مركز
الدراسات المعرفية
بالقاهرة

جامعة المنصورة
كلية التربية

المؤتمر العلمى السنوى لكلية التربية بالمنصورة
بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة

آفاق الإصلاح التربوى فى مصر

تحت رعاية
الأستاذ الدكتور / مجدى أبو ريان
رئيس الجامعة

والأستاذ الدكتور
محمد أحمد جاب الله
نائب رئيس الجامعة
لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة

والأستاذ الدكتور
عبد الحميد أبو سليمان
رئيس المعهد العالى
للفكر الإسلامى

٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤

فهرس المحتويات

١. الإصلاح التربوي في مصر ضروراته – فعالياته – معوقاته د. محمود قمبر - أستاذ (غ.م) أصول التربية - جامعة القاهرة.

٢. المدرسة الفعالة: طموحات التطوير وتحديات الجودة، أ.د. محمد صبري الحوت - كلية التربية – جامعة الزقازيق.

٣. المشاركة المجتمعية في التعليم – الطموح والتحديات، أ.د. على السيد الشخيبي - أستاذ أصول التربية مدير مركز تطوير التعليم الجامعي – جامعة عين شمس

٤. المشاركة المجتمعية في شؤون التعليم: الطموح والتحديات، د. جورجيت قليني - مدرس أصول التربية ببورسعيد.

٥. الإدارة التربوية المتميّزة الطموح والتحدّيات، دكتور عبد الغنى عبّود - أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس.

٦. تطوير نظام إعداد المعلم في مصر: رؤية مغايرة، أ. د. أحمد إسماعيل حجي - أستاذ أصول التربية بجامعة حلوان.

٧. التنمية المهنية والتدريب التحديات و الطموح، ا.د حسين بشير محمود - معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، المدير الأسبق للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٨. التقويم التحديات و الطموح، ا.د حسين بشير محمود - معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.

٩. المناهج الدراسية ونواتج التعلم: التحديات والطموحات، للأستاذ الدكتور: محمود أحمد شوق - جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

١٠. منهج القيم والأخلاق بين الوضعية والمعيارية، أ. د. السيد عمر - أستاذ العلوم السياسية المساعد بجامعة حلوان.

١١. منهج القيم والأخلاق "الطموح والتحديات"، د/ عبد اللطيف محمد خليفة - أستاذ علم النفس – كلية الآداب – جامعة القاهرة.

١٢. قصة المعايير القومية للتعليم لماذا..؟ وكيف..؟، أ.د/ مهني غنايم - أستاذ أصول التربية ووكيل كلية التربية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

١٣. تقرير المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة آفاق الإصلاح التربوي في مصر في الفترة من ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤.

الإصلاح التربوي في مصر
ضروراته – فعالياته – معوقاته

د. محمود قمبر
أستاذ (غ.م) أصول التربية
جامعة القاهرة

مقدمـــة

في زمن العولمة وتفجر المعرفة، وتقدم التكنولوجيا، أصـبح كـل شـيء موضـوعاً لتغييرات سريعة ومتعاقبة سواء في الفكر والتنظيم والسلوك والعمل، ويحدث ذلـك فـي دول العالم المتقدمة والنامية علي السواء [١].

وظاهرة التغيير تولد أزمات تختلف حدتها من مجتمع لآخر، حيث يـستوجب التغييـر دينامية قد تفوق قدرات الأفراد والهيئات والنظم، وتتطلب إمكانات ماديـة و فنيـة وبـشرية يصعب توفيرها في الوقت المناسب وبالشكل المناسب، وتعمل لقهر القوي الجامدة أو المحافظة المؤمنة بسلامة الوضع القائم أو المستريحة لألفته وسهولة ا لتعامل معه، ومن ثم فهي معاديـة لأي تغيير قد يكشف عن ضعفها أو يهز مكانتها مما يدعوها للتخندق والمعاكسة أو المقاومة.

والتعليم في صدارة النظم التي تعاني أزمة التغيير، فكيـف يكـون إصـلاحه؟ و مـا ضرورة هذا الإصلاح؟ وفي أي المجالات تكون للإصلاح أولوياته أو فعالياته؟ وكيف نـزيح عن طريقه أهم معوقاته؟ ذلك هو موضوع البحث.

الإصـــــلاح: دلالات مفاهيمية.

الإصلاح مصدر للفعل " يصلح" Reformer في أدبيـات التربيـة، ويقابـل الفعـل Reparer في لغة الاحتراف المهني، والذي يعني: إزالة الخلل في الآلة وإصـلاح عطلهـا. وهذا المعني مقبول في التعليم عندما نصلح – علي سبيل المثـال – الخلـل فـي العلاقـات الإنسانية داخل المدرسة، ونعيد للفصل الدراسي وضعيته كبيئة تربوية صالحة.

وقد يأخذ مفهوم الإصلاح معني مرادفاً لفعل التجديد Renouveler عندما ندخل علي ما هو قائم أو ممارس ما يجدد شكله أو فعله سواء في تكنولوجيا التعليم أو في مناهج الدراسة وأساليب تعليمها وتقويمها، أو في صيغ الإدارة المدرسية ونظم إعداد المعلمين.

وقد يرتقي هذا التجديد إلي مستوي "الخلْق والإبـداع"، وفعلـه Innover أو creer بمعني ابتكار شيء جديد لم يكن له مثال معروف.

والإصلاح في معانيه السابقة قد يكتسب مفهوم "التحـسين"، و فعلـه Ameliorer إذ تتمثل الغاية في تفعيل عمليات التعليم وتحسين عوائدها. أو يأخذ مفهوم التطوير وفعله يطـور Evoluer أو ينمي Developper، أي التحول في نقلة أو نقلات نوعية بما يتمشى مع لغـة ومتطلبات "التحديث " Moder nisation [٢].

وفي كل نهوج الإصلاح وممارساته يحدث تغيير بدرجة أو بـأخرى، وفعلـه "يغيـر" Changer بما يحقق الأهداف المشروعة للإصلاح.

لكن إذا قصد بالتغيير الإزالة أو المحو تحقيقاً لمصالح خاصة خارجة عن هذه المعاني، فالتغيير في هذه الحالة لا يكون مرادفاً للإصلاح التربوي، كما يحدث مع بعض الحركات الثورية أو الانقلابية. فإزالة حكومة طالبان لنظام التعليم الأفغاني الذي كان موجوداً قبلها، وإحلالها لنظام سلفي عتيق كبديل مستحدث هو تغيير بعيد عن مفاهيم الإصلاح. ومثله ما يقوم به اليمين في الدول الغربية لتقويض ما تم اتخاذه من قبل اليسار تحقيقاً لمكاسب إيديولوجية وطبقية.

كذلك ليس من الإصلاح ما يفيد " التأسيس" وفعله "يؤسس" Instituer أي يقيم نظاماً تعليمياً لم يكن له امتداد أو وجود سابق.. إن تأسيس محمد علي لنظام تعليمي علي النمط الغربي والذي اختلف هدفاً وشكلاً ومضموناً ونهجاً عن التعليم الأزهري، لم يكن عملاً يقصد منه إصلاح هذا التعليم الديني الموروث، فلقد تركه علي حاله وأسس نظامه الجديد.

ولغة الإصلاح تختلف باختلاف نوعية المنظرين والممارسين والمعنيين بالتعليم. فقد تكون له لغة سياسية يتداولها الحزبيون ورجال السلطة أو الحكم. وقد تكون له لغة علمية يؤصلها التربويون، أو لغة ثقافية ذات مداخل أدبية أو اجتماعية أو اقتصادية أو تقنية لها أهلها من أصحاب الاختصاص.

وفي كل الأحوال فإن الإصلاح لا يحدث عفواً أو مصادفة أو ارتجالاً، إنه إصلاح مفكر فيه، ويخرج كمشروع تلده الأزمة الخانقة، وتبرره الدراسة المنهجية، وتدفع إليه حاجة التطوير في مجتمع يجاهد من أجل البقاء في مستقبل لا يرحم العاجزين. ولهذا فالإصلاح فكر وتخطيط و تنفيذ وتقويم. و هذه جوانب تتناولها كل لغات الإصلاح.

الإصلاح التربوي: نشأة حديثة.

إن الإصلاح التربوي بالمفهوم السابق، ظاهرة حديثة النشأة قد لا يزيد عمرها حتى في معظم الدول المتقدمة عن قرن ونصف القرن. ولا يزال يعالج الإصلاح عند كثيرين من سياسيين وإداريين وتربويين وغيرهم كإجراءات تنظيمية أو منهجيات فنية قد يغطيها مصطلح "الإستراتيجية " ولما يصل بعد إلي مستوي العلم في مجاله النوعي بحقائقه المعرفية ودراساته البحثية علي نحو ما نادي به بعضهم منذ نصف قرن. (٣)

وسر هذه الغيبة الطويلة للإصلاح في تاريخ العلم، يرجع إلي **غيبة التعليم كنظام وكمهنة** (*).

أما عن العامل الأول، فالتعليم لم يكون نظاماً عاماً ترعاه الدولة وتحدد له أهدافاً وسياسة وأدواراً، وتقيم له مؤسسات وطنية تنهض به إلا في أوائل القرن التاسع عشر في دول أوروبا المسيحية وفي صدارتها نظام التعليم الفرنسي الذي أقامه نابليون. وقبل ذلك لم توجد

غير مؤسسات التعليم الدينية التي تتبع الأديرة أو الكنائس أو الجمعيات والإرساليات الدينية، ومعها وفي مواجهتها مدارس خاصة من كل نوع حرفية وأدبية وعلمية وعسكرية تنشئتها هيئات أو روابط أو نقابات لها توجهاتها الثقافية أو المهنية الخاصة.

وفي الدولة الإسلامية لم تأخذ الحكومة في عهدتها سوي الدفاع والأمن والقضاء والخراج أو جباية المال. وتركت الخدمات من صحة وإسكان وتعليم وثقافة وإعلام وترفيه للناس واهتماماتهم الخاصة.

ومع ذلك كانت للتعليم حركة شعبية واسعة النطاق حتى إن كبريات المدن ازدانت بعشرات المدارس ومئات الكتاتيب الموقوفة وكلها دينية، وينشئها الخيرون من حر أموالهم وترصد لها الأحباس الدارة، وتنافسوا في إقامتها وهم من أصحاب السلطة أو الإدارة أو الثروة أو العلم.

والمدارس حتى ما كان منها للحكام، يمكن وصفها بأنها أهلية أو حرة، ولا تخضع إلا لإرادة واقفيها ورغباتهم ولا تختلف فيما بينها إلا من حيث إمكاناتها والتي يتحدد بموجبها تدريس مذهب فقهي أو أكثر من مذهب، وأعداد طلبتها وشروط التحاقهم بها، ونوعية الكتب أو المواد التي يدرسونها. وكثيراً ما تعرضت للتخريب والتعطيل ونهب أحباسها مما أفقدها في أزمان وبيئات صلاحيتها للتعليم.

ولهذا لم تشهد المدارس حركة تطور تاريخي يغير للأحسن من طبيعة تعليمها في أبنيتها ومواردها وأساليب تعليمها وهيئة معلميها ونظم إدارتها. وتباينت فيما بينها بشكل ملفت للنظر ... كان منها مدارس رباعية كالمستنصرية في بغداد أو الحسنية في القاهرة شامخة البنيان، تامة المرافق، كثيرة الطلبة مما جعل من " المدرسة مأنسة" ومعها وفي عصرها مدارس فقيرة أو حقيرة في المبني والمعني حتى إنها سميت مدارس علي سبيل المجاز [٤].

وما يقال عن المدارس يقال عن الكتاتيب والتي ربما خلت من أهم مقوماتها المؤسسية حتى عرف بعضهم الكتاب بأنه " مجرد تجمع أطفال في صحبة معلم " في أي مكان وفي أي وضع [٥].

وعن العامل الثاني، فالتعليم كان يعد من جملة الصنائع بلغة ابن خلدون، ويشتغل به من يأنس في نفسه القدرة والرغبة، أو يكون مدفوعاً بحكم الحاجة أو العوز. وسواء أكان المعلم مع الشباب في مدرسة أم مع الصغار في مكتب فإنه فرد حر في ممارسة الصنعة. وغالباً ما كانت الحرف تحتكرها الأسر ويتوارثها الأبناء، أو يعمل بها تلامذة الصناع ممن يعدون أنفسهم لممارستها. ويترشح للتدريس من بحصل علي تزكية من جهة المشيخة أو السلطة ... ولهذا فقد اشتغلت بالتعليم عناصر لم يكن لها حظ من علم أو معرفة وبالذات في

عصور التخلف إذ كانت تشتري الوظائف أو تدخل في مزادات، وتعطي لمن يدفع بصرف النظر عن حقيقة كفاءته وصلاحيته للعمل.

قال بعضهم [٦]

تصدر للتدريس كل مُهوس بليد تسمي بالفقيه المدرس

وعير أحدهم مدرساً [٧]

مـــــا كفاك أخذك التـــدريس بالتدليـس

ومالك شيخ في التدريس سوي أبي مرة إبليس

وآخر عرض بمدرس طرد من الأشرفية [٨]

وأخرجوك بجهل كان منك وما ألفوك أهلاً لتدريس وتعليم

ومن قصيدة طويلة لأبي شامة عن سوء الأحوال بالمدارس الشافعية [٩]

إنمـا كانـت المـدارس عونـاً لأولي العلـم حـسب فـي النـاس طـرا

ودرسـت فـي زماننـا إذ تـولا هـا أولـو الجهـل والحماقـة قهـرا

ضحكة للـوري المـدرس والحـا كـم تلقـي ولـيس يحـسن يقـرا

يـا لهـا وصـمةً علـي أهـل ذا العـصر يكفيـك مـا رأينـاه خبـرا

إن مـنهم مـن كـان يلثـغ بالقـا ف ومـنهم مـن كـان يلثـغ بـالرا

كـم رأينـا مدرسـاً ومـولي حقـه أن يكـون منـه معـرا

ومثله الونشريسي في سخريته من معلمي المدارس في البلاد المغاربية، قال [١٠]

بلينا بقوم صدروا فـي المجـالس لإقـراء علـم ضـل عـنهم مراشـده

لقد أخر التـصدير عـن مـستحقه وقـدم غمـر جامـد العقـل خامـدة

وابن تغري بردي أورد أمثلة لمدرسين في مصر اشتروا الوظيفة "بمال له صورة" [١١]

والسبكي /٧٧١هـ ندد بالعوام والمغفلين الذين اشتغلوا بالتعليم [١٢] واستفحلت هذه الظاهرة بشكل فاحش علي مدي قرنين تبعاً لما أكده طاش كبري زاده ت/٩٦٨هـ، قال:

" وهذه البلية شاعت في زماننا. ولهذا اجترأ الجهال علي الدخول في منصب التدريس، وبهذا اندرس رونق المدارس ورسوم العلم " [١٣].

أما عن معلمي الصغار أو فقهاء المكاتب، فقد خرجوا في أكثريتهم من غمار العامة وأصحاب الفاقة ومن ذوي العاهات مما جعل من تعليمهم "حرفة الزمني" بلغة المعري، أو " صنعة الحمقي " بلغة الجاحظ. يقول ابن عبدون عن معلمي الكتاتيب في الأندلس:

" وأكثر المؤدبين جهال بصنعة التعليم، لأن حفظ القرآن شيء والتعليم شيء آخر لا يحكمه إلا عالم به " (١٤).

كما اتهم بن حوقل معلمي صقلية بأنهم: " ناقصو العقل لجأوا إلي التعليم هرباً من الجهاد ونكولا عن الحرب " (١٥).

وانتهي حال الكتاتيب وتعد بالآلاف في الديار المصرية أن أصبحت كما وصفها الشيخ محمد عبده في أواخر القرن التاسع عشر بأنها " منابت للجهل " فهي مغروسة في أوساط أميين وتخرج حفظة للقرآن كله أو بعضه، وليس لهم من العلم أو الثقافة شيء، وقد يكون منهم متسولون أو حتى مجرمون بتعبير أبي الفتوح رضوان (١٦).

نعم، لقد خرجت صيحات نقد سواء في الغرب المسيحي أو في الشرق الإسلامي (١٧) تندد بسلبيات التعليم في محتوياته وطرائقه، ونقص كفاءات المعلمين في العلم أو في الخلق، ولم يكن لهذا النقد في صيغته النظرية أي تأثير عملي في إصلاح تعليم تقليدي في مؤسسات خاصة متنافرة لا تحكمه سياسة عامة ولا يخضع لأهداف مرسومة.. وانتظر الفكر المنهجي في إصلاح التعليم قروناً حتى قامت نظم قومية، تبين قصورها في بيئات وأزمان في بعض عناصرها مما دعا المسئولين والمعنيين بأمور التعليم إلي التفكير في إصلاحها وإدخال ما يتطلبه أمر تحسينها وتطويرها.

الإصلاح وضروراته:

الإصلاح التربوي – كما أسلفنا – عمل مخطط ومقصود. وهو في معظم حالاته أو عملياته يتطلب جهداً ومالاً وثقافة مساندة، وبيئة مهيأة لممارسة ما يؤدي إليه من تغيير أو تجديد. و لهذا فإن من يدعون إليه أو يقومون به لا يتحركون إلا بفعل الأزمة وضرورة الإصلاح التي تفرض نفسها، وللضرورة أحكامها.

وضرورات الإصلاح تنبع من مصدرين: داخلي وخارجي.

أ – الضرورات داخلية المنشأ:

- مع تنصيب حكومات تأتي بها انتخابات تتداول فيها الأحزاب السلطة، ولها برامجها الإصلاحية تنشأ ضرورة التغيير في كل أو في معظم النظم العاملة في المجتمع. ودائماً ما يتقدم كل مرشح ديمقراطي أو جمهوري لمنصب الرئاسة الأمريكية ببرنامج معلن عن إصلاح القضايا الحيوية: الأمنية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية. ويكاد يكون لكل رئيس إستراتيجية خاصة بتطوير التعليم. وغالباً ما صحبت الحركات الثورية في الدول الشيوعية ثورات تعليمية تجددت معها نظم التعليم: في روسيا البلشفية، وفي صين ماوتسي تونج، وفي كوبا فيدل كاسترو. وللأحزاب في أوربا برامج عامة محددة وللتعليم

فيها مكانة بارزة، وتتناوله إيديولوجيات ما بين يسار ويمين، علماني وديني، راديكالية وليبرالية. وفي مصر مع ثورة يوليو ١٩٥٢ قامت حركة كبري لإصلاح التعليم الذي توحدت فيه كل مؤسسات التعليم الابتدائي الذي أصبح إلزامياً، وموصولاً بمراحل تعليمية عامة وعليا شملها مبدأ المجانية فاتحاً أبواب التعليم لكل أبناء الشعب وقاضياً علي التنوع في ثقافاته ومناهجه تحت مظلة التمصير. ولأن الوزارات في مصر تخضع لعملية تغيير فتري في ظل السياسة الحاكمة أو رئاسة جديدة، فإن كل وزير يبدأ عمله بإحداث عملية إصلاح تعليمي ترتبط باسمه، ويدشن بها عهده الجديد حتى لو أدي ذلك إلي قطع إصلاح سابق مازال ممتداً، فبصمة الوزير مهمة مع كل تغيير [١٨].

- مع حدوث أزمة كبري يضج منها المجتمع وتتعالى الأصوات بضرورة التغيير بالذات في مجال التعليم ومطالبته بإصلاح سياساته وتنظيماته ومقرراته... عندما هزمت مصر في حرب ١٩٦٧م مع إسرائيل، راجعت سياساتها وأعادت للتعليم اعتباره الكيفي. وعندما عجزت الدولة في ١٩٨٥م عن توفير الأموال المطلوبة للتوسع في التعليم حذفت السنة السادسة بالمرحلة الابتدائية لتوفير السدس والإفادة منه في سد الاحتياجات التعليمية، وأعادت توزيع المقررات علي سنوات خمس عملاً بتجربة سابقة نجحت فيها الصين [١٩]. وكثيراً ما تهز الأزمات عمليات إصلاح التعليم في كل الدول حتى المتقدمة منها، هذا ما فعلته الولايات المتحدة الأمريكية لما تفوق عليها الاتحاد السوفيتي في سباق غزو الفضاء وأطلق أول "سبوتنيك" في نوفمبر ١٩٥٧م، فتخلت عن براجماتية ديوي ورفعت شعار " العودة إلي الأساسيات " Back to basics في التعليم. وقديماً لما هزمت ألمانيا في معركة بينا صاح الفيلسوف فختة بقولته الشهيرة: " بالتربية سوف ننتصر علي جيوش نابليون " وكان إصلاح شامل للتعليم الألماني. ولما تم النصر الألماني في ١٨٧٠م أشاد بسمارك بالمعلم الألماني قائلاً:" إن الذي انتصر في هذه الحرب إنما هو معلم المدرسة " [٢٠].
- مع تعاظم النظرة إلي التربية باعتبارها " أم المهن" ورأس الحربة في معركة التقدم والتنمية وتحميلها بأهداف قومية شاملة اكتسبت التربية اعتبارها كمنظومة علوم – شأنها شأن الطب والهندسة – وأقيمت لها مراكز بحثية ومعامل تجريبية، وخرجت نظريات ودراسات لتحديث كل عناصر التعليم. وكانت هذه الحركة وراء الإصلاحات الداخلية والمستمرة التي يقوم بها التربويون في كافة تخصصاتهم.

ب – الضرورات خارجية المنشأ:

بعد أن تحول العالم إلي قرية كبيرة مسكونة قد تخضع لهيمنة قوة عظمي متفـردة أو لمراكز تصدير ترتبط بها أطراف تبعية، أو تتبادل فيما بينها المنافع، فإن الحكومات لم تعد لها حرية احتكار السلطة وفعل ما تريد داخل حدود بلادها الوطنية، فللعولمة في كـل المجـالات إملاءات تفرض شروطها للمعايشة في ظل مبادئ يروج لها نظرياً كالسلام والأمـن والتفـاهم والتعاون والحرية والديمقراطية، وللتقدم في عصر ما بعد الحداثة وفق معايير تلتزم بها النظم العامة، وفي صدارتها نظام التعليم.. ومن هنا تكثر الضغوط الخارجية التـي تتعـرض لهـا الدول، ولا تجد مفراً من ضرورات الإصلاح كما تحمله تجارب الآخرين.

وضرورات الإصلاح في التعليم قد تأخذ واحداً أو أكثر من هذه الأشكال:

تصدير أوامر ومباشرة تنفيذ من الخارج:

ويحدث ذلك عندما تتعرض الدولة لسلطة غزو أو احتلال أجنبي.. ومثاله ما تـم فـي اليابان بعد هزيمتها العسكرية في الحرب العالمية الثانية، حيث أدخل الأمريكيـون إصـلاحات جذرية في نظام التعليم الياباني: فلسفة وأهدافاً وتنظيماً وقيماً جديدة مشبعة بثقافة أمريكية.

واليوم تعيد أمريكا هذه التجربة مع عراق ما بعد صدام، حيث تتشكل نظم جديدة باسم الديمقراطية والعلمانية والليبرالية، وللأمريكان المبادأة بوضع التصورات وإصـدار القـرارات لمستشاريهم ولأعوانهم من العراقيين مهام التنفيذ.

وحدث مثل ذلك في مصر عندما خضعت لاحتلال بريطاني، حيث أشـرف كرومـر عميد سلطة الاحتلال ومعه مستشاره التعليمي دنلوب علي تسيير نظام تعليمي برؤية إنجليزيـة ولمصلحة استعمارية خالصة. وهذا ما سبقت به بريطانيا في الهند لمـا اسـتعمرتها وحكمهـا ماكولى وفرض إصلاحاته.

نصح وتوجيه من الخارج:

وهنا لا يكون تدخل عملي سافر ومباشر من الخارج، ولكن تكتفي الدولـة أو الـدول ذات السيادة والهيمنة في تقديم نصائح وتوجيهات تمليها ضرورة إصلاح التعليم ليتمـشى مـع المبادئ والمعايير التي تراها مقبولة في عصر مكافحة الإرهاب الـدولي والتطـرف الـديني والتعصب الثقافي.

وتتزعم أمريكا حملة ضارية لحمل دول الشرق الأوسط العربيـة والإسـلامية علـي إصلاح التعليم في فلسفته ومقرراته وبالذات في العلوم الإنسانية والاجتماعية وفـي مقـدمتها الدين حتى يكون هناك تطهير ثقافي حقيقي يعمـل للتـسامح بـين الـديانات والتفـاهم بـين الحضارات دون استعلاء أو استعداء [٢١].

تعاون ومشاركة بين أجنبي /وطني – أو خارجي / داخلي:

أصبح هذا الشكل أكثر انتشاراً وفاعلية في إصلاح نظم التعليم. و تقوم اليونسكو ومنظمات أخري دولية بدراسة أوضاع التعليم وجوانب أزمته العالمية وبالذات في الدول النامية. وتتشكل لذلك لجان علمية، وتعقد مؤتمرات دولية، وتصدر قرارات ومطبوعات تربوية. وتقدم المنظمات والهيئات والبنوك الدولية والإقليمية معونات مالية، وخبراء واختصاصيين للدول الراغبة في الإصلاح. كما ترسل هذه الدول عناصر مسئولة للتدريب في الخارج وحمل خبرات وتجارب أجنبية ناجحة.

وكثيراً ما تقوم فرق عمل تضم أجانب ووطنيين لتأسيس عمليات الإصلاح في التعليم. بل إن مصر في بداية تأسيسها لنظام تعليمي حديث استعانت بعناصر أجنبية عملت بكفاءة مع عناصر وطنية مصرية مؤهلة. ولا ننسي فضل وكيل وزارة التعليم الأرمني يعقوب أرتين باشا والمفتش العام للتعليم دوربك السويسري وجهد مهندس التعليم المصري: علي مبارك، فقد كان لهذا الفريق الثلاثي فضل كبير في تسيير نظام التعليم وإصلاحه في الربع الأخير من القرن التاسع عشر.

ولما قامت الجامعة الأهلية في مصر عام ١٩٠٨م عمل بها مصريون وأجانب أسسوا لقيام تعليم جامعي حديث.

وقديماً في ١٩٢٩ أصدر خبيران أجنبيان: كلابا ريد السويسري، وإف أو مان الإنجليزي – وقد أقاما بمصر عاما درسا فيه نظام التعليم وتعرفاً علي وجوه القصور والإخفاق – تقريراً مفصلاً لجوانب إصلاحه وتدعيم فاعليته. وعلي إثره اتخذت السلطات المصرية قرارات وإجراءات مهتدية بما جاء في تقرير الإصلاح (*).

ومن الأمثلة الحديثة لهذا التعاون شبكات التجديد التربوي التي قامت بجهود اليونسكو وخبراء دول عربية، ومشروع مبارك كول في التعليم الفني، ومدارس الفصل الواحد وبالذات للفتيات المصريات بمعونات أجنبية: مالية وفنية، وإقامة مدارس ذكية بالتعاون مع وزارتي التربية والاتصالات، و مساعدة بنك التنمية الأمريكي، وتدعيم التعليم الأساسي بفضل المعونة الأمريكية، وغير ذلك كثير.

تقليد لما في الخارج أو نقل عنه:

وقد أخذت بهذا الأسلوب الدول النامية، وقد استراحت لسياسة النقل من دول متقدمة سبق أن استعمرتها، وقلدت نظمها ونماذج تعليمها مختصرة بذلك طريق التقدم واللحاق بالعصر. ولأنها فقيرة في إمكاناتها المادية والعلمية والتقنية، والتي تؤسس لها قاعدة إبداع

وتجريب، فإن عمليات الإصلاح التعليمي تأخذ بالنماذج الجاهزة خصوصاً وأن ضغوط الوقت والأمل في تعويض ما فات علي وجه السرعة، وتجسير هوة التخلف التي تتسع مع الزمن، تلجئ إلي انتهاج هذا السبيل.

وقد بدأت اليابان نهضتها بإرسال وفودها إلي الدول الغربية للتعليم فيها والأخذ منها، وأرسلت كذلك بعثة إلي مصر للاطلاع علي تجربتها في تحديث نظمها.

ولما رأي إسماعيل القباني في إقامته الدراسية بانجلترا تقدم المدارس الحديثة التي تشربت في تعليمها بفلسفة جون ديوي البراجماتية، بذل كل جهده في تأسيس حركة البراجماتية التربوية في مصر، وأقام فصولاً تجريبية ومدارس نموذجية تأخذ بصيغ التعليم الجديدة، ونشر كتباً لديوي، واستقدم كبار التربويين الأجانب لتأصيل وتدعيم حركته الإصلاحية [٢٢].

ولازلنا سائرين في درب التبعية والنقل والتقليد، وكل ما يراه الغرب حسناً فهو حسن عندنا وفي كل مكان [٢٣].

.What is good for the west, is good for the rest

الضرورات في ضرورة:

لم يعد مهماً التمييز بين نوعية الضرورات الداخلية والخارجية، فقد دخلت جميعها في ضرورة واحدة هي ضرورة " الإصلاح في التعليم" والذي أصبح القضية الأولي في كل دولة متقدمة ونامية علي السواء، فهو قاطرة التقدم ومحرك الإصلاح في مجالات الحياة داخل كل مجتمع. وتتبع هذه الضرورة من قلب الأزمة اليومية والمستمرة بل والمتنامية في التعليم، ولحلها تصبح كل السبل مفتوحة، وكل الدعوات مستجابة، وكل المشاركات مطلوبة.

إن التعليم وبالذات في المجتمعات المتخلفة يعاني أزمة نمو وأزمة كيف وفاعلية. ولم تعد أزمة التعليم عارضة أو بسيطة يسهل حلها، بل أصبحت أزمة معقدة ومتطلبات إصلاحها متعددة ومكلفة. هذا من جهة، ومن جهة أخري فإن المعوقات التي تحول دون تنفيذ الإصلاح والنجاح فيه تجسد وجهاً آخر من وجوه الأزمة.

ولهذا فإن الإصلاح في التعليم أصبح الشغل الشاغل للسلطة وسياستها العامة، كما أصبح من مسئوليات العمل المهني في التعليم ويلتزم به التربويون والمعلمون، و لم يعد للإصلاح حد يتوقف عنده، أو سقف لا يتخطاه، فنهايته دائماً مفتوحة، وللإصلاح ألف شكل ونهج، ومنه الخيالي والواقعي، المجازي والحقيقي، المرغوب فيه والمرغوب عنه، الوافي والعاجز، المتعثر والناجز.

وفي كل الأحوال فإن الإصلاح أصبح إشكالية عامة، ولكل فرد معني به رؤيته وموقفه منها.

وعندما نحلل بمنهجية علمية قضية الإصلاح يجب أن نحدد بدقة عن أي إصلاح نتكلم، فلكل إصلاح مجالات، وفي كل مجال تتضح نوعيته وتتحدد المطالب والإجراءات التي يتحقق بها الإصلاح.

