه جميع التلاميذ
كاللغة القومية والدين والتربية الوطنية والجغرافيا المحلية والموسيقى والفن
والتربية البدنية علاوة على ألوان النشاط المدرسي التي يشترك فيها جميع التلاميذ،
إلى جانب بعض الدراسات الخاصة نظرية كانت أو فنية ينظم فيها من يميل لهذه
أو تلك من الدراسات.

كما أن عدد هذه الدراسات ليس محددًا، فالتلاميذ الأكثر قدرة أو استعدادًا تقل
دراستهم الخاصة إلى أربع أو خمس مقررات على حين يقتصر البعض الأقل قدرة على
لون واحد من هذه الدراسات الخاصة. وهكذا يظل جميع التلاميذ مع اختلاف قدراتهم
واستعداداتهم وميولهم الفردية في مدرسة ثانوية واحدة حتى نهاية المرحلة مع إشباع حاجة
كل منهم واتجاهاته^(١٧).

المدرسة الثانوية الشاملة في المملكة العربية السعودية:

هي مدارس تسيّر على نظام الساعات المعتمدة، وتنقسم السنة الدراسية فيها إلى
فصلين دراسيين مدة كل منهما ١٥ أسبوعًا، وفصل صيفي اختياري مدته ١٠ أسابيع.
ومدة الدراسة في هذه المدرسة ستة فصول دراسية، والدراسة بها نهايتها، ويستطيع
الطالب أن يلتحق فيها بالقسم العلمي أو القسم الأدبي. وعدد المدارس الثانوية الشاملة في
المملكة العربية السعودية ما زال قليلاً لأنه خاضع للتجريب ولذا فهي موزعة على المدن
الكبرى في المملكة مثل الرياض، جدة، مكة، والدمام، وتشمل تلك المدرسة في الوقت
الحاضر على الأقسام الدراسية التالية: قسم العلوم والرياضيات، قسم اللغات والمواد

الاجتماعيه، قسم الدين والعلاقات الإنسانية، قسم التربية، قسم النجارة، قسم الزراعة، وقسم النقليات التكنولوجية^(١).

مبررات الأخذ بهذا النوع من التعليم الثانوي في المملكة:

١ - إزالة الفارقة المصطنعة في النظرة والمعاملة بين الطلاب، وأبرز مثل لهذه الفارقة تخصيص خريجي المدارس الثانوية العامة بالقبول في الجامعات السعودية العامة، وإنشاء مؤسسات جامعية مستقلة لقبول خريجي المدارس الثانوية ذات المنهج الخاص (مثل مدارس التعليم الفني، دار التوحيد، والمعاهد العلمية).

٢ - وضع المؤسسات الاعلامية أمام مسؤولياتها في نشر الثقافة، حيث لم تعد المدرسة أقدراً منها على ذلك أو أكثر جاذبية، وحيث توسعت المعارف العامة إلى درجة تجعل من المناسب أن يكتفي المدرسة بأهداف التربية فيها والتدريب على مهارات البحث بين مناهجها المختلفة .

٣ - العودة من التعليم إلى الفطرة التي فطر الله الناس عليها وفي الفطرة لا معنى لتحديد سن معينة لدراسة الثانوية، بل تمتد حاجة الإنسان وقدراته التعليمية حتى ينقطع عن الحياة بالموت.

٤ - سفالة انحاحات والإمكانات المختلفة للمناطق والجماعات في البلد الواحد بنوفير الأقسام والشعب المناسبة لظروفها بدلاً من إخضاعها لتنظيم موحد.

مميزات هذا النوع من المدارس الثانوية:

- ١ - توفير وقت أوسع للطالب في سبيل تفهم أعمق للمحتوى الدراسي.
- ٢ - توفير وقت أوسع لاستفادة الطالب من جوانب الخبرة المدرسية الأخرى عن طريق احر غير الكذاب المدرسي (مثل المكتبة، المختبرات، وألوان النشاط المختلفة).
- ٣ - توفير فرصة الاختيار أمام الطلاب حسب رغباتهم وقدراتهم مع مراعاة الفروق الفردية.
- ٤ - فرصة اختيار الوقت المناسب والعدد المناسب من المقررات.
- ٥ - السماح على مواصلة الدراسة دون تحديد سن القبول، والسماح بترك الدراسة والعودة في الوقت المناسب، مع احتساب الاعبات التي سبق دراستها.
- ٦ - والتنظيم الجديد أقرب إلى الدراسة الجامعية، حيث لا يعيد الطالب إلا في المادة التي رسب فيها، وأن التقويم بين المدرس والدارس ولا دخل للإدارة المركزية في ذلك، كما أن أوقات الدراسة نحددها جداول في يد الطالب والمدرس دون جرس أو صفارة.

نظام الدراسة في هذا النوع من المدارس الثانوية:

أ- تنظم الدراسة وفق هذا النظام في الأقسام الدراسية التالية:

- ١- الدين والعلاقات الإنسانية بشعبة واحدة .
 - ٢- اللغات والعلوم الاجتماعية بأربع شعب (عربي، انجليزي، فرنسي، وعلوم اجتماعية).
 - ٣ - الرياضيات والعلوم الطبيعية بشعبتين (فيزياء ورياضيات، وكيمياء وإحياء).
 - ٤ - تربية ٥- تجارة ٦ - زراعة ٧ - صناعة
- ب- لا يشترط للقبول غير شرط واحد وهو إتمام الطالب للمرحلة المتوسطة السعودية أو ما يعادلها.

ج- يختار الطالب قسمه وشعبة دراسية فور التحاقه بالمدرسة.

د - للطالب الحق في تغيير قسمه وشعبه دراسته مع بداية فصل جديد.

هـ - لينتهي الطالب هذه المرحلة الثانوية عليه أن يدرس ١٢٠ ساعة معتمدة (الساعة المعتمدة = ٥٠ دقيقة أسبوعيا ولمدة ١٥ أسبوعا) في المواد الدراسية التي يختارها الطالب في حدود تنظيمات الأقسام والشعب كما يحصل على ٣٠ ساعة معتمدة في واحد أو أكثر من ألوان النشاط التي توفرها المدرسة.

و - توزع الساعات المعتمدة في المواد الدراسية كما يلي :

- ٩ ساعات معتمدة في مواد الدين والعلاقات الإنسانية وهي إجبارية للجميع.

- ٧٦ ساعة معتمدة في مواد القسم والشعبة وهي إجبارية على طلاب الشعب فقط.

- ٢٥ ساعة معتمدة في مواد الأقسام والشعبة الأخرى وهي اختيارية للجميع.

ز - الحد الأدنى لعدد الساعات المعتمدة للطلاب في الفصل الواحد هو ١٥ ساعة معتمدة. والحد الأعلى هو ٢٥ ساعة معتمدة.

ح - فصول الدراسة. فصلان منتظمان ومدة كل منهما ١٥ أسبوعا وفصل صيفي اختياري مدته ١٠ أسابيع.

ط - المنهج المطبق فيها هو منهج المدارس الثانوية الأخرى، ومن الملاحظ إن إقبال الطلاب الكبير على هذه المدارس، ولكن لم تتمكن الوزارة حتى الآن من التوسع في هذا النمط من المدارس أكثر من هذا رغبة في إعطاء التجربة فرصة أكبر للحكم النهائي عليها والاتصالات جارية الآن بين الوزارة والجامعات لمتابعة خريجي هذه المدارس الذين التحقوا في جامعات المملكة لمعرفة مستوياتهم مع زملائهم خريجي الثانويات الأخرى غير الشاملة^(١٩).

هـ - مرحلة التعليم العالي (الجامعي):

وهي المرحلة الرابعة والأخيرة من مراحل التعليم (النظامي) في كل البلاد العربية ومعظم الدول النامية، وتتم الدراسة في هذه المرحلة في نوعين من المؤسسات، هما الجامعات والمعاهد العليا. وتحظى الجامعات في كل البلاد العربية بمنزلة محترمة، وبمنظرة اجتماعية مرموقة، بينما تحظى المعاهد العليا بمنظرة اجتماعية أقل، مما ينعكس على نوعيات الطلاب الملتحقين بالنوعين من المؤسسات، فجد الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة يلتحقون بالجامعات، بينما الطلاب الأقل مجموعا وقدرات يلتحقون بالمعهد العليا^(١٠).

ومن الملاحظ أن "الشباب في الدول العربية يضغط ويلح على الالتحاق بالجامعات وأما الضغط، تقبل هذه الجامعات من الأعداد مالا طاقة لها بياواته، ولا تتسع له جنباتها"، حتى كثرت الشكوى من ازدحام الجامعات، ومن ضيق قاعات المحاضرات، عن أن تستوعب طلابا، ومن تعذر رؤية المحاضر أو سماعه، ومن الأجهزة المحدودة. ومن قصور المختبرات عن الوفاء بحاجات الطلاب^(١١).

وفي طريق التطوير، أنشئت مراكز تكميلية لرفع مستوى خريجي المعاهد الأولية (١٩٥٣) وكانت مدة الدراسة في هذه المراكز ٢٢ شهرا على فترتين دراسيتين، تتخللها إجازة لمدة شهر ونصف واحد، ثم عدلت، لتكون على ثلاث فترات، مدة كل منها سبعة شهور ونصف. وذلك بعد اجتياز مسابقة تحريرية في اللغة العربية والرياضيات والعلوم^(١٢). كما أنشئت معاهد لإعداد معلمي ومعلمات التربية الفنية والرياضية (للبنين فقط) ويدخلها الحاصلون على شهادة الكفاءة ويعمل هذا النظام حتى الآن. وهكذا تطورت معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وزدادت من ٤٢ معهدا سنة ١٩٦٤/٦٣ إلى ٦٤ معهدا عام ١٩٧٣/٧٢.

أما بالنسبة للمرحلة المتوسطة، فيتم في إعداد معلمي المرحلة المتوسطة التي أنشئت سنة ١٩٦١ ومدتها أربع سنوات بعد الشهادة الإعدادية أو المتوسطة. كما أنشئت كليات متوسطة سنة ١٩٧٦/٧٥ مدتها عامان دراسيان، كتجربة جديدة لإعداد معلمي المرحلة المتوسطة في كل من الرياض ومكة المكرمة وأبها، يلتحق بها الحاصلون على شهادة الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي^(١٤)، وهناك أيضا، كليات اللغة العربية والشريعة والبنات والأقسام المختلفة بكليات التربية بالجامعات المعمودية، وكلها تعد معلمين ومعلمات

للتدريس بالمرحلة المتوسطة وكذلك المرحلة الثانوية، بعد دراسة تستمر أربع سنوات للحاصلين على شهادة الثانوية العامة أو شهادة ثانوية المعاهد العلمية.

ويبدأ التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، بعد الثانوية العامة أو ما يعادلها، ويشمل عددا من الجامعات والمعاهد العليا، والأقسام الخاصة بتعليم البنات، ومن ذلك:

جامعة الرياض (أنشئت سنة ١٩٥٧) وجامعة الملك عبد العزيز (أنشئت سنة ١٩٦٨)، وجامعة الإمام محمد بن مسعود، والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة الملك فيصل التكنولوجية بالظهران، وكلية البنات، وغيرها. وتضم معظم هذه الجامعات عددا من الكليات المتنوعة التخصصات. ولبعض كلياتها فروع أخرى، أنشئت في مدن المملكة، نشبا مع سياسة النحور. والتوسع في التعليم العالي، والذي يهدف إلى سد حاجات المجتمع من المتخصصين في المجالات المختلفة^(٢٠).

رابعا- مؤسسات إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة:

بحسب تعدد مراحل التعليم، تتعدد مؤسسات إعداد معلمي هذه المراحل، ويعمل بعض المعلمين في مراحل أدنى من المراحل التي أعدوا خصيصا لها لرفع المستوى العلمي في المراحل الدنيا.

حيث أنشئت معاهد المعلمين الابتدائية سنة ١٩٥٣ وكانت الدراسة بها ثلاث سنوات، وتقبل الحاصلين على الشهادة الابتدائية، ولما لوحظ ضعف مستوى خريجها، طورتها وزارة المعارف السعودية. وجعلت القبول فيها سنة ١٩٦٥ قاصرا على خريجي الشهادة المتوسطة (الكفاءة) ولمدة ثلاث سنوات أيضا، وهي مستمرة حتى الآن.

وفي طريق التطوير، أنشئت مراكز تكميلية لرفع مستوى خريجي المعاهد الأولية (١٩٥٣) وكانت مدة الدراسة في هذه المراكز ٢٢ شهرا على فترتين دراسيتين، تتخللها إجازة لمدة شهر واحد، ثم عدلت، لتكون على ثلاث فترات، مدة كل منها سبعة شهور ونصف وذلك بعد اجتياز مسابقة تحريرية في اللغة العربية والرياضيات والعلوم^(٢١). كما أنشئت معاهد لإعداد معلمي ومعلمات التربية الفنية والتربية الرياضية (للبنين فقط) ويدخلها الحاصلون على شهادة الكفاءة ويعمل هذا النظام حتى الآن. وهكذا

تطورت معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وازداد من ٤٢ معها سنة ١٩٦٤/٦٣ إلى ٦٤ معهدا عام ١٩٧٣/٧٢.

أما بالنسبة للمرحلة المتوسطة، فيتم في إعداد معلمي المرحلة المتوسطة التي أنشئت سنة ١٩٦١ ومدتها أربع سنوات بعد الشهادة الإعدادية أو المتوسطة. كما أنشئت كليات متوسطة سنة ١٩٧٦/٨٥ مدتها عامان دراسيان، كتجربة جديدة لإعداد معلمي المرحلة المتوسطة في كل من الرياض ومكة المكرمة وأبها يلتحق بها الحاصلون على شهادة الثانوية العامة بسميها العلمي والأدبي^(٢٦). وهناك أيضا، كليات اللغة العربية والشريعة والبنات والأقسام المختلفة بكليات التربية بالجامعات السعودية، وكلها تعد معلمين ومعلمات للتدريس بالمرحلة المتوسطة، وكذلك المرحلة الثانوية، بعد دراسة تستمر أربع سنوات للحاصلين على شهادة الثانوية العامة أو شهادة ثانوية المعاهد العلمية.

أما بالنسبة لمعلمي المرحلة الثانوية، فيتم في نطاق الجامعة بكلياتها المتخصصة، فإلى جانب قسم الدبلوم في التربية في الجامعات السعودية (النظام التتابعي) فهناك كليات التربية في كل من الرياض، مكة المكرمة، أبها ... إلخ، وهي تمثل النظام التكاملي، ومدة الدراسة بها أربع سنوات، وهي تسير على نظام الفصول الدراسية أو الساعات المعتمدة وتشير التقارير والبيانات الإحصائية إلى وجود نقص كبير في المدرسي المحليين في التعليم العام بجميع مراحلها وفي التعليم العالي أيضا، على الرغم من أن طلاب كليات التربية وكليات البنات، يمنحون مكافآت مالية سخية شهريا تشجيعا لهم على طلب العلم والعمل جهة التدريس.

أما تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية، فيتم من خلال وزارة المعارف وكليات البنات، حيث تعقد الدورات التدريبية والتجريبية للمعلمين والقيادات التربوية. بكافة المراحل التعليمية. بهدف معاونتهم على نموهم العلمي والوظيفي، فضلا عن تحسين أدائهم وبخاصة ذوي المستويات العلمية والمهنية المتواضعة. ممن يمارسون مهنة التعليم قبل إنشاء الكليات الجامعية والأقسام التخصصية.

وهذه الدورات قد تستغرق عاما دراسيا كاملا أو لمدة ثلاثة شهور أو لبضعة أسابيع. ويتم اختيار المرشحين للبرامج والدورات التدريبية وفق شروط معينة تصنعها الجهات المعنية وتتراها الأجهزة المسنولة عن التنفيذ.

ومن الأهداف التي تسعى السلطات التعليمية إلى تحقيقها من خلال هذه البرامج التدريبية ما يلي:

- ١- رفع المستوى التعليمي للقائمين على العملية التربوية (مدرسين، مديرين، موجهين) في شتى المراحل.
- ٢ تحقيق مبدأ استمرارية التعليم والتي من شأنها رفع المستوى العام لصالح البشرية.
- ٣ رفع الروح المعنوية للعاملين في الحقل التربوي وإشعارهم بالتفوق وإتقان العمل.
- ٤ - مساعدة الدارسين على اكتساب المعارف التربوية، والتطبيق الإداري والفني.
- ٥ - دراسة المشكلات التي تعوق نمو الفرد في الإنتاج وخاصة في المدرسة وكل الأجهزة التعليمية.

المراجع:

- ١- مصطفى متولي، القوى المؤثرة في النظم التعليمية: دراسة مقارنة، دار المطبوعات الجديدة، الاسكندرية، ١٩٨٣م، ص ٤١.
 - ٢- المرجع السابق، ص ٥٤ .
 - ٣- نفس المرجع، ص ٦٧ .
 - ٤- المرجع السابق، ص ٦٨ .
 - ٥- محمد منير مرسي، التعليم العام في البلاد العربية: دراسة مقارنة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٣٥٩-٣٦٠.
 - ٦- المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، اللانحة الداخلية لتنظيم دارس المرحلتين المتوسطة والثانوية والتي أقرت في ١٢/٣/١٣٩٠هـ، طابع المعهد الفني الملكي بالرياض، عن: صلاح عبد الحميد مصطفى، لإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ للنشر، لرياض، ١٩٨٧، ص ١٦١-١٦٢.
 - ٧- أنظر كل من:
 - محمد منير مرسي، التعليم العام في البلاد العربية، مرجع سابق، ص ٦٠.
 - صلاح عبد الحميد مصطفى، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري لمعاصر، مرجع سابق، ص ١٦٣.
 - ٨- عرفات عبد العزيز سليمان، الاتجاهات التربوية المعاصرة - دراسة في لتربية انمقارنة، ط ٢، الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩، ص ٤٩٨ - ٤٩٩.
- وأنظر أيضا:

- محمد منير مرسي، التعليم العام في البلاد العربية، مرجع سابق، ص ٣٦٠ .
- عبد الغني عبود / الأيديولوجيا والتربية - مدخل لدراسة التربية المقارنة، ط ٣ ، دار الفكر العربي، ١٩٨٠ ، ص ٤١٦ - ٤٢٢ .
- ٩- عرفات عبد العزيز سليمان، الاتجاهات التربوية المعاصرة - دراسة في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٤٩٨ .
- ١٠- محمد منير مرسي. التعليم العام في البلاد العربية، مرجع سابق، ص ٣٦١ .
- ١١- صلاح عبد الحميد مصطفى، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر عرفات عبد العزيز سليمان. ص ١٦٤ .
- ١٢- محمد منير مرسي، المرجع السابق، ص ٣٦١ .
- ١٣- عرفات عبد العزيز سليمان، المرجع السابق، ص ٤٩٩ .
- ١٤- محمد منير مرسي، المرجع السابق، ص ٣٦٢ .
- ١٥- صلاح عبد الحميد مصطفى، مرجع سابق، ص ١٦٥ .
- ١٦- عرفات عبد العزيز سليمان، المرجع السابق، ص ٤٩٩-٥٠٠ .
- ١٧- إبراهيم عصمت مطاوع و عبد الغني عبود، في التربية المعاصرة ، ط ١ ، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٧ ، ص ١٦٤ - ١٦٥ .
- ١٨- صلاح عبد الحميد مصطفى ، مرجع سابق ، ص ١٦٦ .
- ١٩- نفس المرجع، ص ١٦٩ - ١٧٢ عن:
- سعد الحصين، نمط جديد في التعليم الثانوي، المديرية العامة للتقافة، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية ١٤٠٠/١٤٠١هـ
- ٢٠- عبد الغني عبود، مرجع سابق ، ص ٤٢١ .
- ٢١- عبد الغني عبود، مرجع سابق ، ص ٤٢١ عن :
- أحمد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمي، وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة)، ط ١، الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٦، ص ٢٥٠ .
- ٢٢- عرفات عبد العزيز سليمان، مرجع سابق ، ص ٥٠٠ - ٥٠١ .
- ٢٣- المرجع السابق، ص ٥٠٥ - ٥٠٦ عن:
- المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، خلاصة إحصائية عن تطور التعليم في المملكة في السنوات العشر الأخيرة، الرياض، ١٩٧٤ م .
- ٢٤- محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ٣٦٣ .
- وأنظر أيضا :

- عرفات عبد العزيز سليمان. مرجع سابق، ص ٥٠٦ - ٥٠٧ .
- ٢٥- عرفات عبد العزيز سليمان، المرجع السابق، ص ٥٠٧-٥٠٨ .
- ٢٦- نفس المرجع، ص ٥٩٠ - ٥١٠ عن:
- جامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية في ٢٥ عاما، الدورات التدريبية (مجلة الكلية) مكة المكرمة سنة ١٣٩٦هـ - ١٩٧٦م ص ٢٥٥.