الإصلاح التربوي ومجالاته الأساسية:

وأهم هذه المجالات: السياسات والمؤسسات والممارسات والكفاءات.

١- الإصلاح في مجال السياسات التعليمية:

وغالباً ما تدور هذه السياسات حول ثنائيات تختلف بشأنها الآراء.

الكم والكيف

العلم والعمل

العام والخاص

التوحد والتنوع

العلماني والديني

الوطني والعولمي

- **الكم والكيف:**

مع قيام التعليم كنظام وطني عام تنهض به الدول، انصب اهتمامها علي جانب الكيف في التعليم بحيث يكون في خدمة القلة من أبناء البرجوازية المثقفة الوارثين للحكم والإدارة والمعرفة، فكانت مدارس الليسيه lycees بفرنسا، ومدارس الجرام Grammer Schools والمدارس العامة public Schools في بريطانيا. أما الكثرة الغالبة من أبناء الشعب، فقد أنشئت لهم مدارس أولية لا تتسع لأعدادهم ولا ترتقي بطموحاتهم ولا تؤهلهم في مراحل تعليمية أكاديمية لتولي المناصب الرفيعة في الدولة. وشتان بين تعليمين: تعليم راق متميز في كل عناصره، وتعليم شعبي رخيص الكلفة هابط القيمة مسدود المسالك.

ورثت مصر هذا النظام في ثنائيته مع محمد علي ومع حفيده إسماعيل، ثم كان له امتداده في عهد الاحتلال البريطاني وفي عهد الاستقلال الوطني حتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م.

ومع انتشار المبادئ الديمقراطية والحقوق الإنسانية وزيادة الوعي في أوساط الطبقة العمالية نشط تيار الكم في التعليم. وقامت حجته علي أساس أن التعليم حق droit لكل فرد

توفره الدولة بالمجان، ولم يعد واجباً devoir يقدم كخدمة لأصحاب القدرات والدافعية وبحسب إمكانات الدولة.

فالتعليم كما يري د.طه حسين يجب أن يكون عاماً للجميع "كالماء والهواء" [٢٤].

وإذا كان رجل مثقف كبير مثل د.محمد عوض، مدير جامعة القاهرة سابقاً، يبرر سياسة الكيف، ويقول:" ثمرة واحدة ناضجة خير من ألف ثمرة فجة " فإن رجلاً مثقفاً كبيراً مثله:" أحمد لطفي السيد، وقد سبقه في هذا المنصب يدحض حجته قائلاً:"الجهل عدم، والتعليم حياة، ومهما كان ناقصاً فهو درجة من درجات الحياة، و الحياة خير من العدم" [٢٥]

وآخر مثل: إسماعيل القباني – وقد عمل وزيراً للتعليم – كان مع الوسطية، وأخذ بسياسة الكم مع التدرج في التوسع وتوفير متطلبات تحسين التعليم، ويقول:" إن حجر الزاوية في سياستنا التعليمية ينبغي أن يكون تعميم التعليم الابتدائي "كبداية"، وهذا يعني أن يكون مجانياً وإلزامياً ومفتوحاً " [٢٦].

واشتد الجدل بين الفريقين، وتصدر تشريعات للتوسع في التعليم، وتعاكسها الوقائع العملية والإجراءات التطبيقية لأسباب سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، حتى جاءت ثورة الجيش وحققت مبدأ " التعليم لكل فرد " وطبقت سياسة الإلزام ومد أجله مع مجانية التعليم في كل مراحله.

ومع ذلك فالكم تعيبه نقائص منها التسرب وبخاصة عند أطفال البيئات الشعبية، ومنها قلة الفاعلية في تعليم أساسي لا تتوافر لمدارسه المقومات والتجهيزات المطلوبة.. ومع التوسع الكمي في زيادته المطردة سنة بعد أخري، فإن التعليم لم يتسع لكل فئات الدراسة بدءاً من رياض الأطفال وانتهاء بالجامعات. إن نسبة أطفال الرياض (٤- ٦ سنوات) تقل عن ٣٥% في العام الدراسي (٢٠٠٣) [٢٧]. ونسبه طلبة الجامعات في التعليميين النظامي والمفتوح أقل من ٣٠% مقابل ٦٨% في الجامعات الأمريكية. ومع قلة الكم سوء الكيف حتى إن حوالي ١٠% من طلبة كليات القمة يفصلون لاستنفاد مرات الرسوب إما لفقد الميول أو ضعف التحصيل وإما بسبب الزحام في كليات ثابتة وقلة الفاعلية في تعليم لا تثريه الإمكانات والكفاءات التعليمية [٢٨]. وتعلو من جديد صيحات البرجوازية واليمين المحافظ بالحد من التعليم، وقد ارتبطت به ظاهرة " فيض التربية " Over education [٢٩].

- **العلم والعمل**:

تحيز الرأي بين السياسيين والتربويين والمثقفين أمام هذه الثنائية، حيث مال بعضهم لمبدأ " العلم للعلم " والتعليم للثقافة الحرة، ومال آخرون إلي التعليم من أجل العمل ... ولكل مقولة حجة لها غاية وتعمل لنوعية طلابية، ولكنها مشحونة بإيديولوجيا كاشفة عن وجهها.

عبر الميثاق الوطني عن رغبة السلطة العسكرية في تعليم يعمل " لتنمية إنسان مثقف" وتمكينه من القدرة علي إعادة تشكيل الحياة " [٣٠]. وطه حسين يريد من التعليم أن يكون "تربية ولا يقتل في المتعلمين صفات المغامرة والاعتماد علي النفس والروح الاستقلالية وهي أسمي غايات التعليم " [٣١]. بل وأسمي (عند كثيرين) من مجرد تخريج موظفين يعملون في خدمة الحكومة " – ويطالبون بتعليم " يدعو إلي فهم العالم المحيط بالتلميذ من جميع جوانبه اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً " [٣٢] ويري أحمد لطفي السيد أن " الإنسان المثقف" غاية كل تربية، والتي تقوم " بتثقيف ملكات الفرد الطبيعية، ملكات جسم وعقل ونفس " وأهمل ثقافة العمل أو عمل اليد. [٣٣].

أما أنصار التعليم للعمل، فقد رفضوا النزعة الأكاديمية والثقافة الحرة وبالذات مع تعليم العامة وأبناء الشعب الذين ينقطعون مبكراً عن الدراسة في مراحلها المتقدمة مما يخرجهم عاطلين ويكرههم في ممارسة حرف آبائهم في الزراعة والأشغال العملية والخدمات.. من هؤلاء زكي مبارك، وأحمد نجيب الهلالي وعبد الرزاق السنهوري [٣٤] وساندهم منطق الاحتلال.. يقول كرومر:" إن ما نريده أن تكون لكل قرية مدرستها التي تفخر بها في إعداد مواطنين نافعين مستنيرين رجالاً ونساء يرقون بأعمال الحقل أو المصنع " [٣٥] وظهرت هذه المدرسة بالفعل – ولو شكلياً أو رمزياً – في مشروع التعليم الإلزامي (١٩٢٥) لفئة ٧ – ١٣ سنة، وعملت المدارس الأولية لفترتين في اليوم يتناوب التلاميذ فيهما الدراسة والعمل. ومع ذلك عوق هذا المشروع فلم تنشأ في ١٩٢٧/٢٦ غير ثمانين مدرسة بدلاً من ٨٢١ مدرسة أقرها المشروع، وكان تعليمها مفلساً أو هزيلاً. وعوضاً عنها أقيمت في ٤٣ /١٩٤٤ بعض المدارس الأولية الريفية وقد تحولت في ١٩٤٧/٤٦ إلي مدارس أولية نموذجية، وخصص فيها أربعة أيام لممارسة أعمال الورشة بعد الظهر في مدارس المدن، وأعمال الحقل في مدارس الريف. ولم يكتب لها هي الأخرى النجاح المطلوب، فالطبقات الشعبية تعرف كيف تعلم أبناءها بشكل فعال فيما يقومون به من أعمال [٣٦].

ويطرد مثل هذا الوضع في كثير من الدول حتى المتقدمة منها. ففي فرنسا ثنائية. SS-PP حيث ينقسم التعليم إلي شعبتين، شعبة PP (ابتدائي ثم مهني للفقراء) وشعبة SS (ثانوي فتعليم عال للأغنياء) [٣٧] وتنفرد ألمانيا بوجود مدارس إعدادية حرفية أو مهنية لأبناء الطبقة الشعبية [٣٨].

والتمايز في التعليم بين طلاب علم وصبية حرفة يتمشى في الواقع مع التمايز الطبقي في المجتمع. وهذا ما عبر عنه إسماعيل القباني في قوله:" إن التعليم يقسم أبناء الأمة في طبقتين منفصلتين: طبقة تختص بالحكم والجاه والرفعة، وطبقة قضي عليها بالخضوع والكد والضعة " [٣٩] ولا يزال التعليم المصري فارقاً في مرحلته الثانوية بين أكاديميين (بالمدارس

الثانوية العامة، وحرفيين بالمدارس الفنية) ومعظم تلامذتها من فقراء الشعب ولهم الغلبة العددية في التعليم.

لقد انهارت الفلسفة الشيوعية التي اهتمت بالتعليم العملي أو اليدوي اهتمامها بالتعليم النظري أو العقلي إذ لم تفصل بين العالم والعامل في تكوين المثقف. واليوم أصبح التعليم شاملاً يتضمن في برامجه الثقافة العلمية والعملية والأدبية والفنية والرياضية. وأصبحت المدرسة الثانوية الشاملة النموذج الذي يحتذي به في هذا المجال. ولم يعد من اللائق تربوياً التبكير بالتعليم التقني أو الحرفي، فهذا تبديد لمواهب الأمة في أعمال أغنت عنها الآلة. إن التعليم العام في كل جوانبه، هو المطلوب في تكوين المثقف في مراحل ما قبل الجامعة. وهذا التعليم ليس مفرغاً من قيم العمل وثقافة الحياة العاملة أو المنتجة، فالصغار في مدارس الغرب الابتدائية يكتسبون في تعليمهم مهارات يدوية وخبرات عملية. وهذا ما نادي به فلاسفتنا من رواد النهضة. يقول الشيخ رشيد رضا: " لا صلاح لنا إلا بإصلاح أنفسنا بتربية صالحة وتعليم صحيح. وإنما نفع التربية والتعليم وإصلاحهما بالسير فيهما علي طريقة العمل والتوسل بهما إلي العمل. لا يوجد فينا مخترعون ولا مكتشفون ولا صناع أو ماليون حتى صرنا بعد الشروع بتعليم هذه العلوم بمائة سنة عيالاً علي الأجانب في جميع أنواع الحاجات التي يدور عليها أمر المعاش " (٤٠)

- **العام والخاص:**

عندما قام التعليم كنظام، أصبحت الدولة هي المسئولة عن نشر هذا التعليم وتوفير متطلباته وتدعيم فعالياته. واستحسن أكثر الناس هذا التوجه العام في إقامة تعليم وطني يقدم خدماته لكل أبناء المواطنين علي قدم المساواة والتكافؤ، بل ويعني أكثر بفئة ضعاف التحصيل، فهذا واجب الدولة نحو المحتاجين. ومن خلال هذا الاحتكار العام للتعليم تتدعم الوحدة الثقافية في المجتمع ويتلاحم التجانس الاجتماعي، وتتأكد هوية الأمة في عموم أفرادها.

والذي حدث في مصر أن التعليم الحكومي كان قاصراً في عهود ما قبل الثورة علي مد مظلته العامة علي نحو ما أشرنا إليه سالفاً، وكان للجمعيات الأهلية نشاطها في هذا المجال. كما أن الجاليات الأجنبية احتفظت لها بمدارس خاصة التحق بها عدد من أبناء البرجوازية المصرية. كما التحق آخرون بمدارس إرساليات دينية كانت في نظر الشيخ محمد عبده بمثابة " معاهد إلحاد وتبشير". ونتج عن هذا التنوع ظاهرة " التشرذم الثقافي " والتي ندد بها مصريون غيورون: فأحمد لطفي السيد يري أن هذا التعليم الموزع والخليط الثقافي المتنافر يعمل علي تخريج " مثقفين ليسوا من النسيج الاجتماعي للأمة " وينادي بضرورة إيجاد تعليم وطني عام " يوحد نسيج الأمة الاجتماعي ويقلل الفروق الموجودة (ولن يكون هذا

التعليم إلا مصرياً لأن التعليم الأجنبي أبعد ناشئتنا عن قومنا" وهذا ما سبق به محمد عبده ورشيد رضا " فاتحاد الأمة يتحقق بانتشار التعليم المتجانس علي طريقة واحدة " [٤١].

واليوم في عصر الليبرالية الجديدة والرأسمالية المتوحشة، وإلغاء أو تقليل الدعم للفقراء ومحدودي الدخل وتأمين حياتهم المعاشية: التعليمية والصحية والإسكانية والثقافية وغيرها، نشأت ظاهرة الخصخصة (أو الخوصصة) في التعليم، حتى في الدول الموصوفة بالشيوعية (سابقاً أو حاضراً) كما في روسيا والصين [٤٢].

ويحبذ بعضهم – وبالذات في أوساط اليمين – هذه السياسة التي تقلل العبء المالي الذي تنوء به الدولة، وتخفف من كثافة الفصول بالمدارس العامة، وتوفر لها بعض المال الذي يحسن من نوعية تعليمها.

إن مصر بحاجة إلي ضعف مدارسها وجامعاتها، وأني لها بالأموال والكوادر التعليمية التي تفي بإتمام هذه الحاجة؟! ولذا فالدولة مضطرة إلي فتح الباب للهيئات والأفراد أن يشاركوا لحسابهم في عملية التعليم الخاص [٤٣].

- **التوحد والتنوع**:

وبخلاف كون التعليم عاماً أو خاصاً، فإن توحيد التعليم في برامجه الأساسية يدخل ضمن المهام الوظيفية لسياسة الدولة التعليمية التي يجب أن تشرف علي كل أنواع المدارس والجامعات إذا أريد للتعليم أن يكون وطنياً وأن يعمل لأهداف قومية خالصة.

هذا ما يؤمن به كثيرون، وتخرج به تشريعات تعمل لتوحيد المناهج التعليمية في مراحلها المدرسية (الابتدائية والإعدادية والثانوية). و لقد اشتط دنلوب في هذا التوحيد العام حتى إنه طالب بتوحيد نظام المناهج وموادها الدراسية في تتابعها اليومي بكل مدارس الحكومة من الإسكندرية حتى أسوان.

وفي الدول المتقدمة تتوحد المناهج في مجال واسع وعام، وتترك لكل مدرسة حرية الاختيار من وحدات تعليمية أخري في المقررات الدراسية تبعاً لما تراه مناسباً في بيئتها المحلية

ومصر في سياستها التعليمية الجديدة تطالب نظرياً كل مدرسة " بتكوين رؤية ذاتية تعبر بها عن رسالتها وكيفية تفعليها"، كما جاء في مطبوع المعايير القومية الخاصة بالمدرسة الفعالة [٤٤] دون أن تعطيها عملياً حرية الاختيار في المواد وذاتية التسيير في التعليم، فكل مدارس الدولة متوحدة في رؤية مركزية وخطة دراسية تتحدد فيها الموضوعات وأزمان تدريسها.. و هذا عكس ما تأخذ به دول كبري تتمايز فيها المدارس في نظم ورسالات تعليمها. وتتجلى هذه الظاهرة في دولة عظمي كالولايات المتحدة الأمريكية حيث نجد مدارسها

من كل نوع منها المتميزة والمتوسطة والرديئة، منها المجددة والمحافظة والمقلدة، منها المتحررة والمتشددة، منها المدرسة كأكاديمية ثقافية، أو علمية تجريبية، أو مدرسة البراعم الفنية، أو البطولات الرياضية، وللأهالي حرية اختيار المدرسة. ولا تفرض السلطة الفيدرالية أو سلطة الولايات سوي الخطوط العامة في المناهج ومستويات التعليم والتي تراعي الحد الأدنى من مواصفات الاعتماد Accreditation.

- **العلماني والديني:**

تتوزع السياسات التعليمية في دول العالم بخصوص الطابع العام للتعليم الوطني، بعضها كفرنسا وأمريكا تأخذ بالطابع العلماني للتعليم الحكومي أو الرسمي، ويحرم تدريس الديانات في برامجه، وقد تقدم إعانات رمزية أو ذات قيمة للمدارس الدينية الخاصة.

وقد وجدت حكومات دينية كحكومة طالبان في أفغانستان، خاصمت العلمانية وتعليمها الحديث ورجعت إلي كتب ومواد السلف، بل وقلدت طرائقهم القديمة في حلقات التعليم المسجدية، والجلوس علي حصير بالأرض، وقراءة الكتاب علي شيخ والإجازة منه [٤٥].

وبين الاتجاهين توجد حكومات دينية – كما في السعودية – تعطي في برامج تعليمها العام مكانة كبيرة متميزة للعلوم الدينية دون إهمال لبقية العلوم الأخرى [٤٦] كما توجد حكومات ليبرالية كما في مصر وتونس وغيرها، تدرس العلوم الدينية بقدر معقول أو متوازن في خطة الدراسة العامة بما لا يخل بمواد المنهج التعليمي الشامل أو المتكامل. وهذا ما يأخذ به التوجه العقلاني المعتدل في التعليم.

- **الوطني والعولمي:**

لقد توسعت سياسة التعليم فيما يكون نظرتها لحدود المواد ومحتوياتها المعرفية. ولقد تجاوزت هذه النظرة حاجات البيئة المحلية والقومية إلي ما يتصل بقضايا المجتمع الإنساني في عالمنا المعاصر في نظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ودخلت المناهج قيم جديدة توثق أواصر التعايش بين الدول تحت راية الأمن والسلام والتفاهم والتعاون.

ولم يعد مقبولاً أن نركز في تعليمنا علي سياسات قطرية تقوم علي التمصير أو السَعْودة أو التَوْنسة أو الجزْأرة، فسياسة الانعزال أو الانغلاق قتل واختناق كما حدث في الخمسينيات من تمصير ضيق للتعليم في لغته ومحتواه، وكما حدث في ليبيا في ثمانينيات القرن الماضي حيث حوربت كل اللغات الأجنبية وكأنها عدوة العرب ولغتهم القومية.

إن فرنسا التي تعتز بلغتها وأصدرت في ١٩٩٤ قانوناً لحمايتها من تلوث اللغات الأجنبية بدأت أمام الأمر الواقع بتعليم الإنجليزية مبكراً وفي رياض الأطفال. و مثلها الصين التي انفتحت علي ثقافات العالم وبالذات ثقافات دول غربية معروفة بنزعتها الاستعمارية التاريخية، وقامت بداخلها مدارس وجامعات ذات طبيعة أجنبية عالمية: كما أن هذه الدول الغربية بدأت بدورها تنفتح علي ثقافات دول نامية في جنبات العالم الواسع.

في مدرسة إيتون العريقة في غرب لندن، والتي تعد أغلي مدرسة في العالم "تكاليف الدراسة بها ٢١ ألف جنيه إسترليني في العام، ويلتحق بها أبناء الصفوة ومنهم أبناء العائلة الملكية، وتخرج فيها ١٨ رئيس وزراء " هذه المدرسة مع حرصها علي تقاليدها المسيحية الإنجيلية عينت ضمن أعضاء هيئة التدريس بها إماماً مسلماً يدرس العربية والثقافة الإسلامية ويصلي في جماعة بعشرين طالباً مسلماً مقيمين بالقسم الداخلي بها [٤٧].

ولقد رحبت وزارة التربية والتعليم في مصر بإقامة مدارس خاصة عالمية لها مناهج دولية ولا علاقة لها بالقوانين المصرية، وتدار طبقاً لاتفاقيات ثنائية مصرية وأجنبية، وهي غير المدارس المنتسبة لليونسكو. كما أن بالجامعات المصرية شعباً تدرس موادها بالفرنسية أو بالإنجليزية. وهذه غير الجامعات الأجنبية التي تعمل وفق مناهج بلادها، وقد أشرنا إليها سلفاً.

وبواسطة التكنولوجيا الخاصة بالتعليم عن بعد أصبحت للدول الكبرى مدارس عالمية أو فروع مدرسية لها منتشرة في دول كثيرة وتلتف حول مراكزها الرئيسة. وعلي سبيل المثال فإن المركز الوطني للتعليم عن بعد بفرنسا CNED يقدم خدماته التعليمية سواء لطلبة المدارس والجامعات في حوالي ١٧٥ بلداً، وهي من نوعين:

- خدمات تعليم نظامي يمنح شهادات دراسية معتمدة.
- خدمات تعليم غير نظامي لتعليم اللغات وتنمية المهارات، وتقديم برامج ثقافة حرة.

كما أن مركز التعليم الأمريكي عن بعد في مصر INS يقبل تلامذته في مستوي التعليم الثانوي، وربما توسع في الغد القريب للقبول في مراحل تعليمية أولية.

ملاحظات نقدية في السياسات التعليمية للإصلاح:

بعد استعراضنا للقضايا التعليمية التي تناولتها سياسة التعليم الإصلاحية فإننا نقف منها وقفة نقدية نحلل فيها أبرز المعايب والسلبيات التي هبطت بفاعليتها الوظيفية في تحقيق إصلاح ناجز ومطرد.

١ - سياسات تعبر عن مصالح طبقية:

إن الحكومة في وطنيتها الثورية التي لا تزال تؤمن بمجانية التعليم [٤٨] من أجل الفقراء والكادحين من فلاحين وعمال لا تختلف كثيراً عن حكومات مصر البرجوازية في عهود ما قبل الثورة.. فالمدارس الأميرية القديمة تحولت إلي مدارس تجريبية وتعاونية وذكية، إذا تركنا المدارس الخاصة الراقية. والكتاتيب والمدارس الأولية تحولت إلي مدارس ابتدائية حقيرة وتعليمها رديء [٤٩].

والجامعات المفتوحة بالمجان للجميع، وبالذات في كليات القمة، معظم طلبتها في الواقع من أبناء البرجوازية المثقفة، وهؤلاء تعلمهم الدولة شكلياً بالمجان وعلي حساب الفقراء.

ودائماً كانت السياسة في خدمة واضعيها لا المستهدفين الحقيقيين منها في طبقاتهم الشعبية العريضة. ولأن الساسة في عهود ما قبل الثورة كانوا من الإقطاعيين وكبار البرجوازية المصرية، فإن القوانين – وهي مرآة من يسنها – كما قال أفلاطون – حافظت علي مصالحهم، مما أسفر عن احتكار السلطة لتعليم أميري موصول المراحل متميز النوعية للقلة من أبناء الصفوة – ولما جاءت ثورة يوليو (١٩٥٢) حاربت الرأسماليين ومشت في ديماجوجية شعبية لاسترضاء الجماهير من العمال والفلاحين، بتعليم عام هبط بالكيف. وتعليم بلا كيف، أموال بلا عائد، أو تعليم بلا تعلم، وحمل الطوفان معه "غثاء السيل" وفقدت مصر الإبداعيين والمجددين فيها ممن عرفناهم من قبل، بينما استنقذت الطبقة العسكرية الحاكمة أبناءها من هذا التعليم الفاشل وألحقتهم بمدارس نموذجية، وهي قليلة للغاية، والتعليم فيها عالي الجودة، وعملت مدرساً في إحداها بالقاهرة.

وأصبحت المجانية مع أفواج طلابية متزاحمة للدخول في جامعات محدودة الأعداد، مجانية متآكلة أو مزيفة إذ اضطر الآباء في كافة قواعدهم بالمجتمع إلي شراء النجاح والارتفاع بالدرجات في امتحان الثانوية العامة الذي أصبح مصفاة وأداة توزيع علي الكليات الجامعية أو حرمانهم منها، بدروس خصوصية كلفتهم في عام ٢٠٠٢م وحده حوالي ١٢ ملياراً من الجنيهات هي نصف ميزانية التعليم [٥٠].

سياسات تعبر عن مصالح شخصية لا مؤسسية:

مشت سياسة التعليم برؤية الوزير وقراراته الشخصية والتي لا تتطابق بالضرورة مع سياسة المؤسسة التعليمية، وكثيراً ما يعبر كل وزير مبرراً إخلاصه في عمله ووطنه بأنه يسير بتوجيهات وتعليمات السيد الرئيس. وبصرف النظر عما تحمله هذه التوجيهات والتعليمات من صواب أو خطأ فإنها دائماً مرتجلة، بنت ظروف عارضة أو ضغوط وقتية أو مناورات سياسية، ولا تكون أبداً ثمرة أبحاث ودراسات وخطط إستراتيجية تضمن لها سلامة

التنفيذ وتحقيق الأغراض المستهدفة. وأحياناً تسبق الإصلاح أو قراراته الوزارية مؤتمرات كلامية ليس لها من غرض مكشوف أو مستور إلا تبرير سياسة الوزير وتمريرها. وهكذا تعاقب وزراء التعليم في مصر (د.مصطفي كمال حلمي – د.أحمد فتحي سرور – د.عبد السلام عبد الغفار – أ. منصور حسين – د.حسين كامل بهاء الدين – د.أحمد جمال الدين موسى) ولكل منهم خطة إصلاحية أو رؤية إستراتيجية لتطوير التعليم، لا تبدأ من حيث انتهي السابقون، ولكن تبدأ وتعيد، تنقد وتنقض، تنسخ وتمسخ، وتضطرب الأفعال وإن تكررت الأقوال.

إن هذه السياسة في واقع الأمر قديمة في مصر، ويبدو وكأنها قدر لا مفر منه. لنقرأ ما كتبه رجل القصر السياسي حافظ عفيفي باشا في فصل قيم نشره في كتابه " علي هامش السياسة" في عام ١٩٣٨م. يقول: " فوزارة المعارف تسير علي غير سياسة قومية مرسومة، والإصلاحات التعليمية جهود فردية يقوم بها الوزير. وقد أضرت السياسات المتعارضة لوزراء التعليم " [٥١].

ولنسجل هنا مثالاً صارخاً لهذا التخبط والتعارض في سياسات الوزراء المتعارضة، وهو مثال شغل الرأي العام كثيراً، إنه مثال " إلغاء الصف السادس بالمرحلة الابتدائية ثم إعادته من جديد "

لقد ألغي في ١٩٨٥م لأسباب اقتصادية كما ذكرنا " فهل إعادته بدءاً من العام الدراسي الجديد (٢٠٠٤/٢٠٠٥م) بررها تحسن اقتصاد البلاد؟ إن الحالة بشهادة الجميع أسوأ، والعجز المالي فاضح والديون ثقيلة، والكساد يتراجع بالإنتاجية والتصدير.

هل إعادته تمت بناء علي دراسات جادة أثبتت تدهور أحوال التعليم لنقص هذه السنة؟ إن النتائج في امتحانات الثانوية العامة تشهد بارتفاع نسب النجاح من عام لآخر، وزيادة أعداد المتفوقين أو النابغين الذين يحصلون علي أكثر من ١٠٠% [٥٢] بل وتخرج دراسات وشهادات دولية بفاعلية التعليم في مصر، وتفتخر الوزارة في سنوات متعاقبة بجودة تعليمها، وهي جودة تقف عند الحد الكمي في تعليم لفظي "حفظ معلومات واسترجاعها " ومن ثم فخمس سنوات كافية بل إن تجربة عملية لمدرسين مصريين عملوا في السعودية بمدرسة نائية في منطقة وعرة أو معزولة، ودرسوا مقررات السنوات الست في ثلاث سنين حيث كان الفصل الدراسي (نصف السنة) كافياً لدراسة مقرر السنة الواحدة. وكللت هذه التجربة بنجاح تام، وشهدت به إدارة التعليم السعودية [٥٣].

ماذا حدث إذن؟ هل كانت وراء قرار عودة الصف السادس ضغوط خارجية أو داخلية؟ لم تحدث مثل هذه الضغوط، بل علي العكس ارتفعت صيحات كثيرة ضد هذه العودة

والتي لم توفر لها الدولة بكفاية متطلباتها المالية والتنظيمية والفنية، مما ينذر بسوء عواقب هذه العودة (٥٤).

وإذا كانت الدول تختلف في سنوات مراحلها الدراسية في تعليم ما قبل الجامعة وتتفق في معظمها علي جعلها ١٢ سنة، فما الحل الأنسب الذي يتوافق مع هذا المعيار، ويتفادى أزمة العودة للصف السادس ووجود سنة فراغ ترتحل من صف لآخر، حتى يصل إلي سنة أخيرة في الصف الثالث الثانوي لا يكون به إلا راسبون سوف يلتحقون بالجامعات؟ هذا الحل الأنسب أراه في إضافة سنة رابعة إلي المدرسة الثانوية ليمثل مستوي رفيعاً لشهادة الثانوية العامة ويقابل A. L في الشهادة الإنجليزية، ويدرس به مواد تخصص عريض، تأخذ به الكليات النوعية التي تتطلبه الدراسة بها، علي أن يكون الصف الثالث الحالي هو المقابل للمستوي العادي الإنجليزي O. L ولكنه حل جاء متأخراً، ولن يفيد في شيء بعد أن مضت سياسة عودة الصف السادس بالترتيبات العملية لتطبيقها.

سياسات توفيقية متعارضة في فلسفاتها التربوية:

إن الدولة ترفع كل الشعارات المرضية، وتؤلف بين المختلفات، وتضع سياسات تعليمية، بعضها لليسار وآخر لليمين، بعضها للأغنياء وآخر للفقراء، فالمدارس الحكومية العامة مجانية لغالبية أبناء الشعب وما يدفعونه من مصاريف تتطلبها الكتب والأنشطة المدرسية، فهذا لا يجرح المجانية ولا ينكر وجودها أو فضلها.

كما أن الدولة تسترضي الأغنياء بمدارس أشبه بالمدارس الخاصة البرجوازية، قد تسمي تجريبية أو تعاونية أو ذكية، وتصطفي تلامذتها بحسب القدرة والدافعية، وهي مدارس مدفوعة الأجر، وتعليمها أجود وأرقي من مدارس الفقراء.

والدولة تأخذ نظرياً بفلسفة التعليم الأساسي في مرحلتيه الابتدائية والإعدادية ولا شيء في واقع الدراسة يترجم عملياً هذه الفلسفة في معارف ومهارات وخبرات تحملها أساسيات التعليم: العلمية والتقنية، المدرسية والمجتمعية.

والوزارة تحرص علي أن تكون مدارسها وحدات إنتاجية، وتخرج الصغار المنتجين ليصبحوا فيما بعد رجال أعمال كبار.. والواقع أن المدارس تضحك علي الوزارة وعلي الناس وتعود تلامذتها الاستهلاك في شراء فطائر وعصائر.. فلا المدرسة مشت مع السياسة الأكاديمية في التعليم من أجل ثقافة حرة، ولا هي مشتت مع التعليم البولتكنيكي أو المهني لتهيئة الصغار للعمل في مجتمع يشكو من بطالة الجامعيين.