الفصل الخامس عشر

النظام التعليمي في المملكة العربية المغربية

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل مدخلاً تمهيدياً يشتمل على الموقع الجغرافي، والمساحة والمناخ ودرجات الحرارة صيفاً وشتاءً، وأهم المصادر الطبيعية التي تتوفر بالمملكة المغربية. السكان وعناصرها المختلفة، وأهم التأثيرات الثقافية على سكان المغرب. ثم يأتي بعد ذلك النظام التعليمي في المملكة المغربية والذي يتضمن العناصر التالية:

الأوضاع التعليمية في فترة الاحتلال وأوائل الاستقلال عام ١٩٥٦م، والتعليم في عصر الاستقلال منذ عام ١٩٥٦م، وإدارة وتمويل التعليم بالمملكة المغربية على المستويات المركزية والإقليمية والمحلية. ثم مراحل النظام التعليمي (مرحلة ما قبل المدرسة، مرحلة التعليم الأساسي، مرحلة التعليم الثانوي، ثم التعليم العالي)، وأخيراً إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة.

مدخل تمهيدى لنظام التعليم في المملكة المغربية:

تتميز المملكة المغربية بموقع فريد في أقصى الشمال الغربي من قارة أفريقيا، وتطل على المحيط الأطلسي بسواحل طويلة، بجانب سواحلها الشمالية على البحر المتوسط، كما أنها تشرف من الشمال الغربي على مضيق جبل طارق، وهو الممر المائي الهام الذي يعتبر بوابة بين الشرق والغرب بعد مضيق باب المندب وقناة السويس في مصر.

وإذا أمعنا النظر في هذا الموقع، نجد أن البحر المتوسط يحدها شمالاً، كما تحدها الجزائر من الشرق والجنوب الشرقي، ومن الجنوب بواسطة الصحراء الغربية، ثم من الغرب المحيط الأطلسي. وتمتد المملكة المغربية في مساحة ٤٦٠٥٠٠ كيلومتر مربع، بدون القطاع الذي يسمى بالصحراء الغربية المتنازع عليه.^(١)

وتعتبر المملكة المغربية من البلاد الأفريقية الواسعة فسي أرضيها، وأكثرها ارتفاعاً في جبالها. وهذا الامتداد الشاسع من الأراضي والجبال يتم تقسيمه إلى أربع أقسام رئيسية (إقليم) وهي: إقليم البحر المتوسط أو كما يسمونه الريف المغربي وهو الملاصق لسواحل البحر المتوسط، ثم إقليم جبال أطللس، والذي يمتد من الجنوب للشمال غرب

المملكة. ثم إقليم الأراضي الساحلية للمحيط الأطلنطي والذي ينحصر بين إقليم الريف شمالاً، وجبال أطلس، والإقليم الرابع أراضى الوادى جنوب جبال أطلس، والذي يتداخل مع إقليم الصحراء الغربية والحدود الجنوبية الشرقية للمملكة. ومعظم المغاربة يعيشون فى أراضى الساحل على المحيط الأطلنطي.

وتتميز المملكة المغربية بوجود العديد من الأنهار، التى تستخدم فى مجال الزراعة والرى وتوليد الطاقة الكهربائية، ومنها ما يصب فى المحيط غرباً، ومنها ما يصب فى البحر المتوسط شمالاً.

ويسود المملكة المغربية مناخ البحر المتوسط والمناخ شبه الصحراوي، إلا أن المحيط الأطلنطي غرباً والبحر المتوسط شمالاً لهما تأثير على متوسط درجات الحرارة صيفاً وشتاءً حيث تتراوح درجات الحرارة ما بين ١٦,٥ درجة مئوية فى الشتاء ٢٢,٥ درجة مئوية فى الصيف إلا أن هناك بعض المناطق التى يمكن أن يغطيها الثلج شتاءً، وبعض المناطق الأخرى التى يمكن أن تكون حارة جداً صيفاً.^(٢)

ومن أهم المصادر الطبيعية والاقتصادية التى تتميز بها المملكة، الاقتصاد الزراعي وقطاع التعدين وخاصة خامات الفوسفات، والفحم والمنجنيز كما أن سواحلها الطويلة جعلها تعتمد على صيد الأسماك وتصنيعه وتصديره وخاصة للدول الأوربية (الاتحاد الأوربي).

كما يوجد العديد من الصناعات الصغيرة فى مجال الكيماويات، والمنسوجات، والأحذية والصناعات الغذائية، والنبيذ، والصناعات البترولية. إلى جانب بعض الصناعات الأخرى مثل منتجات البلاستيك، والجلود، والسيراميك، والسجاد، والصناعات الخشبية عالية القيمة، إلى جانب صناعات الأسمنت والبترول.

كما يتوفر للمملكة المغربية مصادر طاقة كهربائية متعددة سواء عن طريق المولدات الكهربائية والميكانيكية أو مصادر الطاقة من المساقط المائية على الأنهار. ويتوزع سكان المملكة المغربية بين البربر والذين يمثلون الغالبية العظمى أو القسم الأكبر من السكان الأصليين، ثم يأتى بعدهم العرب والذين يقطنون المدن الكبرى الرئيسية، والفئة الثالثة وهى قليلة (حوالى ١٠٠,٠٠٠ أوربي) معظمهم من الفرنسيين، كما يوجد حوالى ١٢,٠٠٠ يهودى. ويمثل سكان الريف المغربى النسبة الأكبر من السكان حوالى ٥٥% من المجموع الكلى والذي بلغ حسب الإحصاء العام ١٩٨٩م حوالى ٢٤,٥٣٠ مليون نسمة.

والدين الرسمي للدولة هو الدين الإسلامي. والمذهب السني هو السائد، كما يوجد -
حوالى ١% من المسيحيين إلى جانب ٠,٠١% من اليهود يعيشون فى المغرب.
كما تعتبر اللغة العربية هى اللغة الرسمية المستخدمة فى دواوين المملكة
ودوايرها الرسمية والتي يتحدثها ٦٠% من سكان المملكة. ويتلوا اللغة البربرية. والتي
يتحدثها ٤٠% من السكان. ثم اللغة الفرنسية التي يتحدثها الكثير من السكان وخاصة
المتقنين منهم. (٣)

اما بالنسبة للتأثيرات الثقافية على سكان المملكة المغربية فهى عديدة ومنها على
سبيل المثال، الحضارة الفينيقية، والهلينية، والرومانية، والمسيحية عن طريق الرومان.
ثم الإسلام عن طريق الفتوحات العربية. إلا أن التأثير العربى والذي بدأ فى القرن السابع
الميلادى كان هو الأوى، حيث جاء التأثير العربى بالحضارة والفكر واللغة مما له التأثير
الواضح على المغاربة إلى جانب التأثيرات الأفريقية المتبادلة وحديثاً التأثير الفرنسى مع
الاحتلال وأثاره الباقية حتى الآن.

التعليم فى المملكة المغربية:

من الأهمية بمكان عند الحديث عن النظام التعليمى فى المملكة المغربية أن نشير
الى الأوضاع التعليمية قبل الاستقلال، ثم بعد الاستقلال، حتى يتبين للقارئ القوى
والعوامل الثقافية ذات التأثير الأكبر على بلورة المخططات التعليمية والسياسات التربوية
القائمة فى المغرب فى الوقت الراهن.

أولاً: الأوضاع التعليمية فى فترة الاحتلال وأوائل الاستقلال ١٩٥٦م:

دخل المغرب تحت الحماية الفرنسية منذ عام ١٩١٢، ليصبح (فى نظر المحتل)
أرضاً فرنسية. وقد حاول المحتل أن يحافظ على تقسيم السكان ويقم بينهم الحواجز وهم
المسلمون واليهود والأوروبيون، حيث لكل طائفة ثقافتها الخاصة وتعليمها الخاص. والتجديد
او التطوير الذى سيكون على الحماية الفرنسية إدخاله على التعليم يجب أن يراعى -فى
نظرها- هذا التقسيم الطائفى أولاً، كما يجب أن يراعى الوضعية الخاصة لكل طائفة.
وبالنسبة للمغاربة المسلمين كانوا يشكلون ثلاث طبقات متميزة: طبقة النخبة.
وهى منغلقة ومتقنة نسبياً وتتكون من جهاز الدولة والعلماء وكبار التجار والأعيان.
وطبقة جماهير الس الجاهلة المحرومة. ثم طبقة جماهير البادية المنعزلة المبعثرة. ومن

حيث نوعية التعليم الذى يجب أن يقدم لكل طبقة من هذه الطبقات يقول "المسيو هاردى" (مدير التعليم الذى أقامته الحماية الفرنسية بالمغرب وهو يساوى منصب وزير التعليم حالياً).

"وهكذا فنحن ملزمون بالفصل بين تعليم خاص بالنخبة الاجتماعية،... توقفت عن النمو الفكرى بسبب تأثير العلوم الوسيطة، (ويقصد هنا العلوم الشرعية)... إن التعليم الذى سيقدم لأبناء هذه النخبة الاجتماعية تعليم طبقى يهدف إلى تكوينها تكويناً منظماً فى ميادين الإدارة والتجارة، وهى الميادين التى أختص بها الأعيان المغاربة. أما النوع الثانى، وهو التعليم الشعبى الخاص بالجاهير الثقيرة الجاهلة جهلاً عيقاً، فيتنوع بتنوع الوسط الاقتصادى. وفى المدن يوجه التعليم نحو المهن اليدوية، خاصة مهن البناء والبن الحرف الخاصة بالفن الأهلئ. أما فى البادية فيتوجه التعليم نحو الفلاحة. وأما فى المدن الشاطئية فيوجه التعليم نحو الصيد البحرى والملاحة، أما عن المواد العامة التى ستتخلل هذا التعليم التطبئى فهى اللغة الفرنسية التى بواسطتها سنتمكن من ربط تلامذتنا بفرنسا".

ويواصل "المسيو هاردى" شرحه للسياسة التعليمية الفرنسية فى المغرب فيقول:

"إن أكثر ما يجب أن نهتم به هو الحرص على أن تصنع لنا المدارس الأهلية رجالاً صالحين لكل شئ ولا يصلحون لأى شئ. يجب أن يجد التلميذ بمجرد خروجه من المدرسة عملاً يناسب للتكوين الذى تلقاه، حتى لا يكون من جملة أولئك العارفين المزيفين، أولئك اللانتمئين طبقياً، العاجزين عن القيام بعمل مفيد، والذين تنحصر مهمتهم فى المطالبة، هؤلاء الذين عملوا فى المستعمرات الفرنسية الأخرى، وفى غيرها من المستعمرات على جعل التعليم الأهلئ مصدراً للإضراب الاجتماعئ".^(١)

هذا عن مبادئ وأهداف التعليم الحديث الذى خططت فرنسا لإنشائه فى المغرب،

أما التعليم التقليدى الذى يتسئل خاصة فى جامعة القرويين، والتى كانت تعاني من حالة ركود قاتل، وفى ضوء إدراك السلطات الفرنسية لتلك النهضة الوطنية (الفكرية والسياسية والاجتماعية)، التى عمت المشرق العربئ آنذاك، وإدراكهم لآثارها السياسية والاجتماعية. وتأثير دعوات الإصلاح لكل من جمال الدين الأفغانئ ومحمد عبده، والتى كانت تستنهض العرب والمسلمين لمقاومة الاستبداد والاستعمار، فى ضوء ذلك كله وجدوا أنفسهم أمام اختيارين تجاه الجامعة السهالكة:

- إما تركها تلفظ أنفاسها الأخيرة، وفي هذه الحالة سيتجه أبناء المغاربة الراغبين في الدرامات العربية والإسلامية إلى المشرق (مركز حركات الإصلاح والنهضة ومقاومة المستعمر).
 - وإما تجديد هذه الجامعة تحت إشرافهم وبمراقبتهم وتوصياتهم، الشئ الذي يمكن من الإبقاء على الشبان المغاربة في بلادهم، وبالتالي تحاشي احتكاكهم مع نهضة الشرق احتكاكا مباشرا. وهذا الاختيار هو الذي تم تفضيله.
- لقد استقر رأى المخططين للسياسة التعليمية الاستعمارية في المغرب، على ضرورة إجراء إصلاح على جامعة القرويين، إصلاح يبعث بعض الحياة فيها.
- وإلى جانب ذلك عمدت سياسة الاحتلال الفرنسي على الفصل التفسفي بين سكان المغرب من العرب والبربر، عندما أصدرت تعليماتها بالفصل بين سكان المغرب، أو ما كانت تسميه بين العنصر العربي من جهة، والعنصر البربري من جهة أخرى، فصلاً حضارياً شاملاً، كان المقصود منه فرنسة وتصير العنصر البربري وفصله عن الشعب المغربي، وكان ذلك عام ١٩٣٠، وهو نفس العام الذي سجل قيام الحركة الوطنية المغربية السياسية لتتسلم مشعل النضال من أيدي المجاهدين المقاومين في الجبال.

لقد قررت الحماية الفرنسية إنشاء ما أسمته بالمدارس الفرنسية البربرية، وكان الهدف منها خلق جيل مقطوع الصلة تماماً بالتراث العربي الإسلامي من جهة، ومتشبع أكثر ما يمكن بالتراث الفرنسي والقيم الحضارية المغربية من جهة أخرى، مما يمهّد الطريق لعملية استيعاب الشعب المغربي وجعله تابعاً إلى الأبد لفرنسا، وباعتباره ذليلاً من ذبول الحضارة الغربية. ولم تكن سلطات الاحتلال تخفي هدفها من هذه المدارس، بل أفصحت عنه بكل وضوح، حيث يقول "المسيو مارتى" في كتابه "مغرب الغد عام ١٩٢٥":

"لقد حصل الاتفاق بين إدارة التعليم العمومي وإدارة الشؤون الأهلية، وتحددت بذلك مبادئ سياستها التعليمية البربرية بكامل الدقة. إن الأمر يتعلق بمدارس فرنسية بربرية تضم صغار البربر، يتلقون فيها تعليماً فرنسياً محضاً. ويسيطر عليها اتجاه مهني فلاحى إن البرنامج الدراسي فى هذه المدارس يشتمل على دراسة تطبيقية للغة الفرنسية، لغة الحديث والكلام، بالإضافة إلى مبادئ الكتابة والحساب البسيط، وبعض دروس الجغرافيا والتاريخ وقواعد النظافة ودروس الأشياء..... إن المدرسة الفرنسية البربرية هى إذن مدرسة نرسية بالسلمين، تدرب به بالتلاميذ، وليس هناك مكان لأى وسيط أجنبى."

إن أى شكل من أشكال تعليم اللغة العربية، أو تدخل من جانب الفقه، أو أى مظهر من المظاهر الإسلامية، لن يجد مكانه فى هذه المدارس، بل سيقضى منها جسيم ذلك بكل صرامة^(٢).

لقد كان النخلى عن هذه المدارس انتصاراً تاريخياً حققه الكيان المغربى ضد مخطط كان يستهدف ضربة فى الصميم. ولكن يجب ان ندرك حقيقة هامة، وهى أن النخلى عن هذه المدارس لم يعقبه إنشاء مدارس أخرى بديلة كما هو الحال فى بقية المدن، بل بقيت المناطق الجبلية-على كثرتها ووفرة سكانها-محرومة من كل تعليم، وحتى الكتاتيب القرآنية التى كانت منتشرة فى هذه المناطق قبل الاحتلال الفرنسى، قد تعرضت للإغلاق تطبيقاً للسياسة الفرنسية البربرية، ولما تم العدول عن هذه السياسة، لم تسمح سلطات الاحتلال بإعادة فتحها أو إنشاء كتاتيب أخرى. كل ذلك جعل قسماً هاماً من الشعب المغربى، بل القسم الأعظم منه، يبقى معزولاً محروماً من أى عمل تعليمى تروى، الشئ الذى كانت له انعكاسات خطيرة فيما بعد، وخاصة فى السنوات الأولى من الاحتلال.

وفى ضوء ما سبق وكنيجة طبيعية لسياسة الاحتلال الفرنسى للمغرب، فإن مجموع الأطفال المغاربة الذين ضمتهم المدارس الفرنسية بالمغرب حتى عام ١٩٢٠، لم يتجاوز سبعة الاف طفل. وارتفع إلى ٢٣٢٧٠ طفل عام ١٩٣٨ بالمدارس الابتدائية مقابل ٦٠٨ تلميذ بالمرحلة الثانوية. بينما عدد تلاميذ المدارس المخصصة لأبناء الأوربيين يتجاوز ٣٤٠٠٠ تلميذ، وعدد تلاميذ المدارس المخصصة لأبناء اليهود يتجاوز ١٩٠٠٠ طفل. ويمكن أن نتبين الدلالة العميقة لهذه الأرقام إذا علمنا أن عدد الأوربيين لم يكن يتجاوز واحد من ثلاثين من سكان المغاربة المسلمين^(١).

يتضح مما تقدم أن الأغلبية الساحقة من أبناء الشعب المغربى قد بقيت طوال عهد الحماية بدون تعليم وإذا كان هذا يرجع بالدرجة الأولى إلى تخطيط رجال الحماية. فهو يعود كذلك إلى مقاطعة الشعب المغربى للمدارس التى أنشأتها فرنسا بالمغرب.

وفى مقابل ذلك كانت هناك رغبة دفينة لدى جميع أفراد الشعب المغربى فى تعليم أبنائهم تعليماً وطنياً يضمن لهم السكينة المرموقة والعمل الحقيقى، وهى رغبة نمتها

عدة عوامل خصوصاً في السنوات القليلة التي سبقت الإعلان عن الاستقلال. لقد رسخت دعاية الحركة الوطنية لدى جماهير الشعب فكرة انه بمجرد الإعلان عن الاستقلال سيجد كل الأطفال المقاعد الخاصة بهم في مدارس وطنية حقيقية. مما أخرج الحكومات الأولى في المغرب المستقل، ووضعها أمام مشكلة وطنية حادة، هي مشكلة التعليم، فكيف واجهت هذه المشكلة التي تمتد جذورها إلى أعماق العمل الوطني في المغرب؟

ثانياً: التعليم في عصر الاستقلال منذ عام ١٩٥٦ :

دخلت فرنسا المغرب بموجب عقد حماية لا يلغى سيادة المغرب كدولة، وإنما يمنح فرنسا صلاحية حكم البلاد وباسم الملك وموافقته على إدخال إصلاحات في مختلف المجالات. وإذا كان الشعب المغربي قد رفض عقد الحماية هذا وثار عليه سا أضرطر معه السلطان عبد الحفيظ (الذي وقع هذا العقد في ٣٠ مارس ١٩١٢) إلى التنازل عن العروش، وإذا كانت فرنسا قد لقيت صعوبات كبيرة جداً في احتلال المناطق الجبلية وإقرار التهدئة فيها، فإن الحركة الوطنية التي برزت للميدان كرد فعل مباشرة على السياسة الفرنسية البربرية ١٩٣٠، قد اختارت طريق النضال السياسي والعمل الدبلوماسي، باعتراضها على السياسة التعليمية الفرنسية البربرية أولاً، ثم تقديم مطالبها الإصلاحية وخاصة في مجال التعليم عام ١٩٣٤م، ثم المطالبة بالاستقلال عام ١٩٤٤م. وأمام رفض فرنسا الاستجابة لمطالب الحركة الوطنية تطور الصراع إلى أزمة سياسية تمثلت في اعتقال القادة الوطنيين، ثم عزل الملك محمد الخامس ونفيه خارج البلاد، ومن ثم قامت حركة الفداء المسلح عام ١٩٥٤، والتي تحولت إلى جيش للتحريير عام ١٩٥٥. وعمل تنسيق مع جيش التحرير الجزائري. فاضطرت فرنسا إلى إطلاق سراح القيادة الوطنية، وإرجاع محمد الخامس والدخول في مفاوضات والاستقلال. والذي كان استقلالاً في إطار التبعية. بمعنى ان على حكومات البلدين أن تقبل الوضع كما هو وأن تتسلم السلطة تدريجياً بإحلال موظفين مغاربة مكان الموظفين الفرنسيين، وأن تعالج مختلف القضايا بالتشاور مع فرنسا.