وترفع الوزارة شعار " التعليم للتميز والتميز للجميع " وكل الحقائق تشهد برداءة التعليم الذي لم ينجح في مراحله الأولي بمحو أمية تلاميذه (٥٥).

ولعل غياب فلسفات واضحة و استراتيجيات تطبيق موضوعي يمثل العامل الأول في تخبط سياسات التعليم التقليدية وهذا ما ندد به قديماً عبد الرحمن البيلي مقرر اللجنة المالية بمجلس النواب في جلسة السابع من إبريل لعام ١٩٤١م، كتب يقول [٥٦]:

" لعل أول ما يؤخذ علي سياسة التعليم في مصر أنها سياسة مجهولة الغايات يغلب عليها طابع التجريد وتشيع فيها عوامل القلق، ولا تعدو أن تكون خليطاً من فكر مبهمة "

إن ما يقال عن نشر الثقافة – تربية الجيل- النهوض بالمستوي العلمي أو المواءمة بين التعليم والبيئة المحلية لا ترتبط فيما بينها بسبب يضمن لها وحدة الهدف. ولذلك ظلت شاردة تضطرب إلي غير نهاية، وتتنوع بصددها أساليب العلاج تنوعاً لا غناء فيه ولا جدوى من ورائه.. وعلي الرغم من عشرين عاماً علي سيطرة المصريين علي التعليم فهو مزعزع الأسس ضعيف الإنتاج. يجب أن تترسم سياسة التعليم منذ البداية غاية محسوسة واضحة المعالم ".

ولا زلنا في يومنا هذا وبعد مرور ثلاث وستين سنة نؤمن بصدق هذا الكلام في تشخيص علة السياسة التعليمية المضطربة أو القلقة.

سياسة راضية بنجاحات شكلية:

عقلية الوزارة من عقلية مجتمعها في ثقافته الشرقية. عندنا: " كل شيء تمام –مافيش أحسن من كده- الحالة عال" لا يوجد وزير واحد اعترف بفشل سياسته واستقال لعدم كفاءته أو لسوء خبرته.. الدولة تحمي مؤسساتها ورجالها حتى لو فسدوا وأجرموا وتتكتم حول فضائحهم، لأنه لا يجب "نشر غسيلنا الوسخ". ودائماً نبحث عن مسكين مستضعف ليكون كبش فداء، أو الشماعة التي نعلق عليها الأخطاء.

ليس صفر المونديال هو نصيبنا من دعاية التهريج والمزايدات الكلامية والفهلوية المصرية بل إن أصفاراً كثيرة نستحقها لتخلفنا عن دول كانت بالنسبة لنا صغيرة وفقيرة، لكنها تعلمت واجتهدت وتفوقت [٥٧].

في ١٩٨٣ م وبعد تشخيص لواقع الأزمة التعليمية الأمريكية وما تسببه من تخلف في سباق عالمي لا يرحم الكسالى، صدر تقرير " أمة في خطر " يقدم تصورات وسياسات لتعليم جيد وجديد. لكن في عقليتنا "الخطر أو الشر بره وبعيد " وكل بيانات الوزارة الوردية تقدم أرقاماً قياسية شاهدة زوراً علي إنجازات تعليمية لا مثيل لها.

- الالتزام في التعليم وصل إلي كما له وتمامه: حوالي ١٠٠%. ومع ذلك فإنهم يقدرون أطفال الشوارع بنحو ثلاثة ملايين طفل خارج أبواب المدارس يعملون في الورش أو يتسولون في الشوارع أو يؤدون أعمالاً هامشية [٥٨]

- نسبة النجاح في امتحانات النقل وفي الشهادات العامة تتزايد باطراد، و تشهد بتعليم يحقق التميز للجميع، بينما يشكو بعض المدرسين والمخلصين في إدارة التعليم من " فبركة" النسب والتلاعب فيها بأوامر وتعليمات وزارية. (٥٩)
- احتواء الدروس الخصوصية والقضاء علي ظاهرة " ابتزاز التلاميذ" والواقع يكذب ذلك تماماً، بل استفحل شرها حتى في الأوساط الشعبية التي تعاني بؤس الحياة، كما عند بوابي العمارات في مدينة نصر بالقاهرة (*).
- والوزارة – مع اطراد نجاحاتها الدعائية – تخفي ما يسوؤها وتظهر ما يرضيها. فقد أخفت تقرير المركز القومي للامتحانات والتقويم الصادر في ١٩٩٦ لكشفه عن السلبيات، وكأنه لم يكن (٦٠) وأظهرت نصف شهادة سيف سبوليدنج رئيس فريق مراجعة وتقييم إصلاح التعليم في مصر لعام ٢٠٠٣، وفيه يقدم إشادة بنجاح الإصلاح في لغة دبلوماسية، ويقول:" إن مصر تشكل الآن نموذجاً لكيفية البدء في إصلاحات فعالة تتحسن مع مرور الوقت. وقد ترغب بلدان أخري في الاستفادة من التجربة المصرية " لكن النصف الآخر من شهادة الخبير وفيه توجيه إلي ما يتوجب علي الوزارة من فعله لتحقيق الإصلاحات، فقد أحاطه الستر والكتمان (٦١).

السياسات التعليمية وكلمة إنصاف:

ليس بالضرورة أن تكون هذه السياسات السيئة في سلبياتها التي تعرضنا لها هي بفعل وزراء سوء، وكأن الدولة لا تضع في حكومتها سوي الأردياء أو من هم تحت مستوي الكفاءة.

إن التعليم بالذات وفي كل دول العالم المتقدمة والنامية في موضع اتهام ونقد ولا يرضي عنه أحد.. فهو يحمل أوزار النظم الأخرى العاملة في المجتمع، ويصبح مسئولاً عن كوارث الحياة في هزائم عسكرية، أو انهيار القيم، أو كساد الاقتصاد، أو زيادة التطرف والعنف، أو انحطاط الثقافة.

قد يبذل وزراء التعليم جهوداً مضاعفة مقارنة بغيرهم (٦٢) وقد تسخو الدول الفقيرة بنسب أكبر من ميزانياتها العامة للتعليم، و لا تحقق نتائج مماثلة في دول متقدمة.

وكما قالوا بحق: " بلد متخلف هو بلد تعليمه متخلف " ولهذا فإن المدرسة في دول العالم الثالث قد تكون ضحية هذا التخلف أكثر من كونها جانية و آثمة. كيف تحارب التسرب وهو نتيجة أوضاع اقتصادية و اجتماعية وثقافية في البيئة؟ كيف تجذب البنات وتحافظ عليهن في مراحل التعليم، وسلطة الأعراف وجمود التقاليد عائقة ومانعة؟ كيف تجعل من المتأخرين

دراسياً متميزين وموهوبين وهم يعانون في مجتمعاتهم الفقر والجهل والمرض، وتنقطع العلاقات بين المدرسة وبيئتها التي تخاصمها وتحرمها من كل عون ومشاركة؟

إن للتعليم معوقاته التي تتحدى سياسة الوزراء وإمكانات الدولة، وهذا ما سوف نوضحه في الصفحات التالية (*):

الإصلاح في مجال المؤسسات التعليمية:

لأسباب خاصة بفنية المعالجة البحثية سوف نقتصر في دراسة المؤسسات علي مقوماتها الفيزيقية، أي المباني ومرافقها التعليمية وتجهيزاتها الدراسية وحدود صلاحيتها الوظيفية.

وقديماً لم تكن لهذا الجانب أهميته التربوية، فالتعليم شروح ومقالات كلامية أو إملائية، وسواء قدم المعلمون دروسهم في جولات مشائية، أو في جلسات رواقية أو حلقية أو نصف دائرية داخل أي مبني ديني أو ثقافي أو سكني، أو خارجه في الهواء الطلق أو حتى في الشارع وعلي الأرض (٦٣) فالتعليم تلاميذ في صحبة معلم، ولا شيء غير ذلك.

وبعد ما حدث من تطورات غيرت من وظائف التعليم وعملياته وآلياته أصبح للمؤسسة مفهوم اصطلاحي، ولابد من توافر عناصرها الموظفة في خدمة المهنة. ولهذا فإن هيئة الأبنية التعليمية تنهض بمهام التصميم المعماري والتنفيذ الإنشائي وفق الشروط والمواصفات التي تجعل من المدارس بيئات صالحة للقيام بوظائف التعليم. و لقد بنيت بامتداد اثنتي عشرة سنة أخيرة ١٣٣٥٠ مدرسة، أي ضعف عدد المدارس التي ظهرت في مائة سنة (١٨٨٢ – ١٩٩٢) (٦٤) وهذا عمل إيجابي وجهد طيب في صالح التعليم، ومع ذلك فأزمة المدارس في جانبها المؤسسي قائمة ولم تنته بعد، وذلك لأسباب تضرب بالإصلاح في التعليم عرض الحائط وتصيب نجاح السياسة التعليمية في مقتل.

فهذه المدارس التي تضاعفت في أعدادها ذهب بامتيازها التكاثر السكاني حيث يزيد الأطفال كل عام بما يقرب من المليون ونصف المليون من الصغار.

وهذه الزيادة في المباني أقل بكثير مما يتطلبه توفير مكان لكل طفل في المدرسة، ولهذا كان الحل في زيادة عدد الفصول داخل المدرسة، والتهام الساحات والأفنية والملاعب، مما قضي علي الأنشطة اللاصفية. ولقدم المدارس فإن "٩٩% منها لا تتحمل وضع قالب طوب واحد علي أسطحها وإلا انهارت هذه المدارس علي رؤوس من فيها " ومنها مدارس كثيرة مستأجرة كانت بيوتاً سكنية غير صالحة علي الإطلاق لتكون مدارس تعليمية. (٦٥)

واكتظت الفصول بتلاميذ بلغوا ستين أو حتى ثمانين طفلاً في الفصل الواحد والذي قد لا تزيد مساحته عن ٢٥م٢، بينما تشترط التعليمات توفير مساحة لكل طفل داخل الفصل في

حدود المتر ونصف المتر المربع، أي أن الكثافة تضاعفت أربع مرات مما يسيء إلي عملية التعليم و يمسح أية فاعلية حقيقية، والأولاد قد حشروا في فصول كعلب السردين كما اضطر عدد كبير من المدارس إلي اختصار يومها الدراسي للعمل فترتين أو حتى ثلاث فترات في اليوم الواحد.

إضافة إلي ذلك نقص التجهيزات، فلا مقاعد كافية أو سليمة، و كثيراً ما اضطر التلاميذ إلي الوقوف طوال الدرس في مؤخرة الفصل وفي جوانبه [٦٦] ولا شيء من وسائل تعليمية غير سبورة سوداء كالحة، وقد يكلف التلاميذ بشراء الطباشير. و تذكر إحصائية بوجود ١٤٦٧٠ مدرسة ابتدائية في ٢٠٠٤م وحوالي ٨٠% منها بلا مكتبة.

وتسوء أوضاع المدارس في البيئات الريفية والعمالية والعشوائية بالمدن حتى إننا نجد النوافذ قد تحطم زجاجها، والفصول خلعت أو تكسرت أبوابها، والحيطان اتسخت وذهب طلاؤها، والأرض قذرة داخل وخارج الفصول، ولا دورات مياه صالحة في كثير من المباني المدرسية [٦٧].

هذه الصورة الكاحلة التي فرضتها سياسة التوسع الكمي ذهبت بصورة المدرسة البرجوازية التي كانت تحفة معمارية، لها بساتين وحظائر ومعامل ومراسم وملاعب ومشاغل ومطعم ومسرح، وأصبحت المدرسة في فقرها الشعبي مجرد شكل مجازي، يهزأ بالتعليم ويكره فيه وينفر منه علي السواء المعلمين والمتعلمين [*].

ويتهكم بعضهم من سوء المباني التعليمية، و ينكر أي إصلاح حقيقي يكون قد مسها أو طورها بحيث لو بعث أحد أموات القرن التاسع عشر وزار إحدى مدارسنا الحديثة لتعجب من بؤسها وجمود حالها.

الإصلاح في مجال الممارسات التعليمية:

في هذا المجال تبدو الهوة واسعة بين النظرية والتطبيق في موضوع إصلاح التعليم، لقد اختزلوا التربية Educationفي مجالاتها الواسعة إلي " تمدرس" Schooling في عملياته المعرفية الضيقة ومن ثم جفت ينابيع التربية في ثقافتها الحياتية وقيمها الاجتماعية وغاياتها الإنسانية، و أصيبت المدرسة بعلل تسللت إليها من مجتمعات مريضة، وروجت لها ثقافة الميديا وروعها العنف والترهيب Ballying وتعاطي المخدرات والتحلل الجنسي لدرجة يغتصب فيها كثير من الأطفال في الرياض وفي المدارس، وتلد سفاحاً طالبات في التعليم الثانوي بنسب تتزايد وتكثر في المدارس وفي المجتمع ظاهرة " الأمهات العزبات" [٦٨]

ولأن المدرسة أصبحت مثل مجتمعها بعكس ما كان مأمولاً لها – بيئة موبوءة ومكروهة فقد ظهرت اتجاهات أهلية لمنع الأولاد من تعليم المدرسة وأصبح " التعليم المنزلي

" Home Education أو التعليم في بيئة الأسرة Home based Education اتجاهاً متزايداً ومرغوباً واضطرت الحكومات في دول متقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا إلي الاعتراف بهذا التعليم، وتقدم المساعدات المادية والتربوية للآباء تشجيعاً علي انتهاج هذا المسلك.(٦٩)

وبدأ التعليم المنزلي الذي يخاصم المدرسة ويهرب منها يعرف طريقه في عالمنا العربي. لقد طرح العقيد القذافي فكرة تلقي التعليم في البيوت علي مستوي السنوات الأولي من التعليم الأساسي من خلال البرامج التعليمية التي تبثها الإذاعة والتليفزيون والقنوات الفضائية والاستعانة بالكتب المدرسية، وربط التعليم بالمدرسة بصفة دورية. وقد بلغ المنتسبون إلي منزلية التعليم بليبيا في عام ١٩٩٩ م ما جملته ٢٨٤٣٥تلميذا (٧١)

والمعلمون يتحملون في هذه المسألة وزرين: سوء الممارسة التعليمية، وسوء الأخلاقية المهنية.

أما عن تعليمهم كما يمارسونه فلا يزال تقليدياً لا يعرف من الحداثة أو الإصلاح شيئاً

منهج المواد الدراسية قائم يتحدي أي تطوير، والمقررات احتوتها كتب قد تخضع من حين لآخر لحذف أو لإضافة لكنها إنشائية تقريرية تقدم المعلومات في جزئياتها الذرية جاهزة مطبوخة أو كما يقول الفرنسيون Toutes Faites لإيداعها في ذاكرة حافظة استرجاعية. إنها معلومات لم توظف في بنية معرفية، ولا تتطلب أساليب ومهارات وقدرات خاصة بالبحث والاستطلاع والتحليل والنقد والتجريب والتقويم، ومن ثم فلا مناقشة في الدروس، ولا يوجد عصف ذهني، أو تمثيل الدور، أو تعلم الأقران بشكل ذاتي وجماعي إن التلاميذ في فصولهم مجرد أعداد وقابليات سلبية، لأن الفاعل الحقيقي هو المعلم الذي يجهل التفريد في التعليم والتعامل مع كل فرد بحسب إمكاناته ورغباته ويصعب علي المعلمين تغيير هذه الممارسات لأنها الأسهل والأرخص فهي لا تكلفهم جهداً ولا تطالبهم بقدرات لا يملكونها وهي الأرخص لأنها تكتفي بما هو قائم من فصول ضيقة ومدارس متهالكة، وإمكانات فقيرة.

والتلاميذ كارهون لكتب الوزارة، ويلجأون إلي كتب خارجية تلخص لهم المعلومات المطلوب حفظها وتدربهم علي حل المسائل والأسئلة التي عادة ما تركز عليها الاختبارات أو الامتحانات، ويساعدهم المعلمون علي ذلك في دروسهم الخصوصية.

أما عن أخلاقية المعلمين المهنية، فقد ساءت بفعل أزمات الحياة والعمل وانتشار الفساد في المجتمع. ومن سلبيات هذه الأخلاقية: تسهيل الغش والتزوير في نتائج الامتحانات بمقابل مادي، تسريب أسئلة الامتحانات، التحيز والمجاملة أو فقد الموضوعية في تقدير درجات أعمال السنة، الكسل في الفصل والتغيب عن المدرسة، والابتزاز بدروس خصوصية (٧١).

ليس كل المعلمين موصوفين بهذه الأخلاقية، ولكن سوء الخلق يعدي، والعلة إذا انتشرت عمت وأصابت من كان سليماً أو معافي وبالذات في مجتمع ابتلي بسقوط قيمي وحضاري.

وإذا كان المعلمون قد تحولوا عندنا إلي ابتزازيين بحجة الغلاء الفاحش وقلة الراتب فإنني رأيت علي العكس، معلمات في دولة قطر ينفقن من جيوبهن الخاصة في أنشطة مدرسية، بل تذكر إحصائية أمريكية موثقة بأن جملة ما أنفقه المعلمون من جيوبهم في سنة واحدة أكثر من بليون دولار [٧٢] والمعلم الذي يتصف بإنسانيته وشفافيته وأمانته المهنية في كوريا الجنوبية قد يسهر لإنجاز عمله اليومي حتى منتصف الليل داخل مدرسته، ولا يتأخر عن تقديم المساعدة لكل من يحتاجها من تلاميذه بإنسانية محبة وكريمة. والمعلم في سويسرا يدرس أسبوعياً ٣٣ حصة ويومه الدراسي كامل من ٨,٣٠ صباحاً حتى ٣,٣٠ مساء وعطلته الصيفية لا تزيد عن ثلاثة أسابيع، ونشاطه لا يفتر، وعطاؤه لا ينضب وأكثر منه عملاً بالمدرسة المعلم الياباني، فيومه الدراسي يبدأ من الثامنة والنصف صباحاً وينتهي رسمياً في الخامسة والنصف مساءً، وعادة ما يتأخر حتى السادسة مساء. كما يطالب المعلم بالعمل يوم السبت " وهو يوم الأجازة مرتين في الشهر. ويومه حافل بالدروس الصفية وبالأنشطة اللاصفية وبالعمل في كثير من اللجان المدرسية [٧٣].

ودائماً المعلمون والمتعلمون في المدارس ناس من الناس في المجتمع، وكما يسلكون فيه يكون السلوك داخل المدرسة.

أما عن ممارسات الإدارة المدرسية، فهي كسالف عهدها لم يمسسها أي تغيير. إدارة مسيرة بتعليمات مركزية، ومهمتها الأساسية الإشراف الشكلي والمحافظة علي الوضع القائم. وكأي إدارة بيروقراطية ودكتاتورية ليس لها اهتمام بالعوامل الإنسانية والحريات الشخصية، والتحسن الكيفي والتطوير النوعي، والتنمية المهنية. ولا صلة لها بمقولات الإصلاح في إدارة ديمقراطية أو تشاركية أو ذاتية، فهذه اللغة لمجرد الاستهلاك المحلي ولا مضمون لها في واقع العمل والممارسة.

ويتحدثون عن تجربة في محافظة الإسكندرية لكسر الجمود وذلك بترسيخ مبدأ اللامركزية والمشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة، والتي تحكم سياستها من خلال مجلس أمناء يضم ١٦ عضوا يمثلون أطرافاً حكومية وأهلية، إدارية وتعليمية. وتسهم أمريكا في هذه التجربة مالياً وفنياً، وقد ساعدت علي تدريب عدد من القيادات والمعلمين لاكتساب خبرات ومهارات هذا التجديد [٧٤] وليس تحت أيدينا وثائق ودلالات تكشف عن حدود النجاح لهذه التجربة وإمكانية تعميمها.

ومن جانبنا فنحن نتمني لها من كل قلوبنا النجاح لتكون الإدارة مدخلاً إيجابياً في إصلاح المدرسة وتعليمها.

الإصلاح في مجال الكفاءات:

والكفاءات هي عقدة الإصلاح، ونقصها في المعلمين هو السبب الأول في نقص التعليم أو قصوره، وكما قالوا: " بقدر ما يكون المعلم يكون التعليم "

يستطيع المعلم الكفء أن يعمل بنجاح في كل الأوضاع حتى مع رداءة الفصول والكتب، وتخلف تلاميذه، بينما يفشل المعلم الرديء حتى مع تكنولوجيا متقدمة، وأولاد أذكياء، ومدارس متميزة المباني والمرافق والتجهيزات.

وأول ما يعاب في سياسة الإعداد التربوي أو تأهيل المعلمين، باختصار وتركيز:

- فشل كليات التربية في إصلاح مؤسساتها وتطوير برامجها وتفعيل أساليبها، مما يعطي المثال العملي والسيئ في إصلاح وتطوير التعليم داخل مدارسنا التقليدية.

وقد يطالب بعضهم بزيادة سنوات الإعداد الجامعي، والعبرة ليست في زيادة سنوات ولكن في جودة فعاليات: انتقاء عناصر جيدة بأساليب موضوعية تتملك القدرات والصفات والميول الملائمة.

تفعيل المناهج بشكل يؤصل قاعدة ثقافية عامة في السياسة والاقتصاد والاجتماع والفلسفة واللغة والدين.. مع رفع سقف مواد التخصصات العلمية، والمواد التربوية المهنية مع تطوير الأساليب العتيقة بما يتجاوز المحاضرة التقليدية في نزعتها الخطابية والاكتفاء بمعلومات قديمة في مذكرات وكتب هزيلة تفرض كرها، وتدريب الطلاب علي البحث والنقد والتحليل والكشف والتجريب.

- المبالغة في فرض أدوار وظيفية يطالب بها المعلم، يفتقدها أستاذه في كليات التربية بلغ بها بعضهم إلي ٢٢ دوراً، وكل منها يتطلب كفاءة مهني متخصص [٧٥]. ولا تعد لها كليات التربية ولا تدخل في صميم العمل المهني للمعلم حين تقويمه، إذ لا يؤخذ منها عند الحساب والمساءلة غير الدور التقليدي في وظيفة التعليم، وهو تعليم يفهم ويمارس تاريخياً وحرفياً وينحصر في شرح معلومات وتلقينها، ويبعد عن المفهوم الحديث الذي يتمثل في تعليم الطفل: كيف يعرف، ويعمل، ويكون ويسلك أو يتعايش مع الآخرين.

وأري كحل واقعي أن يعد المعلم لدورين اثنين: دور عام تعليمي في مادة أو مواد التخصص، ودور إضافي يختاره الطالب في الكلية بما يتفق مع ميوله وكفاءته ويجد في برامج إعداده ما ينميه مهنياً: دور العالم الأكاديمي، أو الملاحظ السيكولوجي، أو المربي الأخلاقي، أو الرائد الاجتماعي، أو المهندس التكنولوجي.

وتتكامل الأدوار علي مستوي المدرسة كمؤسسة، وليس علي مستوي المدرس كفرد.

- تقييد المعلم بتعليمات والتزامات تفرضها لوائح جامدة مما يجعله موظفاً تابعاً وخاضعاً لرقابة مدرس أول وناظر أو مدير ومفتش أو موجه. وأصبح التدريس وظيفة عمومية، وأعمالاً روتينية، يؤديها كل معلم بأساليب نمطية مهما كانت كفاءته، ومهما أخطأ أو أصاب

فهو باق في وظيفته، وداخل فصله المقفول: حسناته مستورة وسيئاته مجهولة. لم يرتق التعليم المدرسي إلي مهنة، ولكل مهني حريته الشخصية وإبداعاته الذاتية. ولم يرتبط التعليم بالنمو في الكفاءة والإخلاص في العمل ولم تصبح المدرسة قاعدة أساسية في تطوير عملها واستقلالها المؤسسي.

- أما عن مدير المدرسة فكفاءته إن وجدت تعليمية وليست إدارية. إنه من قدامي المدرسين، وليس المدرس الناجح يصبح بالضرورة مديراً ناجحاً، فالإدارة هي الأخرى مهنة لها علومها ومناهجها، وأساليبها، وأصبح مدراء المدارس يعدون في بلد كفرنسا في معاهد جامعية متخصصة.

إصلاح التعليم وتجاربه:

بعد استعراضنا لمجالات الإصلاح وما تكثر بها علي أرضها من معوقات وتقاليد تنفر من كل فكر جديد وتسيء إلي تطبيقاته، عرفنا سر التعثر في مشروعات الإصلاح وتطوير التعليم.

إننا نهمل التجريب الذي نختبر من خلاله صدق الأفكار وواقعية الممارسة وتحسينها والتغلب علي صعوباتها.

ومع التشكيل الوزاري الجديد فوجئنا بمبادرة يقدمها وزير التربية ويستعرضها الرئيس مبارك في لقاء خاص تتضمن " ملامح إستراتيجية متكاملة لتحسين جودة العملية التعليمية وخطوات إنشاء أول هيئة في مصر لاعتماد جودة التعليم مهمتها إلزام جميع المؤسسات التعليمية بالمعايير العالمية في التعليم " (٧٦)

وما أكثر الاستراتيجيات التي قدمها الوزراء السابقون، وتتوالي الواحدة وراء الأخرى في محافل استعراضية: لقاءات موسعة، جلسات وزارية، مؤتمرات قومية، وتعتمد رسمياً، وتتجمد إدارياً، وتتوقف عملياً، ويمشي التعليم في خطه التقليدي وكأن شيئاً لم يحدث.

إن الإستراتيجية العامة تحمل خطوطاً عريضة في الإصلاح سواء كان رؤية تصورية أو إجرائية، لكن تنفيذها يتوقف علي عوامل كثيرة ويتطلب تخطيطاً وتمويلاً وتشريعاً وتأهيلاً... ليس المهم التقدم بأفكار لإستراتيجية إصلاح، فهذه الأفكار معروفة وذائعة وصالحة في مقولاتها النظرية، ولكن الأهم إحكام آليات تنفيذها وفي مقدمتها التجريب.

التجريب في أوليات لاتجاهات سياسية في التعليم، التجريب في صلاحيات مؤسسات تتكيف مع فلسفة التطوير وتحقق العوائد المنتظرة، التجريب في حشد الكفاءات المهنية للعاملين وكيفية تنميتها والارتقاء بها في برامج إعداد ودورات تدريبية، التجريب في مناهج جديدة،

وأساليب تعليمية جاءت بها تكنولوجيا رقمية متطورة تغير من تقليدية التعليم الفصلي Face to Face، ونظم تقويم شامل وموضوعي.

وفي هذا الصدد اهتمت السلطة التعليمية في عهد وزيرها السابق بوضع معايير قومية للتعليم، كعمل إصلاحي كبير في مجال التقويم الذي يفرض نفسه كمدخل لإصلاح المنظومة التعليمية في كل مجالاتها وجوانبها.

وتشمل المعايير: المدرسة الفعالة – المعلم – الإدارة المتميزة – المشاركة المجتمعية – المنهج ونواتج التعليم [٧٧]

وحشدت لها الوزارة نحو مائتين وعشرين خبيراً تربوياً ومثقفاً ومعهم أجانب من أصحاب الخبرة في هذا الموضوع، وقضوا ما يقرب من عام في اجتماعات عامة ونوعية ولجان تخصصية قدمت فيها بحوث ونتائج مسوح واستطلاعات رأي وتقارير وحوارات، وانتهوا إلي إصدار مطبوع من ثلاثة مجلدات خاصة بهذه المعايير، وقدمت لها فلسفة صياغتها وأساليب بلورتها وكيفية تحكيمها وتقويمها في كل عناصر العمل التعليمي، علي أن يسبق تعميمها تجريب أولي محكوم وتؤخذ بنتائجه في تنفيذ المشروع وتدبير ما يتطلبه من أجهزة وهيئات ومواد. لكن هذا التجريب أخطأ طريقه، فلم يمارس التقويم بالمعايير في بيئة مدرسية طبيعية، ويخضع لملاحظات خبراء علمية، وترصد إيجابياته وسلبياته، وتحسب تكلفة ومتطلبات تعميمه.. وإنما اقتصر التجريب علي مبدأ التدريب بحيث يختار معلمان من كل مدرسة (عدد مدارس الجمهورية ٣٤ ألف مدرسة) وفي نهاية السنة يكون قد تم تدريب سبعين ألف معلم عرفوا فنية هذا التقويم وينقلون خبراتهم إلي زملائهم العاملين في المدارس [٧٨].

إن هذا الجهد عمل أكاديمي مشكور، ولكنه لن يفيد عملياً إلا إذا سبقته الإصلاحات في مجالات التعليم لكي يقوم التقويم بإصدار أحكامه. أما التدريب علي فنية التقويم في ظل الأوضاع المتردية التي أشرنا إليها فلا قيمة وظيفية له، والنتيجة معروفة ومحسومة سلفاً [٧٩]

وقد سبقت هذا العمل مجالات إصلاحية بوضع استراتيجيات وتحديد أهداف في مستويات تعليمية وسلوكية، وتدريب التربويين والموجهين والمدرسين لكي يسيروا بتربية مخططة تربط وسائلها بغاياتها، وتحقق نتائجها المقصودة. وكل ذلك ذهب أدراج الرياح.

إن المعايير أفرطت في تفتيت ذري لما هو كلي في التعليم، فالمجال الأول له أربعة معايير ومائة وخمسون مؤشراً موزعة علي ثلاث عشرة مرحلة دراسية أو مستوي دراسي.

والخبير التربوي يستطيع بنظرة شاملة وفاحصة أن يدرك وضعية المجال وأن يحكم عليه وعلي عناصره في تفاعلاتها الوظيفية المتشابكة.

وفكرة المعايير بدأت رحلتها العملية في التعليم في عهد مارجريت تاتشر في بريطانيا ورونالد ريجان في أمريكا في ثمانينيات القرن الماضي.

في بريطانيا عهد بالتقويم إلي مكاتب خارجية وخضعت المدارس لجزاءات قد تؤدي إلي إغلاقها إذا ثبت فشلها وتمنح المدارس المتميزة شهادات أيزو تقديراً لها. وعوملت المدارس كالمصانع الإنتاجية Corporation Model Production المندمجة مع آليات السوق، ولم تعد كما كانت في تاريخها الطويل مؤسسات اجتماعية Social institutions غايتها ووسيلتها ومادتها إنسانية، ولكل فرد يتعلم داخلها ذاتية متفردة وتتباين في قدراتها وطباعها وصفاتها وميولها عن غيرها في مواقف التعليم والتعلم وتتدخل في عوائد تربيتها عوامل مدرسية ومجتمعية لا حد لها ولا إحاطة بتفاعلاتها في منهج تقويمي مادي أو حسي منظور ومحكوم. ومن ثم فإن " تسليع التربية " مفهوم غير تربوي أساء إلي التربية وإلي التربويين الذين سيرتهم مجالس إدارة مدرسية مستقلة ومسئولة وحدثت أكبر هجرة في التعليم إلي خارج البلاد. وبلغت الرداءة في كثير من المدارس درجة حملت وزيرة التعليم إلي الاعتراف بكراهية دخولها، وأجبرت رئيس الوزراء توني بلير إلي إعطاء ولديه دروساً خصوصية برغم أنهما في مدرسة متميزة للصفوة [٨٠].