أما في الميدان التعليمي، فعلى المغرب المستقبل أن يقبل النظام التعليمي كما هو وأن يدخل عليه ما يراه ضروريا من الإصلاحات دون المساس بجوهر النظام القائم. حتى تضمن الحكومة الفرنسية بقاء موظفيها ومعلميها في المدارس المغربية وتتعهد بتغطية حاجات المغرب من المعلمين والأساتذة، إلى جانب قبول الطلبة المغاربة بفرنسا دون قيود، وتكويين التبادلات المغربية في كافة الميادين.

ومن أجل صياغة البديل الوطنى فى ميدان التعليم، أنشئت اللجنة الملكية لإصلاح التعليم عام ١٩٥٧، والتي أقرت المبادئ الأربعة التالية:

تعميم التعليم، وتعريبه، وتوحيده، ثم المغزبة لقياداته والعاملين فى مؤسسات التعليم والدولة، وقد تم تثبيت هذه المبادئ الأربعة فى الخطة الخمسية الأولى ٦٠-١٩٦٤م، وبالأخص التركيز على المبدأين الأساسيين وهما التعميم والتوحيد.^(٧)

وبالنسبة لتعميم التعليم، فلم يكن أمام الدولة بدائل سوى قبول أكثر ما يمكن من التلاميذ فى المدارس واستعمال جميع الوسائل الممكنة وأهمها نظام تعدد الفترات الدراسية ونظام نصف الحصّة، مما مكن من استعمال الحجرات المدرسية القائمة والمستحدثة بصورة مضاعفة. وأيضا اللجوء إلى توظيف كل من يحسن القراءة بالعربية أو بالفرنسية للعمل كمعلمين بعد دورة إعداد قصيرة، ومن ثم ارتفع مجموع تلاميذ الابتدائى الحكومى من ١٠,٠١٨ ألف تلميذ عام ١٩٥٤-١٩٥٥م (وهى السنة الأخيرة للحماية) إلى ٤٠٤,٩٥٢ ألف تلميذ عام ٥٦-١٩٥٧م (السنة الأولى للاستقلال) إلى ٦٧٢,٥٨٧ ألف تلميذ عام ٥٩-١٩٦٠ أى بزيادة بلغت ٩٢,٠ ألف تلميذ كل عام. ومع ذلك فهذه الزيادة كانت وما تزال بعيدة جداً عن تحقيق تعميم التعليم، حيث كان الأطفال فى سن المدرسة من ٧-١٤ سنة حوالى ١,٩٦٠ ألف تلميذ عام ١٩٦٠، بينما لم يكن منهم فى المدارس سوى ٧٢٠,٩٥٤ ألف تلميذ، أما بنسبة ٣٦% فقط (ترتفع هذه النسبة إلى ٣٩% بإضافة تلاميذ المدارس الأهلية والذين بلغوا عام ١٩٦٠ حوالى ٥٤,٤٢٩ تلميذ). ويبقى عدد التلاميذ فى سن المدرسة وليس لهم مكان بالمدرسة حوالى مليون طفل.

أما بالنسبة للتعليم الثانوى فى نفس الفترة، كان يلتحق بالسنة الأولى الإعدادية ٣٠ تلميذ فقط من كل ١٠٠ تلميذ ينجحون فى الشهادة الابتدائية، ولا ينهى الدراسة الثانوية منهم سوى ١٥ تلميذاً. بينما لم يتجاوز مجموع تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية الحكومية ٤٢,٣٥٣ تلميذ سنة ٥٨-١٩٥٩، وذلك مقابل ٣٤,٩٤٧ تلميذ عام ٥٦-١٩٥٧م.^(٨)

أما بالنسبة للتوحيد، فقد نظر إليه المخطط من زاوية المضمون وليس من زاوية الشكل وحسب، فتم طرح مسألة المدرسة الوطنية المغربية بكامل أبعادها الثقافية والفكرية.

حيث كان هناك ثلاث أنواع من المدارس لأبناء المغاربة، تنتج ثلاث أصناف من المثقفين، وبالتالي ثلاث عقليات مختلفة، فهناك:

- ١- مدارس التعليم الاصولي (الديني) بمستوياته الثلاثة (ابتدائي وثانوي وعال) فى جامعة القرويين وروافدها.
- ٢- مدارس التعليم العصرى العمومى الحكومية بمستوياتها الثلاثة (ابتدائى و ثانوى وعال).
- ٣- مدارس التعليم الحرة بمستويين فقط (ابتدائى و ثانوى).

وهذه الأصناف الثلاثة تنتج ثلاثة أصناف من المثقفين.

- صنف تكون فى التعليم الاصولى الدينى والتعليم الحر (الاهلى) وهما تعليمان مغربيان على مستوى جيد فى اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية، وثقافة العالم العربى المعاصر، لكنه يعانى من الانغلاق وعدم القدرة على مواجهة الحياة العصرية.
 - أما الصنف الثانى فتكون فى إطار مدارس التعليم العصرى الحكومى، وهو تعليم فرنسى محض، والمتخرجون فيه (وهم الأكثرية) على معرفة جيدة باللغة الفرنسية وعلى ثقافة عصرية أوربية. إلا أن هذا الصنف يجهل حضارته الخاصة، وذلك لأن القليل الذى يتعلمه من اللغة العربية فى هذه المدارس لا يمكنه من الإطلاع على الثقافة العربية.
 - أما الصنف الثالث فهم الذين درسوا التعليم الاصولى والتعليم العصرى معاً، وهم نسبة قليلة بدعوا حياتهم الدراسية بمدارس التعليم الدينى حيث تلقوا تعليماً عربياً إسلامياً، ثم انتقلوا بعد الثانية عشر من عمرهم إلى مدارس عصرية فرنسية، حيث استأنفوا دراستهم الابتدائية لينتقلوا إلى الثانوى، وربما إلى العالى. وهذا الصنف كان بمثابة همزة الوصل بين الصنفين السابقين، يفهم لغة المثقف التقليدى، ويتكلم لغة المثقف العصرى.
- وكانت نظرة الخطة الخمسية لهذه الأصناف الثلاثة باعتبارها تزيد من إشكالية التعليم المغربى تعقيداً، ولا يمكن حل هذا المشكل إلا بتمكين أبناء المغاربة من توجيه واحد وفى إطار نظام تعليمى واحد، وهذا هو مضمون مبدأ التوحيد.

هذا في مجال التعميم والتوحيد، أما في مجال التعريب، فقد تم سنة ١٩٦٧ تعريب التعليم الابتدائي بأكمله، إذ أصبحت جميع المواد تدرس باللغة العربية، واحتفظت باللغة الفرنسية كلغة فقط ابتداء من الصف الثالث الابتدائي، وبما أن الإمكانيات لم تكن تسمح بتعريب العلوم والرياضيات في الاعدادى والثانوى، فقد استحدثت فصل اضافى مثل السنة الاولى الإعدادية سمي بقسم الملاحظة، لتلقين التلاميذ العلوم والرياضيات بالفرنسية بصورة تهيئية حتى يتسنى لهم متابعة الدروس بنفس اللغة في الاعدادى والثانوى.^(٩)

ثم تأتى الخطة الخمسية الثانية ٦٨-١٩٧٢ لتبنى نفس الاتجاه نحو التعميم والتوحيد والتعريب، والمناداة بضرورة تحسين كيف التعليم وملاءمته مع الحاجات الاقتصادية والاجتماعية والرقى بمستوى الإداريين والمعلمين فى مجال المؤسسات التعليمية. كما حدث تطور فى أعداد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، حيث وصل عددهم فى نهاية الخطة إلى ١,٢٠٠,٠٠٠ تلميذ، حيث كان يسجل كل عام حوالى ٢٣٠,٠٠٠ تلميذ جديد من الأطفال البالغين السابعة من عمرهم، والذين كانوا يصلوا ما بين ٤٠٠,٠٠٠ إلى ٥٠٠,٠٠٠ طفل خلال سنوات الخطة، أى أن التعميم لم يكن يتجاوز ٥٠% فقط من أطفال الفئة العمرية ٧-١٤ سنة. وكذلك بالنسبة للتعليم الثانوى ارتفع عدد الطلاب من ٢٣٨,٠٠٠ طالب عام ١٩٦٧ إلى ٣٠٩,٠٠٠ طالب عام ١٩٧٢. أما التعليم العالى فارتفع عدد الطلاب من ٧,٤٠٠ طالب سنة ١٩٦٧ إلى نحو ١٠,٥٠٠ طالب عام ١٩٧٢. ونتيجة لهذا الفصور فى عمليات التعميم فى إطار الخطة الخمسية الثانية ٦٨-١٩٧٢، اتجهت الدولة إلى إتباع سياسة جديدة تهدف إلى إنشاء تعليم أولى (أعلن عنه فى خطاب ملكى بتاريخ ١٠/٩/١٩٦٨) وهو تعليم قرانى فى الكتاتيب للأطفال البالغين السادسة من عمرهم، يقدم لهم بجانب القران، مبادئ التربية والحساب والقراءة، وتكونت لجنة للإشراف على ذلك مسئلة من وزارة الداخلية ووزارة الأوقاف والشئون الإسلامية ووزارة الشبيبة والرياضة، حيث بلغ المنضمين لهذا النوع من التعليم حوالى ٣٠٠,٠٠٠ تلميذ علم ١٩٧٢، وفى إطار هذه الخطة الخمسية ٦٨-١٩٧٢، تحققت مغربة التعليم الابتدائي وتعريبه وتوحيده بصورة تكاد تكون شاملة بعد ١٨ سنة من العمل منذ الاستقلال. أما فى مجال التعميم، فقد ارتفع عدد التلاميذ بالابتدائي إلى ١,١٧١,٣٠٧ تلميذ عام ٧١-١٩٧٢ مقابل ١,٠٤٠,٠٤٤ عام ٦٧-١٩٦٨. وهذا يعنى أن حجم التعليم الابتدائي كان ينمو بمعدل ٢٦,٢٥٢ تلميذ فى العام.

كما تم خلال هذه الخطة تعريب التاريخ والجغرافية والفلسفة، بينما بقيت الرياضيات والعلوم تدرس بالفرنسية.(١٠)

ثم جاءت الخطة الخمسية الثالثة ٧٣-١٩٧٧، والتي كانت ذات طموحات كبيرة، وحقت الكثير منها، حيث وضعت برنامج عاجل بهدف تنمية وإصلاح النظام التعليمي الحالي على مختلف مستوياته، وتعبئة هيئات البحث التي يعينها أمر تنمية الموارد البشرية لإعداد وتحربة ووضع الإصلاحات التربوية والإدارية والهيكلية التي تفرضها التنسية على الماضي البعيد.

وفي ميدان التعليم الابتدائي، اعتبرت هذه الخطة أن تعميم التعليم الابتدائي هدفا أوليا للدولة بحيث يتحقق كاملا عام ١٩٨٥. ولذا قررت الخطة رفع نسبة تسجيل الأطفال البالغين السابعة من عمرهم من ٤٤% إلى ٥٢% خلال مدة الخطة. كما أكدت الخطة على ضرورة اتخاذ تدابير عاجلة في انتظار إصلاح شامل لنظام التعليم وهايكلة. وحذف نظام نصف الحصص، والتهيؤ للقضاء على أقسام التناوب في مدى ١٥ سنة على الأكثر.

أما في مجال التعليم الثانوي، فقد أكدت الخطة على ضرورة فتح المجال لأكبر عدد ممكن من تلاميذ الابتدائي لدخول التعليم الثانوي، وذلك بزيادة نسبة القبول بمقدار ١٢%، بحيث يرتفع عدد المتحقيين الجدد بالمرحلة الإعدادية من الثانوي إلى ١٠٧,٧٠٠ تلميذ عام ٧٧-١٩٧٨ مقابل ٦١,٠٠٠ تلميذ عام ٧٢-١٩٧٣. مع مضاعفة عدد المسجلين في الشعب العلمية والتقنية.

أما بالنسبة للتعليم العالي، فقد قدرت الخطة عدد الطلب عام ٧٢-١٩٧٣ بنحو ١٥,٠٠٠ طالب، وتوقعت أن يرتفع إلى ١٠٠,٠٠٠ طالب سنة ١٩٩٠، إلا أن هذا التوقع كان متواضعا حيث حدثت طفرة لم يتوقعها المخطط، حيث وصل عدد طلاب التعليم العالي بالمغرب عام ٨٦-١٩٨٧ حوالي ١٣٩,٢٣٥ طالب، إلى جانب نحو ١٥,٠٠٠ طالب يدرسون في الخارج وخاصة فرنسا.

ثم جاءت الخطة الثلاثية (بدلا من الخماسية) ٧٨-١٩٨٠، وأصبحت هذه الخطط الثلاثية تقليدا في المغرب. وكانت هذه الخطة متواضعة في طموحاتها وتوقعاتها، فجاءت أيضا نتانجها متواضعة.

ففي مجال التعليم الإبتدائي توقعت الخطة أن تبلغ الأعداد الإجمالية للتلاميذ في نهاية الخطة ٢,١٦٥,٦٠٠ تلميذ، إلا أن الواقع الحقيقي كان ٢,١٠٦,٨٣٢ تلميذا.

أما بالنسبة للتعليم الثانوي، فقد جاءت النتائج قريبة من التوقعات، حيث توقعت الخطة أن يصل عدد الطلاب الملتحقين بالثانوي في نهاية الخطة إلى ٧٥٤,٣١٦ تلميذاً عام ١٩٨١-٨٠، مقابل ٦٠٥,٠٧٦ تلميذاً عام ١٩٧٩-٧٨.

أما بالنسبة للتعليم العالي، فقد عرف خلال سنوات الخطة نمواً سريعاً بمعدل ١٨% سنوياً، ويمثل طلبة جامعة محمد الخامس بالرباط نسبة ٤٠% من مجموع الطلبة الجامعيين بالمغرب، وبلغ عددهم ٩١,٨٩٣ طالبا عام ١٩٨١-٨٠ مقابل ٦٧,٠٧١ طالبا عام ١٩٧٨-٧٧ بينما ارتفع عدد المغاربة في الخارج إلى ٢٣,١٠٠٠ طالبا عام ٧٩-١٩٨٠ بدلا من ١٣,٢٢٨ طالبا عام ٧٧-١٩٧٨. كما ارتفع عدد الأساتذة الجامعيين بمعدل ١٦% سنوياً خلال سنوات الخطة، وبلغت نسبة الأساتذة الدائمين منهم ٨٥% عام ٧٩-١٩٨٠، إذ بلغ عددهم ١,٤٤١ مغربياً، و٧٣٨ أجنبياً. بينما بلغ عدد غير الدائمين من المغاربة ٢٩٨ ومن الأجانب ٨٤ أستاذاً.^(١١)

وبعد حوالي ربع قرن من الاستقلال يطرح المغرب خطته الخمسية التالية ٨١-

١٩٨٥.

بنظرة نقدية لوضع التعليم في المغرب، حيث تؤكد الخطة على المظاهر السلبية والتي من بينها بقاء ٣٥% من الأطفال البالغين ٧ سنوات، و٥٣% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٧-١٤ سنة خارج المدرسة، إلى جانب تغلغل المدرسة في الوسط القروي لم يسمح إلا بتعميم ٢٩% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٧-١٤ سنة عام ٧٩-١٩٨٠ مقابل ١٧% في الوسط الحضري، ثم وجود نسبة كبيرة من التسرب والهدر الكبيرين وخاصة عند مستوى السنة الخامسة الابتدائية أو عند انتقال التلاميذ إلى الإعدادي (بداية المرحلة الثانوية)، ثم ضعف التكوين التقني، وعدم الربط بين التعليم العلم ومناخ التكوين المهني والفني، ثم صعوبة اندماج الجامعات الوطنية في المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وعدم قدرة الجامعات الوطنية على استيعاب حملة البكالوريا لضعف التجهيز الجامعي من جهة، وركود الإعداد وخاصة في السنوات الأولى لمختلف الكليات من جهة أخرى.

وبعد بيان هذه المظاهر السلبية للوضع التعليمي، تؤكد الخطة الخمسية ٨١-

١٩٨٥ مرة أخرى على المبادئ الجوهرية المتمثلة في التعميم والمغربة والتعريب، والتي وجهت دائماً السياسة الوطنية في ميدان التربية، وتجعلها أساساً لبرمجة الأهداف والوسائل

فى مخططات التربية. ومن ثم تعرض الخطة طموحاتها وتوقعاتها بزيادة نسبة القبول فى التعليم الابتدائى بنسبة ٨% لتصبح نسبة التعميم ٨٢% عام ١٩٨٥ بدلا من ٦٩% عام ١٩٨١. أما بالنسبة للاعدادى والثانوى فإن الخطة تواصل مغربتها لجميع التخصصات من المعلمين وتؤكد على ضرورة إصلاح وتجديد وتمية التعليم التقنى، ورفع نسبة القبول بالتعليم الاعدادى إلى ٣٥% على الأقل بدلا من ٣٣%. كما تتوقع الخطة أن ترتفع نسبة القبول من الاعدادى للثانوى حسب الشعب ٢٨% للأدبى، و ٣٤% للعلمى، و ٢% للشعب الفنية والتقنية.

كما توقعت الخطة أن يرتفع عدد المعلمين للمرحلة الإبتدائية خلال سنوات الخطة إلى ٤٠٤٣٦ معلما، وللإعدادى ٣٢٢٧٢ معلما، وللثانوى ١٢٢٠٥ معلما، وللتعليم التقنى ٤٣٨ معلما. ولتحقيق ذلك قررت الخطة إنشاء أربع مراكز جديدة لتكوين المعلمين، و ٧ مراكز ربوية فى الأقاليم لتكوين أساتذة الإعدادى، و ٣ مدارس عليا جديدة لتكوين أساتذة الثانوى، ومدرستان عاليتان للتعليم الفنى.

هذه التوقعات والطموحات للخطة الخمسية ٨١-١٩٨٥، بعضها تحقق بشكل جيد وبعضها لم يصل إلى الطموح المطلوب نظراً للضائقة الاقتصادية الناتجة عن العوامل التالية: (١٦)

- ١- الجفاف القاسى الذى غطى الفترة كلها تقريبا، وخاصة السنوات ٨٣، ٨٤، ٨٥، ١٩٨٥، لاسيما وأن المغرب بلد زراعى فى المقام الأول.
- ٢- ارتفاع أسعار البترول وسعر الدولار (والمغرب يستورد كل احتياجاته تقريبا من عائد البترول).
- ٣- نفقات الدفاع عن الأقاليم الصحراوية، وارتفاع حجم الدين الخارجى للمغرب، ونظام جدولة الديون، وشروط صندوق النقد الدولى، ثم التخفيض فى نفقات الخدمات الاجتماعية وعلى رأسها التعليم.