بعد صدور تقرير لجان التفتيش في عام ١٩٩٦ وقد أظهر ضعف ألفي مدرسة بريطانية، قدم وزير التعليم البريطاني في يوليو ١٩٩٧ ورقة إصلاحية لأوضاع هذه المدارس المتردية بعنوان " نحو تحقيق التميز في مدارسنا " ومع ذلك فلم تتميز غير المدارس التي استوفت مقومات تميزها في التعليم،ومعظمها مدارس خاصة عالية المصاريف [٨٢].

وفي الولايات المتحدة الأمريكية قامت وكالة وطنية للتميز في التربية Excellence in Education في أوائل ثمانينات القرن الماضي، ووضعت معايير قومية للتقويم، ولم تفرض تعسفاً وإلزاماً وإنما ترك أمر استخدامها للمدارس بكل حريتها التي رفضت أن تكون وحدات منسوخة أو مكررة في مؤسسة اسمها المدرسة، وظهرت أنواع من المدارس: الذكية، والتقليدية، والمتحررة، ومدارس الميثاق، ومدارس كسر القالب، ومدارس البيئة. وأبدت ٨٦٢٢ مدرسة رغبتها في تفعيل إدارة جماعية يشارك فيها أولياء الأمور وممثلون عن المنطقة التعليمية المحلية، كما عبرت عن اهتماماتها بتطبيق المعايير في التقويم [٨٢].

أما فرنسا فابتعدت كلية عن فكرة المعايير القومية وتحكيمها في التربية، وقامت أخيراً بحركة إصلاحية شغلت الرأي العام وحفزته إلي تقديم تصورات ومسلكيات تعيد للتعليم فاعليته المعنوية.

ففي صيف ٢٠٠٣ برزت أهمية مراجعة قانون التوجيه الدراسي الصادر في ١٩٨٩م لاتخاذ خطة إصلاحية تواجه المتغيرات المستجدة وتقضي علي نواحي القصور التي يعانيها التعليم، وطرحت وزارة التربية ٢٤ سؤالاً يجاب عنها في عشرة آلاف جلسة تعقد في عدد كبير من المدارس بمختلف الأكاديميات لكي يخرج عنها تصور شامل لتطوير المدرسة، ويتناول:

١- غايات المدرسة ٢- صيغ ونماذج نجاحها.

٣- تخطيط عملها ٤- تأسيس نظام قومي فعال للمدرسة.

وشارك في هذه الجلسات ممثلون لقطاعات لها صلة مباشرة بجوانب التطوير وسجل ما قدم أو دار فيها من تحقيقات واستطلاعات رأي ومناقشات، وما خرج عنها من تشخيص وعلاج وأساليب تنفيذ... وتضمنها جميعاً تقرير عام قدم للحكومة بعد سنة تمهيداً لمناقشته واتخاذ قرار بشأنه يعرض علي البرلمان للتصديق عليه [٨٤].

خلاصة وخاتمة:

إصلاح التعليم أصبح ضرورة ضاغطة في كل الدول، وهو إصلاح يمارس داخل حركة عامة للإصلاح في مجتمعاتها [٨٤] إما للحفاظ علي مستوي الرفاهية والتقدم في الدول الكبرى، أو لتحقيق فوزها في سباق التفوق والهيمنة والسيادة في عالم اليوم، وإما للحاق بركبها في دول متخلفة أو نامية تخشي اتساع الهوة الفاصلة بين دول تنتسب إما لعصور الماضي أو الحاضر أو المستقبل [٨٥]

والإصلاح بحاجة إلي ثقافة تغيير تنتشر في أوساط المجتمع، كما تنتشر في أوساط التعليم. ومن الملاحظ أن الإصلاحات تنجح وتتوالي في دول تؤمن بفلسفة التغير والترقي، كما في دولة المستقبل التي أشرنا إليها، كما أنها تقاوم بدرجة أو بأخرى تبعاً لصراع الإيديولوجية في دول الحاضر، أو تعوق بشدة في دول تجتر ثقافة الماضي وتحافظ علي قيمه وأساليب حياته.. إن الفلاح المصري والذي احتفظ في عمله – بامتداد آلاف السنين – بالمحراث

والساقية والشادوف والنورج، لا يزال يحتفظ في حياته بقيم ثقافية واجتماعية وتقنية شعارها: " من فات قديمه تاه – اللي تعرفه أحسن من اللي ما تعرفوش "

ولا يهتم بمعرفة الجديد، ولا يحاول أن يتملك مهارة التعامل معه، مؤمناً بمقولة " ريح بالك – بلاش وجع دماغ – كله زي بعضه ".

ولهذا فإن تغيير ذهنية المجتمع عملية مهمة وسابقة وحاضنة لكل إصلاح مرغوب، ولكل نظم المجتمع وفي مقدمتها النظام السياسي والثقافي والإعلامي دور وظيفي مطلوب.

وفي مجال التعليم لابد كذلك من تغيير ذهنية العاملين من إداريين ومعلمين، وهذا دور ينهض به الإعداد المهني من جهة والعمل الوظيفي في بيئة المدرسة من جهة ثانية. يجب أن تتضمن برامج إعداد التربويين معرفة نقدية تحليلية للمواد العلمية ونظم التعليم وفنيات تطويرها. ويجب أن تتحول المدرسة إلي وحدة قاعدية في عمليات الإصلاح، ولن يتهيأ ذلك إلا مع تشريعات وممارسات إبداعية وحرية مهنية وتوظيف رواد أكفاء للتطوير لهم سلطات وصلاحيات للتجريب والتجديد والتدريب.

ولنعلم أن لكل إصلاح مجالاً يختص به، وأهدافاً يعمل لها، وزبائن يستهدفهم وفاعلين يقومون به قد تضمهم مشاركة واسعة من أوساط مختلفة داخلية وخارجية، مدرسية ومجتمعية. ولابد من توفير متطلبات الإصلاح: مالية وفنية وبشرية. وأهم متطلباته الذي كثيرا ما نهمله: الزمن المناسب الذي يستوي فيه – ومهما كان الإصلاح جزئياً فإنه لا يتم إلا في إطار تصور كلي شامل تنتظم فيه كل عناصره.

ولهذا فالتخطيط النوعي لكل إصلاح: تصوراً وتجريباً و تعميماً علي درجة كبيرة من الأهمية. كما أن تقويم كل إصلاح ومتابعة تطويره بما تتطلبها المتابعة من تعديل أو تصحيح وتكميل لا يقل أهمية عن تبني الإصلاح وتوظيفه.

وأخيراً فإنه لا يعيبنا كتربويين أن توجه إلينا دعوات صادقة للإصلاح سواء جاءت من الداخل أو من الخارج، فإنها دعوات تثق في قدراتنا، ونحن أولي به من غيرنا. كما أن الإصلاح في كل مشروعاته مدرسة عملية تؤصل مهنيتنا وترفع من كرامتنا.

المراجع والتعليقات الهامشية

١- كتب الخبير الاقتصادي د.حازم الببلاوي عن **أهمية البدء بالإصلاح السياسي في مصر** قائلاً: " الأحوال ليست علي ما يرام، والحوار في مصر قد انتهي إلي الاعتراف بضرورة التغيير، وذلك نتيجة لتزايد الضغوط الداخلية والخارجية " – الأهرام في ٢٠٠٤/٨/١٥ ص ١٠.

٢- د.محمود قمبر " تقييم ونقد نظريات وممارسات التجديد في الفكر التربوي العالمي " دراسة قدمت **لورشة العمل الإقليمية في مجال التجديد التربوي (٢-٢٠٠٣/١٢/٥) –** الإسماعيلية، ص ٢٥.

٣- **المرجع السابق**، من ص ١٥ – ٢٧.

- لم تأخذ التربية – كمنظومة علوم وفي مقدمتها علم النفس – طابعها العلمي – إلا في الربع الأخير من القرن التاسع عشر.

انظر: د.محمود قمبر، **بانوراما الأصول العامة للتربية**، الدوحة، دار الثقافة، ٢٠٠١ ص ص ١٥ – ١٧.

٤- د.محمود قمبر، **دراسات تراثية في التربية الإسلامية**، م/١، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٨٥، ص ص ٤١ – ٤٢.

٥- د.محمود قمبر، بانوراما، **مرجع سابق**، ص ٢٣٣.

٦- د.محمود قمبر، دراسات تراثية، **مرجع سابق**، ص ١٣٨.

٧- **المرجع السابق**، ص ١٦٧.

٨- ابن القاضي، **درة الحجال في أسماء الرجال**، ج/٢، القاهرة، دار التراث، ص ٢١٩.

٩- أبو شامة المقدسي، **تراجم رجال القرنين السادس والسابع المعروف بالذيل علي الروضتين**، بيروت، دار الجيل، ط/٢، ١٩٧٤، ص ص ٢٢٢ – ٢٢٦.

١٠- الونشريسي، **المعيار المعرب والجامع المغرب عن فناوي علماء إفريقية والأندلس والمغرب**، ج/٢ – بيروت – دار الغرب الإسلامي – ١٩٨١ – ص ٥٠٤.

١١- ابن تغري بردي، **النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة**، ج/٩، القاهرة، دار الكتب، (د.ت)، ص ص ١٤٣، ١٤٤.

١٢- السبكي، **معبد النعم ومبيد النقم**، مخطوط بالمكتبة الوطنية بباريس تحت رقم ٢٤٧٧، ص ص ١٠٦ – ١٠٧.

١٣- طاش كبري زاده، **مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم**، ج/١، القاهرة، دار الكتب الحديثة، ١٩٦٨، ص ص ٤٨ – ٤٩.

١٤- ليفي بروفنسال، **ثلاث رسائل أندلسية في آداب الحسبة والمحتسب**، القاهرة، مطبعة المعهد العلمي الفرنسي، ١٩٥٥، ص ٢٥ – ٢٦.

١٥- آدم متز، **الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري أو عصر النهضة في الإسلام**، ج/١ (مترجم)، القاهرة، لجنة التأليف، ١٩٥٧، ص ٣٢٧.

١٦- انظر وثائق التربية في **مجلة الطليعة**، ع/١١، نوفمبر ١٩٦٥، ص ١٥٤.

١٧- من الغربيين كومنيوس وروسو ومن المسلمين الغزالي والجاحظ وابن عبدون والعبدري وابن خلدون وطاش كبري زاده.

١٨- يتهكم لبيب السباعي علي سياسات التعليم المرتجلة في تشكيل كل وزارة، ويقول:" سنة سادسة عادت، وفي انتظار الإلغاء مرة أخري " طبعاً مع وزير جديد، ويقول: " اللعب بالتعليم هواية المسئولين "، **الأهرام في ٢٠٠٤/٢/٩، ص ١٩** - كما أن " بصمة كل وزير وراء القرارات المتضاربة " **الأهرام في ٢٠٠٤/٧/٢٦، ص ٣٣**.

١٩- د.محمود قمبر، " التعليم الابتدائي: نظمه المعاصرة – رؤية مقارنة " **في كتاب التعليم الابتدائي**، الكويت، الجامعة العربية المفتوحة، ٢٠٠٤، ص ٢٧.

خفضت الصين سنوات التعليم من ١٢ سنة إلي عشر سنوات بواقع خمس سنوات في المدرسة الابتدائية ومثلها في المدرسة الثانوية، وكان ذلك منذ عام ١٩٦٠، ثم أعادت أخيراً السنة السادسة للمدرسة الابتدائية.

٢٠- د.محمود قمبر وآخرون، **التربية وترقية المجتمع**، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٨٩، ص ٢٢.

٢١- اتهم باول وزير الخارجية الأمريكية مناهج التعليم في بعض الدول الإسلامية بأنها تعلم التطرف والإرهاب وكراهية غير المسلمين. انظر – سيد القمني: " الظواهري ومدرسة التطرف الدموي " **في روز اليوسف**، ع/٣٩٦٤ في ٥/٢٩ – ٢٠٠٤/٦/٤، ص ٦٨.

انظر:

Claparede (Ed.), Rapport general presente au Ministere de l' Instruction publique, le Caire, 15, Mai 1929. 133 P.

F.O. Mann , Report on Certain Aspects of Egyptian Education Rendered to his Excellency the Minister of Education at Cairo, July 1929 , 80 P.

٢٢- د.محمود قمبر، من أعلام التربية – إسماعيل القباني " **في حولية كلية التربية**، الدوحة، جامعة قطر، ١٩٩٣، ص ص ٢٥ – ٢٧.

٢٣- د.محمود قمبر، تقييم ونقد، **مرجع سابق**، ص ٣٧.

٢٤- طه حسين، **مستقبل الثقافة في مصر**، القاهرة، مطبعة المعارف ومكتبتها بمصر، ط/٢، ١٩٤٢، ص ص ١٠٢ – ١١٠ "أبواب التعليم علي اختلاف فروعه يجب أن تكون مفتوحة للناس علي اختلاف منازلهم " مشيداً بالسياسة الفرنسية التي يسرت التعليم المجاني لكل أبناء الشعب، وإن كان هذا التعليم من وجهة نظره " لا يخلو من إسراف".

٢٥- أحمد لطفي السيد، **صفحات مطوية من تاريخ الحركة الاستقلالية في مصر** من مارس ١٩٠٧ إلي مارس ١٩٠٩، القاهرة، المختارات السياسية، ١٩٤٦، ص ١٢٠.

٢٦- إسماعيل محمود القباني، **سياسة التعليم في مصر**، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٤، ص ص ٤١-٦٩.

٢٧- **الأهرام** في ٢٠٠٤/٤/١٧، ص ٢٢.

٢٨- د.محمود قمبر " التعليم الابتدائي في تطوره التاريخي "، في التعليم الابتدائي، **مرجع سابق**، ص ٤٧.

٢٩- د. محمد أحمد الغنام، " التعليم في العالم بين الإفراط والتفريط " **في التربية الجديدة** ، ع/١٧، إبريل ١٩٧٩، ص ص ٣- ٧.

٣٠- د.محمود قمبر، حول فلسفة الأهداف، **مرجع سابق**، ص ٢٦.

٣١- طه حسين، **مرجع سابق**.

٣٢- د.محمود قمبر، حول فلسفة الأهداف، **مرجع سابق**، ص ١٩

٣٣- أحمد لطفي السيد، **مرجع سابق**، ص ٢٠.

٣٤- د.محمود قمبر، " التعليم الابتدائي في تطوره التاريخي "، في التعليم الابتدائي، م**رجع سابق**، ص ٤٧.

35- Cromer (the Earl of) , **Modern Egypt,** V.II, New York the Macmillan Company, 1916, PP. 533-536

٣٦- د.محمود قمبر، " التعليم الابتدائي في تطوره التاريخي " في التعليم الابتـــدائي، **مرجـــع سابق**، ص ٤٥.

٣٧- د.محمود قمبر، التعليم الابتدائي، نظمه المعاصرة، **مرجع سابق**، ص ١٥.

٣٨- **المرجع السابق**، ص ١٥

٣٩- إسماعيل محمود القباني، **مرجع سابق**، ص ٤١.

٤٠- مجلة **المنار**، ج/١٢، في ١٩١٢/١٢/٩، ص ٩٢٣.

٤١- **المنار**، م/١٤، ج/٤ في ١٩١١/٤/٢٩، ص ٢٣٩، ص ٢٩٦.

٤٢- د.محمود قمبر، التعليم الابتدائي، نظمه المعاصرة، **مرجع سابق**، ص ١٨.

٤٣- **المرجع السابق**.

٤٤- **المعايير القومية للتعليم في مصر**، م/١، القاهرة، وزارة التربية والتعلـــيم، ٢٠٠٣، ص ٥١.

٤٥- د.كرمة سامي، " نساء الأفغان، حـــريم الـــشادور.. حرائـــر باميـــان " فـــي **الأهـــرام** ٢٠٠٢/١/٢، ص ١٢.

٤٦- وكذلك فإن المعاهد الأزهرية تقدم مناهج تعليم شامل ومتوازن في مواده الدراسية.

٤٧- **الأهرام** في ٢٠٠٤/٤/١٩، ص ٥.

٤٨- وتصريح رئيس الدولة الذي صدر أخيراً يؤكد الحفاظ علي المجانية في جميع المراحـــل التعليمية، **الأهرام** في ٢٠٠٤/٨/٢٤، ص ١.

٤٩- د.محمود قمبر، التعليم الابتدائي، **مرجع سابق**، ص ٥١.

٥٠- ارتفعت قيمة الدروس الخصوصية هذا العام إلي ١٥ مليار جنيه في سوق سوداء للتعليم، **الأهرام** في ٢٠٠٤/٢/٢٣، ص ١٩

٥١- د.محمود قمبر، حول فلسفة الأهداف، **مرجع سابق**، ص ١٨.

٥٢- **الأهرام**، في ٢٠٠٤/٨/١٦، ص ١١، للكاتب أحمد صقر، تحـــت عنـــوان: " متفوقـــون بغيرها " وانظر **الأهرام** في ٢٠٠٤/٨/١٤، ص ٣.

٥٣- **الأهرام** في ٢٠٠٤/٦/٦، ص ٧.

٥٤- تحقيق أجراه لبيب السباعي في **الأهرام**، ٢٠٠٤/٥/١٧، ص ٢٥ – ٩٥,٧% من الأهالي قالوا لا لعودة سنة سادسة.

٥٥- عبد الباقي محمد عرفه، **رؤية تربوية للحد من ظاهرة التأخر الدراسي لدي طلاب المرحلة الإعدادية بإدارة منشأة ناصر التعليمية**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ص ١٢٤، ص١٣١

٥٦- مضبطة جلسة (مجلس النواب) الثامنة والعشرين، ١٩٤١/٤/٧.

٥٧- ماليزيا خير مثال في التقدم الذي يفتح أبواب الأمل للدول النامية، انظر: " ياسر سيف – المعجزة الماليزية **في الأهرام** ٢٠٠٤/٨/٢١، ص ١٠

٥٨- **الأهرام** في ٢٠٠٤/٧/١٦، ص ٧.

٥٩- عبد الباقي محمد عرفة، **مرجع سابق**، ص ص ٥٦ - ٥٧

- من المفارقات العجيبة أن الوزارة تحارب الدروس الخصوصية بدروس خصوصية تحت اسم " مجموعات تقوية " تنظم بإشرافها وبشكل إجباري أو شبه إجباري وبمصاريف ربما تقل نوعاً عن أجور المدرسين الخصوصيين. بينما نجد من واجبات المدارس في الدول المتقدمة كألمانيا أو حتى في كوريا الجنوبية، تقديم مثل هذه الدروس بعد الدوام الرسمي لمن يحتاجها من التلاميذ وبالمجان، **انظر الأهرام** ٢٠٠٤/٢/٢، ص ١٩.

٦٠- فهمي هويدي، " كلمة السر في رحلة التقدم " في جريدة **الشرق** القطرية، ٢٠٠١/٢/٢٧، ص ١٦.

٦١- د.حامد عمار، " مع مسيرة تعليم المستقبل " في **الأهرام**، ٢٠٠٤/١/١١، ص ١٢.

٦٢- الوزير في بلادنا العربية ليس حراً تماماً في رسم سياسته، فهو مقيد بسلطة حاكمة تأتي به وتصدر له تعليمات عليا، وتضع له خطوطاً حمراء لا يتجاوزها، كما أنه يواجه بقوي معاكسة سواء من داخل الوزارة ومن خارجها لدوافع متباينة.

- في كتاب عن **الإصلاح التربوي** في اليابان، تبين أن وراء فشل محاولات الإصلاح وبالذات في ٧١ و ١٩٨٤ أسباباً تتجاوز التعليم، منها السياسية والاقتصادية والاجتماعية. انظر:

Leonard J. Schappa, Education Reform in Japan, Acase of Immobilist politics, London , Routledge, 1993.

٦٣- حيثما اجتمع طلاب العلم بشيخهم في أي مكان قامت المدرسة، سواء في حانوت أو في تربة أو في مسجد أو في سقيفة أو في مكتبة أو في رواق أو في بستان، أو حتى مشياً في الشارع.

٦٤- **الأهرام** في ٢٠٠٤/١/١٦، ص ١٠.

٦٥- **الأهرام** في ٢٠٠٤/٥/١٠، ص ٢٥.

٦٦- عبد الباقي محمد عرفة، **مرجع سابق**، ص ١٢٤.

٦٧- **المرجع السابق**، وانظر علي وجه الخصوص صفحات الصور المعبرة ص ص ٢-١١

- قد يصعب علي دول تعانى أزمات مالية تجهيز كل مدرسة لتفي بأغراض تعليم جيد النوعية. وقد ابتدعت ماليزيا فكرة المدرسة في التجمع العنقودي Cluster School، وهي مدرسة مزودة بكل الإمكانيات، وتقدم خدماتها للمدارس المجاورة في حدود ٧-١٠ مدارس.

٦٨- د.محمود قمبر، بانوراما، **مرجع سابق**، ص ص ٢٥١- ٢٥٢.

٦٩- د.محمود قمبر، التعليم الابتدائي، نظمه المعاصرة، **مرجع سابق**، ص ١١

٧٠- **المرجع السابق**، ص ١١

٧١- **الأهرام** في ٢٠٠٤/٣/١٥، ص ٢٢ تحت عنوان: " إصلاح أوضاع التعليم: من أين نبدأ؟ وكيف؟.

٧٢- مجلة **المعرفة** السعودية، ع/٩٢ – يناير ٢٠٠٣، ص ص ١١٢ – ١١٦.

٧٣- مجلة **المعرفة** السعودية، ع/٨٨ – سبتمبر ٢٠٠٢، ص ص ٣٦ – ٣٧ والمعرفة، ع/١١٢، سبتمبر ٢٠٠٤، ص ٧٥.

٧٤- **الأهرام** في ٢٠٠٤/٢/٦، ص ٩.

٧٥- د.عبد الرحمن حسن الإبراهيم وآخرون، **الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم**، الدوحة، دار الثقافة، ٢٠٠٠، ص ص ١٦ – ٢٨.

٧٦- **الأهرام** في ٢٠٠٤/٨/٢٦، ص ١

٧٧- المعايير القومية، **مرجع سابق**، ص ١٧.

٧٨- **الأهرام** في ٢٠٠٤/٢/٦، ص ٩.

٧٩- ومثال ذلك ما حدث في مدارس جنوب إفريقيا عام ١٩٩٤ إذ أجري تقييم شامل، وكانت نتائج مقياسه عبارة عن " تحصيل حاصل " إذ أكد أن أفضل مائة مدرسة هي للبيض، وأسوأها مدارس السود. مستقبليات، ع/١٢٠، ديسمبر ٢٠٠١، ص

٨٠- مجلة **المعرفة** السعودية، ع/٨١، مارس ٢٠٠٢، ص ص ٥٨، ٦٣.

٨١- جريدة **الراية** القطرية، في ١٩٩٦/٥/١٢، ص ٢

٨٢- " إن أكبر محاولة إصلاح تربوي في الولايات المتحدة الأمريكية ألا وهي ائتلاف المدارس الجوهرية، لا تعتمد علي خطط دقيقة وتفصيلية ومحددة سلفاً أو غير ذلك من المقننات والتعليمات الأمرية، بل تقوم منذ أكثر من عقد من الزمن علي بضعة مبادئ تربوية أساسية معروفة" انظر: د.أحمد علي الصيداوي، " التطوير التربوي في آفاق، " الإنمائية المستقبلية " ورقة مقدمة لندوة حول تطوير التعليم بدولة قطر، الدوحة، جامعة قطر، الدوحة، جامعة قطر، ٧- ٨ أكتوبر ١٩٩٧، ص ٣٢.

٨٣- 20 Minutes, Paris, 20 – 10 2003 , P.9

٨٤- في عام ١٩٨٠ صدر في عهد الرئيس الأمريكي كارتر تقرير " العالم سنة ٢٠٠٠" وتميز بتكامل الاتجاهات المطروحة ودور كل هيئة أو وزارة في عمل يتطلبه التطور للمستقبل " وفي إطار هذه الحركة لخلق مستقبل متطور دخلت إصلاحات متتابعة في نظام التعليم وصدر تقرير " أمة في خطر " ١٩٨٣ وتبعته استراتيجيات ودراسات ومشروعات تطويرية. انظر: روبرت أورنشتيان وبول إيرليش، عقل جديد لعالم جديد (مترجم)، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٦٠، ص ص ٢٧٣، ٢٧٥.

٨٥- صنفوا الولايات المتحدة الأمريكية بأنها دولة المستقبل التي تتفرد بالهيمنة في عالمنا المعاصر. كما اعتبروا دول أوربا الغربية بأنها دول الحاضر المتقدمة، وباقي دول العالم الثالث النامية فهي المنعوتة بدول الماضي. انظر: د.منير نعمة، " من هنا نبدأ " في الأهرام ٢٠٠٤/٨/١٧، ص ١٠.

المدرسة الفعالة: طموحات التطوير وتحديات الجودة

أ.د. محمد صبري الحوت
كلية التربية ـ جامعة الزقازيق

مقدمة

يشهد العصر الحاضر تحولات وتغيرات جديدة ومتسارعة في مستويات الحياة المختلفة: الوطنية والإقليمية والعالمية. وتبدو قوة هذه التحولات والتغيرات بوضوح في مجال العلم والتكنولوجيا الذي يشهد تقدماً هائلاً، خاصة في مجال إنتاج المعلومات ونشرها، والتكنولوجيا المتقدمة واستخدامها[١].

ثمة إرهاصات تؤكد أن القرن الحادي والعشرين سيشهد تغيرات دولية وتحديات حضارية كثيرة بدأت ملامحها منذ نهايات القرن الماضي. وانسجاماً مع سمات العصر الحالي، فإن هذه التغيرات والتحديات جاءت سريعة، وشاملة، وعميقة. فهي سريعة حيث أنها تداهم المجتمعات دون أن تترك لها مجالاً للتفكير أو للاختيار أو للمواجهة، وشاملة كونها تؤثر في البنى الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية. أما كونها عميقة فذلك نابع من تأثيراتها على مضمون العلاقات الإنسانية لتعيد في النهاية صياغتها على أسس مختلفة عما كانت عليه[٢].

ومن أهم التغيرات والتحديات والتحولات التي يواجهها المجتمع في حاضره ومستقبله، والتي يجب أن تتهيأ لها وتتفاعل معها أنظمة المجتمع المختلفة، وخاصة نظام التعليم: التقدم العلمي والتكنولوجي، والثورة في وسائل الانتقال والاتصال، والثورة المعلوماتية وتقدم تكنولوجيا المعلومات، والعولمة بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ومحاولات فرضها على الجميع، والشركات متعدية الجنسيات وتأثيراتها السياسية والاقتصادية الكبيرة، ومحاولات فرض صراع حضارات وما يرتبط به من تقليل شأن ثقافات معينة، والتنمية البشرية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

وإذا كانت الخبرات الحضارية الإنسانية المختلفة توضح أنه من المستحيل إقامة مجتمع حضاري بدون امتلاكه للقوى البشرية المتعلمة والمدربة، فإن هذا يؤكد ضرورة الاهتمام بالتنمية البشرية، محور عملية التفاعل والمواجهة مع تلك التحديات والتغيرات الحضارية، من خلال إعدادها للمواطن القادر على التفاعل معها، ودفع مجتمعه إلى المكان اللائق به بين الحضارات الإنسانية المختلفة. ولا يخفى أن التعليم هو أحد المحاور الرئيسية لتحقيق تلك التنمية البشرية.

إن تحقيق دور حضاري فاعل للمجتمع يتطلب بالضرورة توفير التعليم وبنـــاء مجتمـــع المعرفة ومواكبة الإنجازات الحضارية في قطاعاتها المختلفة. وعلى الرغم مما يحققه نظـــام التعليم في هذا الشأن، إلا أنه لا يتناسب مع ما يجب أن نمتلكه من أهداف وطموحات، الأمـــر الذي يتطلب رفع الحواجز التي تعوق التعليم عن تحقيق رسالته، والدعوة إلى عملية تطـــوير جادة لنظام التعليم تطال أبعاده ومستوياته المختلفة، وتوظيفه حتى يتمكن مـــن أداء دوره فـــي تلبية الاحتياجات المتنامية لأفراد المجتمع[٣]. ذلك أنه لا خيار أمامنا إلا تطوير نظـــام التعلـــيم ليواكب ويتفاعل مع التحولات والتحديات الحضارية المعاصرة، باعتبار أن هذا التفاعل يؤدى بنا إلى تبوء مكان لائق في ماراثون الحضارة الإنسانية في الحاضر والمستقبل.

تطوير التعليم: إشكاليات في الطريق

لا تسير أية جهود لتطوير التعليم دائماً في طريق ممهد بالميسرات التـــي تعـــين علـــى إحداث التطوير أو الإسراع به، ولكن في طريق ملئ بالإشكاليات التي يجب أن يكون للتطوير موقف واضح ومحدد بشأنها. ومن هذه الإشكاليات، ما يلي:

١ ــ إشكالية التعليم والشخصية القومية

تتمايز المجتمعات بما يملكه أفرادها من شخصية قومية. تلك الشخـــصية التـــي تلعـــب الثقافة القومية وما تتضمنه من جذور تاريخية دوراً فاعلاً في تكوينها. أي أن الذوبان الثقـــافي لن يحقق شخصية متميزة لمجتمع ما، ولو كان ذوباناً في ثقافة العولمة. والبحث عن الشخصية القومية لا يعتبر عبثاً، ولا سباحة ضد التيار، ولا دعوة إلى الانغلاق والتقوقع داخـــل إطـــار ضيق من الخصوصيات الثقافية.

فالشخصية القومية انتماء وكرامة وارتباط بالتاريخ، وفى هذا كله الاعتـــزاز والأصـــالة والملاذ. والتمسك بالشخصية القومية لا يعنى إنكار أو رفض المتغيرات المحيطة بنا، والتـــي من بينها متغيرات العولمة، وإنما يعنى الأخذ منها والإسهام فيها بمـــا لا ينـــزع عنـــا لبـــاس شخصيتنا القومية. لننظر إلى آخرين حققوا الكثير من مظاهر التقدم والرقى بدون الذوبان فـــي ثقافة الغير، ومع التمسك بالشخصية القومية.

وحيث أن التعليم هو أداة نقل الثقافة القومية والمحافظة عليها وتنقيتها وتطويرها، فيجب أن يلعب دوراً حاسماً في تشكيل شخصيتنا القومية والمحافظة عليها من الـــذوبان فـــي ثقافـــة العولمة[٤].