هذه العوامل وغيرها جعلت بعض الطموحات والتوقعات الكبيرة فى مجال التعميم والتعريب والمغربة تتراجع، كما جعل الدولة تحجم عن تقديم خطط جديدة خلال عامى ١٩٨٦، ١٩٨٧، إلى أن جاءت الخطة الخمسية الأخيرة (التي وقعت بين أيدي

المؤلف حتى الآن) ٨٨-١٩٩٢، والتي لم يكن لها طموحات كبيرة وكان من أهم ما قدمته هذه الخطة في مجال التعليم: (١٣)

- ♦ إعادة توزيع مدة الدراسة بالمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية التي تستغرق جميعها ١٢ سنة (٥ للابتدائي، ٤ للإعدادي، و ٣ للثانوي) وذلك بتحويل المرحلة الابتدائية والإعدادية إلى تعليم أساسي إجباري مدته ٩ سنوات. بحيث يشمل هذا التعليم الأساسي على مرحلتين: مرحلة مدتها ٦ سنوات ينتقل التلميذ بعدها إلى المرحلة التالية ومدتها ٣ سنوات سواء للتعليم الثانوي العام أم للتعليم التقني أو التكوين المهني. والتعليم الثانوي ومدته ثلاث سنوات يشمل على شعب علمية وأدبية وتقنية متنوعة، ينطلق التخصص فيها من السنة الأولى، ويؤدي في نهاية السنة الثالثة إما إلى التكوين المهني، أو إلى شهادة البكالوريا التي تخول الالتحاق بالتعليم العالي.
- ♦ تعميم التعليم على سائر الأطفال البالغين ٧ سنوات في موسم ٩٤-١٩٩٥.
- ♦ توجيه التلاميذ إلى التكوين المهني بنسبة ٢٠% عند نهاية المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، و ٤٠% عند نهاية المرحلة الثانية منه. و ٤٠% عند نهاية التعليم الثانوي.
- ♦ متابعة سياسة اللامركزية على صعيد المؤسسات الجامعية وتنويع مؤسسات التعليم العالي بهدف الاستجابة لسوق العمل.
- ♦ توسيع طاقات الاستيعاب بنظام التكوين المهني وذلك بإنشاء ١٠ معاهد للتكنولوجيا التطبيقية كل عام.
- ♦ الاستثمار في البحث العلمي والتكنولوجي.
- ♦ تنمية تكوين الباحثين في مجال التكنولوجيا المتقدمة وتكثيف التعميم، والاستغلال الصناعي لنتائج البحث العلمي.
- ♦ تنمية التكوين المهني في الوسط القروي، وإنشاء مؤسسات تكوين وإعداد الفلاحين.
- ♦ هذه كانت أبرز توجهات الخطة الخمسية ٨٨-١٩٩٢، بالنسبة للتعليم والتكوين المهني وإعداد المعلمين والعاملين في ميدان التربية والتعليم في المغرب.

ثالثاً: إدارة وتمويل التعليم بالمملكة المغربية: • الإدارة المركزية:

يغلب النمط الإداري المركزي على المؤسسات التعليمية بالمملكة المغربية، على الرغم من الاتجاه نحو تفويض السلطات والصلاحيات من جانب الوزارة والمكاتب المركزية للإدارات الإقليمية (الوسطى) والإدارات المحلية (المدارس). وعلى رأس كل هذه الإدارات تقع وزارة التربية والتي من مهامها: تهيئة وتطبيق السياسة الحكومية في ميدان التعليم، وتتخذ جميع التدابير التنظيمية والمادية والمالية والتربوية لتحقيق أهداف هذه السياسة.

أما الكتابة العامة (السكرتارية العامة للوزارة) فهي تنقسم إلى كتابة عامة للتعليم العالي، وكتابة عامة للتعليم الابتدائي والثانوي. ومن أهم مهام هذه الكتابة العامة: تنسيق ومراقبة أعمال المصالح المختلفة ومتابعة تطبيق تعليمات الوزير.

أما المديرية التعليمية، وهي حوالي ٨ مديريات للتخطيط، والشئون الإدارية، وإعداد المعلمين، والتعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي، ومديريات شئون الموظفين، والتعليم الاصولي، ومشروعات التربية. ومن مهامها تطبيق السياسة التعليمية في مجال اختصاصها، وذلك تحت سلطة الوزير وبالتنسيق مع الكتابة العامة للتعليم الابتدائي والثانوي.

• الإدارة الإقليمية:

وهي تتمثل في النيابة التعليمية المسنولة عن المصالح التربوية، ومصالحة التخطيط، ومصالحة شئون الموظفين. ومن المهام الأساسية لهذه النيابة: الإشراف على سير المؤسسات والمصالح التعليمية على مستوى الإقليم، وخاصة في جوانب التفقيش والتوجيه التربوي سواء في النواحي التخطيطية، أو الأنشطة التربوية، أو في مجال التمويل.

• الإدارة المحلية:

وهي المتمثلة في إدارة المدارس، وعلى رأسها المدير والمكلف بالإشراف على جميع شئون المؤسسة، وبقية المصالح المعاونة له في مجال سير العملية التعليمية،

والحراسة والتأديب والنظافة بالمؤسسة، وفي مجال الإقتصاد والدعم المالى للمؤسسة. إلى جانب المجالس الإستشارية فى الشؤون الداخلية للمؤسسة، والإشراف على مجالس التأديب عند الحاجة، ومجلس للتعليم للإستشاره فى الشؤون التربوية المتعلقة بالمواد التعليمية.^(١٤)

والعلاقة بين هذه المستويات الثلاث، علاقة رأسية، كما يلاحظ تركز السلطة داخل الإدارة المركزية، فى إطار المديرية ويرجع ذلك إلى تضخم الأعداد والمصالح والمهام.

• أما بالنسبة للتمويل:

فقد أصبح يمثل عبء من أهم العقبات فى وجه نمو التعليم بالدول النامية بشكل عام، نظراً للتزايد السريع والمستمر فى أعداد الملتحقين، وما يتطلبه ذلك من نفقات إضافية. ولعل ذلك اتضح بجلاء فى التراجع عن تحقيق التوقعات والطموحات للخطط الخمسية التى تقدمت بها الدولة لاسيما فى مجال التعليم، عندما أصيبت الأراضى الزراعية بمواسم الجفاف، وزيادة الديون الخارجية، ونفقات التسليح للدفاع عن الأراضى والأقاليم الصحراوية، كل ذلك كان له تأثير كبير على تخفيض الميزانيات المقررة للتعليم بالمملكة المغربية.^(١٥)

ويعتبر بعض رجال الاقتصاد وبعض المؤسسات كالبنك الدولى، أن نفقات التعليم قد وصلت حجماً لا يمكن تجاوزه من زاوية المنطق الاقتصادى وأن التمويل أصبح يشكل عائقاً أساسياً فى وجه التنمية التربوية. ولتجاوز هذا العائق تم التفكير فى حلول عدة من أهمها:^(١٦)

١- الحد من التوسع العمودى فى التعليم النظامى بالتركيز على التعليم الأساسى وتقليص حجم التعليم الثانوى والعالى.

٢- عقلنة سير التعليم النظامى وتعنى:

- الحد من الإهدار الداخلى ويتطلب ذلك إعادة النظر فى بنىات التعليم ومحتوياته وطرق التقويم والتوجيه.

- تقليص فروع التعليم الأكاديمية التقليدية وتشجيع خلق الفروع العملية ذات الطابع التقنى والمهنى.

- إيجاد منشآت تربوية قريبة من المستخدمين خصوصاً فى الوسط القروى.

- حذف نظام المجانية ونظام المنح... الخ.
 - صيانة البناءات والتجهيزات الموجودة.
 - إعادة تكوين رجال التعليم والإدارة.
- ٣- البحث عن موارد إضافية للتعليم من خلال إنشاء ضريبة وطنية خاصة بالتعليم، وتشجيع التعليم الخصوصي وترك مسؤولية بناء المدارس وتجهيزها للجماعات المحلية.
- ٤- تشجيع التعليم غير النظامي المقدم من طرف الجمعيات والمؤسسات المهنية والاجتماعية.

وعلى الرغم من اقتراح تقديم مثل هذه الحلول، إلا أنها بلا شك سوف تقابل بصعوبات في التطبيق بالنسبة للدول النامية، سواء من الناحية المادية أو الناحية الاجتماعية، نظراً للدخول الفردية المحدودة عموماً من جهة، ومن جهة أخرى يظل الطلب الاجتماعي على التعليم قوياً جداً، الشيء الذي يضع التعليم النظامي في مأزق مطلوب الخروج منه.

رابعاً: مراحل النظام التعليمي بالمملكة المغربية:

كما هو الحال في كثير من دول العالم، فإن نظام التعليم بالمملكة المغربية وجهت إليه انتقادات عدة تتمثل في عدم القدرة على استيعاب الأعداد الكبيرة وخاصة في مرحلتى التعليم الثانوى والعالى، ومن ثم عدم القدرة على الاستجابة للطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم، وكذلك تكريس الفوارق الطبقيّة بالتمييز بين تعليم النخبة وتعليم الجماهير، إلى جانب عدم ملاءمة النظام التعليمى لمطالب العمل والإنتاج.

وفى ضوء ما تقدم، سعت السلكة المغربية إلى الاهتمام بالنظام التعليمى من خلال الاهتمام بمراحله المختلفة فى إطار خططها الخمسية التى سبق الإشارة إليها. ويمكن إلقاء الضوء على أهم مجالات الاهتمام والتوسع التعليمى فى إطار هذه الخطط فى مراحل النظام التالية:

مرحلة ما قبل المدرسة:

ما زالت هذه المرحلة - في معظم الدول - خارج السلم التعليمي الرسمي، إلا أن وزارة التعليم المغربية تبذل جهداً كبيراً في توفير التعليم الأولي للأطفال في المرحلة العمرية من ٤-٦ سنوات، حيث يتم استقبال الأطفال في مؤسستين هما: الكتاتيب القرآنية، ومؤسسات دور الحضانه ورياض الأطفال والتي يوجد معظمها في المدن الرئيسية.^(١٧)

وتهدف سياسة الاهتمام بالتعليم الأولي لتحقيق الأهداف التالية:^(١٨)

- ١- المساعدة على تكافؤ الفرص التعليمية منذ الطفولة الأولى.
- ٢- تحرير المرأة وتساويها مع الرجل من حيث الإنتاج والحياة الاجتماعية.
- ٣- مساعدة الطفل تدريجياً على الدخول إلى التعليم الابتدائي واستثارة الاكتشافات البيئية المحيطة به.
- ٤- تدعيم علاقات الطفل الاجتماعية بتعليمه آداب السلوك وتنمية الاستعداد للتعلم لديه وتنمية الاستقلال الذاتي الفكري والعاطفي.

ولهذا غالباً ما تحتوي مناهج التعليم ما قبل المدرسي على الألعاب المختلفة والموسيقى والغناء والأنشطة الحركية ومبادئ القراءة والكتابة والحساب.

ب- التعليم الأساسي (الابتدائي والمتوسط):

من الإصلاحات الأساسية التي أدخلت إلى نظام التعليم في المملكة المغربية عملية دمج التعليم الابتدائي والمتوسط في تعليم أساسي موحد، حتى يستجيب أكثر لضغوط الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم الثانوي ولمطلب ديمقراطية التعليم ومعالجة مشكلات الفئات المحرومة.

ويتكون التعليم الأساسي في المغرب من حلقتين: الأولى وتمثل التعليم الابتدائي حيث يتم استقبال الأطفال من سن ٦ سنوات إلى سن ١٢ سنة، أما الحلقة التالية فتمثل التعليم المتوسط ومدته ثلاث سنوات، ويستقبل الأطفال الذين نجحوا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. أما التلاميذ الذين لم يستكملوا الحلقة الأولى بنجاح فيتم تحويلهم إلى التكون المهني. وبشكل عام فإن المنتهين من الحلقة الثانية (التعليم الأساسي) يوجهوا إلى التعليم الثانوي العام والتقني أو التكوين المهني.^(١٩)

والتعليم الأساسى يتميز بالصفات التالية:^(٢٠)

- ١- أنه تعليم إجبارى وإلزامى.
- ٢- انه تعليم مفتوح لجميع الأطفال كيفما كانت أوضاعهم الإجتماعية.
- ٣- أنه تعليم موحد بالنسبة لجميع الأطفال.
- ٤- تعليم موحد ولا يفصل بين التعليم العام والتعليم المهنى.
- ٥- تعليم يؤكد على استخدام التكنولوجيا الحديثة فى المرحلة المتوسطة لربط المدرسة بالحياة.
- ٦- تعليم يعتمد على التوجه نحو العمل والإنتاج.
- ٧- تعليم ذو بنىات دراسية مرنة.

ج- التعليم الثانوى:

أدى الطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم الثانوى من جهة، ومتطلبات التنمية الشاملة من جهة أخرى إلى تغييرات مهمة. حيث أصبح التعليم الثانوى تعليمًا مجانيًا مفتوحًا لجميع الناجحين من التعليم الأساسى، وتجدد هذا الانفتاح فى إلغاء امتحانات القبول إلى التعليم الثانوى، واستعاضوا عن ذلك بتوفير الملف الدراسى وملف التوجيه. و عرف التعليم الثانوى تنوعاً كبيراً فى المسارات الدراسية سواء كانت هذه المسارات أكاديمية أو مهنية، وهى توجد إما مجتمعة فى مؤسسة واحدة شاملة، وإما فى مؤسسات متخصصة مستقلة، وفى كلا الحالتين ليس هناك تمييز بين التعليم العام والتعليم التقنى والمهنى، إذ لكل منهما نفس المرتبة وكلاهما يؤدى إلى العمل وإلى التعليم العالى. والتعليم الثانوى المغربى وفقاً للخطة الخمسية ١٩٩٢/٨٨ يستغرق ثلاث سنوات بعد التعليم الأساسى والذى يمتد ليشمل التعليميين الإبتدائى والمتوسط لمدة ٩ سنوات وهذه المدة (ثلاث سنوات) تنطبق على التعليم الثانوى العام والتعليم التقنى أو التكوين المهنى. ويشمل التعليم الثانوى على شعب علمية وأدبية وتقنية متنوعة، ينطلق التخصص فيها من السنة الأولى. ويؤدى فى نهاية السنة الثالثة إما إلى التكوين المهنى. أو إلى شهادة الكالوريا المؤهلة للتعليم العالى.^(٢١)

د- التعليم العالى:

خضع أيضاً التعليم العالى (فى معظم البلدان فى العالم ومنها المملكة المغربية) إلى إصلاحات جذرية تحت ضغط الطلب الاجتماعى عليه، واستجابة لحاجات التنمية

الاقتصادية والاجتماعية، ولضرورة التكيف مع الانفجار المعرفى والتكنولوجى، وكذلك تأثير الانتقادات الموجهة إليه من مختلف الأوساط، وخاصة الأوساط الطلابية. حيث تناولت تلك الإصلاحات مختلف جوانب التعليم العالى.

ولهذا عرف التعليم العالى خلال الخطط الخمسية المتعاقبة نمواً سريعاً فى أعداد الطلاب وأعداد الأساتذة والمتخصصين من المغاربة وصل إلى ٨٥% بالنسبة للأساتذة الدائمين منهم عام ١٩٨٠/٧٩، حيث بلغ عددهم ١٤٤١ مغربياً مقابل ٧٣٨ أجنبياً، بينما بلغ عدد غير الدائمين من المغاربة ٢٩٨ أستاذاً مقابل ٨٤ أستاذاً من الأجانب.

ويستل طلبية جامعة الملك محمد الخامس بالرباط نسبة ٤٠% من مجموع الطلبة الجامعيين بالمغرب، حيث بلغ عددهم ٩١٨٩٣ طالباً فى العام الدراسى ١٩٨١/٨٠، كما ارتفع عدد الطلبة المغاربة فى الخارج إلى أكثر من ٢٣ ألف طالب عام ١٩٨٠/٧٩، كما حدثت طفرة لم يتوقعها المخطط المغربى لعدد المقبولين فى التعليم العالى، حيث وصل عددهم إلى ١٣٩٢٣٥ طالب عام ١٩٨٧/٨٦.

كما قفز عدد الخريجين الجامعيين إلى أكثر من ٤٠٠٠٠ طالب فى العام الدراسى ١٩٨٦/٨٥، وقد كانت المملكة تعاني من ضائقة اقتصادية (سبق الإشارة إليها) وفى ضوء نضائح صندوق النقد الدولى لجأت المملكة إلى تقليص عدد الوظائف المستحدثة كل عام بالنسبة للقطاع العام إلى معدل ٢٠٠٠٠ وظيفة ومعظمها كان مخصصاً للدلاخية والدفاع والأمن، وهذه إشارة واضحة إلى استفحال ظاهرة بطالة الخريجين فى معظم دول العالم.^(٢٢)

خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة فى المملكة المغربية:

يتضمن مشروع إصلاح النظام التعليمى الصادر عن وزارة التربية الوطنية

المغربية عام ١٩٨٠ على هيكل تربوى يتكون من ثلاث مستويات هي:

أ. تعليم أساسى يستمر ٩ سنوات وينقسم إلى مرحلتين: مرحلة أولى من ٥ سنوات، ومرحلة ثانية من ٤ سنوات، مع إقرار سياسة الانتقال الآلى بدون امتحانات، واستخدام سياسة التوجيه المنزلى فى اخر المرحلة الأولى.

ب- تعليم ثانوى يستمر ٣ سنوات ويحتوى على فروع دراسية مختلفة تؤدى كلها إلى شهادة البكالوريا، مع استمرار سياسة التوجيه نحو التكوين المهنى والتعليم التقنى القصير.

ج- تعليم عالى يتكون بدوره من ثلاث مستويات تتمثل فى:

١- مراكز التعليم العالى، حيث يدرس الطلاب بها لمدة سنتين دراسات عامة (علمية واجتماعية وأدبية) فى إطار تربوى موحد يعمل بنظام الوحدات والانتقال الآلى وتؤدى هذه الدراسات إلى شهادة التخرج التى يمكن استثمارها فى سوق العمل.

٢- مؤسسات إعداد الكوادر المتخصصة، وتستقبل طلابها من بين طلبة مراكز التعليم العالى، وتتراوح مدة الدراسة بها بين عام واحد وأربعة أعوام، وهى تعد التقنيين المتخصصين، ومتخصصين فى الميادين المختلفة (التعليم-الهندسة-الحقوق-الطب-الإدارة-الخ).

٣- الجامعات وتستقبل خريجي مؤسسات تكوين الكوادر لتعدهم فى مجالات التخصص الدقيق لمدة عام، أو لدبلوم الدراسات العليا لمدة عامين، أو للدكتوراه لمدة ثلاث أعوام. (٢٢)

وفى إطار مشروع الإصلاح التعليمى، تتحمل المدارس العليا للأساتذة مهنة إعداد رجال التعليم للمستويين الأساسى والثانوى. وتقبل الطلاب المعلمين من بين الطلبة الذين قضوا سنة على الأقل فى مراكز التعليم العالى، لدراسة المواد التربوية لمدة عام واحد. بينما يختار أساتذة التعليم العام من بين الحاصلين على شهادة مراكز التعليم العالى ليتلقوا تعليماً تربوياً لمدة عام أيضاً. وتستمر مدة الإعداد بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوى سنتين، أما مدرسو التعليم العالى فإن الجامعات هى المنوطة بذلك. ومع ارتفاع أعداد الخريجين من الجامعات فى أغلب المواد، تم رفع مستوى القبول بمراكز المعلمين التربوية الجهوية عام ١٩٩٣ ليقصر على الناجحين فى السلك التربوى (التكوين والإعداد لمدة عام بعد البكالوريا)، مع استمرار السلك العام لتكوين وإعداد الأساتذة فى التخصصات التى لا توجد بالجامعات (مثل التربية الرياضية والتربية الفنية) أو التى لا يكفى خريجها لسد الحاجة (مثل اللغة الفرنسية).

وكانت مجالات اعداد المعلم فى هذه المؤسسات التربوية تضم ثلاث جوانب

أساسية:

- أ- الإعداد (التكوين) التخصصي: في المادة التي سيدرسها الطالب بعد تخرجه، حيث يتم تعميق المعارف الأكاديمية للمتدربين في مواد تخصصهم مع التركيز على المفاهيم وعلى المجالات المقررة بالمرحلة الثانية من التعليم الاساسي.
- ب- الإعداد التربوي: وهو العامل المشترك (الاجذع المشترك) لكل التخصصات، ويتلقى الطلبة فيه دروساً ومحاضرات في مختلف علوم التربية وعلم النفس والاجتماع وطرائق التدريس.
- ج- الإعداد العملي: ولذى يرمى إلى تمكين الطالب/المعلم من التمكن والإتقان لمهارات وطرائق التدريس، وتمكينه من تحمل المسئوليات التربوية والإدارية داخل الفصل.