٢ ــ إشكالية البقاء والعلاء

صراع طويل الآماد بين قرية الأمجاد وقرية الأحقاد، برغم ما قد يرسم على الوجوه أحياناً من بعض ملامح الوداد. وفى صراع البقاء والعلاء يلعب الإنسان في كلا القريتين الدور الفاعل في تحديد من يستحق البقاء والعلاء. ولا نقصد بعدم البقاء غيبة الوجود الجسدي لأبناء القرية، ولكن وجوداً جسدياً غير فاعل في صنع الحضارة الإنسانية، مستقبلاً مستهلكا لما قد يرسل له من ثمار هذه الحضارة، منظفاً لما ينتج عنها من نفايات. ولا نقصد بالعلاء الفخر بما كان لدى الأجداد من أمجاد، ولكن بما نحققه من تقدم في ماراثون الحضارة الإنسانية الحالية. وهنا يكون معنى البقاء والعلاء، وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا بما تملكه أي قرية من إنسان، ولكن ليس أي إنسان، وإنما إنسان يتم إعداده بما يحقق لقريته ما تصبو إليه من بقاء وعلاء، إنسان يتحقق له إشباع حاجاته الجسمية والاجتماعية والثقافية والنفسية والمعنوية، إنسان تتحقق له الديمقراطية الحقة والتحديد الواضح للحقوق والواجبات والمشاركة وسيادة القانون وتكافؤ الفرص والحراك الاجتماعي والعدالة في التوزيع، إنسان يتحقق له الأمن والأمان بما يزيد من شعوره بالانتماء، إنسان توفر له المؤسسات اللازمة لتنمية الإبداع والابتكار وتوفر له مصادر المعرفة المختلفة، إنسان يتحقق له البناء الديني اللازم لمواجهة هذا الصراع. وفى كل هذا يلعب التعليم دوراً فعالاً من خلال إعداده لنوعية ما نحتاج إليه من إنسان. ذلك أن تحقيق البقاء والعلاء يكون بإنسان ولإنسان[٥].

٣ ــ إشكالية ملء العقول أم البطون

بشأن هذه الإشكالية نقول ما يلي:

أبى لا تلمني، فأنا كما ربيتني، صحتي كما أطعمتني، تفكيري كما علمتني، مهاراتي كما دربتني، عاداتي كما عودتني، قيمي كما كانت قدوتي، انتمائي كما نشأني رفعتني ولحاجاتي أشبعتني.

أبى.. ماذا؟ أسمعك تردد: نطعم العقول أم نطعم البطون. أفي المقابلة بينهما شيء من المعقول؟

أبى.. بما تتمايز الشعوب؟ أباللون أم بمنطوق اللسان أم بما وقر في القلوب؟ أرى أن أياً منها وحده لا يحقق المطلوب.

أبى.. بما تتعالى الشعوب؟ أبما تملكه من موارد بشرية، أم بما لديها من ثروات طبيعية؟ أرى أن العامل الحاسم، هو نوعية مواردها البشرية، التي ليست فطرية ولا وراثية، إنما الأنظمة التعليمية والعناية الصحية، هي أهم ما يحقق التنمية البشرية.

أبى.. تردد كثيراً: نقص الموارد المالية، ولكن ألا تستحق التنمية البشرية أن يكون لها الأولوية، حيث بها يتعالى مجتمعنا وتتحسن أوضاعنا الحياتية. نستخدم هنا ضمير الجمع، فلا تهتم فقط من أبنائك بأقلية، لهم التعليم المتميز، وأيضاً جودة الخدمات الصحية، فتحقق لهم أفضل التنمية البشرية، وتحقق للأغلبية تنمية جزئية، تعليمية أو صحية. فتفقد بذلك جزءاً كبيراً من طاقتك البشرية.

أبى.. نحتاج منك تنمية بشرية شاملة وجمعية.. للقادرين من أبنائك، وأيضاً للأغلبية. تملأ العقول، وتملأ البطون، فنعلو، وتعلو بنا، ولا نكون بين الشعوب دنية. ذلك أن قوة المجتمع، التي هي مجموع قوى أفراده، أهمها عقلية وجسمية[٦].

٤ ــ إشكالية الرأي من أعلى

تمتلك المجتمعات من وقت لأخر قادة رأى تسود آراؤهم تلقائياً بين الناس دون الحاجة إلى الاستعانة بأي من مظاهر القوة، لأن هذه الآراء تعبر عن طموحات الناس، وتستمد من واقعهم، وتستنير بآرائهم.

إلا أن واقع الحياة لا يسير دائماً على نفس المنوال، فغالباً ما تأتى الآراء من أعلى وتفرض على الواقع قسراً، لأن صاحب الرأي يمتلك القوة التي تتعدد مظاهرها. فقد تكون قوة عسكرية أو سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو وظيفية. وتتجلي تفاعلات الحياة مدعية أن الرأي الصائب لا يتأتى إلا ممن يمتلك بعض أو كل مظاهر القوة.

وعلى المستوى الكوكبي، رأى الكبار لا يرد ولا يقارن به رأى، وعلى الصغار أصحاب القوة الأقل ــ إن وجدت ــ الإذعان والتنفيذ، حتى ولو كان الرأي يمس ديناميات بناء الشخصية القومية، فيكون البناء حسبما يرى الكبير صاحب الرأي. ولتغير الاهتمامات التنموية، ولتوقف جهوداً ولتنفذ أخرى حسبما يرى الكبير صاحب الرأي. ولتفتح السماوات

والحدود، وليغير الزمان والمكان والتاريخ والجغرافيا، ولتنتقص السيادة القومية، لا يهم. المهم هو الإذعان لرأى الكبير صاحب الرأي والذي يتسق غالباً مع مصالحه الذاتية.

وتتعدد ألوان وأطياف ومواقع الكبار أصحاب الرأي. فكل من يعتقد أنه بمظهر من مظاهر القوة علا، وأن غيره بدون هذا المظهر دنا، يفرض رأيه لأنه كبير صاحب رأى. فرأيه في كيف نعلم وماذا نعلم ولماذا نعلم ومتى نعلم وعدد سنوات التعلم، وغيرها، لابد أن يذعن له كل من هو ليس كبير صاحب رأى. ثم يأتي من بعده، ويغير المنظومة ونذعن له لأنه كبير صاحب رأى.

وغالباً لا يؤتى حصاده ما يرتأون، ولما نؤدي من عمل هم دائماً يلومون، والنتيجة كلنا خاسرون، والمجتمعات بذلك تتأخر في الماراثون. والسبب رأى الكبير صاحب الرأي. فلو أنهم كانوا لآرائنا مهتمين، وبعقولهم لها متأملين، لأتوا برأي أصوب على وجه اليقين، به نعلوا أجمعين(٧).

٥ ــ إشكالية التطوير في وعاء بلا قاع ولا جدار

هل من تطوير، إلا أن يتم في سياق ذي أرضية وجدار. الوعاء بلا قاع، فقد ضاع في كبوة سحيقة بلا قرار. السياق بلا جدار يحميه من عواصف تعمى وتأتى بالدمار. لا مصدات توقف الإعصار، الذي لا يراني إلا مجرد جار، لا في الإنسانية والحضارة، بل فقط في الديار، منزوع الحق في التنمية والإعمار. أرانا نتحدث عن تطوير هنا أو هناك، لماذا الآن؟ أليس من شروط التطوير الاستمرار؟ هل الحديث الآن يعبر عن ضرورة نملك إزاءها الاختيار، أم أنه إجبار. هل الحديث مجرد رد فعل لما نراه أو نسمع عنه أو نؤمر به من الكبار، الذين يرون أنفسهم المركز، ونحن مجرد أطراف صغار. هل يفيد الترقيع المتناثر، أم تحتم الضرورة تطوير كل الديار.

قالوا فقلنا ليكن التطوير من كليات التربية، هل قولنا دال لاهتمام الدولة بكليات التربية، لماذا لا تعين خريجيها إذن كمعلمين، وتتركهم للبطالة القاتلة. نسأل بلا مجيب، لماذا يبدأ المانح بكليات التربية؟ لم أقصد أن أسمع هذه الردود الشائعة، حيرتي حول الخلفية الأيديولوجية للبدأ بكليات التربية. هل قام المانح بتطويرنا حينما احتلنا البارحة، هل فعلها مع أي من مستعمراته التي كانت عامرة، هل يعقل أن يرتقى بي فأصبح له من الدول المنافسة.

لماذا التركيز على التدريب، فقد يرى البعض أنه ليس له وحده الأولوية، وتهمل باقي المدخلات والعمليات الداخلية، أين السياسة التعليمية والتخطيط والمباني والمعامل الشاغرة، أين أوضاع هيئات التدريس والبحث العلمي والمكتبات الفارغة، أين الإدارة وقاعات الدرس والميزانيات المتهالكة. ماذا فعلنا لتطوير السياق المجتمعي الذي منه هذه المدخلات قادمة، ماذا عن سوق العمل الذي إليه نواتج هذه الكليات ذاهبة، ما جدوى التطوير إذا كانت المخرجات إلى قفص البطالة مرغمة، ماذا عن الكليات التي مع كليات التربية عاملة. هل وضع التطوير في حسبانه الولاء والانتماء والهوية في عصر العولمة. كيف لنا حماية تشكيل إدراك ووعى الناشئة[٨].

تطوير التعليم: مبررات الضرورة

نتساءل كثيراً: من نحن كبشر، وإن كان البعض من الآخر يعترض حتى على مجرد أن نصف ضمن المصفوفة البشرية. ما أهدافنا، ما طموحاتنا، إن كانت موجودة. إلى أين نحن ذاهبون، بل من أين نحن قادمون. لماذا انقطع بنا خط متصل زمن الأجداد، فبعدنا وبعدوا، وكأن لا قواسم مشتركة بيننا وبينهم. ألم نكن صناع الحضارة، بل ومالكوها. لماذا نستمرئ ما نحن فيه من تخلف، ونكتفي بالانبهار بما هم فيه من تقدم، برغم أننا نعلم يقينا أن ما بنا لن يغير حتى نغير نحن ما بأنفسنا. ألا من سبيل إلى ذلك. نحن في حاجة إلى السير في الطريق المستقيم بعلومنا وعلوم العصر وآلياته وما يتسق من ثقافاته وتكنولوجياته وغيرها من مظاهر الحضارة الإنسانية المعاصرة. نحن في حاجة ماسة إلى التغيير، إلى التحسين، إلى التجديد، إلى الإصلاح، إلى التطوير.. دعنا من ترادف الكلام أو خلافاته. المهم أننا في حاجة ملحة إلى أن نكون في الغد أفضل مما نحن في يومنا أو في ما قبل أمسياته.

والانتقال إلى وضع أفضل في جوانب حياتنا المختلفة، ولنتفق على أن نسميه تطويراً، يتطلب تطوير من تتحقق به وله هذه الأفضلية، وتطوير المؤسسات التي تكسبه المعرفة والمهارة وتنمى القدرات التي بها، وبغيرها، يستطيع تحقيق الوضع الأفضل لجوانب حياة المجتمع ويستفيد من ثمارها بطريقة رشيدة. وهنا تكون ضرورة الاهتمام بتطوير أفراد المجتمع، وتطوير المؤسسات التعليمية التي تناط بها القيام بهذه المهمة.

يضاف إلى ذلك، العديد من التحديات التي تتكاثر منشطرة في محيطنا الجغرافي والزماني، محلياً وكوكبياً، والتي تزيد هي الأخرى من حتمية تطوير المؤسسات التعليمية. وسوف نشير بإيجاز إلى بعض من هذه التحديات في بعديها المحلى والعالمي، والتي منها:

١ ــ تتزايد الأصوات، حتى ولو كان همساً، مطالبة النظام التعليمي بمراحله ومؤسساته المختلفة، بتفعيل دوره في تحقيق أهدافه التربوية المتعددة، والتي من بينها ضرورة تحقيق النمو المتكامل للطلاب، وإكسابهم القيم الدينية والاجتماعية، ومظاهر السلوك القويم بما يسهم في إنجاز التنمية البشرية، التي تتحقق من خلال تعليم فعال يستهدف إتقان الطلاب للمهارات المختلفة وتنمية قدراتهم، وتعويدهم استخدام الأسلوب العلمي في التفكير، وإكسابهم مهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري.

ويتم تفعيل دور المؤسسات التعليمية في تحقيق هذه الأهداف، وغيرها، في إطار الأهداف العامة للسياسة التعليمية والتي تتحدد فيما يلي:

أ ــ التأكيد على بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة تحديات المستقبل. ويتفرع من هذا الهدف أهداف فرعية تشمل إزالة السلبيات في الشخصية المصرية وتقوية عناصر القوة فيها، وتأكيد الذاتية الثقافية العربية الإسلامية، والرصد المستمر لظروف العصر وغرس وتعميق القيم الدينية والاجتماعية.

ب ــ إقامة المجتمع المنتج باتخاذ التعليم ركيزة أساسية للإنتاج، وجعل زيادة الإنتاجية محوراً لقضايا تطوير المجتمع، والعمل على إشباع حاجات مختلف الأفراد والجماعات التي ينقصها الحد الأدنى من المعيشة كأولوية مطلقة.

ج ــ تحقيق التنمية الشاملة بتوفير القوى البشرية المؤهلة والمدربة التي تدفع وتنشط التنمية، وترفع في ذات الوقت من مستوى الحياة الإنسانية من الناحيتين الاجتماعية والثقافية.

د ــ إعداد جيل من العلماء في مجال العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية [٩].

٢ ــ يواجه المواطن في حياته داخل المجتمع حالياً تحدياً يتمثل فيما يحمله في شخصيته من ثقافتين متباعدتين، غير متكافئتين. ثقافة تراثية مفعمة بالمواطنة الأصيلة، وأخرى عولمية تغريبية تسلبه الأولى وتدفعه نحو عصرنه فردية مصطنعة. وبين هاتين الثقافتين يقف المواطن عاجزاً عن الوصل بين ماضيه التراثي، وبين عصرنة الآخر المغتربة عنه، فيصبح مغترباً في ثقافته لا يعرف كيف يواجه تجليات ثقافة العولمة وإشكالية الخصوصية، فيعيش في عالم من الوهم ونسق من الخيال يصنعه لذاته إما هرباً من واقعه أو عجزا عن الفكاك منه، فلا يجد مخرجاً إلا أن ينكص إلى ماضيه يتباكى عليه.

ومع ذلك فقد يسعى للعصرنة المظهرية المصطنعة، فيصبح ممسوخ الشخصية، فاقد الهوية، غير قادر حتى على التكيف مع الواقع، أو التصالح مع الأنا، أو التفاعل بإيجابية مع الآخر من أجل إعادة إنتاج الذات [١٠].

ويعتبر تزايد سرعة التغير الاجتماعي على نطاق واسع في أعقاب تغلغل تيار العولمة في بواطن الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية، من التحديات الهامة التي تفرض تطوير مؤسسات التعليم. وسوف يترتب على ذلك تبدل كثير من أنماط العلاقات الاجتماعية فضلاً عن تغيرات جذرية في العديد من المفاهيم الاجتماعية وفي الوظائف والأدوار. كما أن القيم الاجتماعية ستكون مرتعاً خصباً للتغير والتبدل، وستنشأ حالات من الصراع الاجتماعي بين التقليدية والمعاصرة، وبين المحافظة والتجديد، وبين القديم والحديث، وبين الانفتاحية والعزلة. وسيكون لكل من التكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة دور بارز في تحديد أو توجيه مسار التغير الاجتماعي المتوقع [١١].

وانطلاقاً من ضرورة تفعيل دورنا الإيجابي فيما يدور حولنا من تغيرات، وأن نكون منتجين أكثر من كوننا مستهلكين، وأن نكون مشاركين فاعلين بدلاً من أن نكون مجرد متفرجين مبهورين، وأن يكون لنا مكان إستراتيجي على خريطة الحضارة الإنسانية الحالية التي لم تعد تعترف إلا بمجتمعات العلماء والمبدعين والمفكرين، يمكن القول أنه يصعب علينا مواكبة التطورات الحضارية الحالية بأبعادها المختلفة والتفاعل مع تحدياتها وتحولاتها، بسبب عدم استفادة المجتمع إيجابياً من إمكاناته المادية والبشرية وتحويلها إلى طاقات حركة مبدعة تتيح له التفاعل مع هذه التطورات الحضارية.

كما أنه لكي نرسم لنا كيانا حضاريا متميزاً يمثل جزءاً حيوياً له مكانته في البنية العالمية، ويكون لنا دور فاعل في التطور المتنامي للحضارة الإنسانية بدلاً من الاكتفاء بالانبهار بإنتاج الآخرين، والتغني بأعمال الأجيال السابقة [١٢]، ينبغي الاهتمام بتطوير نظامنا التعليمي وتفعيل دور مؤسساته في تحقيق هذه الأهداف الهامة.

٣ ــ يشهد العالم حالياً تقدماً تكنولوجياً هائلاً في مختلف المجالات والميادين العلمية، خاصة ما يسمى بالتكنولوجيات الجديدة أو فائقة التقدم، والتي تندرج تحتها خمسة مجالات أساسية هي علوم الاتصالات والمعلوماتية والالكترونيات الدقيقة، والفوتونات الضوئية

الدقيقة، وتكنولوجيا الفضاء والمواد الجديدة، وصناعة الأدوية والكيماويات الدقيقة، والهندسة الوراثية والتكنولوجيا الحيوية.

ولا يخفى أن لهذا التقدم التكنولوجي أثر واضح وكبير على التغيرات السريعة التي تحدث في عصر العولمة، ويساهم بصورة واضحة في تسهيل التطورات الكبيرة التي تحدث في الأسواق العالمية وسهولة الاتصال والمواصلات [١٣].

وقد أدى التقدم العلمي والتكنولوجي، وتطبيقه على ميادين الحياة المختلفة إلى تطورات تقنية هائلة، وسارت المخترعات التكنولوجية متنامية حتى صار من الصعب على المواطن العادي أو حتى المتخصص متابعة هذه المخترعات المتلاحقة [١٤]. وهذا يؤكد ضرورة تفعيل دور النظام التعليمي وتطوير مؤسساته، للنهوض بالمجتمع، والدخول به إلى عصر التقنية، ومن ثم الإسهام في عملية التقدم العلمي والتكنولوجي المعاصرة.

إن القرن الحادي والعشرين يوصف بأنه قرن التقدم العلمي والتكنولوجي المذهل في كافة المجالات، والصناعات المتفوقة، والإنتاج المتميز. كما أنه سيكون قرنا مليئاً بالمتغيرات التي تحتاج إلى مواطنين مهرة قادرين على مواجهة هذا التقدم وتلك المتغيرات، مواطنين يمتلكون قدرات عقلية عليا، مكتسبين لمهارات تكنولوجية متقدمة، وممتلئين بوجدانيات إيجابية وانتمائي لوطنهم وقوميتهم وإنسانيتهم وقيمها الرفيعة [١٥]. كما أن هذا التقدم يفرض ضرورة تنمية قدرات الإنسان على التعامل مع الكم الهائل من المعلومات، وعلى كيفية الانتقاء منها.

وإذا كانت التغيرات العلمية والتكنولوجية المعاصرة الحالية توضح إلى أي مدى تؤثر قوة المعرفة في صنع الحضارة الإنسانية، فإن هذا يؤكد قيمة القدرات العقلية للأفراد كأحد المرتكزات الهامة المرتبطة بالمنافسة العلمية والتكنولوجية. ومن ثم فإن بناء مجتمع المعرفة يتطلب اهتماماً متزايداً بالتعليم [١٦].

٤ ــ تنهض العولمة على منظومة من المفاهيم التي تبدأ من الاقتصاد والعلاقات الدولية والإعلام، ولا تنتهي عند أنماط الاستهلاك وصيغ الحياة الاجتماعية والثقافية، وتحديد تراتب القيم وما هو مقبول منها وما هو مرفوض على جميع المستويات، وإنما هي تسعى للتدخل في كل صغيرة وكبيرة لتحكم قبضتها على الإنسان والعالم، في مرحلة

من تاريخهما لم تكن إمكانية السيطرة عليهما فيها من قبل أكثر إحكاماً وشمولية مما هي عليه الآن [١٧].

وقد أصبحت ظاهرة العولمة أكثر الظواهر انتشاراً في العالم، وأدت إلى إحداث تغيرات جوهرية وتحديات كبيرة تمس الثقافات القومية والاقتصادات الوطنية، وتؤثر إلى حد كبير في السيادة الوطنية للدول، حيث أنها تعبر من الناحية السياسية عن تراجع قوة الدولة القومية وتزايد النفوذ الدولي على القرار الوطني [١٨]. ومن الناحية الثقافية والاجتماعية تعبر عن محاولة فرض النموذج الثقافي والاجتماعي الغربي على مظاهر الحياة المختلفة في المجتمعات الأخرى. أما من الناحية الاقتصادية فتعبر عن السعي لإيجاد سوق عالمية واحدة محكومة باتفاقيات دولية مثل الجات، وبسيطرة المؤسسات المالية الدولية مثل البنك الدولي وصندوق النقد الدولي، ومنظمة التجارة العالمية [١٩].

وباعتبار أن العولمة مرتبطة بمنطق السوق وآلياته، فهي تعمل على اكتساح مجالات الثقافة والإعلام والسياسة، وهى مجالات حيوية لا تقل أهمية عن المجال الاقتصادي، وتؤثر على الخصوصيات الثقافية والحضارية للدول المختلفة. ولذلك فإن العولمة بما تحمله من متغيرات تفرض تحديات جذرية ومصيرية على جميع الدول في المجالات الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية [٢٠].

وتقوم العولمة على التمركز، حيث يعتبر مجتمع ما أو ثقافة ما نفسه مركز العالم والباقي محيطه أو تبعه وأطرافه. وهنا يكون المركز هو الموجه والمسيطر، وما عداه تبع له. وهذا التوجه هو نتاج أيديولوجيات التمييز والتفرقة بين الناس وتصنيفهم تبعا لمستويات تقدمهم حسب سلم التقدم الغربي. ومن ثم فالعولمة تمثل المركزية الغربية، حيث يضع الغرب نفسه، وخاصة الولايات المتحدة، في مركز العالم ويضع باقي دول العالم محيطاً وتبعاً له. والعلاقة بين المركز والمحيط هي علاقة سيطرة وهمية [٢١]. وهذا يعنى أن العولمة تمثل أحد التحديات الحضارية التي تقف أمام بناء إنسان المجتمعات النامية، لأنها تجعله إنسانا مستهلكا غير منتج، ينتظر ما يجود به الغرب من سلع جاهزة الصنع، بل تجعله يتباهى بما لا ينتجه، واستهلاك ما لا يصنعه مما ينمى لديه قيم الاتكالية والتواكل[٢٢].

وفى ضوء ما سبق، إضافة إلى ما تؤكده الشواهد الحياتية المختلفة في علاقات وتفاعلات عالم اليوم، فإن هيمنة العولمة لا تقتصر على الجوانب السياسية والاقتصادية

والثقافية والاجتماعية فقط، وإنما تمتد إلى حصار، ومن ثم السيطرة على جوانب حياة الإنسان المختلفة من خلال السيطرة على مدارك الأفـراد، وبالتالي عمليـة تـشكيل وعـيهم والتـي يفترض أن يكون الدور الحاسم فيها لوسائط التربية الوطنية. ومن هنا تتأكد ضرورة تفعيـل نظام التعليم وتطوير مؤسساته المختلفة إعداداً لأفراد المجتمع بما يجعلهم قادرين على التفاعل بإيجابية مع ظاهرة العولمة بمساراتها المختلفة، صوناً لثقافتنا وضماناً لبقائنا وعلائنا.

مدرسة المستقبل: طموحات التطوير

تحدثنا فيما سبق عن بعض الإشكاليات والتحديات التي يجب مواجهتها، أو التـي تمثـل مبرراً لتفيعل نظام التعليم وتطوير مؤسساته المختلفة. و يتضح من هـذا العـرض أن العـالم يشهد منذ منتصف القرن الماضي نهضة علمية، اقتـصادية، اجتماعيـة، سياسـية، ثقافيـة، تكنولوجية ضخمة في العديد من الدول. ويتمثل أحد مظاهر هذه النهضة في شبكة المعلومـات الدولية، التي يمتد تأثيرها إلى جوانب الحياة المختلفة في شتى المجتمعات من خلال الانفتـاح المعرفي والإثراء المعلوماتي الضخم والمتنوع الذي تيسره هـذه الـشبكة. وتبـين الـشواهد المختلفة أن مسارات حركة هذه النهضة وما يرتبط بها من تحديات، سـوف تـزداد اتـساعاً وعمقاً في المستقبل، مما يفرض على نظام التعليم ضرورة تلبية طموحات التطوير والتعامـل بإيجابية مع تحديات توكيد الجودة في مؤسساته المختلفة من خلال مدرسة المـستقبل، التـي يجب أن تواجه إشكاليات التطوير، وتتفاعل بإيجابية مع التحـديات التـي تفرضـها النهـضة الحضارية الحالية.

ذلك أن التفاعل بإيجابية مع التحديات الحضارية المعاصرة، لا يتطلب ملايين الرجـال مسطحي التعليم، ولا يتطلب رجالاً يتلقون الأوامر دون طرفة عـين، مقدرين أن ثمن الخبـز هو الخضوع الآلي للسلطة، ولكن يتطلب رجالاً قادرين على إصدار أحكام حاسـمة، رجـالاً يستطيعون أن يشقوا طريقهم وسط البيئات الجديدة، ويستطيعون أن يحددوا موقـع العلاقـات الجديدة في الواقع سريع التغير[٢٣].

ومما يبرر، أيضاً، طموح التطوير إلى مدرسة المستقبل ما يتسم به العصر الحالي مـن كثافة الإنتاج الذي يعتمد على كم كبير من المعلومات، وعلى نظم جديدة للتسويق ومرونة في نمط الإنتاج، وتغيير مستمر لهياكل ووسائل الإنتاج. ولذا فإن إدخال مكـون المـستقبل فـي تطوير مؤسسات التعليم يعتبر أمراً ملحاً نظراً لأن ما نعلمه لأبنائنا اليوم لـن يمكـنهم مـن مواجهة التكنولوجيا المتقدمة في عصر الإنتاج كثيف المعرفة[٢٤].

لقد كسرت تكنولوجيا المعلومات احتكار المدرسة مهمة نقل المعرفة، وتقديم الخدمة التعليمية. وها نحن نسمع عن مدارس بلا حوائط، ومدارس بلا صفوف، وفصول بلا مدرسين، ومناهج بلا هيكلية[٢٥]، وجامعات افتراضية ومكتبات إلكترونية، مما يؤكد ضرورة الاهتمام بمدرسة المستقبل.

وتتطلب مدرسة المستقبل إعادة النظر في السياسة التعليمية وأهدافها بما يتناسب مع ما نريده كمجتمع من هذه المدرسة. ذلك أنه في ضوء التنامي المستمر للمعرفة الإنسانية، وما نطمح إليه من بناء مجتمع المعرفة، لا ينبغي أن تكون وظيفة التعليم هي مجرد النقل الآلي للمعلومات، ولكن تنمية قدرات الطلاب على التفكير بأنواعه المختلفة، والتفاعل بإيجابية مع التغيرات السريعة في المجالات المختلفة، بل واستشراف هذه التغيرات والاستعداد لها. وهذا ما يجب أن تقوم به مدرسة المستقبل.

وتحتاج مدرسة المستقبل إلى إمكانات فنية وإدارية لتسهم في تنمية طلابها على نحو يكسبهم مهارات جمع وتصنيف المعلومات، ويوجههم إلى التعامل مع المشكلات من زاوية جديدة، والبحث عن المعلومات في أي موقع. ومن ثم يطلق عليها مدرسة بلا أسوار، وليس بالمعنى المادي للأسوار، ولكنها مدرسة متصلة عضويا بالمجتمع وما حولها من مؤسسات، مرتبطة بحياة الناس، متصلة بقواعد الإنتاج، متصلة بنبض الرأي العام، متصلة بمؤسسات الثقافة والإعلام، متصلة بمؤسسات الحكم المحلى، مدرسة تقترب بأنشطتها من أعماق المجتمع، وتجد كل من يستطيع أن يدلى بدلوه أو يمد يد المساعدة في إعادة صياغة عقل الأمة، مدرسة لها امتداد أفقي إلى المصانع، والمعامل، ومراكز الأبحاث، وخطوط الإنتاج، إلى مواقع الآثار والمتاحف والحقول وغيرها[٢٦]. كما أنها مدرسة تحقق الاستخدام الأمثل للمباني المدرسية حيث لا تقتصر الاستفادة منها على أداء الأنشطة التعليمية التقليدية في ساعات الدراسة فقط[٢٧]، ولكنها تستخدم لأداء أغراض أخرى متنوعة في غير أوقات الدراسة.

المدرسة الفعالية: صيغة لمدرسة المستقبل

تتفاوت المدارس في معدلات الإنجاز الخاصة بأنشطتها التعليمية المختلفة، فبعض المدارس تحقق معدلات إنجاز مرتفعة وبعضها الأخر يحقق معدلات إنجاز منخفضة. ويرجع هذا التفاوت إلى أحد أو كل الأسباب التالية:

- أن المدارس التي تحقق معدلات إنجاز مرتفعة توجد في مناطق ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع، بمعنى أن التلاميذ يأتون من منازل حيث يعتني الوالدان بتعليم أطفالهم وبتغذيتهم بطريقة جيدة، ويساعدوهم في تعلمهم، ويظهروا اهتماماً بعمل المدرسة، ويملكون كتبا في منازلهم. كما تتوافر في هذه المنازل الخدمات والتجهيزات المختلفة التي تساعد الطلاب في عملية تعلمهم.
- أن المدارس التي تحقق معدلات إنجاز مرتفعة تكون مجهزة بطريقة جيدة، حيث تملك فناء واسعا، وأماكن للجلوس والكتابة لكل طالب في الفصل، وكتاب دراسي لكل مادة لكل طالب، وكتب كثيرة في مكتبات الفصول ومكتبة المدرسة، وكذلك الوسائل والتجهيزات التعليمية المختلفة.
- أن المدارس التي تحقق معدلات إنجاز مرتفعة تمتلك مدرسين معدين إعداداً جيداً، لديهم دراية جيدة بالمواد التي يدرسونها، ويعرفون جيداً كيف ينظمون المادة الدراسية التي يعلمونها للطلاب. كما أنهم يحفظون النظام في الفصل بطريقة جيدة، ويهتمون بالحصول على تغذية راجعة بصورة منتظمة من الطلاب عن الأهداف التي تحققت لديهم بصورة جيدة، ومساعدة الطلاب الذين يواجهون مشكلات تعليمية معينة [٢٨].

وإذا كانت المدرسة ينظر إليها على أنها وحدة واحدة، نظام محدد بمدخلاته وعملياته ومخرجاته، تتفاعل عناصرها المتعددة لتحقيق التوقعات المأمولة منها، فإن التفاوت في معدلات إنجاز المدارس يعنى التفاوت في مستويات فعالية كل منها.

والمدرسة الفعالة هي مدرسة تعلم الطلاب المهارات والمعارف الأساسية، وتكسبهم الاتجاهات الإيجابية المتعلقة بالمواطنة، وتتعامل معهم دون تمييز، وتكفل لهم جميعاً الفرص التعليمية المتميزة والمتكافئة، وتنطلق من أن جميع التلاميذ يمكنهم أن يتعلموا كل ما يقدم لهم، والوصول إلى درجة الإتقان والتميز.

والمدرسة الفعالة هي التي تكفل لجميع العاملين بالمدرسة فرص المشاركة والعمل كفريق والتعاون المثمر، كما تكفل في نفس الوقت فرص المشاركة المجتمعية الفعالة للمجتمع المحلى المحيط بها.

والمدرسة الفعالة هي التي تهدف في كل أنشطتها التربوية إلى تحقيق مبدأ التعليم للتميز. وهى تحقق ذلك من خلال بيئة مدرسية آمنة، ومناخ اجتماعي مدرسي جيد توفره قيادة

مدرسية فاعلة في ضوء رؤيتها ورسالتها الواضحة، ومشاركة مجتمعية، وتنمية مهنية مستمرة لجميع العاملين بها، وتوكيد الجودة والمساءلة، والإسهام في خلق مجتمع متعلم يأخذ بثقافة الحوار والديمقراطية والمغايرة، واستخدام المستحدثات التكنولوجية [٢٩].

ويرى (C. Dimmock, 1995) أن المدرسة الفعالة، هي تلك التي تشجع استخدام العديد من طرق التدريس، التي تتضمن التعلم الفردي والتعلم التعاوني. ويعامل الطلاب في المدارس الفعالة بكرامة ويشجعوا على الإسهام في تنظيم المدرسة، وبذلك يشعرون بقيمتهم في المدرسة. ويتضمن المناخ المدرسي كثيرا من القيم الأساسية المرتبطة بالديمقراطية مثل التسامح واحترام الآخرين، والمشاركة والتعبير عن الآراء، ونشر المعرفة، وتقدير العدالة والمساواة[٣٠].

وتأتى الخلفية النظرية لتطوير المدرسة الفعالة من نموذجي فعالية المدرسة، وتطوير المدرسة. وتركز فعالية المدرسة، بدرجة كبيرة، على نتائج الطلاب وسمات المدرسة والفصول التي ترتبط بهذه النتائج بدون النظر بشكل تلقائي إلى العمليات المطلوبة لإحداث التغيير. أما تطوير المدرسة فيهتم، بصورة أساسية، بتغيير نوعية المدرسين والمدارس بدون النظر بشكل تلقائي إلى أثارها على نتائج الطلاب. أي أن فعالية المدرسة تحاول أن تكتشف ماذا يجب أن نغير في المدارس لكي تصبح فعالة بدرجة أكبر، بينما يحاول تطوير المدرسة أن يكتشف كيف يمكن تغيير المدارس لكي تتحسن[٣١]. ومن هنا كانت ضرورة الاهتمام ليس فقط بكفاءة وفعالية المدرسة، إنما أيضاً بتطوير المدرسة. أي تغيير المدرسة، بمكوناتها المختلفة إلى الأحسن، بما يجعلها أكثر فعالية وكفاءة.

خصائص المدرسة الفعالة

حدد مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر (٢٠٠٣) خصائص المدرسة الفعالة، فيما يلي:

١ ــ توقعات عالية من قبل المعلمين حيال تلاميذهم.

٢ ــ قيادة تعليمية فعالة.

٣ ــ التركيز على اكتساب المهارات الأساسية للمواد الدراسية.

٤ ــ متابعة مستمرة لنمو التلاميذ وتقدمهم دراسياً

٥ ــ توفير بيئة مدرسية أمنة ومنظمة.

٦ ــ إشراك أولياء الأمور في عملية تدعيم وتقويم الأداء المدرسي.

٧ ــ تركيز على عمليات التعليم.
٨ ــ إظهار ومتابعة مستمرة لنتائج تحصيل الطلاب.
٩ ــ إكساب المهارات الأساسية.
١٠ــ تعاون هيئة التدريس.
١١ــ استثمار الوقت في التعليم والتعلم.
١٢ــ دعم فعال من جانب أولياء الأمور[٣٢].

ويحدد Druian & Butler السمات الرئيسية للمدارس الفعالة في:

١ ــ القيـــــادة

يكون دور مدير المدرسة أن يركز عملها على عملية التعلم، وأن يستخدم هذا كوسـيلة للتعرف على البدائل المرتبطة بهذه العملية والتأثير فيها. ولذا، يدرك المدير وكل العاملين فـي المدرسة أنها مكان للتعلم بصورة رئيسية.

٢ ــ المنـــــاخ

تشترك هيئة التدريس والطلاب معاً في التوقع أن كل الطلاب لديهم القدرة على التعلم، وتتم عملية التعلم في ضوء مبدأ العدالة بين الطلاب، ويجب أن تحدث في بيئة آمنة ومنظمـة يتوقع أن يسلك الطلاب فيها طبقاً لقواعد الإدارة المعتمدة والمعمول بها.

٣ ــ التعلم وإدارة الفصل

يكون كل المدرسين على درجة عالية من العلم بالمواد التي يدرسـونها، ويـستخدمون العديد من طرق وتكنيكات التدريس. ويجب أن تكون الأهداف التدريـسية محـددة وواضـحة وترتبط بها الأنشطة التعليمية المختلفة، وأن تتم عملية مراقبة وتقويم مستمرين لتقدم الطـلاب نحو هذه الأهداف[٣٣].

متلازمات المدرسة الفعالة

يمكن تحديد المتلازمات السبعة للمدرسة الفعالة فيما يلي:

١ ــ رسالة واضحة للمدرسة

تمتلك المدرسة الفعالة رسالة واضحة مترابطة، تتقاسم هيئة التدريس من خلالها، فهـم الأهداف التعليمية والتعهد بتنفيذها، وتحديد الأولويات، وتحديد إجراءات التقويم والمحاسبية.

٢ ــ توقعات عالية للنجاح

يسود في المدرسة الفعالة مناخ التوقع، الذي من خلاله تؤمن هيئة التدريس، وتظهر ذلك بوضوح، بأن كل الطلاب يستطيعون إتقان المحتوى الدراسي ومهاراته المختلفة، وأن يكون لديهم قناعة بأنهم يمتلكون القدرة على مساعدة الطلاب على إنجاز هذا الإتقان.

٣ ــ قيادة تعليمية

يتصرف الناظر/ المدير في المدرسة الفعالة كقائد تعليمي، ويهتم بتوصيل هذه الرسالة، بفعالية ومثابرة، إلى هيئة التدريس وأولياء الأمور والطلاب. وفى هذه المدرسة، أيضاً، يفهم الناظر / المدير سمات الفعالية التعليمية ويطبقها في إدارة البرنامج التعليمي.

٤ ــ مراقبة دائمة لتقدم الطلاب

يقاس التقدم الأكاديمي للطلاب في المدرسة الفعالة بصورة متكررة من خلال إجراءات تقويم متنوعة، وتستخدم نتائج التقويم لتحسين الأداء الفردي للطلاب، ومن ثم تحسين جودة البرنامج التعليمي.

٥ ــ فرصة للتعلم

يخصص المدرسون في المدرسة الفعالة جزءاً كبيراً من وقت الفصل لتعليم المحتوى الدراسي ومهاراته، ويخصص باقي الوقت لمشاركة الطلاب ككل أو كمجموعات في الأنشطة التعليمية التي يديرها المدرس داخل الفصل.

٦ ــ بيئة آمنة ومنظمة

يسود في المدرسة الفعالة جو منظم، هادف، جاد، خالي من التهديد بالأذى البدني. وتتسم هذه البيئة بأنها غير جائرة بالنسبة لمن يوجد فيها، وتفضي إلى تحقيق أهداف عملية التعليم والتعلم لدى الطلاب.

٧ ــ علاقات المدرسة ــ المنزل

في المدرسة الفعالة، يفهم أولياء الأمور رسالة المدرسة الأساسية ويدعموها، كما تتاح لهم الفرصة للعب دور هام في مساعدتها على إنجاز هذه الرسالة[٣٤].

ويرى S. Wood (1993) أن المدرسة الفعالة هي المدرسة التي يتوافر فيها المتلازمات التالية:

١ ــ توفر المدرسة بيئة آمنة ومنظمة للتعلم.

٢ ــ يوجد مناخ للتوقعات العالية لنجاح الطلاب.

٣ ــ تمتلك المدرسة قيادة تعليمية قوية.

٤ ــ يوافق مجتمع المدرسة على رسالة واضحة ومركزية لها.

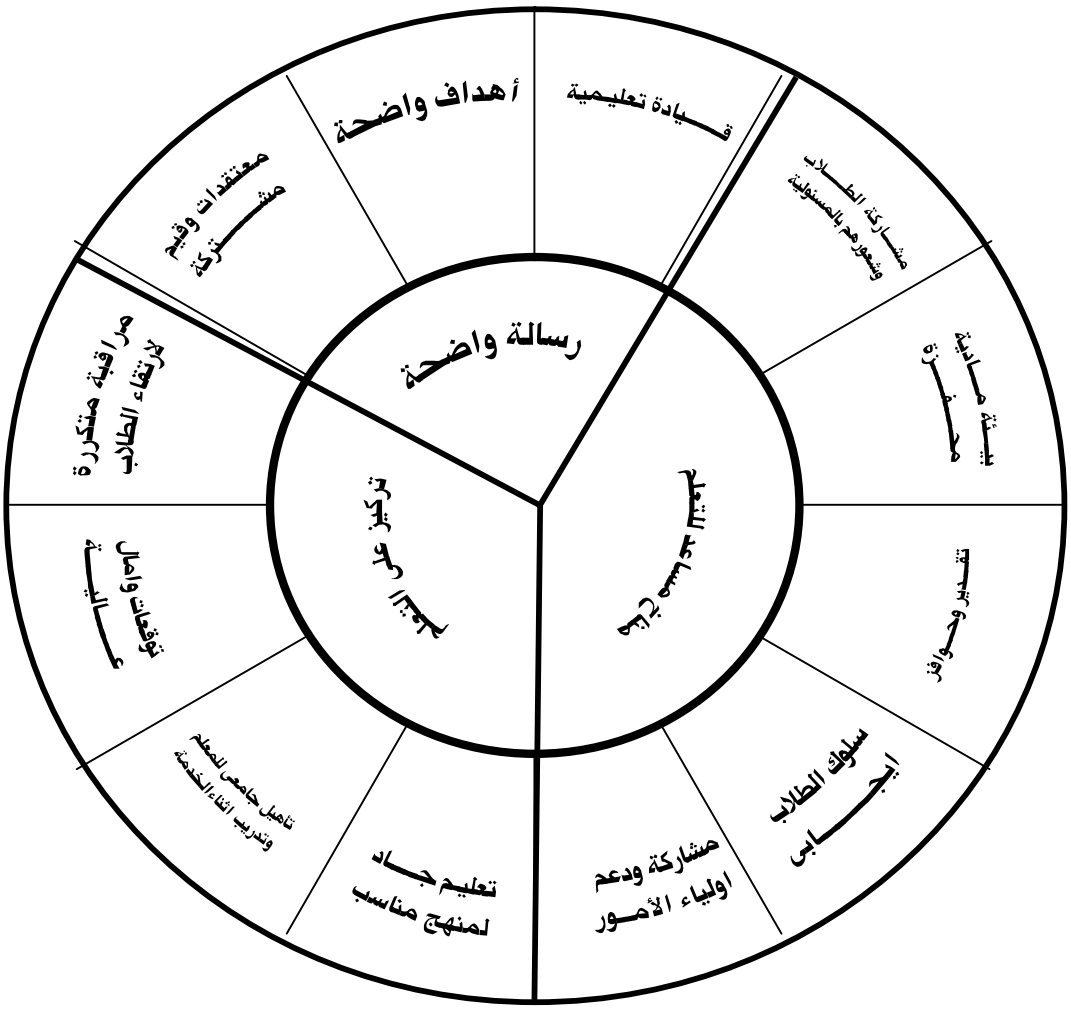
٥ ــ يتاح للطلاب فرص عديدة للتعلم، وقضاء معظم وقتهم في العمل.

٦ ــ توجد مراقبة مستمرة لإنجاز الطلاب.

٧ ــ تكون العلاقة بين المدرسة والمنزل قوية وتعاونية[٣٥].

ويوضح الشكل التالي مقومات المدرسة الفعالة[٣٦].

شكل يبين مقومات المدرسة الفعالة



بعد هذا العرض لخصائص ومتلازمات المدرسة الفعالة، والتي يتضح منها التداخل أكثر من التكامل، فإن السؤال التالي يفرض نفسه: هل يتوافر في مدارسنا، حيث تتواجد النسبة الأكبر منها في الريف والمدن الصغيرة، متطلبات المدرسة الفعالة؟ بل لنا أن نتساءل: هل تستطيع هذه المدارس أن تلبى هذه المتطلبات في مدى زمني معين؟ وإذا كان القول المأثور أنه " ليس مع العين أين "، فإن الواقع الحالي للمدارس، واستقراء التطور التاريخي لها، على الأقل منذ نهايات القرن الماضي، يكشف عن بون شاسع يفصلنا عن القدرة على تلبية متطلبات المدرسة الفعالة في ضوء ما تعلنه من طموحات للتطوير ورغبة في توكيد الجودة، وتحديات حضارية مختلفة تواجهنا محلياً وعالمياً. ومن ثم فإن المسألة، من وجهة نظر البعض، ليست إلا مجرد ملهيات تعليمية للشعوب، أو إرضاء لمتخذي القرار، أو محاولة مسايرة خبرات أو اتجاهات عالمية معينة قد تكون بعيدة عن الواقع.

ومن ناحية أخرى، إذا كانت فعالية أي نظام تتحدد في ضوء نتائجه، ومن خلال فعالية مدخلاته وعملياته الداخلية المختلفة والتغذية الراجعة له، فإن مدارسنا من حيث نوعية المدخلات وطبيعة العمليات الداخلية ومستوى المخرجات وندرة التغذية الراجعة، قد لا تساعد بالدرجة المطلوبة على توفير متطلبات المدرسة الفعالة.

وبرغم ذلك، فإنه لا ينبغي فقدان الأمل. ولكننا نرى أن الخطوة الأولى لتطوير التعليم وصولاً إلى نموذج المدرسة الفعالة، كأحد نتائج هذا التطوير، تكون في التشخيص الدقيق لواقعنا التعليمي بيانا لمسببات هذا الواقع وجذوره التاريخية، ومن ثم تحديد ماذا نريد من المدرسة، كممثلة للنظام التعليمي في كليته، حالياً ومستقبلاً في ضوء طموحاتنا القومية والتحديات التي نواجهها والموارد المتاحة أنيا ومستقبلاً. ثم تتوالى بعد ذلك عمليات تخطيط وتنفيذ ماذا نريد من النظام التعليمي بأسلوب علمي دقيق. وبدون ذلك فإن ما نفعله يكون ترقيعات متناثرة هنا وهناك لثوب قد يراه البعض مهترأ بدرجة كبيرة.

المدرسة الفعالة والجودة الشاملة

ظهر مفهوم الجودة الشاملة في البداية في مجال الصناعة، وكان المستهدف منه تحديد مواصفات ومستويات منتج الصناعة، على ألا يتم الانتقال بالصناعة من مرحلة إلى أخرى إلا بعد التأكد من تحقيق مستوى معين. وتمت استعارة هذا المفهوم من الصناعة إلى التعليم، من منطلق أنه إذا كان الهدف من تحقيق الجودة الشاملة في الصناعة هو الحصول على منتج صناعي ذي قيمة عالية الجودة، فإن المستهدف من تحقيق الجودة الشاملة في التعليم هو

تحسين مخرجات العملية التعليمية، وعلى وجه الخصوص الطالب ذو الأداء المتميز والمتفوق، الأمر الذي يدعم الرأي بأن التعليم استثمار بشرى جيد.

ولكي تتحقق الجودة الشاملة في التعليم، فإن ذلك يستلزم وضع خطة عمل تتضمن تحديد أهداف تربوية إجرائية واضحة لتحسين مخرجات التعليم، واتخاذ الإجراءات والأساليب والممارسات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، والقيام بعمليات المتابعة المستمرة عند التنفيذ حتى يتم تحقيق المخرجات المتطورة، بما يحقق الجودة الشاملة(٣٧).

وتوضح الأدبيات المختلفة أن تحقيق الجودة الشاملة في التعلم يتضمن تحسين مدخلات التعليم، أي تحسين كل عنصر من عناصر المدخلات، وتحسين العملية الداخلية، بما يؤدى إلى تحسين مخرجات التعليم. وهذا يعنى أن العلاقة قوية بين فعالية المدرسة وجودتها، وأن كلا منهما يكون دال في الأخر. ومن ثم تثار نفس الأسئلة التي طرحت سابقاً بشأن مدى قدرة مدارسنا على تلبية متطلبات المدرسة الفعالة. بمعنى هل يساعد الواقع الحالي لمدارسنا، أو حتى في المستقبل المنظور، على تلبية متطلبات تحقيق الجودة الشاملة. ونسينا، أو تعمدنا ذلك، أن معطيات الواقع تحتم علينا البحث عن جودة الأجزاء بما يحقق في مرحلة تالية جودة كل الأجزاء، أي جودة المحصلة النهائية، ومن ثم الجودة الشاملة. بمعنى أنه قد يكون من غير الجائز الحديث عن جودة شاملة لنظام لم تتحقق جودة أجزاؤه بعد.

مرتكزات تحقيق الجودة الشاملة

تتحدد بعض مرتكزات تحقيق الجودة الشاملة لنظام التعليم بمدارسه المختلفة، فيما يلي:

أولاً: مرتكزات تحسين مدخلات التعليم

١ ــ **المدرسة**: ضرورة ترسيخ فلسفة إنشائها من خلال النظر إليها على أنها مؤسسة تربوية اجتماعية، أنشأها المجتمع لصالح أبنائه، والتأكيد على وظيفتها التربوية والتعليمية والاجتماعية والثقافية، وغيرها، وتخفيض كثافة الفصول لتصبح في حدود ثلاثين تلميذا في الفصل، وإلغاء الفترة الثانية، وتنمية قدرات التلاميذ على التعلم الذاتي.

٢ ــ **المعلم**: زيادة الاهتمام بإعداده وتدريبه ورعايته صحياً واجتماعياً ومادياً، وتوفير برامج تدريب جادة له أثناء الخدمة.

٣ ــ **الطالب**: زيادة الاهتمام بإشباع حاجاته وميوله، وتنمية قدراته، مع توفير الرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية له، وإتاحة الفرص أمام الطلاب للبحث عن الحقائق والمفاهيم بأنفسهم مما ينمى لديهم القدرة على التعلم الذاتي، والاهتمام بالجانب الخلقي لديهم ورعاية المتفوقين.

٤ ــ **الإدارة المدرسية والتعليمية**: زيادة الاهتمام بها والعمل على تحديثها بشكل مستمر، من خلال إدخال التكنولوجيا الحديثة في مجال إدارة المدرسة، وتنظيم دورات تدريبية للمعلمين في إدارة الفصل، وضرورة وضع توصيف لكل وظيفة إدارية في المدرسة على حده.

٥ ــ **المبنى المدرسي والمرافق الصحية**: التوسع في إنشاء المباني المدرسية والمرافق الصحية، على أن يتوفر فيها كل المتطلبات مثل: تخصيص فناء مناسب المساحة، وتوفير الشروط الصحية للمرافق، وتوافر المعامل والورش.

٦ ــ **البيئة العامة المحيطة بالمدرسة**: ضرورة وضعها في الاعتبار عند إعداد المناهج والبرامج الدراسية المختلفة. وتشجيع الطلاب على القيام بزيارات علمية للبيئة المحيطة، ودعوة بعض المسئولين والمهتمين بالبيئة لزيارة المدرسة.

٧ ــ **المناخ العام داخل المدرسة**: النظر إلى هذا المناخ على أنه مصدر لاستقرار العملية التعليمية، وهذا يستلزم أن تكون بيئة المدرسة جاذبة وليست طاردة، وضرورة توفير المناخ العلمي والتعليمي والاجتماعي المناسب، مما يستدعى توافر القدوة لدى القيادات التعليمية والإدارية.

٨ ــ **زيادة الدعم المالي**: حيث أن تحسين مدخلات التعليم، يستلزم ضرورة زيادة المخصصات المالية للتعليم، وهذا يتطلب زيادة اهتمام الدولة بتوفير الدعم المالي للتعليم.

ثانياً: مرتكزات تحسين العمليات التعليمية الداخلية

١ ــ **البرامج والمناهج الدراسية**: يجب أن تقوم على الخبرات الشاملة والمتكاملة الجوانب، والتي تتضمن المعلومات الوظيفية، والاتجاهات والميول والاهتمامات العلمية، والتفكير بأنواعه العلمي والابتكاري والناقد، والمهارات المختلفة. وزيادة الفرص المتاحة أمام الطلاب لممارسة الأنشطة التربوية، وتوجيههم نحو المشاركة في خدمة المجتمع المحلى.

٢ ــ **تكنولوجيا التعليم**: النظر إليها على أنها تطبيق الأسس العلمية في مجال تخطيط وتنفيذ النظام التعليمي، على ضوء أهداف تربوية محددة يمكن قياسها. وتوفير الأجهزة التكنولوجية وتدريب الطلاب عليها، وعقد دورات تدريبية للمعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم.

٣ ــ **الكتاب المدرسي والمحتوى الدراسي**: زيادة الاهتمام بهما من خلال إدخال قضايا المجتمع ومشكلاته حتى يجد الطلاب معنى ومغزى لما يدرسونه، مع زيادة الاهتمام بتوفير شروط الكتاب الجيد.

٤ ــ **مراكز ومصادر المعلومات**: زيادة الاهتمام بها وبما تتضمنه من كتب ومراجع وقواميس ودوائر معارف ودوريات وأجهزة وبرامج تعليمية تكنولوجية، وحث الطلاب على الاستفادة منها وأن يؤخذ ذلك في الاعتبار عند تقويم أداء الطلاب.

٥ ــ **طرق التدريس**: ضرورة تنويعها بما يتلاءم مع الأهداف التعليمية المحددة، واستخدام الطرق التي تنمى المراتب العليا للتفكير مثل العصف الذهني وأسلوب حل المشكلات وغيرها.

٦ ــ **عمليات التقويم**: النظر إلى التقويم على أنه عملية تشخيصية علاجية وقائية، تستهدف الكشف عن مواطن الضعف والقوة في التدريس وليس الطالب فحسب، والعمل على علاج نواحي الضعف من خلال مستويات يتم تحديدها بالنسبة لكل من التقويم المرحلي والتقويم النهائي.

٧ ــ **رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة**: نظراً لما تتضمنه من أهمية في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم. وهذا يتطلب الاهتمام بالاكتشاف المبكر للموهوبين ورعايتهم، وكذلك المتفوقين دراسياً، والعمل المتواصل لتنميتهم علمياً وأدبياً واجتماعياً. بالإضافة إلى زيادة الاهتمام ببطيء التعلم، ومن يعانون صعوبات في التعلم وتوفير الرعاية التربوية والنفسية والاجتماعية لهم[٣٨].

وتثير مثل هذه المرتكزات التساؤل، مرة أخرى، عن مدى قدرة مدارسنا على تلبية متطلبات تحقيق الجودة الشاملة.

جودة المدرسة الفعالة: حادثة المعايير والمؤشرات

حددت وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر (٢٠٠٣) الهدف من هذا المشروع في تحقيق الجودة الشاملة للتعليم، وذلك باعتبار ــ كما ترى الوثيقة ــ أن المعايير محددة لمستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم والتعلم بكل عناصرها. وتنهض فلسفة بناء المعايير القومية للتعليم ــ كما تذكر الوثيقة ــ على مجموعة من المبادئ والمفاهيم الرئيسة تعكس محاور الرؤية المستقبلية للتعليم، وتشكل في الوقت نفسه الأساس الفكري لهذا المشروع، وهى:

١ ــ التزام المعايير بالمواثيق الدولية والقومية الخاصة بحقوق الطفل والمرأة والإنسان عموماً.

٢ ــ خدمة المحاسبية، والعدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص، والحرية.

٣ ــ إحداث تحول تعليمي يرتقى بقدرة المجتمع على المشاركة وغرس مقومات المواطنة الصالحة والانتماء والديمقراطية لدى المتعلم.

٤ ــ ترسيخ قيم العمل الجماعي والتنوع والتسامح وتقبل الآخر.

٥ ــ تعزيز قدرة المجتمع على تنمية أجيال مستقبلية قادرة على التعامل مع النظم المعقدة والتكنولوجيا المتقدمة، والمنافسة في عالم متغير.

٦ ــ مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد على صنع المعرفة والتكنولوجيا، وعلى تعدد مصادر التعلم وتنمية المهارات اللازمة للتعامل مع مجتمع المعرفة.

٧ ــ تؤدى المعايير إلى استحداث نمط من الإدارة يرسخ مفاهيم القيادة ومجتمع التعلم، وتعمل على تحقيق الجودة الشاملة.

٨ ــ مساهمة المعايير في توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز لجميع التلاميذ والتنمية المهنية المستمرة للممارسين التربويين.

٩ ــ اعتماد المعايير على مقاربة تعليمية مبتكرة تعزز نموذج التعلم النشط ذاتي التوجه.

١٠ــ تعزز المعايير المتعلم على توظيف المعرفة ودعم قيم الإنتاج.

١١ــ تدعم المعايير قدرة المشاركين في العملية التعليمية على حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير الناقد والإبداعي.

١٢ــ تسهم المعايير في بناء قاعدة معرفية عريضة لدى المتعلم تتسم بالتكامل والفاعلية.

١٣ــ تحقق المعايير الالتزام بالتميز في التعلم والقدرة على المتابعة والتقويم الأصيل.

١٤ــ تساعد المعايير قدرة الأنساق التربوية على التجدد، والتطوير المستمر[٣٩].

لم توضح الوثيقة كيف يمكن استخدام المبادئ والمفاهيم السابقة في بناء معايير التعليم، بل لا تتضح علاقة هذه المبادئ والمفاهيم ــ إن كانت هي كذلك ــ بالمستويات المعيارية لأي نظام تعليم. كما أن هذه المبادئ والمفاهيم مصاغة في صورة أداءات يجب أن تؤديها المعايير، أو تؤدى لها. وهذه ليست وظيفة المعـــايير، حيث أن وظيفتها الأساسية أن يقاس بالنسبة لهـــا الإنجازات المترتبة على الأداءات المختلفة.

لو افترضنا، مثلاً، حجرة دراسية ما، فإن الوضع المثالي لإضاءة هذه الحجرة هو (س) من الوحدات الضوئية، وهذا الوضع يكون متفق عليه عالميا. ولكن تتفاوت الدول في الاقتراب أو الابتعاد عن هذا الوضع (س) بسبب اعتبارات وظروف خاصة بكل دولة، فترى دولة مـــا أن الوضع المثالي لديها لإضاءة حجرة في نفس الحجم هو (ص) وحدة ضوئية، وترى دولـــة أخرى أن الوضع لديها يكون (ع) وحدة ضوئية، وهكذا. أي أن الدول تتباين في تبنى مـــستوى إضاءة حجرات متطابقة الحجم، أي تتباين في المستوى المعياري لإضاءة هذه الحجرات. ومن ثم يكون الاهتمام داخل كل دولة هو بيان مدى القرب من أو البعد عن المـــستوى المعيـــاري المتبنى من خلال مؤشرات مختلفة. وينطبق نفس الكلام على أي من عناصر نظـــام التعلـــيم، كسعة حجرات الدراسة أو المعامل، أو عدد الطلاب في الفصل الدراسي، أو مـــساحة الفنـــاء، وغير ذلك. أي أن المعايير هي مستويات للمقارنة تستعمل لوضع الأهداف وتقييم الإنجاز[٤٠].

وتشير الوثيقة إلى أن الأساس الفكري للمشروع انتهى إلى تحديد خصائص ومواصفات للمعايير، هي:

١ ــ **شاملة**: حيث تتناول الجوانب المختلفة للعملية التعليمية والتربوية والسلوكية وتحقيق مبدأ الجودة الشاملة. وهنا نود أن نشير إلى أن المعايير بذاتها لا تحقـــق الجـــودة الـــشاملة، وإنما يقاس بها من خلال مؤشراتها مدى تحقق الجودة الشاملة، أو غيرها من الأهداف أو الإنجازات.

٢ ــ **موضوعية**: حيث تركز على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بلا تحيـــز، وتنـــأى عن الأمور والتفصيلات التي لا تخدم الصالح العام.

٣ ــ **مرنة**: حتى يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة، وفقاً للظـــروف البيئيـــة والجغرافيـــة والاقتصادية المتباينة في ربوع مصر.

٤ ــ **مجتمعية**: أي تعكس تنامي المجتمع وخدمته، وتلتقي مع احتياجاته، وظروفه، وقضاياه.

٥ ــ **مستمرة ومتطورة**: حتى يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة، تكون قابلة للتعديل، ومجابهة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية.

٦ ــ **قابلة للقياس**: حتى يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم بالمعايير المقننة، للوقوف على جودة هذه المخرجات.

٧ ــ **تحقق مبدأ المشاركة**: بأن تبنى على أساس اشتراك الأطراف المتعددة والمستفيدين في المجتمع في إعدادها من ناحية، وتقويم نتائجها من ناحية أخرى.

٨ ــ **أخلاقية**: بأن تستند إلى الجانب الأخلاقي، وتخدم القوانين السائدة، وتراعى عادات المجتمع وسلوكياته.

٩ ــ **داعمة**: فلا تمثل هدفاً في حد ذاتها، وإنما تكون آلية لدعم العملية التعليمية والنهوض بها.

١٠ــ وطنية: بأن تخدم أهداف الوطن وقضاياه، وتضع أولوياته وأهدافه ومصلحته العليا في المقام الأول[٤١].