وإلى جانب هذا الإعداد التكاملي للمعلمين بالمملكة المغربية، فإن هناك إعداداً تتابعياً استحدث عام ١٩٨٣، ويسمى السلك التربوي، وهو متاح للحاصلين على الشهادات الجامعية، حيث يمضى الناجحون في امتحان القبول عامساً تربوياً بالمراكز التربوية الجهوية، لإعداد المعلم الأكاديمي إعداداً تربوياً ونوعياً.^(٢٠)

أما بالنسبة لتدريب المعلمين وكوادر التربية والتعليم بالمملكة المغربية فلم يتضح بجلاء من خلال المراجع التي وقعت تحت بصر المؤلف، إلا أن السمة الغالبة على سياسة الإعداد والتكوين، هي الدراسة المنتظمة ودخول المسابقات التي تعقدتها الجهات الراغبة في التوظيف، والتي تقوم بدورها باختيار العناصر التي تتوفر فيها شروط الوظيفة، ثم تضعها موضع الاختبار لمدة عام واحد على الأقل قبل أن يتم تعيينها أو تثبيتها بالشكل الرسمي، حيث تتم عمليات التدريب على طبيعة الوظيفة حتى يثبت الشخص أهليته لها فيتم تثبيتها فيها. إلا أن عمليات التدريب أصبحت تمثل الشق الأطول في مجال الإعداد للأفراد على مستوى المستويات المختلفة للنهوض بأعمالهم المنوطة بهم على أكمل وجه ولمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المحيطة.

المراجع:

1- ENCARTA , 1995

2- Ibid .

3- Ibid.,.

٤- محمد عابد الجابري. التعليم في المغرب العربي، اندار البيضاء، المغرب، ١٩٨٩،

- ٥- المرجع السابق، ص ٢١-٢٢.
- ٦- نفس المرجع، ص ٢٣-٢٤.
- ٧- المكي المروني، الإدارة التربوية في المملكة المغربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة البحوث)، تونس، ١٩٨٧، ص ٢١-٢٢.
- ٨- محمد عابد الجابري، التعليم في المغرب العربي، مرجع سابق، ص ٢٩.
- ٩- المرجع السابق، ص ٤٣.
- ١٠- نفس المرجع، ص ٤٤-٤٥.
- ١١- نفس المرجع، ص ٥٤-٥٥.
- ١٢- نفس المرجع، ص ٦٠-٦١.
- ١٣- نفس المرجع، ص ٦٣-٦٥.
- ١٤- المكي المروني، الإدارة التربوية في المملكة المغربية، مرجع سابق، ص ١٠٥-١٠٧.
- ١٥- المكي المروني، البيداغوجية المعاصرة وقضايا التعليم النظامي، سلسلة بحوث ودراسات رقم ٣، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، المغرب، ١٩٩٣، ص ٤٦.
- ١٦- المرجع السابق، ص ٤٦-٤٧.
- ١٧- عبد الجواد السيد بكر ونبيه أبو اليزيد متولى، "نظام التعليم الأساسي في المغرب: نشأته وإصلاحه، تنظيمه ومشكلاته، دراسة حالة"، المؤتمر الثالث للعلوم التربوية والنفسية (التعليم الأساسي حاضره ومستقبله)، كلية التربية بكفر الشيخ - جامعة طنطا، ١٣-١٤/٤/١٩٩٧، ص ٢٩، ونقلاً عن: المملكة المغربية: حركة التعليم في المغرب خلال الفترة ما بين ١٩٩١/٩٠م إلى ١٩٩٢/٩١م، التقرير المقدم إلى الدورة الثالثة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية بجنيف، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ١٩٩٤، ص ١٥.
- ١٨- المكي المروني، البيداغوجية المعاصرة وقضايا التعليم النظامي، مرجع سابق، ص ٥٨-٥٩.
- ١٩- عبد الجواد السيد بكر ونبيه أبو اليزيد متولى، مرجع سابق، ص ٢٨-٢٩.
- ٢٠- المكي المروني، مرجع سابق، ص ٦٠-٦١.
- ٢١- محمد عابد الجابري، التعليم في المغرب العربي، مرجع سابق، ص ٦٣.
- ٢٢- المرجع السابق، ص ٦٢.

٢٣- المكي المروني، البيداغوجية المعاصرة وقضايا التعليم النظامي، مرجع سابق، ص١٤٩-١٥٠.

٢٤- عبد الجواد السيد بكر ونبيه أبو اليزيد متولسي، نظام التعليم الأساسي في المغرب...، مرجع سابق، ص٣٧، ٣٩-٤٠، نقلًا عن:
خالد المير وإدريس القاسمي، التشريع الإداري والتسيير التربوي، ط٣، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ١٩٩٦، ص١٧٥.

الفصل السادس عشر نظام التعليم في جمهورية مصر العربية

مقدمة:

التعليم في جمهورية مصر العربية يسبق في نموه وتطوره بمراحل زمنية كبيرة، والنظم التعليمية في البلاد العربية الأخرى، وهذا بالطبع لعدة عوامل منها الحضارة الإسلامية واتخاذها القطر المصري محو ارتكاز للانطلاق منه إلى بقية الدول الأفريقية بل والاسيوية والأوربية على حد السواء. هذا إلى جانب الحضارة المصرية القديمة (الفرعونية) لكن الحضارة الإسلامية بقيادة الأزهر الشريف كان لها الأثر الأكبر في وضع نظام تعليمي حر، رغم اعتماده في بداية على العلوم الدينية فقط. كما أن للنظام التعليمي الذي أسسه محمد علي باشا أثر كبير أيضاً في نهضة النظام التعليمي الإسلامي وتطوره ودمجه بالعلوم الدنيوية إلى جانب العلوم الدينية، رغم أن الغرض الأساسي من نظام محمد علي التعليمي كان حربياً وعسكرياً وإدارياً.

وبالرغم من السياسة البريطانية في مصر تجاهلت النظام التعليمي لعدم اهتمامها بهذا الجانب من المنظور الاستعماري، وإدراكها خطورة الجانب التعليمي والثقافي على الشعوب القومية، مما سوف يعوق تحقيق أغراضها الاستعمارية في هذه البلاد. إلا أن الشعب المصري وقادته نجحوا في تطوير النظام التعليمي المصري، بما يتوافق والنظام التعليمي الإنجليزي المتقدم، رغم الاختلاف الثقافي والاجتماعي والاقتصادي بين البلدين. وكان ذلك النظام الذي يعطى الفرصة لأبناء الشعب جميعاً في تحقيقهم العريضة ونشر الثقافة والفكر وإتاحة الفرص المتكافئة في التعليم أمام الجميع يتفق أيضاً وأهداف ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ ومن ثم أصبحت مركزاً للثقافة والتعليم في الشرق الأوسط^(١).

والنظام التعليمي المصري - والذي يتفق إلى حد كبير مع النظام التعليمي الفرنسي - يعتبر إلى حد كبير مطابقاً لبعض النظم التعليمية في الدول العربية لأنهم حاولوا بناء نظمهم التعليمية وفق النظام المصري وحاولوا الاستفادة من تنظيماته وإدارته بما يتفق إلى حد ما مع خصائص مجتمعاتهم العربية ولهذا نجد عدداً كبيراً من المدرسين المصريين والخبراء والفنيين يعملون في هذه الدول العربية، لتطبيق السياسة التعليمية المصرية في هذه البلاد بناء على رغبتها وحاجتها الشديدة لهذه الخبرة الفنية التربوية.

ولقد تأثرت هذه السياسة التعليمية في البلاد العربية إلى حد كبير بتلك العزلة السياسية التي كانت مفروضة من بعض الدول العربية على مصر مما جعل هذه الدول تلجأ إلى دول عربية وأجنبية أخرى للحصول على العمالة الفنية والمدربة في المجالات التعليمية وغيرها.

ولكن الحقيقة الواضحة والمنطقية، أن البلاد أو النظم التعليمية التي كانت نشأتها قديمة وتطورت قبل النظم الأخرى، هي الأحق والأولى بالتغيير والتطور لأن نظمها التعليمية سرعان ما تصبح غير مناسبة للتطورات الحالية والأوضاع الثقافية المختلفة في ظل عصر الانفجارات المعرفية والسكانية والأمال والطموحات العريضة لأبناء الشعب ولهذا فإن الحاجة ماسة جداً لتطوير وتحديث وإعادة صياغة النظام التعليمي وعلى وجه الخصوص إدارة هذا النظام. ولكن هذا لا يجعلنا نغفل بعض الجوانب الهامة في مجالات التطوير والتحديث المستمرة بطريقة جزئية داخل النظام رغم الصعوبات الشديدة جداً من شتى الوجوه تقف حجرة عثرة في الطريق.

وحتى نقف على العوامل الثقافية المختلفة التي أثرت على تشكيل النظام التعليمي في مصر حتى وقتنا الحاضر، فإنه يجدر بنا التعرض لأهم هذه القوى الثقافية سياسياً، واجتماعياً، اقتصادياً، والتي كنا سنتعرض لهذه القوى الثلاث، فإنه لا يعنى أن أن القوى الأخرى جغرافية، لغوية، روحية. إلخ ليس لها تأثير على النظام، ولكنها في مصر بصفة خاصة تأثيرها بسيط جداً حتى أننا لا نرى تأثيرها بوضوح.

فبالنسبة للجانب السياسي وتأثيره على النظام التعليمي يتضح من خلال رؤية الميثاق الوطني والذي حدد الديمقراطية بأنها التأكيد على سيادة الشعب وقبضته على كل السلطات وامتلاكه كل مصادر الطاقة وتوجيهها إلى تلبية مطالبه.

ولذا ينص الميثاق على أن: الرجل الحر هو أساس المجتمع الحر والذي هو وحده يستطيع إظهار الحرية الفردية لبلورة قدرة ونصيبه فيها وتحديد مكانته في المجتمع، والتعبير عن رأيه، ومن خلال كل ما سبق من تفكير وخبرات وامل ليحتل مكانة مرموقة .

وجزاء رئيسياً لقيادة وإدارة وتطور المجتمع القابل للتحويل والتطوير وتوفير الحقوق الإنسانية والتي يجب أن يتم حمايتها بالقانون^(٢).

والمفهوم الثورى الجديد للديموقراطية قد أثر على كيفية صياغة وإعداد المواطنين من خلال الركائز الرئيسية والتي تتسأل فى التعليم والدين والإدارات القانونية. فالتعليم والقانون فى حاجة إلى إعادة الصياغة وذلك لخدمة العلاقات الاجتماعية الجديدة والتي ظهرت واستحدثت بواسطة الديموقراطية السياسية والاجتماعية كما أن الاعتقاد قائم بأن حرية الانتخاب لا تتحقق مع غياب حرية الكسب. ولهذا فإن مفهوم الديموقراطية أصبح قريباً جداً ومرتبطاً بمفهوم الاشتراكية، ولذلك يؤكد الميثاق الوطنى على أن الديموقراطية هى الحرية السياسية بينما الاشتراكية هى الحرية الاجتماعية وكل منهما لا يمكن الانفصال عن الآخر ماداماً أصبحت جناحاً الحرية الحقيقية^(٣).

وهذا النوع من الديموقراطية للجميع لا يتحقق إذا فصلنا الديموقراطية السياسية عن الديموقراطية الاجتماعية، لأن الديموقراطية لا توجد ولا تتفق مع سيطرة طبقة واحدة أو فئة معينة^(٤). ولذلك فإن القيمة الحقيقية للديموقراطية أن يشعر كل فرد بمستقبل آمن بالنسبة لنفسه وأسرته وكذلك حرية التعبير عن رأيه.

ولكن هذه الأوضاع السياسية فيها من الثغرات الكثير مما يجعل الفرد يشعر بأن هناك فئة واحدة أو حزب واحد يحكم الأمور، رغم وجود العديد من الأحزاب الأخرى تحت مظلة هذا المجتمع.

ولذا كان أثر كل هذه الأوضاع السياسية على السياسة التعليمية بارزاً وواضحاً على مدى الحقب الماضية بعد الثورة، من حيث السياسات العامة والأهداف القومية للسياسة التعليمية ونوع الإدارة التعليمية وأنماطها على المستويات القومية والإقليمية والمحلية، والحلول المطروحة للمشكلات التعليمية والعقبات التى تحول دون وضعها موضع التنفيذ.

أما الجانب الاجتماعى من القوى والعوامل الثقافية وأثرها على العملية التعليمية. فإن الميثاق الوطنى قدم لنا نموذجاً من المعايير الاجتماعية والقائم على جوانب ثورية

تؤكد أن الحرية الاجتماعية لا يمكن أن تتحقق إلا إذا حصل كل فرد على فرصة متساوية مع الآخرين، ولهذا يؤكد الميثاق الوطني أن العدالة والكفاية طريقان للحرية الاجتماعية. ولقد حدد مفهوم الحرية الاجتماعية على أنها الحق الاساسى لكل مواطن، ويؤكد الميثاق الوطني على أن مبدأ الفرص المتساوية يعنى الحق لكل مواطن فى الرعاية الصحية والكشف والعلاج المجانى، والحق فى التأمين ضد الشيخوخة والمرض إلى جانب الحق فى العمل^(٥).

وبناء على ما سبق فإن قادة الثورة أمنوا بأن النظام التعليمى هو البيئة الطبيعية لتطبيق القرارات والقوانين واللوائح السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ولهذا فإن السياسة التعليمية يجب أن تعمل على مجانية التعليم وتأمين وصوله إلى كل مواطن. ومن ثم يؤكدون على أن هدف التعليم لم يعد ليخرج الموظفين الحكوميين، بل هدفه الحقيقى لمساعدة الأفراد كإنسانيين على تكوين وصياغة حياتهم^(٦).

ولذا فإن ثورة يوليو ١٩٥٢، حددت الأهداف العامة للتعليم بحيث تكون قائمة على التنمية الإنسانية الشاملة فى ظل القيم الروحية حيث جاء فى المواثيق الرسمية أن جوهر التعليم يتمثل فى بناء المواطن وتحديثه وبنائه للأدب والفن، والابتكار فى التعليم ووسائله وتطوير نظم تقويمه فى المحال العلمى فى جميع الجوانب والمظاهر الثقافية. فهو لتدريب الروح والعقل والجسم والحواس، مع مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من أجل بناء المجتمع الديموقراطى المؤمن بقيمة الروحية السماوية، فى ظل وحدة الأمة وقوميتها والاعتزاز بها وإحلال العدالة والمساواة^(٧).

كما يؤكد الميثاق الوطنى فى هذا الموضع على أن تكافؤ الفرص التعليمية يجب تحقيقه لكل المواطنين دون تمييز بين الأجناس والطبقات^(٨)، وأكدت ورقة أكتوبر سنة ١٩٧٤ فى هذا الشأن أيضاً على أن الأهداف العامة للتعليم والثقافة يجب أن تحقق هدفين رئيسيين:

أولهما: خلق المواطن المستتير، المتعلم المتفرد، ذو الإدراك والفهم الواسع والمتوافق مع نفسه وعمره ومجتمعه.

ثانيهما: لتقديم الخبرات النافعة والمتقدمة ومساعدته وإعداده في حمل الرسالة المنوطة به داخل المجتمع من حيث منافسته للأخرين بخبراته ومهاراته في شتى الأعمال، فيما يجعله فردا منتجا في مجتمعه^(٩).

وعندما تم قبول سياسة الانفتاح الاقتصادي، تغيرت أهداف التعليم إلى حد ما، حيث لم تركز على التنمية الاجتماعية فقط بل شملت التنمية الاقتصادية أيضا ونتيجة لذلك ومع الوعي والإدراك بأن وظيفة التعليم لا بد أن تؤكد على تنمية الفرد والمجتمع وهو ما يتمثل في الجانب المعيارى بالنسبة لنظامنا التعليمي بخاصة واستراتيجية الدولة بعامه، لذا أكدت ورقة أكتوبر على أهمية التعليم في خدمة المجتمع ونصت على أن: "التعليم لم يعد مقصورا على الدراسات الجادة للمناهج والتي يجب على الطلاب تحصيلها، بل أصبح جزءا لا يتجزأ من الخطط والاستراتيجيات الرئيسية المطلوبة للمجتمع"^(١٠).

ومن ثم فإن السياسة التعليمية في مصر تعمل في ضوء التنمية الحقيقية والحديثة، التي تؤكد عليها الوثائق الرسمية التالية:

- الميثاق الوطني ١٩٦٢.
- برنامج العمل الوطني ١٩٧١.
- ورقة العمل (أكتوبر) ١٩٧٤.
- التوصيات الحكومية والرسمية والتي تمت صياغتها في مجلس الشعب ١٩٧٥.
- تقرير المجالس المتخصصة للتعليم والعلوم والتكنولوجيا في دورتها الثالثة ١٩٧٦/٧٥/٧٤^(١١).

وعمل المركز القومي للبحوث التربوية من خلال تقريره عن تطور التعليم في الفترة من ١٩٧٤ إلى ١٩٧٦ على تعديل السياسة التعليمية وجعلها جزءا من الخطط طويلة الأجل والتي تعمل على مكافحة الأمية، نشر وتعميم التعليم الإلزامي، رفع مستوى الأداء لمقابلة الأهداف الخاصة بالتلميذ والمجتمع من خلال التعليم الاساسي، إعادة صياغة المناهج وتعديلها وتنقيحها من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية المعينة والكتب المدرسية ونظم التقويم والامتحانات، تطوير التعليم غير النظامي وتحسين وتأمين فاعلية التعلم الذاتي من خلال إنشاء المؤسسات المختلفة ومشاركة وسائل

الإعلام فى مختلف المجالات بحيث يكون كل ذلك فى ضوء الخطة العامة لخدمة المجتمع وتطويره^(١٢).

فى ضوء هذه السياسة، فإن الخطة الخمسية للتعليم (١٩٧٨-١٩٨٢) حددت الأهداف التعليمية وبعض السياسات المحددة، هذه الخطة والتي غطت -بصفة عامة- معظم الجوانب التعليمية على مستوى جميع المراحل عملت على مايلى:

- تقديم الفرص المتساوية لجميع الأطفال لتأمين حقهم فى التعليم على مستوى جميع المراحل كل حسب قدراته واتجاهاته وميوله.
- لتحقيق جوانب النمو المتكاملة روحياً، سلوكياً، تربوياً وعلمياً فى نواحي التفكير عند التلاميذ.
- لمقابلة الاحتياجات والمطالب الخاصة بالتنمية الشاملة لتدريب القوة العاملة، والأدوات والوسائل اللازمة مع القيم والخبرات الضرورية والهامة.
- لرفع مستوى التعليم بالاهتمام بالكيف.
- الاهتمام بالمستوفين والمعوقين فى كل المستويات.

هذه السياسات والأهداف التعليمية مثالية جداً على المستوى النظرى فى ضوء الواقع الإجماعى المحيط بالدولة ككل والنظام التعليمى بإداراته المختلفة ولذا فإن هناك تناقضاً واضحاً بين السياسات والأهداف المعلنة مع جوانب التطبيق المختلفة داخل النظام التعليمى، مما كان له الأثر السلبي على طبقات المجتمع بمؤسساته الأخرى فى كيفية التعامل مع المؤسسات التعليمية بالمجتمع والقائمين عليها والثقة المفقودة بين الطرفين وأثرها على مكانة المعلم فى المجتمع ونظرة المجتمع للمعلم وأثره الواضح على مدى قيام المعلم بوظيفته.

وإذا كان الوضع كذلك بالنسبة للجوانب الاجتماعية كقوى مؤثرة فى النظم التعليمية فى مصر، فإن للقوى الاقتصادية أثرها الواضح على النظام التعليمى فى المجتمعات النامية والمتقدمة على حد سواء.

فالسياسات الاقتصادية منذ الثورة وهى متأثرة بشدة بالموقف الاقتصادى الحرج والاعتبارات الدولية وفى تخطيط مستمر، مما جعل السياسات التعليمية المريضة والمشار

إليها سابقاً لم توضع موضع التنفيذ بالقدر الذى يجعلها تؤثر فى البناء الاجتماعى كما رسمته جهات الاختصاص الرسمى.

وعمل قادة الثورة منذ البداية على إصدار القرارات الاقتصادية بطريقة عملية وواقعية ما عدا ما يتعلق بقرارات الملكية والأرض حيث جاءت سريعة ومفاجئة وفى وقت قصير مما كان له أثره الواضح على بعض طبقات المجتمع. إلا أنهم ساروا بخطوات هادئة فى بقية المجالات حتى يحققوا سياستهم الاقتصادية البديلة للنظام الاقتصادى السابق على الثورة^(١٣).

وعملاً على وضع سياسة اقتصادية لجميع المواطنين، وسحقاً لأثر احتكار الأقلية لكل الفرص والمكاسب من العامة، فإن حكومة الثورة حاولت تطبيق سياسة اقتصادية اشتراكية، والتي جاءت كرد فعل على فشل حلف بغداد، عندما رفضت الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا والبنك الدولى للإنشاء والتعمير، المساعدة بالقروض لبناء السد العالى^(١٤). وكان هذا الرفض لغرض عسكري من الدرجة الأولى وليس بسبب التحول فى السياسة الأيديولوجية الغربية إلى الشرقية، حيث فى سبتمبر ١٩٥٥ ووقعت مصر اتفاقية مع تشيكوسلوفاكيا على توريد أسلحة بمبلغ ٢٠٠ مليون دولار من الاتحاد السوفييتى، ومع هذا العرض خابت الآمال الغربية فى إقامة اتفاقات مماثلة مع مصر، ومن هنا بدأ الإعداد من جانب هذه الدول العربية فى التخطيط لغزو قناة السويس ١٩٥٦، بعد حرب ١٩٥٦ بدأت مصر برغبة منها أولاً وبإغراءات سوفيتية ثانياً فى تطبيق السياسة الاشتراكية، حيث انتهت الخطة الخمسية الأولى للثورة بنجاح والمعلقة بالاتجاه والإعداد للصناعة الثقيلة، عقدت مصر مع الاتحاد السوفييتى اتفاقية لإقامة مصانع الحديد والصلب والعمل المشترك لإقامة السد العالى فى أسوان، إلى جانب تغطية النفقات الخاصة بالخطة الخمسية الأولى ١٩٦٠-١٩٦٥ فإن مصر عملت بكل ثقل على تطبيق الاتجاه السياسى الاشتراكى المدعوم من الاتحاد السوفييتى والذى ساعد جمال عبد الناصر فى تحقيق وعوده لشعبه بمضاعفة الدخل القومى فى مدى عشر سنوات^(١٥).

ولتحقيق خطة خمسية ثانية وانتهى تحتاج إلى رأس مال كبير جداً وخامات من الخارج - ناهيك عن استيراد الطعام - والتي يجب أن يتم الحصول عليها بعملات أجنبية أو بالاعتماد الكلى على الاتحاد السوفييتى. ولكن مصر عليها أن تختار بين النقيضين.

وكان باختيار الاتجاه للاتحاد السوفييتى، مما أفقد مصر مكانتها فى الغرب والأسواق العالمية الغربية ولم يتم قبول منتجاتها وأصبحت عاجزة عن الحصول على العملات الأجنبية لإغلاق الأسواق الغربية فى وجه المنتجات المصرية^(١٦).

وكان نتيجة طبيعية لسد العجز فى ميزان المدفوعات والحصول على العملات الأجنبية أن يتم تأميم شركة قناة السويس، ولهذا تغيرت السياسة الاقتصادية بسرعة نتيجة لسيطرة الدولة على أهم مورد اقتصادى فيها فى ذلك الوقت. وفى عام ١٩٦٠ حاولت الدولة التخفيف من السيطرة على كل الجوانب الاقتصادية، إقراراً منها بأهمية القطاع الخاص فى المشاركة فى التنمية الاقتصادية بالقدر المناسب مع السيطرة الكاملة من الدولة على الخطط العامة ومصادر الإنتاج الرئيسية فى الداخل والخارج. هذه السياسة اعتمدت وصممت بقيادة الدولة بواسطة الاتجاه الاشتراكى للتغلب على التأثير الخارجى ومقاطعته لاستثمار أمواله فى مصر بمؤسساتها المختلفة^(١٧).

ولهذا أعادت الحكومة للمواطنين حقوقهم فى إدارة رؤوس أموالهم الخاصة، مع وضع الدولة فى مركز القوة والسيطرة على قنوات الاقتصاد الرئيسية ومن هنا شعر القطاع الخاص بشئ من الأمان والاستقرار فى المجتمع.

عندما توفى جمال عبد الناصر فى سبتمبر سنة ١٩٧٠ كانت مصر مع حزنها الشديد محملة بالديون الخارجية والعجز الشديد فى الأموال الخارجية والميزانية العامة. وكان المتوقع لنانبه وخليفته أنور السادات أن يتجه للغرب بدلاً من الشرق بدرجة سريعة، مع إعادة العلاقات فوق الطبيعية مع الولايات المتحدة الأمريكية بصفة خاصة والغرب بعامة والدول البترولية الغنية والمعتدلة، عاملاً على جذب رؤوس الأموال الأجنبية الغربية للاستثمار فى مصر، معيداً الثقة بلا حدود للقطاع الخاص المصرى ومتجهاً بأقصى سرعة ممكنة إلى مباحثات السلام وتطبيع العلاقات مع إسرائيل، اختيار كان لا بد منه، وقد تمثل كل هذا فيما يسمى بسياسة الانفتاح الاقتصادى فى يونيه ١٩٧٤^(١٨).

قبل يونيه ١٩٧٤ لم يكن هناك دور للاستثمار الحر والغربى فى مصر ولكن مع مجئ الرئيس الأمريكى نيكسون إلى القاهرة والمحادثات بين المسؤولين فى القاهرة، كان على أثر ذلك مباشرة ٢ بليون دولار من الولايات المتحدة الأمريكية للاستثمار فى مصر،

كما أن البنك الدولي أعد تقاريره عن الاستثمار في مصر وقرر تقديم قروضه للبناء والتعير بحوالى نصف بليون دولار سنويا ونتيجة لهذا الزحف الخارجى للاستثمار والعملات الحرة يمكن التنبؤ بأن مصر سوف تستطيع الوفاء بالتزاماتها الخارجية وتسد ديونها وتقوم بالاستثمار الداخلى على حد سواء. ولكن الحقيقة الخفية وراء هذا الزحف الاقتصادى لمصر ولحسب المزيد من الاستثمارات ورؤوس الأموال الخارجية كانت هناك ضغوطا ملحّة سواء من الخارج أولا ومن الداخل ثانياً وبتحفظ شديد لإقامة السلام والعلاقات الطبيعية مع إسرائيل وحتى يتم التغلب على المشكلات الاقتصادية وتحقق الخطط المختلفة^(١٩).

ونتيجة لما سبق فإن التغيير الرئيسى الذى حدث هو قبول سياسة الانفتاح الاقتصادى، ومن ثم كانت الاتجاهات نحو حرية الاقتصاد المصرى وتميمته بما يساير الاتجاهات العالمية، وكانت هناك المحاولات المختلفة والمعايير المتنوعة لجذب العرب والأجانب لاستثمار أموالهم فى مصر بلا تحفظ أو قيود هى بالطبع ضرورية لحفظ اقتصاد مصر الأصيل والذى ثلاثى شيئا فشيئا مع ازدياد الاستثمار الأجنبى وفق هذه السياسة الاقتصادية.

وهكذا تأثر النظام التعليمى بالظروف الاقتصادية المحيطة، ومع التسليم بالعجز الشديد فى عدم الوفاء بمطالب التعليم الإلزامى (٦-١٢) من جوانبه المختلفة، كان قبول سياسة التعليم الأساسى (٦-١٥) لتحل محل التعليم الإلزامى الابتدائى كنتيجة طبيعية لسياسة الانفتاح الاقتصادى وإغراق مصر الاقتصادى بأموال بلا رصيد قومى، أو عزز للمسئولين ومتخذى القرار بأن مصر العاجزة عن الوفاء بمطالب التعليم الابتدائى اقتصاديا، قادرة على الوفاء بمطالب التعليم الأساسى العملى والنظرى فى فترة زمنية أطول. وهذا الأمر ليس بالنسبة للتعليم الأساسى فحسب، بل بالنسبة لجوانب العملية التربوية الشاملة.

وبعد استعراض بعض القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فى النظام التعليمى -
بإيجاز شديد فإنه يجدر بنا أن نتعرض باختصار أيضا لمراحل النظام التعليمى فى مصر.

مراحل النظام التعليمى فى مصر:

السلم التعليمى فى مصر يسير وفق النظام التالى (٦-٣-٣) ٦ سنوات للتعليم الابتدائى و٣ سنوات للتعليم الاعدادى أو المتوسط، أو المرحلة الدنيا من التعليم الثانوى كتسميته فى بعض النظم التعليمية الأخرى، وهاتين المرحلتين اندمجا حديثاً (١٩٨٢/٨١) لتكونا مرحلة التعليم الأساسى بحلقتيه الابتدائى والإعدادى لمدة ٩ سنوات فى مرحلة تعليمية متكاملة بعد مد قانون التعليم الفترة الإلزامية من ٦ سنوات (٦-١٢) إلى ٩ سنوات (٦-١٥). أما الثلاث سنوات الأخرى فهى للتعليم الثانوى بأنواعه المختلفة. والتعليم الأساسى (٦-١٥) للجميع (ذكوراً وإناثاً) وفى كل أنحاء القطر المصرى وهو بصفة عامة تعليم مشترك بين البنات والبنين فى نفس الفصل إلا أن بعض المدارس بالمدن الكبيرة ذات الكثافة السكانية الكبيرة تشذ عن هذه القاعدة العامة. والنظام التعليمى بالأزهر يسير وفق هذه السياسة مع التركيز على العلوم التربوية الإسلامية.

وتقدم المرحلة التعليمية الأولى للأطفال اللغة الأساسية (اللغة العربية) القراءة. والكتابة، الدين، الحساب والعلوم الاجتماعية بالإضافة إلى الفنون المختلفة والتربية الرياضية والموسيقى^(٢٠).

ويوجد فيما قبل مرحلة التعليم الأساسى دور الحضانة ورياض الأطفال ولكنها لا تعتبر جزءاً من هيكل التعليم أو سلمه وهى تشمل المرحلة من صفر إلى ثلاث سنوات لمرحلة الحضانة وهى قليلة جداً ومن ثلاث سنوات إلى ست سنوات لمرحلة رياض الأطفال وهى منتشرة إلى حد ما فى المدن الرئيسية وتابعة للقطاع الخاص أو الجمعيات الخيرية والمؤسسات المختلفة بالمجتمع ورغم الجهود المبذولة من الدولة لمحاولة وضع أسس تربوية وعلمية لهذه المرحلة وذلك بإلحاقها بالمدارس الابتدائية النموذجية والتجريبية التى كانت ملحقه بدور المعلمين والمعلمات حتى تكون تحت الإشراف العلمى والتربوى وأن تكون من الجانب الآخر حقلاً تجريبياً للتجارب العلمية والتربوية ومكاناً للتدريب العملى للطالبات شعبة الحضانة ورياض الأطفال بهذه الدور التى تكون قاصرة على بعض الدور وبعض المحافظات وليست معممة فى كل المحافظات، أو الدور نتيجة لعدم وجود هذه المؤسسات أو لعدم خروج المرأة للعمل بدرجة كبيرة أو لعدم وجود الإمكانيات

الاقتصادية التى تسمح بفتح هذه الشعب بتلك الدور لتلبية مطالب المجتمع المصرى والبيئات المحلية من نوعية هؤلاء الخريجين.

ومن هنا يعتبر التعليم الأساسى (٦-١٥) هو الحلقة الأولى من السلم التعليم الرسمى وهو يمثل التعليم الإلزامى على الدولة أن تقدمه لأبناء المجتمع والتزام من أولياء الأمور لإرسال أبنائهم إلى المدرسة فى السن المحددة للقبول. هذا النوع من التعليم يهدف إلى تنمية قدرات التلاميذ واستعداداتهم وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التى تتفوق وظروف البيئات المحلية المختلفة (صناعية، زراعية، ساحلية، صحراوية، تجارية، سياحية، ... الخ). بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسى أن يواصل تعليمه فى المراحل الأعلى أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهنى مكثف باعتبار أن هذه المرحلة منتهية لبعض التلاميذ، وذلك من أجل إعداد الفرد لى يكون مواطناً منتجاً فى بيئته المحلية ومجتمعته الكلى^(٢١).

ويأتى بعد هذه المرحلة الأساسية، المرحلة الثانوية (التعليم الثانوى) والتى تنقسم إلى تعليم ثانوى عام وهو التعليم النظرى فى معظم مناهجه رغم أنه يودى إلى كليات عملية ونظرية على حد سواء وينقسم هذا النوع من التعليم العام إلى قسمين هما القسم العلمى والأدبى ويبدأ فيه نظام التشعب من الصف الثانى الثانوى والذى تتجه بعض الآراء فى الأونة الحاضرة إلى جعل التشعب قاصراً على الصف الثالث فقط لإعطاء الطلاب الكم والكيف اللازم من العلوم المختلفة والأساسية واللازمة لحياة الفرد سواء فى النواحي العلمية أو الأدبية.

ثم يأتى النوع الآخر من التعليم الثانوى وهو التعليم الفنى والذى ينقسم وفقاً لقانون التعليم سنة ١٩٨١ إلى تعليم ثانوى فنى ومدته ٣ سنوات وتعليم ثانوى فنى ومدته خمس سنوات.

ويهدف التعليم الثانوى الفنى (نظام الثلاث سنوات) إلى إعداد فئة الفنى فى مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والإدارة والخدمات وتنمية الملكات الفنية لدى الدارسين. أما نظام التعليم الثانوى الفنى نظام الخمس سنوات فيهدف إلى إعداد الفنى الأول والمدرّب فى مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والإدارة والخدمات ويقبل فى هذه الأنواع من التعليم الطلاب الحاصلون على المرحلة الإعدادية أو التعليم الأساسى

حالياً، ويجوز للخريجين من مستوى فئة الفنى وكذلك الحاصلين على شهادة الثانوية العامة استكمال دراستهم إلى مستوى الفنى الأول^(٢٢).

ويتبع هذه المرحلة الثانوية المتوسطة والعليا (٣ سنوات و٥ سنوات) التعليم العلى سواء فى المعاهد العلى المختصة أو الكليات الجامعية المختلفة والتى تواجه المجتمع من المتخصصين فى شتى مجالات الحياة ومنها التعليم العلى المجانى والتعليم العالى بمصروفات وكل منها خاضع لرقابة الدولة والمجلس الأعلى للتعليم العلى. كما أن بعض المعاهد ومؤسسات التعليم العلى خاصة لبعض الوزارات وخاصة وزارة الصناعة والزراعة والتجارة والدفاع والصحة إلى جانب ما تم استحداثه من كليات جامعية ومعاهد عليا فى إطار التعليم الأهلى الخاص.

ومن ثم يجدر بنا أن نتعرف على المصادر الحالية التى تقوم بإعداد المعلم مع التركيز على المصدر الأصلى وهو كليات التربية فى مصر من حيث رسالة كلية التربية ونظم الإعداد بها وبعض المشكلات التى قد تواجه الدارسين فيها .

مصادر إعداد المعلمين فى مصر:

كلية التربية: رسالتها ونظم الإعداد بها:

يعتبر معهد التربية العالى للمعلمين الذى أنشئ سنة ١٩٢٩م نواة لكلية التربية بجامعة عين شمس الحالية، التى بدأت تعرف بهذا الاسم فى سنة ١٩٥٦م حينما صدر القانون رقم ٣٤٥ الخاص بتنظيم الجامعات المصرية وفى نفس العام صدر القرار الجمهوري رقم ٢١٦ باللائحة التنفيذية لهذا القانون ونص فيه على أن تكون كلية التربية إحدى كليات الجامعة وقد كانت تعرف قبل ذلك بمعهد التربية العالى للمعلمين^(٢٣).

ويتضح دور كليات التربية من خلال الوظائف التى تقوم بها وأهمها:

- ١- أن تعد المعلمين لمدارس التعليم العام .
- ٢- أن تعد المعلمين من حملة المؤهلات العلى .
- ٣- أن تكون مركزاً للبحث العلمى وتقوم بالأبحاث التربوية التى تؤهل للدرجات العلمية كالماجستير والدكتوراه .
- ٤- أن تكون أداة لنشر الأفكار فى ميدان التربية بين المهتمين بشئون التعليم.

٥- أن تعمل على رفع المستوى المهني للعاملين في ميدان التعليم عن طريق برامج الكلية .
للتأهيل للوظائف العليا بوزارة التربية والتعليم لشعب الإدارة المدرسية والإشراف
الفني والإرشاد النفسي، وتقدم الكلية أيضا برامج للتأهيل التربوي للمدرسين من حملة
المؤهلات العالية^(٢٤).

ولما كانت كلية التربية -جامعة عين شمس تمثل امتدادا طبيعيا لمعهد التربية
العالي للمعلمين وتحتل بذلك مركز الريادة في مجال الإعداد للمعلمين، فإن حركة التوسع
في كليات التربية التي وصلت الآن إلى ٢٩ كلية موزعة على محافظات الجمهورية،
اتخذت في تشريعاتها وأدوارها من الكلية الأم نموذجا لها في إعداد المعلمين للمواد
المختلفة، يساندها في ذلك بالنسبة للمواد غير الأكاديمية كليات أخرى تابعة لجامعة حلوان
والتي يوضحها الجدول المرفق^(٢٥).

جدول رقم (١)

كليات التربية والكليات الفنية في مصر

التخصصات	الكلية	الجامعة
مواد أكاديمية	كلية التربية بروكسي	عين شمس
“ “	قسم التربية بكلية البنات	عين شمس
“ “	كلية التربية بالفيوم	القاهرة
“ “	كلية التربية ببني سويف	القاهرة
مواد أكاديمية	معهد البحوث والدراسات التربوية	القاهرة
“ “	كلية التربية	الأزهر
“ “	كلية التربية الإسلامية للبنات	الأزهر
“ “	كلية التربية بالاسكندرية	الإسكندرية
“ “	كلية التربية بدمهور	الإسكندرية
“ “	كلية التربية بمرمى مطروح	الإسكندرية
“ “	كلية التربية بأسبوط	أسيوط
“ “	كلية التربية بالوادي الجديد	أسيوط
“ “	كلية التربية بسوهاج	جنوب الوادي
“ “	كلية التربية بقنا	جنوب الوادي
“ “	كلية التربية بأسوان	جنوب الوادي

التخصصات	الكلية	الجامعة
، ،	كلية التربية بالمنيا	المنيا
، ،	كلية التربية بالمنصورة	المنصورة
، ،	كلية التربية بدمياط	المنصورة
، ،	كلية التربية بالزقازيق	الزقازيق
، ،	كلية التربية ببنها	الزقازيق
، ،	كلية التربية بطنطا	طنطا
، ،	كلية التربية بكفر الشيخ	طنطا
، ،	كلية التربية بشبين الكوم	المنوفية
، ،	كلية التربية بالإسماعيلية	قناة السويس
، ،	كلية التربية بالسويس	قناة السويس
، ،	كلية التربية بالعريش	قناة السويس
، ،	كلية التربية ببورسعيد	قناة السويس
مواد أكاديمية	كلية التجارة لإعداد المعلمين ببورسعيد	قناة السويس
، ،	كلية التربية بحلوان	حلوان
مواد فنية وعملية	كلية التربية الفنية	حلوان
، ، ،	كلية الاقتصاد المنزلي	حلوان
، ، ،	كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة	حلوان
، ، ،	كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة	حلوان
، ، ،	كلية التربية الرياضية للبنين بالإسكندرية	حلوان
، ، ،	كلية التربية الرياضية للبنات بالإسكندرية	حلوان
، ، ،	قسم الدراسات الزراعية	حلوان
، ، ،	كلية الزراعة بمشتهر	حلوان
تعليم فني	مدرسة الدراسات الميكانيكية الصناعية	وزارة التعليم

هذا بالإضافة إلى المصدر الحيوي الآخر لإعداد المعلم على المستوى الجامعي والمتجسد في خريجي الكليات التربوية النوعية والتي انتشرت على خط مواز لكليات التربية الجامعية لتمد المدارس بأنواعها ومراحلها المختلفة بمعلم المجالات الفنية المختلفة

وفقا للتطورات العصرية والتكنولوجية، والتي وصل عددها لأكثر من عشرين كلية تابعة لوزارة التربية والتعليم.