وتربط الوثيقة بين المعايير القومية للتعليم ــ في حال إعدادها بالطريقة الصحيحة ــ وبين ما يسمى بالاعتماد التربوي، وتحدد أن المعايير هي أساس عملية الاعتماد التربوي، الذي هو وسيلة لتحقيق وضمان الجودة وفقاً للمستويات العالمية[٤٢]. وها نتساءل، اعتماد ماذا بمن ولماذا؟ نحن نتحدث هنا عن نظام تعليم تكفله الدولة طبقاً للدستور، نظام تعليم أنشأت وتنشئ الدولة مؤسساته المختلفة وتموله وتشرف عليه. إذاً، فوجود أي مظهر من مظاهر القصور يعنى عدم قيام أو عدم قدرة الدولة على القيام بمسئولياتها تجاه نظام التعليم، ثم ماذا لو أن لجنة الاعتماد رأت ــ في ضوء هذه المعايير ــ أن أحد المدارس ــ وما أكثرها ــ لا تستحق نيل الاعتماد، هل ستقوم الوزارة بإغلاقها؟ ما ذنب المدرسة وإدارتها وطلابها وبيئتها في أن وضعها لا يستحق الاعتماد، أنها مدرسة أنشأتها وتسأل عنها الدولة. هل ستقوم الدولة بإصلاحها حتى تستطيع إنجاز الأهداف المحددة لها؟ إذاً تفيد المعايير ــ إن كانت موجودة ــ

من خلال مؤشراتها في التعرف على الوضع الراهن من حيث إنجازاته ومشكلاته بما يؤدى إلى إصلاحه وتطويره. وهل نحن لا نعرف ما يعانى منه نظام التعليم ومدارسه المختلفة من مشكلات؟ لماذا لا نقوم إذآ بدراسة تشخيصية لمشكلات التعليم المختلفة إذا كنا لا نعرفها؟ لماذا الاستغراق إذاً في حادثة المعايير؟ هل هي ضرورة ملحة، أم امتداد لتجارب أخرى، أم ملهيات تعليمية؟ أم ماذا نريد أن نترك للأجيال التالية؟ ثم لماذا لم تستكمل المسيرة لبناء المؤشرات الخاصة بالمعايير، والتي هي الأساس في قياس الإنجاز.

قد تصاغ المؤشرات في صورة كيفية، مثلما يقال إن الطلاب يهربون من المدرسة كمؤشر على عدم الفعالية أو الجاذبية في العملية التعليمية. والمؤشرات الكيفية تعبر عن اتجاه ملحوظ يدركه المرء بالمشاهدة والمتابعة لمسألة ما تسترعى انتباهه من خلال المعايشة والمراقبة لها. ولا يمكن إنكار قيمة هذه المؤشرات في حياتنا العادية، وفى تقديرنا لكثير من المواقف، وفى إصدارنا للرأي والحكم.

وبرغم هذه الأهمية إلا أن المؤشرات الكمية تنال اهتماماً أكبر، ويتم التركيز عليها باعتبارها أكثر دقة في وصف الحالة وتقدير حجمها ورصد أبعادها الحالية أو تطورها عبر الزمن، أو وضعها المستقبلي. والمؤشرات الكمية، وبخاصة في القضايا الاجتماعية، ليست بديلاً عن الواقع أو الظاهرة أو النظام نفسه التي تؤثر عليه. فالمؤشرات ودلالتها الإحصائية لا تستوي بذاتها وليست لها دلالة مستقلة عن الإطار المفاهيمي الذي انطلقت منه، والذي تمثله أو تنوب عنه[٤٣].

أي أن المؤشرات هي مقاييس كمية أو نوعية تلخص العديد من المعلومات والمعارف عن الظواهر التي تقع في المجتمع. وقد تظهر في شكل أرقام خام أو نسب أو معدلات أو جمل قياسية، لتشير إلى مستوى معين من الإنجاز.

كما أنها وسيلة لمتابعة مسار العمل في مراحله المختلفة، مما ييسر عملية الحكم الموضوعي المتوازن والشامل عن أحداث وقعت، أو مازالت تحدث بالفعل، أو سوف تحدث مستقبلاً، في ظل أهداف موضوعية ومعايير محددة بدقة وبصورة علمية ومتفق عليها من قبل ويسير العمل في ضوئها[٤٤].

وترتبط كفاءة المؤشرات في مهمتها كأدوات للقياس والتوصيف بمدى جـودة البيانـات التي تستخدم لحساب قيمتها الرقمية من حيث الصدق والصحة والوفرة. وهذا يعنى أن المؤشر يعطى صورة عن الواقع، إلا أن البيانات المستخدمة هي التي تحدد مدى التطابق بين الصورة وهذا الواقع[٤٥].

ومن الخصائص التي يجب أن تتوفر في المؤشرات، ما يلي:

- القابلية للتطبيق، بحيث تكون واضحة لا لبس فيها ويسهل تطبيقها.
- البساطة وعدم التعقيد وسهولة الفهم.
- تمكن من إجراء المقارنات بين المناطق المختلفة، وفى الأزمنة المختلفة.
- التكامل والتجانس والتعبير عن الحقيقة.
- الحساسية، بحيث تظهر أي تغييرات تحدث في الظاهرة محل الدراسة.
- الدقة والكفاءة العالية في القياس.
- الثبات والاتساق الداخلي.
- الصدق، بحيث تقيس المؤشرات ما وضعت لقياسه[٤٦].

ومن ثم، إذا كانت الإشكاليات والتحديات المختلفة التي نواجهها تحتم تطـوير التعلـيم وزيادة فعاليته، وتبرر طموح الوصول إلى المدرسة الفعالة وتوكيد جودتهـا، وإعداد معـايير ومؤشرات قومية تساعد في وضع أهداف هذه المدرسة وتقييم إنجازاتها، فإن معطيات التفكيـر العلمي المتأني لهذه الأمور، ومعطيات تشخيص الواقع وطموحات المستقبل بجوانبه المختلفـة، تحتم التروي وعدم الانبهار ومن ثم الاستغراق في مسميات ندعى إنها اتجاهات عالمية حديثة، في حين أن الأدبيات المختلفة تظهر أنها موجودة منذ عقود كثيرة.

كما أن معطيات التفكير العلمي المتأني، ومعطيات الواقع بمـشكلاته وتحدياتـه تؤكـد ضرورة ألا نستغرق في حلم أن تبنى مثل هذه الأمور سوف يفتح " طاقة القـدر " أو سـيكون بمثابة " عصى موسى " تنتقل بها الأوضاع التعليمية من الشيء إلى نقيضه. وكأن، على سبيل المثال، تبنى الاعتماد الأكاديمي سينقل مدارسنا، بمجرد إلباسه حلة القـانون، إلـى مـصاف المدارس العالمية. وإذا لجأنا إلى جهة أجنبية لاعتمادنا أكاديمياً مستخدمة، بـالطبع، معاييرهـا ومؤشراتها الخاصة فهل ستشفع لنا إعدادنا، أو ضرورة إعـدادنا، لنظامنا التعليمي بالـصورة التي تحقق لنا بناء شخصيتنا القومية المتميـزة، التي بها نحقق أهـدافنا وطموحاتنـا القوميـة وندافع عن أمننا القومي؟ هذا الوضع الذي قد لا يتفق مع معايير هيئة الاعتماد الخارجية.

الهوامش

١ ــ المجالس القومية المتخصصة: تحقيق الجــودة الشاملة في التعليم العام، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيــا، الــدورة الثامنــة والعشرون ٢٠٠٠/٢٠٠١، القاهرة، ٢٠٠١، ص ٢٥.

٢ ــ عوني المشني: العولمة في الخطاب العربي المعاصر، ص ١
at, www. afaq. org/ fact 3/ 10. htm

٣ ــ أبو بكر على عليوة: تجربة الجمهورية اليمنية في مجال التجديد التربوي، ورشة العمل الإقليمية في مجال التجديد التربوي، المنظمــة الإســلامية للتربيــة والثقافة والعلوم والمعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع كلية التربية جامعــة قناة السويس، الإسماعيلية، ٢ ــ ٥ ديسمبر ٢٠٠٣، ص ٢.

٤ ــ محمد صبري الحوت: التعليم والشخصية القومية، كلمة التحرير، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٣٢، مايو ١٩٩٩، ص ٦.

٥ ــ ــــــــــــــــ: التربية للبقاء والعلاء، كلمة التحرير، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٣٣، سبتمبر ١٩٩٩، ص ٦.

٦ ــ ــــــــــــــــ: العقــول أم البطــون، كلمة التحرير، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٤٠، يناير ٢٠٠٢، ص د.

٧ ــ ــــــــــــــــ: الرأي من أعلى، كلمة التحرير، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٤٢، سبتمبر ٢٠٠٢، ص جـ.

٨ ــ ــــــــــــــــ: التطويــر في وعــاء بلا قاع ولا جدار، كلمة التحرير، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٤٦، يناير ٢٠٠٤، ص جـ.

٩ ــ أحمد فتحي سرور: إستراتيجية تطويــر التعليم في مصر، القاهرة، مطبعة وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٧، ص ص ٩٠ ــ ١٠٤ (بتصرف).

١٠ــ أحمد مجدي حجازي: العولمة وتهميش الثقافة الوطنية: رؤية نقدية مــن العالم الثالث، عالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثاني، أكتوبر/ديسمبر ١٩٩٩، ص ص ١٢٣ ــ ١٢٤.

١١ــ محمد بن شحات الخطيب: مستقبل التعليم في دول الخليج العربية في ظل العولمة، ندوة مستقبل التربية في ظل العولمة: التحديات والفرص، كلية التربيــة جامعة البحرين، ٢ ــ ٣ مارس ١٩٩٩، ص ١٩.

١٢ــ على السيد الشخيبي: رؤية تجديدية لمستقبل الجامعة في جمهورية مصر العربية، ورشة العمل الإقليمية في مجال التجديد التربوي، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم والمعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع كلية التربية جامعة قناة السويس، الإسماعيلية،٢ــ٥ ديسمبر ٢٠٠٣، ص ص ١ ــ ٢.

١٣ــ خالد أحمد بوقحوص: بعض الاتجاهات العالمية للتعليم العالي في ظل العولمة، ندوة مستقبل التربية العربية في ظل العولمة: التحديات والفرص، كلية التربية جامعة البحرين، ٢ ــ ٣ مارس ١٩٩٩، ص ص ٦ ــ ٧.

١٤ــ محمد محمد عبد الحليم: المتطلبات التربوية من التعليم الجامعي في ضوء بعض المتغيرات المحلية والعالمية: دراسة تحليلية، التربية والتنمية، السنة الخامسة، العدد ١٣، مارس ١٩٩٨، ص ١١٧.

١٥ــ حمود السعدون، ووليم عبيد: التحديات العلمية والتكنولوجية ودور التعليم العالي في مواجهتها، مؤتمر التعليم العربي وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، المؤتمر الثاني لقسم أصول التربية، كلية التربية جامعة الكويت، ١٧ ــ ٢٠ أبريل ١٩٩٤، ص ٦.

16- Camara, Jarica da Silva, Globalization and Teacher Education, Xth World Congress of Comparative Education, University of Cape Town, South Africa, 12-17 July, 1998, P.1.

١٧ــ صبري حافظ: العولمة والثقافة القومية:آليات الهيمنة والمقاومة، مؤتمر العولمة والهوية الثقافية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ١٢ــــ١٦ أبريل ١٩٩٨، ص ص ٥٩٧ ــ ٥٩٨.

١٨ــ حسين كامل بهاء الدين: التعليم والمستقبل، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٧، ص ٥٢.

١٩ــ حمود عليمات: الثقافة الإسلامية وتحدى العولمة، إسلامية المعرفة، السنة السادسة، العدد الرابع والعشرون، ربيع ٢٠٠١، ص١٠٠.

٢٠ــ عبد الفتاح على الرشدان: دور التربية في مواجهة تحديات العولمة في الوطن العربي، الملتقى العربي حول التربية وتحديات العولمة الاقتصادية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالاشتراك مع اللجنة الوطنية لليونسكو، القاهرة، ٢٨ سبتمبر ــ ١ أكتوبر ٢٠٠٢، ص ص ٢ ــ ٣.

٢١ــ حمود عليمات: الثقافة الإسلامية وتحدى العولمة، مرجع سابق،

ص ١٠١.

٢٢ــ أحمد مجدي حجازي: العولمة وآليات التهميش في الثقافة العربية، مؤتمر العولمة والهوية الثقافية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ١٢ــــ١٦ أبريل ١٩٩٨، ص ١٥٣.

٢٣ــ ألفن توفلر: صدمة المستقبل، ترجمة: محمد على ناصف، دار نهضة مصر، القاهرة، ١٩٧٤، ص ٤٢٣.

٢٤ــ وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم: المشروع القومي لتطوير التعليم، القاهرة، ١٩٩٩، ص ١٢١.

٢٥ــ نبيل على: العرب وعصر المعلومات، عالم المعرفة، العدد رقم ١٨٤، الكويت، ١٩٩٤، ص ٤٠٧.

٢٦ــ حسين كامل بهاء الدين: الوطنية في عالم بلا هوية: تحديات العولمة، دار المعارف، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ص ١٢٧ ــ ١٢٨.

٢٧ــ واين هولتزمان: مدرسة المستقبل، ترجمة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، سلسلة الكتب المترجمة (٣)، القاهرة، ١٩٩٨، ص ١٩.

28- Ross, Kenneth N., and T. Neville Postlethwaite, Indicators of The Quality of Education: a Summary of a National Study of Primary Schools in Zimbabwe, IIEP Research Report No. 96, Unesco: IIEP, Paris, June 1992, P. 38.

٢٩ــ وزارة التربية والتعليم: مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم، المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الأول، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ٤٥.

30- Dimmock, C., Building Democracy in a School Setting: the Principal's Role, in J. Chapman, et. al (eds.) , Creating and Managing the Democratic School, the Flamer Press, London, 1995, PP. 163-164.

31- The European Commission, A Comprehensive Framework for Effective School Improvement, New Perspective for Learning, Briefing Paper 27, Nov. 2001, P.1.
at, www. pjbl.co.uk/ npl/ bp 27. pdf

٣٢ــ وزارة التربية والتعليم: مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم، مرجع سابق، ص ٤٣.

33- Druian, Greg, and Jocelyn A. Butler, Effective Schooling, Practices and At - Risk Youth: What The Research Shows, PP. 2-3.

at, www. nwrel. org/ scpd/ sirs/ 1/ topsyn 1. html

34- Association for Effective Schools Correlates of Effective Schools, PP. 1-2.
at, www. mes. org/ correlates. html

35- Wood, S., Restructuring Schools: Some Aspects of Site Based Management and Effective School Thrusts, Paper Presented to the American Educational Research Association, April 1993, P.4.

36- www. makkahedu. org. sa/ north/ culturek 3. htm

٣٧ــ المجالس القومية المتخصصة: تحقيــق الجودة الشاملـــة في التعليم العام، مرجع سابق، ص ص ٢٧ ــ ٢٨.

٣٨ــ المرجع السابق، ص ص ٣٠ ــ ٣٦ (بتصرف).

٣٩ــ وزارة التربية والتعليم: مشــروع إعــداد المعايير القومية للتعليم، مرجع سابق، ص ص ١٠ ــ ١١.

٤٠ــ رشدي أحمد طعيمة، ومحمد بن سلمان البندري: التعلــيم الجامعي: رصد الواقع ورؤى التطوير، الطبعة الأولى، دار الفكــر العربـــي، القــاهرة، ٢٠٠٤، ص ٤٣١.

٤١ــ وزارة التربية والتعليم: مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم، مرجـــع سابق، ص ص ١٢ ــ ١٣.

٤٢ــ المرجع السابق، ص ٣٧.

٤٣ــ حامد عمار: التنمية البشرية في الوطن العربي: المفاهيم ــ المؤشرات ــ الأوضاع (١)، سينا للنشر، القاهرة، ١٩٩٢، ص ص ٥٧ ــ٥٨

٤٤ــ محمد محمود دبوس: تطوير مؤشــرات التنمية الريفية، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيــا وكليــة الزراعة جامعة أســيوط، ٢٠٠٣، ص ص ٢ ــ ٣.

٤٥ــ المرجع السابق، ص ٥.

٤٦ــ المرجع السابق، ص ٧.

المشاركة المجتمعية في
التعليم – الطموح والتحديات

أ.د. على السيد الشخيبي
أستاذ أصول التربية
مدير مركز تطوير التعليم
الجامعي – جامعة عين شمس

مقدمة:

شهدت الفترة الأخيرة ثورة تكنومعلوماتية سريعة، ومعقدة، وشاملة لجميع مجالات الحياة في المجتمعات المعاصرة، وأصبح التغير المتسارع هو السمة الغالبة لعالم اليوم والغد. وقد أطلقت على هذه الفترة مسميات عديدة منها – على سبيل المثال – عصر العولمة، والموجة الثالثة، ومجتمع المعرفة، والثورة الصناعية الرابعة، والثورة التكنومعلوماتية وغيرها من المسميات التي إن دلت على شيء، فإنها تدل على أن العلم والتكنولوجيا لم يتركا كبيرة أو صغيرة في حياتنا إلا كانت لهما القوة العظمى في الكشف عنها وتطويرها وتوجيهها بما يتفق مع أغراضهما.

ويتفق كثير من المفكرين والعلماء والرأي العام على أن العقل البشرى هو المفكر والمخطط والمنفذ لكل ما يدور حوله من تطورات، وهو القادر على اختراق ما لم يمكن اختراقه من قبل وبناءً على ذلك أصبح هذا العقل هو الثروة التي تتباها بها المجتمعات المعاصرة، والمؤشر الحقيقي في ترتيب المجتمع مع سباق التنمية الشاملة، ومكانه على خريطة العولمة. بمعنى أن تقدم المجتمع يعتمد في المقام الأول على ما لديه من علماء ومبدعين ومتعلمين.

ونتيجة ليقين المجتمعات العصرية بأهمية هذا العقل البشرى وقيمته، أصبح تكوينه من خلال تعليمه هو محور اهتمام حكوماتها سواء على المستوى الرسمي أو غير الرسمي، ومن ثم وجهت حل إمكاناتها المادية والبشرية لدعم التعليم والاهتمام به من حيث الكم والكيف.

وإذا كانت المدرسة باعتبارها المؤسسة التربوية الرسمية الأولى المنوطة بتكوين الإنسان ليحقق آمال مجتمعه. وقد نجحت إلى درجة كبيرة في الماضي، وذلك نتيجة للظروف المحيطة بها التي وفرت لها كل ما تحتاجه من موارد بشرية ومادية فإنها اليوم أصبحت في حالة حرجة نتيجة لصعوبة مواجهتها وحدها للتغيرات العالمية والمحلية والتربوية المحيطة بها والتي تموج بتحديات وتحولات فكرية وعلمية وتكنولوجية ومن ثم أصبح من الضروري على المجتمع بكل مؤسساته وأفراده أن يشارك المدرسة في هذا العمل الذي أصبح يهم كل فرد في المجتمع، وقضية أمن قومي.

وبناءً على ذلك فإن هذه الورقة البحثية ستحاول أن تتعرض للتحديات العالمية والمحلية والتربوية التي تشجع ضرورة المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم، ثم المقصود

بالمشاركة المجتمعية، وواقع هذه المشاركة في مجتمعنا المصري المعاصر، مع تقديم رؤية مقترحة لهذه المشاركة المجتمعية في التعليم.

أولاً: التحديات العالمية:-

مع انطلاقة الألفية الثالثة بدأ عالمنا يعيش نظاماً جديداً، وأصبح لزاماً على مجتمعنا حكومات وأفراد أن يعيش هذا النظام بما له من ايجابيات وما عليه من سلبيات، وأن نكون أعضاء مشاركين بفاعلية فيما يدور حولنا من تغيرات وتحولات، بدلاً من أن نستمر على حالتنا السلبية التي عشناها طويلاً، وأن نخلع ذلك الجلباب الذي ارتديناه طويلاً عبر الأجيال، وأن يكون لنا مكان استراتيجي على خريطة العولمة التي لم تعد تتسع إلا لمجتمعات المتعلمين والمبدعين والعلماء.

ومن الملاحظ أنه حتى فترة زمنية قصيرة كان التطور التدريجي الجزئي هو السمة السائدة لحياة الإنسان، وكانت حياته عبارة عن سلسلة من الأحداث المتتالية تؤدى إلى ما بعدها وتعتمد على ما قبلها. أما ما يعيشه الجيل الحالي وبالتأكيد الأجيال التالية له يختلف من حيث الكم والكيف والعمق عما كانت تعيشه الأجيال السابقة، حيث أننا نعيش تحولات وتحديات جذرية سريعة ومعقدة وشاملة تتنامى بسرعة كبيرة يصعب على عقل الإنسان العادي ملاحقتها، لدرجة أن معظم – إن لم يكن جميع – المهتمين يطلقون على هذه الحقبة التي نعيشها الآن اسم ثورة تكنومعلوماتية، حيث تتفاعل فيها المعلومات مع التكنولوجيا، وتتحول فيها المعرفة إلى قوة، وتدفع الإنسان إلى محاولة الإبحار العلمي في عالم ما وراء الكون، والغوص العلمي في النفس البشرية. ومن التغيرات والتحولات التي تتميز بها هذه الحقبة والتي يطلق عليها البعض مجتمع المعرفة ما يلي:-

١- أن ما نعيشه خلال هذه الحقبة بمثابة ثورة جذرية مستمرة وشاملة لجميع جوانب الحياة تجبر الإنسان على أن يستمر يقظ التفكير في التعامل مع كل ما هو جديد الذي يصبح قديماً بعد فترة وجيزة. تلك الثورة التي لم تكتف بالتعامل مع ما يحيط بالإنسان، ولكنها تعدت ذلك إلى ما وراء الذات وما وراء الكون.
٢- أن هذه الحقبة التي حملت مسميات كثيرة منها الموجة الثالثة، والثورة الصناعية الرابعة، ومجتمع المعرفة، ومجتمع العولمة، وما يحدث فيها من تحولات وتغيرات هي من صنع العقل البشرى مفجرها ومطورها، والذي تتجلى قدراته وإبداعاته في التعامل مع الالكترونيات، وتكنولوجيا الليزر، والحاسب الآلي الخفي، وشبكة المعلومات، والهندسة

البشرية، والاستنساخ، وتصميم الأطفال، وقهر السرطان وغيره من الأمراض المستعصية، وثورة الكوانتم (ثورة الكم)، والوصول إلى النجوم، والثورة البيولوجية. ذلك العقل البشرى الذي لا ينضب نتيجة لاستخدام، بل هو مصدر متجدد ينمو بسرعة فائقة مقارنة بالمصادر الأخرى من خلال اكتشافه، ورعايته، وتنمية قدراته ومواهبه، واتجاهاته.

٣- أن ما تتضمنه هذه الحقبة من تحولات وتحديات لم يكن محصلة جهود وتفكير دولة أو عدد من الدول، ولكنه نتيجة جهود وأفكار دول كثيرة عكس ما كان يحدث في الثورات أو الموجات السابقة. وإذا كانت بعض الدول كالولايات المتحدة واليابان وبعض دول أوروبا قد أخذت نقطة البداية والريادة في هذه الثورة، فإن كثيراً من الدول الأخرى ما لبثت أن كان لها نصيب من المشاركة الايجابية في استمرار هذه الثورة. حيث لم تعد هذه الحقبة وما يدور فيها من تطورات حكراً على دورة أو منطقة جغرافية معينة خاصة مع مداخل النظم البيئية Inter – desciplinry opproches في مختلف المجالات، والتي تؤكد على صعوبة إمكانية أي دولة مهما كانت إمكاناتها الذاتية أن تنفرد بتصنيع جميع عناصر منتج معين، بل ضرورة التعاون بين الدول لتحقيق ذلك.

٤- أن هذه الحقبة تعتمد في الأساس على المنتجات المعرفية أو المعلوماتية والتكنولوجية من أفكار ومفاهيم ونظريات وتطبيقاتها، وقد أدى هذا إلى إضفاء صبغة المعلوماتية أو التكنومعلوماتية أو مجتمع المعرفة عليها. والدليل على ذلك أن صناعة المعرفة أو المعلوماتية أصبحت مصدراً للسلطة والقوة بدلاً من الصناعات الثقيلة (*) **وقد أشاد ألفن نوفلر بقيمة المعرفة في عالمنا المعاصر والمستقبل بقولة." ما كان بوسع أي عبقري في السابق أن يتخيل ما تشهده هذه الأيام من منحنى عميق في تحول السلطة، أي هذه الدرجة المذهلة التي أصبحت بها القوة والثورة تعتمدان على المعرفة حالياً... المعرفة نفسها ليست المصدر الوحيد للسلطة فحسب، بل أنها أيضاً أهم مقوم للسلطة والثروة.**(١)

(*) أشارت الإحصاءات إلى أن العائد الاقتصادي من التجارة الالكترونية عبر شبكات الانترنت بلغ ٦٤ مليار دولار في الربع الأول من عام ١٩٩٨، وارتفع إلى ١١٧ مليار دولار في الربع الأول من عام ١٩٩٩، وتم تقدير إجمالي عائد عام ١٩٩٩ كاملاً بمبلغ ٥٠٠٠ مليار دولار.(١)

(١) ألفن توفلر (١٩٩٥)، تحول السلطة، الجزء الثاني: المعرفة والثروة والعنف على أعتاب القرن الحادي والعشرين، الجزء الثاني، ترجمة لبنى الريدى، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص ٣٣-٣٤.

ويشهد عالم اليوم تطوراً سريعاً ومتنامياً في كم المعرفة وكيفها لدرجة أن البعض يشير إلى أن المعلومات العلمية تتضاعف حالياً كل ثلاث عشرة سنة، وسيتضاعف في السنوات القادمة كل ست سنوات، والأدلة على ذلك كثيرة منها زيادة أعداد العلماء والباحثين في مختلف المجالات، حيث يشير البعض إلى أن حوالي ٩٠% من علماء الكيمياء والفيزياء على مدى التاريخ مازالوا أحياءً، وزيادة أعداد الكتب والجامعات والمراكز البحثية خاصة مع انتشار الحاسب الآلي والإنترنت.

٥- استخدام تكنولوجيا الاتصال والمواصلات ونظم نقل المعلومات الإلكترونية بين الدول أدى إلى اختراق حدودها الجغرافية والسياسية والثقافية، مما دفع كثير من العلماء والمفكرين إلى الاعتقاد بأن هذا العالم المترامي الأطراف تحول في فترة زمنية قليلة إلى قرية كونية صغيرة Global village وأصبح مصطلح الكوكبية أو العولمة هو أكثر المصطلحات التصاقا بعالم اليوم والمستقبل، وأكثر المفاهيم انتشاراً. وبناءً على ذلك أصبح لزاماً على أية دولة ألا تعيش في عزلة عن العالم المحيط بها، وضرورة أن تتفعل بما يدور حولها من تطورات.

٦- انتشار الشركات الاقتصادية متعددة الجنسية وهيمنتها على الاقتصاد العالمي تحت إشراف الدول التي ينتمي إليها مالكوها، مع تطبيق سياسة الخصخصة وفتح الحدود أمام المنتج الأفضل والأجمل والأرخص، ورفع الحماية الجمركية والتأكيد على تطبيق معايير الجودة الشاملة على المستوى العالمي وتكوين التكتلات الاقتصادية. وقد انعكست هذه السياسات الاقتصادية على زيادة النمو الاقتصادي لعدد قليل من الدول وتراجعه في عدد كبير منها (١٥ دولة في مقابل ١٠٠ دولة) [٢]، وتضاعف أعداد العاطلين عن العمل في الدول النامية، وازدياد الصراع بين الدول الرأسمالية المتقدمة بسبب تشابك المصالح، وانقسام العالم إلى عالمين متضادين: عالم غنى ومتخم وعالم فقير وجائع.

٧- انهيار أحد قطبي الميزان السياسي والاقتصادي العالم والمتمثل في الاتحاد السوفيتي في بداية التسعينيات، بحيث أصبحت الساحة السياسية والعسكرية والاقتصادية العالمية تحت السيطرة شبه الكاملة للقطب الرأسمالي الذي تقوده الولايات المتحدة الأمريكية، والتي بدأت تمارس تدخلها المباشر في الشئون الداخلية والخارجية للدول المتقدمة والنامية على حد سواء، ومحاولة القضاء على الحكومات بل على الشعوب التي تعوق فرص سياستها الرأسمالية كما حدث وما يزال يحدث مع بعض الدول.

---

(٢) كاظم حبيب (١٩٩٨)، "العولمة الجديدة"، الطريق، آزار-حزيران (مايو-يونيو)، السنة السابعة والخمسون، العدد الثالث، ص ص ٦٧-٦٨.

٨- زيادة مخاوف كثير من الدول النامية من محاولات النيل من هويتها الثقافية والقضاء عليها وطمس معالمها من جانب الدول الأكثر سيطرة، خاصة أن الهوية الثقافية تمثل خصوصية مجتمعات هذه الدول وتميزها عن غيرها. وتشير الهوية الثقافية إلى مجموعة السمات التي تخص مجتمع ما وتميزه عن غيره من المجتمعات، وقد تأصلت هذه السمات عبر العصور، وتولد الإحساس لدى أفراد هذا المجتمع بالانتماء لشعب معين، والارتباط بوطن معين. (٣)

٩- زلزلة الأنساق والقوانين والمبادئ التي تحكم حياتنا الاجتماعية والثقافية، واهتزاز قيم كنا نتوقع لها دوام الخلود والاستمرارية كما كانت في الماضي، وسيادة انساق قيمية لم نتوقع لها مكاناً في حياتنا. وربما يرجع ذلك إلى الغوص الدقيق للعلم والتكنولوجيا في مجالات لم تكن معهودة له من قبل خاصة فيما يتعلق بالاستنساخ والهندسة البشرية والفضاء، وغيرها. وغالباً ما يؤدى هذا إلى صراع الأجيال والذي بدوره يؤدى إلى مشكلات اجتماعية وثقافية نحن في غنى عنها.

١٠- التزايد المستمر للمشكلات البيئية الناتج عن سوء استخدامها وخاصة من جانب الدول الصناعية ومن هذه المشكلات التلوث البيئي، والمشكلة السكانية، ومشكلة الأمية بمستوياتها المختلفة، ومشكلات الغذاء، والإرهاب، ونقص المياه وغيرها.

ثانياً: التغيرات المحلية والتربوية:

تعددت العوامل والتغيرات التي طرأت على المنظومة المجتمعية بشكل عام والمنظومة التعليمية بشكل خاص في مجتمعنا العربي المعاصر، والتي لها تأثير مباشر وغير مباشر على المشاركة المجتمعية في التعليم، ومن هذه العوامل:

١- الشعور العام في مجتمعنا سواء على المستوى الرسمي أو العام بضرورة عودة التعاون والتكامل المفقود بين الأسرة والمدرسة، والذي أدى فقدانه وانسحاب الأسرة في غالبية الأحيان من مسئولياتها والتزاماتها التربوية إلى تدهور العملية التربوية، خاصة وأنه من اليقين ضرورة ممارسة لهذه المهام والأدوار لأن المدرسة كمؤسسة اجتماعية لا تستطيع بأي حال من الأحوال أن تكون مسئولة مسئولية كاملة عن العملية التربوية. وتوجد كثير من الأدلة والبراهين التي تؤكد الدول السلبي للأسرة وضرورة عودتها إلى دورها الإيجابي كشريك متضامن مع المدرسة في هذا الأمر.