نظم الإعداد بكلليات التربية:

تطور نظام إعداد معلمي المرحلة الثانوية وما في مستواها (التعليم الفني ودور المعلمين والمعلمات) وتعددت مؤسساته وهيئات الإشراف عليه حتى انتهى به الأمر إلى إدخال معاهدة في إطار الجامعة في العام الدراسي ١٩٦٧/٦٦م وبهذا أصبح إعداد معلمي المرحلة الإعدادية والثانوية من مسؤوليات الجامعات ووزارة التربية والتعليم العالي، وهو يشمل نظامين هما: النظام التكاملي والنظام المتتابعي^(٢٦).

أولاً: النظام التكاملي:

ويتمثل في كلية التربية والأقسام التربوية بكلية البنات جامعة عين شمس ويلتحق به الطلاب من حملة شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي وخريجي دور المعلمين والمعلمات وفق شروط خاصة ومدة الدراسة أربع سنوات جامعية يحصل الدارسون بعدها على درجة الليسانس في الآداب والتربية أو درجة البكالوريوس في العلوم والتربية.

ويعتبر هذا النظام تكامليا باعتبار أنه يمزج بين التخصص الأكاديمي للمادة الدراسية والإعداد المهني التربوي ومن ثم فإنه يعد الطلاب والطالبات إعدادا علميا وتربويا.

ثانياً: النظام المتتابعي:

ويتمثل في التحاق خريجي الكليات الجامعية - غير كليات التربية- الذين زجت بهم وزارة القوى العاملة في مهنة التدريس سواء كانوا يرغبون في هذه المهنة أو يرغبون عنها، مثل كليات الآداب والعلوم والزراعة ودار العلوم وعالية اللغة العربية والمعاهد التجارية والمعاهد الفنية وذلك لمدة عام دراسي واحد بكلليات التربية (الدبلوم العامة نظام العام الواحد) أو لمدة عامين (الدبلوم العامة نظام العامين) يتابعون دراستهم في فروع التربية وعلم النفس ويتدربون على التدريس في المرحلتين الإعدادية والثانوية ويعدون إعدادا فنيا ووظيفيا كمعلمين، ويحصلون في نهاية المدة على الدبلوم العامة في التربية،

ويعتبر هذا النظام نتاجيا باعتبار إن الدراسة الجامعية الأولى متبوعة بدراسة جامعية أخرى، الأولى تخصصية أو أكاديمية والثانية تربوية أو مهنية.

شروط قبول الطلاب بكليات إعداد المعلم:

يتم قبول الطلاب عن طريق مكاتب التنسيق، ووظائفها: الانتقاء وتوزيع الطلاب على الكليات الجامعية، بعد حصر رغباتهم، وقد أوضحت التقارير الرسمية نجاح هذا الأسلوب في عمومها على الرغم من وجود نقائص فيه فقد وجد أن ترتيب الرغبات لا تتناسب وميول الطلاب ولا احتياجات البلاد، إذ أن الرغبات الطلابية تتصل بالوظيفة أو الوضع الاجتماعي الذي يتطلعون إليه بغض النظر عن ميولهم، فالرغبات الأولى تتجه في معظمها إلى كليات: الطب والهندسة والاقتصاد والعلوم وهكذا. إلى أن تحتل كليات التربية الرغبات الدنيا، رغم ما تقدمه كليات التربية من حوافز تشجيعية للطلاب لجذب العناصر الصالحة منهم - وعلى ذلك ونظرا لضيق الأماكن، فالطلاب يلتحقون بأنواع من التعليم لا تتناسب وميولهم^(٢٧).

وقد بينت دراسة ميدانية في هذا الشأن، أن ترتيب كلية التربية في رغبات المتقدمين إلى مكاتب التنسيق كترغبة أولى بلغت ٦% بالنسبة للقسم العلمي، بينما كانت الرغبة الأخيرة ٩٧,٩٧% من الجنسين، وبلغت كترغبة أولى ١٠% بالنسبة للقسم الأدبي، بينما الرغبة الأخيرة ٣٩% من الجنسين^(٢٨).

وحيث يتم توزيع الطلاب من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية أو ما يعادلها - التعليم الفني ودور المعلمين والمعلمات - على كليات التربية تشترط هذه الكليات في طلابها عدة شروط من أهمها:

توافر اللياقة الطبية، والنجاح في الاختبارات أو المقابلات الشخصية للتأكد من حسن استعداد الطالب لمهنة التدريس، على أن يتعهد بالتفرغ لمتابعة الدراسة بالكلية، كما يقبل الطلاب الحاصلون على شهادة دبلوم المعلمين والمعلمات بشرط الحصول على ٧٠% من مجموع الدرجات النهائية لامتحان الدبلوم وأن يحصل الطالب على إجازة دراسية من وزارة التربية والتعليم ويكون القبول في حدود ٥% من عدد المقبولين بالكلية^(٢٩).

ومع كل هذه الشروط تبرز أمامنا ناحيتان في اختيار طلاب كليات التربية الأولى: نوعية المعرفة والامتياز العلمي، فأمام الحاجة الشديدة إلى أعداد كبيرة من المدرسين، فتحت كليات التربية أبوابها لمن لا تؤهلهم درجاتهم في امتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة بكليات جامعية أخرى وبلغ بها الأمر قبول فئات مستثناة من شرط المجموع وفي نفس الوقت سلمت تماما بنتيجة امتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة، وكأن هذا الامتحان الذي تجريه وتشرف عليه وزارة التربية والتعليم من الأمور - التي لا يتسرب إليها الشك ولا تحتاج لمناقشة^(٢٠).

ومعنى هذا أن نوعية المدرس عامل أساسي في تحديد أهم مخرجات النظام التعليمي، وهم الشباب الذي ننشد إعداده.

والثانية: نوعية الشخصية التي تلتحق بكليات التربية، فقد اكتفت هذه الكليات بإجراء مقابلة شخصية للطلاب، ويلاحظ على هذه المقابلة الشخصية اتسامها بالشكلية ولا تحقق الهدف منها، وهو التأكد من حسن استعداد الطالب لمهنة التدريس، إذ ينقصها الموضوعية ولا تستند إلى أسس علمية مقننة، وسندها الوحيد هو الرغبة الملحة في سد حاجة المدارس من المدرسين وبهذا تكون كليات التربية قد عزلت نفسها عن تحديد المستوى الذي ينبغي أن يصل إليه الطلاب الراغبون في الالتحاق بها^(٢١).

ومن أجل مسؤوليات المعلم المتعددة ينبغي أن يكون اختيار كليات التربية لطلابها وفق شروط ومواصفات دقيقة للتأكد من سلامة الملتحقين بها نفسيا وصحيا وعقليا وروحيا واجتماعيا وثقافيا^(٢٢). ذلك لأن نوع المواطنين يتوقف إلى حد كبير على علوم التربية التي يتلقونها، وأهم العوامل في تقرير نوع التربية هو نوع المدرسين، والخطأ الذي يجسب أن نتجنبه هو النظر إلى مشكلة المدرسين على أنها مشكلة توفير الأعداد الكافية منهم في كل عام، لأن المشكلة في أساسها مشكلة المستوى أو النوع أو الكيف المطلوب، أي توفير الأعداد اللازمة من المدرسين القادرين على النهوض بأعباء المهنة خير قيام^(٢٣).

مما سبق يتبين لنا أن قواعد القبول المتبعة في كليات التربية لا تحقق أهدافها في انتقاء أفضل العناصر ذات الميول والقدرات الخاصة، والتي تتبئ بالنجاح في مهنة التدريس مستقبلا.

وقد وجهت دراسة ميدانية سابقة^(٣٤) سؤالاً لأعضاء هيئات التدريس بكليات التربية عن رأيهم في عيوب النظام الحالي للقبول بكلياتهم وأسفرت الإجابات عن أن ١٠٠% من أفراد العينة أكدوا على عدم جدية اختبارات القبول و٩٦,٦% أوضحت إجاباتهم وجود نوعيات منخفضة المستوى، والسماح لهم بالالتحاق بكليات التربية، كما أن ٩٤,٤% أشاروا إلى أن قبول الفئات المستثناة يتم دون التأكد من حسن استعدادهم المهني. كما بينت نفس الدراسة في سؤال موجه للطلاب بشأن القبول بكليات التربية أن ٥٤,٥% لم تكن كلية التربية من رغباتهم وأن ١٥% فضلوا الكلية على غيرها وأن ٢,٥% قالوا ليس لنا ميول واضحة نحو التخصصات المختلفة.

ونخلص من كل ما تقدم أن مشكلة اختيار الطلاب لمعاهد وكليات إعداد المعلم لا تزال من المشكلات التي لا تجد حلاً ثانياً، وما زال إقبال الشباب على الالتحاق بمهنة التدريس ضعيفاً على الرغم من التحسن النسبي في مرتبات المعلمين. ومدة الدراسة في معظم كليات إعداد المعلمين للحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس هي أربع سنوات جامعية، وهي مناسبة في ضوء الإمكانيات المتاحة في الوقت الحاضر، ويمكن أن تحقق الأهداف المرغوب فيها من حيث الارتفاع بمستوى الإعداد إذا ما تحسنت نوعية الإعداد ونوعية الدارسين الذين يتلقون هذه البرامج. ونوعية القائمين على تدريس هذه البرامج في تلك الكليات.

جوانب عملية الإعداد:

إن عملية إعداد المعلم في إطار الجامعة، يعني تحقيق أهداف الجامعة في برامج هذا الإعداد. وإذا رجعنا إلى التاريخ نجد أن الجامعة عند نشأتها كان هدفها الأول هو تخريج الإنسان المتقف^(٣٥). ولم تكن تعني بإعداد المعلمين. والجامعة بطبيعتها تكوينها تستطيع أن تؤدي هذه الوظيفة لأنها تمثل المعرفة في مجموعها ومن ثم فإن عملية التعليم هي معالجة المعرفة من أجل تنمية تفكير الأفراد وتزويدهم بما ينبغي للارتقاء بتفاهلهم مع البيئة ومشكلاتها وذلك لأنه بدون هذه المعرفة يصعب على الإنسان المعاصر أن يواجه مشكلات عصره وتحدياته، ويجد الحلول السليمة لها، ومن هنا ترتبط كفاءة المدرس ارتباطاً وثيقاً بمقدار ما حصل عليه من معرفة علمية متطورة ذات أبعاد ثلاثة أكاديمية وثقافية ومهنية، وهي الأبعاد التي حملتها كليات التربية على عاتقها والتي تمثلت في جوانب الإعداد بهذه الكليات^(٣٦) وهي:

أ- الإعداد الأكاديمي (التخصص):

- لا شك في أن دور المعلم في نقل المعرفة وتقديمها للدارسين يمثل الدور الأساسي في عمله كما يمثل الأساس الذي يستمد منه مقومات مهامه الأخرى ومثل هذا الدور يفرض على المعلم مسئوليات كثيرة من بينها:
- الإلمام بالمادة الدراسية بالشكل الذي يجعل منه مصدرا ذا وزن للمعلومات.
 - الاتصال المستمر بما يستجد في ميدان تخصصه حتى يحتفظ بمكانته العلمية بين الدارسين.
 - الاهتمام بما وراء حدود التخصص من مواد الثقافة العامة، وبما يكسبه سعة الأفق.
 - السيطرة على أساسيات المادة التي يقوم بتدريسها وتجريب المستحدث في طرق تدريسها.
 - القدرة على الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية للمادة التي يقوم بتدريسها^(٢٧).

ولقد تناولت بعد الدراسات الميدانية الوضع الراهن للإعداد الأكاديمي بمختلف

- الشعب الدراسية بكنيات التربية وحللت هذا الجانب وخلصت إلى ما يلي :
- تفاوت نسبة الإعداد الأكاديمي بمختلف الشعب الدراسية وعدم اتفاق أي منها مع النسب العالمية التي نادى بها المتخصصون.
 - انخفاض المستوى العلمي للخريجين عن نظائرهم خريجي الكليات الأكاديمية برغم ارتفاع نسبة الإعداد العلمي. ويدلنا على ذلك صدور قرارات وزاريتين عام ١٩٧٦م. ينصان على جواز قبول الطلاب الحاصلين على درجتَي الليسانس في الآداب والتربية والبيكالوريوس في العلوم والتربية بالفرقة الثالثة بكليتي الآداب والعلوم في التخصصات المناظرة بشرط ألا يقل التقدير العام الحاصل عليه الراغب في الدراسة عن "جيد"^(٢٨)، ومعنى هذا أن مستوى خريجي كليات التربية لا يتجاوز مستوى الفرقتين الأوليين وهذا لا يدعو للاطمئنان على المستوى العلمي لخريجي كليات التربية والمعلم المطلوب سواء لمراحل التعليم بعامة أو لدور المعلمين والمعلمات خاصة.
 - تكوين اتجاهات سلبية لدى طلاب كليات التربية الإقليمية نحو كلياتهم وتنمية روح النفور من مهنة التدريس لعدم ارتباطهم بهذه الكليات بصورة كاملة حيث يتم تقديم النواد الأكاديمية لطلاب معظم كليات التربية في كليتي الآداب والعلوم بما يجعل النظرية تتفصل عن التطبيق.

ب- الإعداد الثقافي:

وهو جانب آخر من جوانب الإعداد وهو ما يطلق عليه "الإعداد الثقافي" أو ما يسميه البعض "التربية الحرة" وهو التربية غير التخصصية أو الجزء من التربية الذي يحتاج إليه كل مواطن فتكتمل به مواطنته^(٣٩).

والإعداد الثقافي يهتم بتزويد المعلم بثقافته عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصية وتساعد على التعرف على الصورة الأكبر للعالم المحيط به ولشكالات البيئة المحلية التي يعيش فيها وارتباط كل ذلك بتخصصه والتعرف على اتجاهات وأساليب الحياة في الدول المختلفة.

وهذا الجانب من الإعداد ضروري لكل مدرس. حيث أنه المصدر الأساسي الذي يستند منه التنفيذ لمعلوماته وخبراته الثقافية، أي أن المدرس ناشر وموضح للثقافة العامة، وهو عندما يتصدى لهذه المهمة لا بد أن يتوافر له منظور ثقافي عريض يمكنه من التفاعل السليم مع أحداث مجتمعه وعصره، فهو كوسيط ثقافي إنما يؤدي دورا يتصل بالمحافظة على العناصر الثقافية التي تحفظ للمجتمع أصالته بينما يتصل الجانب الآخر بتطوير العناصر التي تحتاج إلى تطوير.

والسليم من أجل تطبيع تلاميذه، وتحقيق نموهم الاجتماعي، إنما ينبغي لهم الجو الذي يساعدهم على الانطلاق في سلوكهم الاجتماعي بشكل يوضح فيه ما يريد تحقيقه من مبادئ وقيم ومن دواعي أداء هذا الدور:

- ضرورة التزود بما يساعده على الإسهام في جوانب النشاط والإشراف على تلاميذه. خارج الفصل.

- العناية لتزويدهم بالأساس الثقافي وبالقدرة على متابعة الجديد وتفسير الاتجاهات وتفهمها^(٤٠).

ج- الإعداد المهني (التربوي):

تتطلب عملية الإعداد لأية مهنة تخصصا في مجال عملها، والنشاطات المتعلقة بها سواء منها ما هو عقلي أو عملي، وعلى ذلك فإن إعداد المدرس مهنيا يتطلب تحليل الأعمال والوظائف التي يقوم بها تحليلا دقيقا، ومن هنا كان في حاجة إلى عدد من

الدراسات والتدريبات التي تتعلق بفهمه لفلسفة التعليم وأهدافه في المجتمع بعمامة وفي المدرسة التي يدرس فيها بخاصة، كما أنه في حاجة إلى التعرف على القيم الاجتماعية السائدة والتعرف على المشكلات الاجتماعية في بيئته ووطنه ، وأيضاً خصائص النمو لدى المراهقين وطبايعهم ووسائل تهيئة الظروف الملائمة للتعليم وطرق التدريس، والتقويم المختلفة القائمة على أسس نفسية وتجريبية، أي أن هذا الجانب من الإعداد ينصب على تحويل المعرفة إلى وظيفة اجتماعية لتكون وسيلة في بناء شخصيات الشباب ويؤثره على نحو وظيفي في حياتهم وحياة مجتمعاتهم^(٤١).

فالمعملية التعليمية لم تعد مجرد اجتياز صفوف دراسية يفصل بينها امتحانات في صورة أو أخرى وتؤدي إلى الالتحاق بوظيفة في مهنة التدريس بقدر ما هي عملية كفاءة في الأداء تستند إلى أصول علمية ومهنية بمعنى أن يتضمن برنامج الإعداد المهني ما يساعد المدرس على تأدية وظائفه والتي من أهمها:

- الابتكار والتجديد في طرق التدريس وتنفيذ المنهج وتكيفه مع البيئة ومع خصائص تلاميذه أو اقتراح أفكار وخطط جديدة يمكن أن توضع موضع التنفيذ بالمدرسة.
- توثيق الصلة بين المدرسة والمنزل والمجتمع، وهذا يتطلب من مناهج الإعداد أن تؤدي إلى مفاهيم وتنمية اتجاهات نحو توثيق الصلة بين المدرسة وأولياء الأمور والربط بين العملية التعليمية والتربوية ووسائلها بالمدرسة، وبين فلسفة واتجاهات هذا المجتمع.
- الريادة في العملية التربوية عن طريق الإسهام في إرشاد التلاميذ وتوجيههم لذلك، فنشاطه يمتد إلى خارج الصف من أجل تربية الجانب الخلقى وتكوين العادات المرغوب فيها لدى التلاميذ أو السير ببعض سمات الشخصية في طريق النضج، ومن متطلبات ذلك إشراف المدرس على الجماعات المدرسية وفرق النشاطات المختلفة^(٤٢).

وحتى يتمكن الإعداد المهني من مساعدة المدرس على أداء هذه الوظائف ينبغي أن يتضمن هذا الإعداد المكونات التالية:

- السيطرة على المادة التي يدرسها الطلاب مع معرفة متسعة تماماً في هذا الميدان وخبرة بالتحليل الدقيق.

- تنمية القدرة على تنظيم المواد الدراسية والخبرات التعليمية وتنمية المهارات في نقل الأفكار .
- تنمية القدرة على إتاحة الرغبة لدى تلاميذه في التعليم.
- فهم الأساس النظري ومجموعة الحقائق التي يقوم عليها التطبيق التعليمي التي توجهه وتشكل تقدمه.

وفي ضوء ذلك كله يهدف الإعداد المهني أساسا إلى إكساب الطلاب بعدا فكريا بالعملية التعليمية، كما يهدف أيضا إلى إعداد المدرس ليكون عضوا في مهنة التدريس، له من الكفاءة الفنية والالتزام بالقيم المهنية ما يؤهله لهذه العضوية.

ويشتمل هذا الجانب عادة على دراسة للأصول والنظريات التربوية وقوانين التعلم، والنمو وأسس المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية، كما يشتمل أيضا على التدريب العملي^(٤٣).

ويكاد المتخصصون يتفقون على تخصيص ٢٠% من الزمن المقرر لهذا الجانب من الإعداد، كما يطلقون عليه بعد العمق، وهو يشتمل على الجانب التطبيقي ونعني به التربية العملية.

التربية العملية وأهميتها في برامج الإعداد المهني ومشكلات الطلاب فيها:

تمثل التربية العملية أحد الجوانب الهامة في خطة الإعداد المهني وهي مجموع النشاطات التي يقوم بها الطلاب باحتكاكهم المباشر بالتلاميذ والطلابي في مدارس التدريب تحت إشراف فني خاص، وهي لازمة للمدرس لزومها لكل صاحب مهنة، ففيها - كما سبق أن ذكرنا - مزج بين الجوانب النظرية والعملية والفكرية والتطبيقية -.

وتكمن أهمية التربية العملية في أنها تكسب الطالب مهارات التدريس واستخدامها استخداما واعيا بحقيقة وأبعاد الموقف التعليمي، فإذا اقتصر الإعداد على مجرد نقل المعرفة تكون عملية الإعداد غير ذات معنى وهدفا، وقد أثبتت بعض التجارب أنه بمضي وقت ليس بالكثير لا يتبقى لدى المتعلم سوى ١٠% مما يقرأ، و ٢٠% مما يسمع، و ٣٠% مما يرى، و ٥٠% مما يسمع ويرى و ٧٠% مما يقول، و ٩٠% مما يفعل^(٤٤).

ومن ثم يتضح لنا أن التربية العملية هي قوام الإعداد المهني ، وهي -سحاش الحقيقي الذي يمارس فيه الطلاب -ممارسة فعلية وعملية- النظريات والأفكار والآراء- التي يتلقونها عن التدريس وأساسه ومبادئه، وهي سبيل إلى تمكينهم من مواجهة المواقف التعليمية، وحسن التكيف معها، واكتساب الخبرات والمهارات والمقومات اللازمة للنجاح فيها، وبمقدار نجاح معاهد وكليات إعداد المعلم في تحقيق أهداف التربية العملية يكون نجاحها في أداء رسالتها.

وفي ضوء تلك المكانة التي تحتلها التربية العملية في الإعداد المهني يمكن توضيح أهميتها في النقاط التالية:

- إنها حلقة الوصل بين الركنين الأساسيين في عمل كليات التربية، فالجانب الأكاديمي بالنسبة للمعلم لا بد له من إعداد تربوي لتطويع المادة العلمية وبالمثل فالجانب التربوي لا يستقيم وحده بل لا بد له من مادة علمية يستند إليها المعلم في المجال الذي يعمل فيه، ولا بد أن يمتزج الجانبان ويلتقيان في شريان واحد هو الموقف التعليمي.
- إنها ميدان يتكون فيه بعض الاتجاهات المرغوب فيها لمهنة التدريس ويكتسب المدرس فيها بعض المهارات في تدريس مادته ويتعرف من خلالها على بعض المشكلات في موقع عمله وطرق حلها، ويتعرف على المجتمع المدرسي وما فيه من علاقات، والمنهج المدرسي وطرق تنظيمه، وأبعاد عملية تغييره، فهي ميدان يعيش فيه الطالب المجالات التي سوف يتحمل أعباءها في المستقبل^(٤٥).

مدة التربية العملية:

درجت كليات التربية في مصر على اتباع النظام التالي:

- يؤدي طلاب السنة الثالثة فترة التربية العملية بمعدل يوم واحد أسبوعيا في المدارس الإعدادية (المرحلة الثانية من التعليم الأساسي) ويقضون النصف الأول من العام في دروس التقويم، ثم يبدأ التمرين الأسبوعي بعد عطلة منتصف العام، ويقوم كل طالب بتدريس حصتين أسبوعيا في مادة تخصصه ونادت بعض الآراء التربوية بإدخال نظام التربية العملية المتصلة ضمن برنامج التربية العملية للسنة الثالثة بدلا من اقتصرها على السنة الرابعة فقط، وقد لاقت هذه الآراء ارتياحا من المسؤولين بكليات التربية والمجلس الأعلى للجامعات مما جعله يقرها ويضمنها لائحة كليات التربية ابتداء من العام الدراسي ١٩٨٧/٨٦م.

- ويؤدي طلاب السنة الرابعة فترة التربية العملية الأسبوعية بالمدارس الثانوية، وتبدأ دروس النقد التي تستمر لمدة ثلاثة أسابيع ثم يبدأ التمرين الأسبوعي ويقوم كل طالب بتدريس حصتين في تخصصه إلى جانب التمرين المتصل آخر العام لمدة أسبوعين.

ويلاحظ أن هذه المدة المخصصة للتربية العملية قليلة. إذا ما قورنت بمثلاتها في الجامعات الأجنبية، ففي ظل نظام التربية العملية الحالي في مصر يتراوح عدد الساعات التي يقوم الطالب فعلا بتدريسها ما بين ٨ ساعات و ١٥ ساعة تقريبا^(٤٩)، على حين يقدر "جيمس كونان" ^(٥٧) ساعات التربية العملية في كليات التربية الأمريكية بعدد ما بين ٩٠، ٣٠٠ ساعة ويستغرق هذا التدريس في إنجلترا حوالي ١٥ أسبوعا، وفي الاتحاد السوفييتي حوالي ١٦ أسبوعا متصلا خلال سنوات الإعداد^(٤٨). كما أن معاهد وكليات التربية في البلاد الأجنبية تتجه إلى الأخذ بنظام التربية المتصلة دون المنفصلة، لما ثبت لهذا النظام من مزايا^(٤٩).

مشكلات يواجهها الطلاب في التربية العملية:

أظهرت بعض الأبحاث الميدانية كثيرا من المشكلات التي تتعلق بالطالب والمشرف ومدرسة التدريب والتي يمكن أن تعيق الطلاب عن رفع مستوى إعدادهم المهني وأن تخلق شعورا سلبيا تجاه مهنة التعليم وعدم رضا عن مهنتهم التي يعدون لها. وأبرز هذه المشكلات:

- نقص الإمكانيات المتاحة لطلاب التربية العملية في مدارس التدريب من حيث الوسائل التعليمية أو عدد الحصص للتدريب، إذ أن متوسط ما يدرسه الطالب في العام كله يتراوح ما بين ٦، ٨ دروس.

- مشكلات تنظيمية تتعلق بمواعيد مقابلة المدرسين والوصول إلى مدارس التربية العملية والحصص الإضافية وحفظ النظام ونقص الاتصال المباشر بين الكلية والمدارس المتعاونة.

- عدم دعم العلاقات الإنسانية بين الطلاب وغيرهم من العناصر البشرية المتعاونة داخل المدرسة.

- نظرا لعدم وجود عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للإشراف على التربية العملية، تعتمد الكلية أساسا على الانتداب الخارجي وكثيرا ما لا يوجد اتفاق عام على المبادئ الأساسية بين الطالب والمشرف^(٥٠).

- يشكو بعض الطلاب من أن البعض يعهد إليهم بتدريس دروسهم في حصص مواد أخرى كحصص التربية الرياضية أو الفنية أو الموسيقية أو الاقتصاد المنزلي وهي من المواد المحببة إلى الطلاب لبعدهم عن العملية الأكاديمية البحتة واندماجهم في جوانب عملية وتعلق بهواياتهم الخاصة، ومن ثم يجد الطالب المعلم في دروس التربية العملية مناوأة من التلاميذ وهذا يعود عليهم بالمشكلات الكثيرة مع التلاميذ داخل الفصل الدراسي^(٥١).

ويعد عرض هذه المشكلات التي يواجهها طلاب التربية العملية، وبعدهم إظهار أهمية التربية العملية باعتبارها العمود الفقري للإعداد المهني، والذي بدوره يعد قوام العملية التعليمية كلها - بما فيها من إعداد أكاديمي تخصص وإعداد ثقافي - نعود لنؤكد على عدم النظر إلى هذه الجوانب منفصلة لكل منها أهدافه الخاصة، بل باعتبارها مكونات لمنظومة واحدة تتفاعل عناصرها معا لتحقيق أهدافا مشتركة بهذه النظرة التكاملية يصبح كل جانب موظفا في خدمة الجوانب الأخرى، وهكذا يقتضي - على سبيل المثال - أن يطوع جانب الإعداد التربوي ليلانم طبيعة التخصصات التي يعد المعلم لتدريسها، وأن يمكن الإعداد الأكاديمي لكي ينمي قدرة الطالب المعلم على توجيه تدريسه للمواد التي تخصص فيها لتحقيق أهدافها التعليمية.

ولكن على الرغم من تداخل هذه الجوانب والعلاقات المتبادلة بينها ألا أنه ينبغي مراعاة التوازن بينها عند وضع الخطة الدراسية للإعداد وفقا لمعدلات يتفق عليها، والتي تشير معظم الدراسات وتوصيات المؤتمرات السابقة إلى الأخذ بالمعلومات التالية:

- ٦٥% من ساعات الخطة للجانب الأكاديمي (مواد التخصص والمواد المساعدة).
- ٣٥% من ساعات الخطة للجانب التربوي والثقافي.

وباستقراء الواقع الحالي لجوانب الإعداد العلمي والمهني والثقافي للمعلم نجده يتصف بالملامح الرئيسية التالية^(٥٢):

- مع أن الخطة الدراسية الحالية لكليات إعداد المعلم تشمل الجوانب الأكاديمية والتربوية والثقافية، إلا أن هناك تفاوتاً كبيراً بين نسب هذه الجوانب سواء بين شعب التخصص المختلفة داخل الكلية الواحدة أو بين كليات الإعداد المختلفة. وهذا يعني عدم وجود معيار متفق عليه يحكم التوازن بين هذه الجوانب، كما تدل أيضاً على عدم اتفاق معظم هذه النسب مع المعدلات المرغوب فيها.

- ليس ثمة دليل يمكن استخلاصه من الدراسات الميدانية التي أجريت حول البرامج على أن هناك تكاملاً بين جوانب الإعداد المختلفة، فالجانب الأكاديمي سواء من حيث مضمونه أو الأساليب المتبعة في تدريسه لم يمكن لتحقيق وظيفته في إعداد المعلم وفقاً للأهداف التربوية المرغوب فيها، كما أن الجانب التربوي بمواده التربوية والنفسية يدرس في معظمه - ما عدا طرق التدريس - بصورة عامة غير موجهة لمعاونة الطالب المعلم على تدريس مواد تخصصه.
- ضعف ارتباط المواد الأكاديمية المساعدة والأكاديمية الأساسية من حيث أهدافها، ومضمونها وأساليب تدريسها بما لا يحقق الهدف من تدريس المواد المساعدة ألا وهو تزويد الطالب ببعض المفاهيم والمبادئ والمهارات المستخدمة من العلوم الأخرى واللازمة لمتابعة الدراسة في مواد تخصصه، والمواد الأخرى مما ينمي إدراكه لوحدة المعرفة الإنسانية.
- أكدت الدراسات الميدانية أن الجوانب الثقافية لا تلقى الاهتمام الكافي في الخطة الدراسية مما يخل بمبدأ التكامل في إعداد المعلم^(٥٣).
- لا يوجد بالخطط الدراسية الحالية مقررات أكاديمية وتربوية وثقافية تعد الطلاب للعمل في أنواع التعليم الفني لتدريس المواد الأكاديمية والعامة التي تتضمنها خطط الدراسة بهذه المدارس.

ونخلص مما سبق بالتأكيد على ضرورة تكامل الأبعاد المختلفة في برامج الإعداد وإحداث نوع من التوازن المناسب بينها، بحيث لا يطغى أي منها على غيره من الجوانب، ذلك لأنه لا يوجد عملية أكثر أهمية من غيرها في إعداد المعلم ونموه^(٥٤) وليس المقصود بالتوازن هنا هو تقسيم برنامج إعداد المعلم بالتساوي بين هذه الجوانب، ولكن يتحدد حجم كل منها في ضوء الاحتياجات الفعلية للمعلم ولا يوجد الآن اتفاق حول التوازن المعتدل بين هذه المجالات^(٥٥).

ومن خلال العرض السابق لنظم إعداد المعلم وجوانب الإعداد في مصر يتضح لنا أن النظام التكاملي - كليات التربية - والنظام التتابعي - كليات التربية بعد كليات الآداب والعلوم ... الخ - في إعداد المعلم للمرحلة الثانية كل منهما يتم الآخر، وإنهما يوجدان جنباً إلى جنب لا في جمهوريتنا فحسب بل في كثير من بلدان العالم المتقدمة.

وليس الإعداد العلمي والمهني والثقافي يقتصر على الدراسة الجامعية المنتظمة، للحصول على الشهادات العلمية المختلفة، بل هناك وجه آخر ومتمم للوجه الأول في الإعداد المتكامل والمستمر للمعلم وهو الإعداد - التدريب - المتكامل أثناء الخدمة ومزاولة العمل، وتختلف البرامج الخاصة بالعملية التعليمية من تحديث وتطوير. وسوف نتعرض لهذا الجانب من الإعداد لأهميته القصوى في الفصل السابع بعد عرض موضوع إعداد المعلم في ضوء الخبرتين اليابانية والصينية وإعداد معلم تعليم الكبار في ضوء خبرة بعض دول الكتلة الشرقية وذلك في الفصلين الخامس والسادس على التوالي.

المراجع:

- 1- Cameron, J. & Hurst, P., International Handbook of Education systems, Vol. 11, John Wiley & Sons, U.K., 1985, P. 612.
- 2- Ministry of National Guidance (U.A.R.), State Information Serince, The National Charter, Cairo, Al-Shaab Printing House, 1962, P. 48.
- 3- Ibid., P. 75.
- 4- Ibid., PP. 59-60 and P. 95.
- 5- The National Charter, Al-Shaab Printing House, 162, PP. 65, 91-92.
- 6- Dahawy, B.M., System of Training Teachers of Basic Education in the Arab Republic of Egypt, UNESCO's Statements, India and Kenya a Compara. Tive Study, Ph.D. Thesis, University of London, Institute of Education, 1985, P. 20.
- ٧- عصمت إبراهيم مطاوع، التعليم مدى الحياة فى التعليم الثانوى فى مصر بحث مقدم للمؤتمر الدولى للمناهج والبناء التنظيمى للتعليم، المؤتمر الدولى للتعليم، اسطنبول - تركيا. ١٣-٢٥ أغسطس ١٩٧٧، صص ١١-١٢.
- ٨- الميثاق الوطنى، مرجع سابق، ص ٩٢.
- 9- Ministry of Information (A.R.E.), The October Working Paper, Presented by President Mohamed Anwar El-Sadat, Cairo, State Information Service, 1974, PP. 43-44.

- ١٠- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، سياسة التعليم فى المرحلة الثانية. القاهرة، ديسمبر ١٩٧٩، ص ١-٣.
- ١١- المركز القومى للبحوث التربوية، تقرير عن تطوير التعليم خلال الفترة من ١٩٧٤-١٩٧٦، مركز التوثيق التربوى، القاهرة، ١٩٩٧، ص ٧٦-٧٧.
- 12- Dahawy, B.M., Ph.D. Thesis, op. Cit., P. 23.
- 13- Waterbury, J., Egypt: Byrdebs of the Past, Options for the Future, American University Field Staff, Indiana University Press, London, 1978, P. 302.
- 14- Ibid., PP. 302-3.
- 15- Ibid., P. 303.
- ١٦- وزارة الاقتصاد (ج.م.ع) التطور الاقتصادى فى الجمهورية العربية المتحدة (القاهرة، ميفيس للنشر، ١٩٦٨، ص ٨٩-٩٣).
- 17- Ali, A.R., The Commercial Bank in Egypt, Dar El-Maarf, Cairo, PP. 84-90.
- 18- Dahawy, B.M., Ph.D. Thesis, Op. Cit., P. 25.
- 19- Abdel Azis El-Koussy and Others, University Education & The Labour Market in The A.R. of Egypt, Pergamon Press, Oxford, 1982, P. 85.
- ٢٠- وزارة التربية والتعليم، القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، مادة رقم ١٦ الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة ١٩٨١.
- ٢١- المرجع السابق، المادة رقم ٢٢.
- ٢٢- نفس المرجع، المواد ٣٠، ٣٨، ٤٣.
- ٢٣- سعيد إسماعيل على، قضايا التعليم فى عهد الاحتلال، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤، ص ٩-١٠.
- ٢٤- بيومي محمد ضحاوى، دراسة تحليلية للمستويات المهنية لهيئات التدريس بدور المعلمين والمعلمات فى جمهورية مصر العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٠، ص ٢.

- ٢٥- الإدارة العامة لدور المعلمين والمعلمات، دليل القواعد التي تضمنتها القرارات الوزارية والنشرات العامة والمطبوعات المنظمة للعمل بدور المعلمين والمعلمات في القاهرة، ١٩٧٣/٧/٤.
- ٢٦- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، القاهرة، ١٩٧٢، ص ١٣٢.
- ٢٧- بيومي محمد ضحاوي، دراسة تحليلية للمستويات المهنية لهيئات التدريس بدور المعلمين والمعلمات في مصر، مرجع سابق، ص ٢٥.
- ٢٨- وزارة التربية والتعليم، كتاب دور المعلمين والمعلمات، مطبعة الوزارة، القاهرة، ١٩٦٢، ص ١٣.
- ٢٩- وزارة التربية والتعليم، دليل الطالب لدور المعلمين والمعلمات، مطبعة الوزارة، القاهرة، ١٩٨٠/٧/٩، ص ٩.
- ٣٠- دليل كلية التربية -جامعة عين شمس، عام ١٩٧٩/٧٨، مطبعة الجامعة، ص ١٠.
- ٣١- وهيب سمعان، ومحمد منير مرسي، المدخل في التربية المقارنة، ط٢، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧، ص ٣٢٨-٣٢٩.
- 32- Dahawy, B.M., System of Training Teachers of Basic Education in the Republic of Egypt, UNESCO, India and Kenya -A comparative Study, Ph.D. Thesis, University of London, Institute of Education, London, 1985, pp. 124 - 125.
- ٣٣- محمد منير مرسي، التعليم العام في البلاد العربية، دراسة مقارنة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٢٥٧، ٢٥٨.
- ٣٤- علي عبد الرزاق، دراسة عن نظام القبول بالجامعات، المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، القاهرة، أكتوبر، ١٩٧٥، ص ٧٣-٧٤.
- ٣٥- عرفات عبد العزيز سليمان، أفضلية المهن المختلفة لدى الشباب، دراسة ميدانية مقارنة مع التركيز على مهنة التدريس، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الأول، سبتمبر ١٩٧٨، ص ٤٢-٤٣.
- ٣٦- دليل كلية التربية -جامعة عين شمس، مطبعة الجامعة، القاهرة، ١٩٧١، ص ٢٤-٢٥.
- ٣٧- أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ٢٥.

٣٨- محمد الهادي عفيفي وآخرين، تقويم إعداد المعلم في البلاد العربية، بحث مقدم لمؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٤٤٧.

٣٩- معصومة كاظم ونازلي صالح، الدستور الأخلاقي لمهنة التعليم، وثيقة رقم (٤)، حلقة دراسة متطلبات استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي (مسقط، عملن، ١٩٧٩)، ص ٤٠.

٤٠- يوسف صلاح الدين قطب، مهنة التعليم ووسائل الارتقاء بها، صحيفة التربية، العدد الثالث، يونيو ١٩٧٦، ص ٦.

٤١- محمد عبد السلام حامد، مدى وفاء كليات التربية بحاجات المدارس الثانوية من المدرسين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٧٩، ص ١٢٠.

42- Henderson, A.D.&Henderson, J.G., Higher Education in America, San Francisco, Jersey-Bass, INC, 1974, p. 12.

٤٣- محمد السعيد عبد المقصود، نحو دور وظيفي محدد لمعلم الغد، صحيفة التربية، السنة الحادية والثلاثون، العدد الثاني، مارس، ١٩٧٩، ص ٣٠.

٤٤- المرجع السابق، ص ٣١.

٤٥- محمد عبد السلام حامد، مدى وفاء كليات التربية بحاجات المدارس الثانوية من المدرسين، مرجع سابق، ص ١٣٢.

٤٦- محمد عزت عبد الموجود، المعايير العلمية لتربية المعلم، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم في الدولة العصرية، القاهرة، ١٩٧١، ص ٢٠٣.

٤٧- بول وودرنج، اتجاهات التربية الحديثة في إعداد المعلم، ترجمة حسين سليمان قورة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٣، ص ١٧.

٤٨- محمد السعيد عبد المقصود، نحو دور وظيفي محدد لمعلم الغد، صحيفة التربية، مرجع سابق، ص ١٣٣.

49- Stiles, L.J., & et. al., Teachers Education in United States, N.Y. The Ronald Press Co. 1960, p. 167.

٥٠- محمد عبد السلام حامد، مرجع سابق، ص ١٣.

٥١- الجمهورية العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم المركزية قرارات هيئة التخطيط في إعداد المعلمين وتدريبهم. العدد الثالث، ١٩٦١، ص ٨.

- ٥٢- محمد لبيب النجيجي، الأسس الاجتماعية للتربية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٨، ص ٤١٧.
- ٥٣- أحمد حسين اللقاني، كليات التربية وتطوير التدريس في التعليم العام، الندوة الثانية لكليات التربية جامعة الرياض، كلية التربية، (الرياض ١٩٧٨) استنسل، ص ١٢.
- ٥٤- بيومي محمد ضحاوي، دراسة تحليلية للمستويات المهنية لهيئات التدريس بدور المعلمين والمعلمات في مصر، مرجع سابق، ص ٥٥-٥٦.
- ٥٥- تقرير عن كليات التربية بجمهورية مصر العربية، مقدم من حمدي النشار رئيس جامعة أسيوط الأسبق، ١٩٧٣، ص ١٠.