---

(٣) إسماعيل محمد الفقي (١٩٩٩)، إدراك طلاب الجامعة لمفهوم العولمة وعلاقته بالهوية والانتماء، دراسة مقدمة إلى المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر "العولمة ومناهج التعليم"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ص ص ١٩٩-٢٣٩.

٢- انتشار الأفكار التربوية سواء على المستوى التنظير أو التطبيق في عالم اليوم والتي تؤكد أن التلميذ لم يعد مجرد عقل وذاكرة تكون محور اهتمام العملية التربوية والتربويين، ولكنه شخصية متكاملة يجب أن تكون ذات اهتمام متكامل لجوانبها العقلية والجسمية والوجدانية وقد أكدت ذلك تجارب بعض الدول والمنظمات العالمية في الاهتمام بالنمو المتكامل لشخصية المتعلم. وتشير هذه الأفكار والتجارب إلى أن تنمية الجانب الوجداني بصفة خاصة من شخصية المتعلم يحتاج إلى مشاركة جميع عناصر العملية التربوية داخل المدرسة وخارجها، وقد أدى هذا إلى ضرورة المشاركة المجتمعية في التعليم.

٣- ظهور بعض المشكلات التعليمية والاجتماعية التي لها انعكاساتها السلبية على المتعلم والمدرسة والمجتمع بمؤسساته المختلفة، ومنها مشكلة الدروس الخصوصية، والكتب الخارجية، والتسرب، والإدمان والعنف، وتحتاج مواجهة مثل هذه المشكلات وغيرها تضافر جهود المجتمع بأفراده ومؤسساته المختلفة بالتعاون مع المدرسة. وبناءً على ذلك فإن المشاركة المجتمعية في التعليم سيكون لها إسهام إيجابي في التعامل مع هذه المشكلات وتنقية نظامنا التعليمي ومجتمعنا منها.

٤- إن التقدم في عالم اليوم يعتمد أساساً على ما لدى المجتمع من عناصر بشرية متعلمة ومبدعة وعالمة ومفكرة، وليس على ما لديه من عناصر مادية. وبالتالي فإن اكتشاف المواهب وتنميتها في مختلف المجالات يحتاج إلى إسهام فعال لكل مؤسسة اجتماعية سواء بطريق مباشر أو غير مباشر، خاصة أن جميع النظريات العلمية تؤكد أن الموهبة استعداد وراثي ولكنه يحتاج إلى بيئة إثرائية تكتشفه وتنمية وتوجهه لخدمة الفرد والمجتمع.

٥- نتيجة للارتفاع المتنامي في متوسط مستوى التعليم بين أفراد المجتمع ازداد مستوى وعى هؤلاء الأفراد بأهمية التعليم وقيمته المجتمعية والشخصية، ومن ثم أصبحت مشاركة هؤلاء الأفراد خاصة ذوى الخبرة والمعرفة في المجال التربوي ضرورة حتمية بهدف تطويره وتحسينه حتى يستطيع تحقيق أغراضه ويرجع ذلك في الأساس إلى أن التعليم قضية تهم معظم أفراد المجتمع إن لم يكن جميعهم.

٦- التقدم المتسارع في أشكال وسائل الإعلام والاتصال وانتشارها، وإمكانية الإفادة منها في استقطاب ذوى العلم والمعرفة والتجارب في المجال التربوي لعرضها على الرأي العام من طلاب وأولياء أمور ومعلمين وغيرهم أو مناقشتها وتطبيق ما يتفق منها مع إمكانات مجتمعنا المادية والبشرية.

٧- أدى التوسع في استخدام الميكنة والأجهزة والأدوات الإلكترونية في العمل والمنزل والحياة العامة إلى اختصار الكثير من الوقت والجهد للعديد من أبناء المجتمع، ومن ثم زيادة وقت الفراغ لديهم، والذي أصبح أحد المكاسب التي يجب أن يتم التخطيط له والاستفادة منه في المشاركة المجتمعية في الخدمات والأنشطة العامة وبصفة خاصة الأنشطة التعليمية، ومثال ذلك برامج محو الأمية وتعليم الكبار، وبرامج تقوية التلاميذ، والندوات التربوية وغيرها.

٨- استخدام طرق وأساليب في بحث ودراسة بعض المشكلات التعليمية وفقاً للمنهج العلمي وتقديم حلول لها. مثل هذه الطرق والأساليب تحتاج إلى تعاون وتكامل الفكر مع الخبرة والممارسة أي بين الخبراء والباحثين من ناحية والمعلمين والعاملين بالمدرسة من ناحية ثانية. ومن هذه الطرق والأساليب ما يطلق عليه بحث العمل أو الفعل Action research الذي يركز على تناول مشكلة تعليمية معينة في منطقة معينة من جميع جوانبها، والدراسات المسحية التعاونية cooperative survey studies التي تعتمد على التعاون بين أهل العلم مع أهل الخبرة والتنفيذ، ثم البحوث السريعة بالمشاركة التي بدأت تأخذ مكانتها بين طرق البحث التربوي والاجتماعي خلال السنوات الأخيرة.

٩- انتشار المبادئ والقيم المرتبطة بالتطوع والانتماء والولاء بين أبناء المجتمع وما يتعلق بهما من سلوكيات وأعمال خيرية في المجتمع بمؤسساته وأفراده. والتعليم يمثل أحد المجالات الرئيسة التي يوجه إليها المتطوعون جهودهم وإمكاناتهم سواء كانت مادية أو معنوية.

ثالثاً: ماذا يقصد بالمشاركة المجتمعية Societal participation:

قد يعتقد البعض أن مفهوم المشاركة وما يرتبط به من معاني ومفاهيم أحد المفاهيم الحديثة في الفكر الاجتماعي والتربوي المعاصر، ولكنه في الحقيقة له جذوره التاريخية العميقة سواء في الفكر التربوي أو الفكر الإنساني. والدليل على ذلك ظهور التربية الاجتماعية في عصر ما قبل التاريخ، والتي تشير إلى إعداد الفرد كي يكون عضواً في مجتمع يشاركه في مجالاته وأنشطته المختلفة بهدف المحافظة على ذاته، وعلى عضويته في المجتمع، وفي نفس الوقت على تماسك المجتمع واستمراريته.

ويتضمن الفكر الإنساني المعاصر بعض المصطلحات التي تشير إلى معنى المشاركة من جانب أو آخر ومنها مفهوم المشاركة Participation، الشراكة Partnership،

والتطوعية Volunteery. وإذا كان مفهوم الشراكة هو الأكثر استخداماً في عالمنا المعاصر، فإن المفهومين الآخرين لهما ذات الأهمية وربما أكثر من ناحية الشمولية والعمق. ويمكن تعريف الشراكة بأنها الحالة التي يكون عليها الشريك Partner الذي يساهم في نفس النشاط، وقد يكون هذا الشريك فرداً أو جماعة أو مؤسسة. وعرفها كنج King[٤] بأنها مصالح مشتركة أو علاقات تعاقدية مبنية على اتفاقيات متبادلة استجابة للأولويات المتعلقة بالتنمية مع تحقيق لمبادئ الشفافية Transparency، والمحاسبية Accountability مع التنسيق مع جميع المشاركين في عمليات التنمية. لذلك يمكن القول أن الشراكة تعتمد أكثر على نظام التعاقد Contracting الرسمي أو شبه الرسمي، حيث تتحدد فيه مسئوليات كل شريك ويحاسب على هذه المسئولية أمام الشريك الآخر.

أما المشاركة Participation فإنني أرى أنها أكثر قوة وعمقاً من الشراكة، خاصة أن الشراكة يمكن أن تمثل أحد أشكال المشاركة، وأن المشاركة يمكن أن تتضمن أشكالاً وأنواعاً متعددة من الأنشطة منها الشراكة. وفى نفس الوقت فإن المشاركة أكثر ارتباطاً بمفهوم ومبدأ التطوعية.

والمشاركة عملية متعلمة يكتسبها الفرد خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وتعتمد هذه العملية على استعداد فطرى لدى الفرد، خاصة وأن الأدلة التي تشير إلى مبدأ الفروق الفردية في عملية المشاركة بين الأفراد كثيرة حتى ولو عاشوا مراحل تكوين شخصياتهم في بيئة واحدة. ومن ثم فإن ممارسة المشاركة لدى الفرد تعتمد اعتماداً كبيراً على مدى توفر القدرة والدافعية التي يتيحها المجتمع بمؤسساته الاجتماعية ونظامه السياسي، وأطره الثقافية بما فيها القيم والعادات والتقاليد والمشاركة حق من حقوق الإنسان وواجب من واجباته في نفس الوقت وذلك لأنه يعيش في وسط جماعة مهما كان حجمها يتأثر تماسكها وتقدمها واستمرارها على مدى مشاركة أعضائها في أنشطتها إما بطرق مباشرة أو غير مباشرة.

والمشاركة هدف ووسيلة في نفس الوقت، فهي هدف لأن الحياة السليمة في المجتمع ترتكز على مشاركة المواطنين في مسئولياته والعمل من أجل تحقيق أغراضه، وهى وسيلة

(٤) Procter, Paul. (1980), Longman Dictionary of Contemporany English, London, Longman, P. 69.

لأنه عن طريق المشاركة يتذوق الأفراد والجماعات أهميتها وقيمتها، ويمارسون أساليبها ووسائلها، وكما يرى عبد الهادي الجوهري[٥] أنها الطريق لتأصيل عادات وتقاليد المجتمع.

والمشاركة شكل من أشكال التعبير عن حياة الإنسان، وشعور بأنه له قيمة في المجتمع الذي يعيش فيه، وتهدف المشاركة إلى تنمية قيمة الانتماء والولاء، وتقدم المجتمع، وهى إحدى صور التعبير عن حق الفرد في ممارسة حريته خاصة في المجتمعات الديمقراطية التي تؤمن بحقوق الإنسان. والمشاركة حق إنساني أكدته الدساتير والمواثيق الدولية والقومية المرتبطة بحقوق الإنسان التي تؤكد حقه في إبداء الرأي، تقديم المعرفة للآخرين، والاشتراك في الشئون العامة لمجتمعه بطريق مباشر أو غير مباشر، والمشاركة بحرية في الحركة الثقافية لمجتمعه.[٦] ويتفق كثير من المهتمين على أن المشاركة ترتبط بعملية التنمية الشاملة التي تسود عالم اليوم خاصة في مجال التربية والتعليم الذي بات يمس حياة غالبية أبناء المجتمع كبيرهم وصغيرهم، وأنه منظومة متشابكة معقدة تحتاج إلى جهود وإمكانات جميع أعضاء المجتمع سواء كان مسئولين أو متطوعين.

ويرى الباحث أن سيد أحد عثمان أكثر من اهتم بتحليل مفهوم المشاركة في تناوله لمفهوم المسئولية الاجتماعية social responsibility، حيث أشار إلى أن المسئولية الاجتماعية هي مساءلة الذات للذات عن حق الجماعة على الفرد، وأنها تتكون من ثلاثة عناصر متكاملة تتمثل في الفهم understanding، واهتمام Interest، ومشاركة Participation. ويعنى الفهم عنده تحليل وتفسير ظواهر الجماعة وأحداثها وإدراك دور الذات في الجماعة أي للجانب العقلي من شخصية الفرد، ويعنى الاهتمام التخلي عن حصر الاهتمام في دائرة الذات المغلقة، والخروج إلى ما هو خارج الذات أي الجماعة، أما عنصر المشاركة فقد أشار إليه بأنه يعنى اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه عليه الاهتمام،

---

(٥) عبد الهادي الجوهري (١٩٧٨)، المشاركة الشعبية والتنمية الاجتماعية، المجلة الاجتماعية القومية، العدد الأول، المجلد ١٥، يناير، ص ٨٥.

(٦) إميل فهمي شنودة (٢٠٠١)، فعالية المشاركة الشعبية في التنمية المحلية التربوية في جمهورية مصر العربية: دراسة مستقبلية، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي التاسع (التربية وتنمية ثقافة المشاركة وسلوكياتها في الوطن العربي)، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢-٣ مايو، ص ٥٩ (٥٩-٨٨).

وما يتطلبه الفهم من أعمال الجماعة في إشباع حاجاتها وحل مشكلاتها والوصول إلى أهدافها وتحقيق رفاهيتها والمحافظة على استمرارها. (٧)

وعلى ضوء ذلك يقترح الباحث ثلاثة خطوات متلاحقة للمشاركة، كل منها يؤثر في الأخرى وتتأثر بها، وهذه الخطوات تعمل في اتساق وتكامل ويصعب الفصل بينها وهى:

١- خطوة الوعي: وتشير إلى درجة وعى الفرد بمكانته في المجتمع وما له من حقوق وما عليه من واجبات مجتمعية، والأنشطة والممارسات التي من خلالها يحقق المشاركة. والوعي أكثر عمقاً وشمولية من الفهم.

٢- خطوة الوجدان: وتشير إلى أنه كلما ازداد وعى الفرد بمسئولياته في الأنشطة المجتمعية ارتفع مستوى انفعاله بها ودافعيته نحوها مع شعوره بالغبطة والسعادة المصاحبة لأدائه لهذه المسئوليات والراحة النفسية بعد الانتهاء منها.

٣- خطوة النزوع أو الحركة: وتشير إلى ممارسة الفرد للسلوك الفعلي الخاص بمشاركته في الأنشطة المجتمعية.

أما مفهوم المشاركة المجتمعية فيمكن أن نقدم له تعريفاً حيث يشير إلى ما يقوم به أعضاء المجتمع من أنشطة لخدمة المجتمع في مجالاته السياسية والاجتماعية والتعليمية والثقافية وغيرها، وقد يكون هؤلاء الأعضاء أفراداً أو مؤسسات أو جماعات، وأن تعتد هذه السلوكيات على التطوعية والوعي والوجدان والنزوع. وقد تكون هذه الأنشطة نظرية أو عملية وبطرق مباشرة أو غير مباشرة.

ويتفق كثير من المهتمين على أنه إذا كانت المشاركة المجتمعية تتحقق في جميع مجالات المجتمع وقطاعاته على مختلف المستويات، فإنها أكثر فاعلية في قطاع التربية والتعليم على أساس أنه منظومة مجتمعية تمس حياة معظم أفراد المجتمع من أولياء أمور وتلاميذ وأعضاء مجتمع سواء مسئولين رسميين أو غير رسميين. وبناءً على ذلك فإن المشاركة المجتمعية في التربية والتعليم تتأثر بعوامل كثيرة ولعل أهمها أنها تكون أكثر فاعلية ونشاطاً في النظم الإدارية اللامركزية التي تسمح للمواطنين والمؤسسات المجتمعية بفهم أكثر

---

(٧) سيد أحد عثمان. (١٩٧٩)، المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة: دراسة نفسية تربوية، القاهرة: مكتبة الأنجو المصرية، ص ٢٧١.

للعناصر التي تحتاج دعماً ومشاركة مع تحديد أولوياتها. وقد أشار حسن البيلاوي[٨] إلى ذلك بقوله أن معوقات المشاركة المجتمعية ربما ترتبط بسيادة النظم البيروقراطية والاتجاه السلطوي، ونقص المعلومات والشفافية، وقيم التعالي على العمل الوطني والانعزالية.

وفى محاولة لتحليل عملية المشاركة المجتمعية في التعليم اقترح شايفر Shaeffer نظاماً هرمياً متدرجاً يتكون من سبعة مستويات يمكن توضيحها في الشكل رقم (١).

شكل رقم (١)

نظام شايفر الهرمي للمشاركة المجتمعية في التعليم[٩]

أما براى Bray[١٠] فقد وضع تصوراً لأهداف المشاركة المجتمعية في التعليم معتمداً على أن فكرة المشاركة المجتمعية في التعليم تعمق مبدأ الديمقراطية على المستوى المجتمعي وتكافؤ الفرص التعليمية والتعليم للجميع باعتبارها مبادئ مرتبطة ببعضها البعض وتتمثل أهداف هذا التصور للأهداف فيما يلي:

---

(٨) حسن البيلاوى (٢٠٠٣)، معايير جودة العملية التعليمية وسبل التعاون بين الوزارة والجمعيات الأهلية، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ص ١٤.

(٩) حنان إسماعيل (٢٠٠٤)، رؤية للمشاركة المجتمعية في التعليم" دراسة مقبولة للنشر بمجلة كلية التربية جامعة عين شمس.

(١٠) Bray, Mark. (2001), "Community, Partnership", Education Dimensions, variations and Implications, Paris, UNESCO, P. 6.

١- المشاركة بالخبرات والتجارب حيث يمكن لكل مشاركة أن يقدم المعلومات والخبرات والمهارات التي لديه على أساس من الحرية والصدق.

٢- المشاركة عن طريق التمويل المالي لتحقيق هذه الأهداف.

٣- المشاركة تنمى لدى الأفراد والمؤسسات قيم المسئولية والملكية الجماعية للموضوع الذي يتم مناقشته وتطويره.

٤- تنوع الأفكار وإثرائها نتيجة لكثرة الموضوعات التي يتم مناقشتها والمشاركة في تنفيذها.

٥- تحقيق التكامل بين أفكار الأفراد والهيئات في الموضوعات والممارسات التي يتم تنفيذها.

ويقينا من الحكومة والشعب المصري بأهمية التعليم ودوره في تطوير المجتمع المصري المعاصر، واتفاقاً مع مبادئ الديمقراطية وتكافؤ الفرص التعليمية، والتعليم للتميز والتميز للجمعي التي تتبناها الحكومة المصرية، ومحاولة لتحقيق معايير الجودة الشاملة في التعليم بما يتفق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة، بدأت الحكومة المصرية في تطبيق سياسة المشاركة المجتمعية في التعليم مع بداية القرن الحادي والعشرين، وذلك ضمن ما أطلقت عليه وثيقة المعايير القومية للتعليم التي تمثل النقلة النوعية للتعليم وقد تضمنت هذه الوثيقة خمسة مجالات أساسية تمثلت في[١١]:

١- المدرسة الفعالة ٢- المعلم ٣- الإدارة المتميزة

٤- المنهج ونواتج التعلم ٥- المشاركة المجتمعية

وتتميز هذه المعايير بمجموعة من الخصائص منها الشمولية، والمرونة، والمجتمعية، والاستمرارية والقابلية للقياس، وتحقيق مبدأ المشاركة، وقامت وزارة التربية والتعليم بإعداد مشروع لوضع هذه المعايير بالتعاون مع لجان من الخبراء وأساتذة الجامعات، وممثلي قطاعات المجتمع المختلفة، بالإضافة لبعض المنظمات الدولية مثل اليونيسيف واليونسكو، والاتحاد الأوروبي. وقد اتفق المشاركون على وضع معايير لكل مجال من هذه المجالات الخمسة، ومؤشرات لكل معيار. ونظراً لأن هدف هذه الورقة البحثية يتمثل في تحليل المجال الخامس الخاص بالمشاركة المجتمعية فإنها ستتعرض لهذا المجال بالتفصيل.

---

(١١) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣)، المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الأول، القاهرة، الأمل للطباعة والنشر، ص ص ١٣٦-١٥١.

وعلى الرغم من الجهد الكبير والتفكير العميق الذي بذل في إعداد المعـــايير القوميـــة للتعليم فمن الملاحظ أنها على درجة كبيرة من الدقة حتى أنها لم تتـــرك كبيـــرة أو صـــغيرة وتعرضت لها بإسهاب مما أدى إلى الخلط والتكرار والتداخل بـــين بعـــض بنودهـــا، وكـــذلك استخدام مفاهيم وتعبيرات يصعب على بعض المعلمين فهمها واستيعابها، وأنها بعـــض هـــذه البنود مازال في مرحلة التنظير ويصعب تطبيقه عملياً.

رابعاً: واقع المشاركة المجتمعية في التعليم في المجتمع المصري:

على ضوء ما سبق من تغيرات وتحديات يمكن القول أن واقع التعليم في مصر خلال السنوات الأخيرة كان معتمداً إلى حد كبير على المدرسة وحدها مع أدوار هامـــشية وضـــعيفة للمؤسسات المجتمعية الأخرى بما فيها الأسرة وعلى الحكومة أكثر من غيرها من المؤســـسات المجتمعية، وقد انعكس هذا الواقع على المنتج التعليمي من حيث المستوى والنوع مما كان لـــه بدوره أثر غير جيد على المجتمع ككل، وعلى درجة تقدمه في مضمار التنمية الشاملة. ويمكن أن نوجز عوامل قصور المشاركة المجتمعية في خدمة التعليم وكذلك قصور إسهام المدرســـة في خدمة مجتمعنا فيما يلي:

١- سيادة القيم المادية على عقلية المواطن المصري التي دفعت كثيراً من أولياء الأمـــور إلى الاعتقاد بأن الهدف الرئيسي من التعليم هو حصول الابن/الابنـــة علـــى مجمـــوع درجات يؤهله للالتحاق بنوع ومستوى التعليم الذي يفضلونه له. ومن ثم انعكس ذلـــك على نظرتهم الدونية للمدرسة على أساس أنها لا تحقق هذا الهدف، وضرورة الاعتماد على الدروس الخصوصية التي تمثل - من وجهة نظرهم - الوسيلة الأساسية لتحقيق أغراضهم.

٢- التعاون المفقود بين المدرسة والأسرة نتيجة للاعتقاد السائد بين بعض أولياء الأمـــور بأن المدرسة ظهرت كي تحل محل الأسرة في مسئولياتها التربوية، مع أنه في الواقـــع إن المدرسة ظهرت كمؤسسة تؤدى دوراً مكملاً لدور الأســـرة خاصـــة وأن الأســـرة مكانتها التربوية ومسئولياتها التي لا تستطيع أية مؤسسة تربوية أخرى أن تحل محلها وتقوم بمسئولياتها كما يجب أن تكون.

٣- القوانين والقرارات التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم خلال الفترة الأخيرة والتـــي تحد من طبيعة التفاعل الإيجابي بين مؤسسات المجتمع المحلى وأفراده من ناحية وبين المدرسة من ناحية ثانية، مثال ذلك قانون منع العقاب البدني للتلاميذ الذي أثار جـــدلاً كبيراً وزاد من الفجوات بين المدرسة وأولياء الأمور، وكـــذلك القـــرارات والقـــوانين الوزارية التي تجبر مدير المدرسة على تركيز عمله داخل المدرسة أكثر من خارجها.

٤- النظام السياسي السائد في مجتمعنا وقوانينه التي تدفع بعض أفراد المجتمع ومؤسساته للإحجام عن المشاركة في الخدمات، وخاصة قوانين الطوارئ التي مازالت سارية المفعول على الرغم من انتهاء الحروب منذ فترة طويلة.

٥- تركيز العملية التعليمية داخل المدارس على الجانب العقلي من شخصية المتعلم والمتمثل في مجموعة امتحانات تقيس الحفظ والتذكر، وذلك على حساب الجانبين الوجداني والمهاري اللذين لا تقل أهميتهما عن الجانب العقلي. وغالباً ما يؤدى إهمال الاهتمام بهذين الجانبين إلى ضعف التعاون بين المجتمع والمدرسة خاصة أنهما أكثر الجوانب حاجة إلى هذا التعاون.

٦- تطبيق نظام امتحانات الثانوية العامة الذي يتضمن عامين دراسيين كاملين (الصف الثاني والثالث) من مجمل أعوام المرحلة الثانوية (ثلاثة أعوام دراسية). وغالباً ما يؤدى هذا بالطالب بمساعدة أسرته إلى توجيه كل جهوده إلى التحصيل الدراسي والحصول على مجموع درجات يؤهله للالتحاق بإحدى الكليات التي يتمنى الالتحاق بها. وينعكس هذا بدوره على ضعف مشاركة الطالب وأسرته في الأنشطة التي لا تساعد في تحقيق هذا الهدف.

٧- استمرار مشكلة الأمية بين بعض أولياء الأمور خاصة في المناطق الفقيرة والريفية والنائية مما يؤدى إلى ضعف مستوى الوعي بقيمة التعليم وضرورة المشاركة في أنشطته بما يساعد في رفع مستوى الإنجاز لدى أبنائهم.

٨- القيود والحدود التي تفرضها الحكومة والوزارة على الأنشطة المجتمعية التي تقوم بها الجمعيات التطوعية والخيرية مما يؤدى إلى إضعاف مشاركة هذه الجمعيات في الخدمات التعليمية التي تمثل أحد المجالات الأساسية لأنشطتها.

خامساً: رؤية مستقبلية للمشاركة المجتمعية في التعليم:-

مواكبة للتطورات العالمية المعاصرة التي تؤكد ضرورة المشاركة المجتمعية – أفراد ومؤسسات – في الخدمات التعليمية، وعلى ضوء معايير الجودة الشاملة، وانعكاساً للوضع الحالي لنظامنا التعليمي المتواضع جداً سواء في مدخلاته أو عملياته أو نواتجه، فإن الحاجة حتمية إلى إعادة النظر نحو المشاركة المجتمعية لتطوير التعليم حتى يستطيع أن يحقق أهدافه وطموحات مجتمعنا في أن يكون له موقع مهم على خريطة العالمية. لذلك أحاول من خلال هذا الجزء أن استعرض كيف يمكن أن تكون المشاركة المجتمعية في خدمة نظامنا التعليمي.

أهداف المشاركة المجتمعية في التعليم:-

يحقق التفاعل الإيجابي بين المدرسة (من ناحية والمجتمع بمؤسساته وأعضائه من ناحية ثانية) الأهداف الآتية:-

- تكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ من جميع جوانبها العقلية والوجدانية والمهارية.
- إعداد مواطنين صالحين لديهم وعى بواجباتهم وحقوقهم نحو مجتمعهم.
- تنمية قيم المشاركة الاجتماعية والمسؤولية والانتماء للوطن، والاتجاه الإيجابي نحو المدرسة والتعليم.
- تحسين جودة المنتج التعليمي بما يتفق مع معايير الجودة الشاملة والمعايير القومية للتعليم.
- حل بعض المشكلات التي يعانى منها التلاميذ وتؤثر سلبياً على أدائهم الأكاديمي مثل الرسوب، التسرب، الإدمان، العدوانية، تعاطي المخدرات، الاغتراب وغيرها.
- توفير الدعم المالي والمادي للمدرسة وأنشطتها.
- تبادل الأفكار والخبرات بين المجتمع والمدرسة لتحقيق التطور والتنمية لكل منهما.
- زيادة معدلات الأداء للتلاميذ الموهوبين وذوى الحاجات الخاصة.

ولكي تتحقق هذه الأهداف توجد مجموعة من العناصر التي يجب أن تشارك في تحقيقها على أساس من التعاون والتكامل وتحديد المسئوليات، وهذه العناصر المجتمعية هي:-

١- الأسرة بما تتضمنه من والدين وأولياء أمور.
٢- المدرسة بجميع عناصرها البشرية وغير البشرية.
٣- المؤسسات والمنظمات غير الحكومية.
٤- وسائل الإعلام بأنواعها وأشكالها المختلفة.
٥- المؤسسات الحكومية ذات الاهتمام بالتعليم.
٦- رجال الأعمال وذوو المعرفة والخبرة في مجال التعليم.

ولكي تتحقق أهداف المشاركة المجتمعية سواء على المستوى الفردي أو المؤسس في تطوير التعليم تقترح بعضاً من المبادئ والأسس التي يمكن الأخذ بها ومنها:-

١- إعادة النظر في القوانين والقرارات الوزارية التي تعوق تفعيل المشاركة المجتمعية وتعديلها بحيث تسمح بإعطاء الفرصة لمشاركة المجتمع في خدمة التعليم وتطويره.

٢- تشجيع المدرسة على الانفتاح على المجتمع المحيط بها حتى تستطيع أن تفيد وتستفيد من إمكاناته المادية والبشرية.

٣- تحديد المجالات والأنشطة التعليمية التي يمكن أن تتم فيها المشاركة المجتمعية سواء على المستوى الفردي أو المؤسسي.

٤- تطبيق مبدأ الاستفادة من الأفكار والممارسات التي تساعد في تطوير التعليم وحل مشكلاته بغض النظر إذا كان مصدرها داخل المدرسة أو خارجها.

٥- تحديد المهام والمسئوليات التي يجب أن تقوم بها المدرسة والمؤسسات الأخرى حتى يحدث نوع من التعاون والتكامل المثمر بدلاً من الصراع والاختلاف.

٦- تثبيت السياسة التعليمية التي تعتمد على المشاركة المجتمعية فترة زمنية طويلة حتى يمكن أن تحقق هذا المشاركة أغراضها على المدى القصير والطويل.

٧- تبنى وزارة التربية والتعليم سياسة اللامركزية في الإدارة التعليمية حتى تستطيع كل إدارة تعليمية ومدرسة أن تتفاعل مع مجتمعها وبيئتها المحلية بطريقة إيجابية، خاصة أن كل مجتمع وبيئة محلية له خصوصياته وإمكاناته.

أما مجالات المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم في مجتمعنا المعاصر فيمكن أن تكون:-

١- مشاركة الأسرة خاصة أن الأسرة هي المؤسسة التربوية ذات العلاقة الخاصة بالمدرسة، ويمكن أن تتم هذه المشاركة من خلال:

- أن تقوم المدرسة برفع مستوى وعى أولياء الأمور بأهمية التعليم ودور المدرسة في تكوين شخصيات أبنائهم وبناء مستقبلهم الأكاديمي والمهني وذلك من خلال تنظيم ندوات ومؤتمرات يتم تنفيذها داخل المدرسة أو خارجها، ويشارك فيها العلماء والمفكرون والمثقفون من أبناء المجتمع المحلى أو الزائرين من خارجه.
- تفعيل مجالس الآباء والمعلمين ومجالس الأمناء والاستفادة من رؤيتها نحو التعليم من حيث الواقع والمستقبل، مع ضرورة أخذها في الاعتبار عند محاولة تحسين التعليم أو تطويره. ويتحقق ذلك من خلال الاجتماعات الدورية المنظمة والهادفة والموضوعية.
- مشاركة أولياء الأمور في صناعة القرارات التي تتخذها المدرسة وتهم مصلحة التلاميذ سواء على المستوى العقلي أو السلوكي أو المهاري.
- ترحيب إدارة المدرسة بزيارات أولياء الأمور للمدرسة في الأوقات المحددة، وتيسير سبل الاتصال بهم للتعرف على مستوى أبنائهم وسلوكياتهم.
- حث أولياء أمور الأسر ذات المستوى الاقتصادي المرتفع والمتوسط على التبرعات المالية والعينية لمساعدة التلاميذ الفقراء على الاستمرار في المدرسة.

- الاستفادة من معرفة وخبرات الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين وبعض المعلمين في حل بعض المشكلات الأسرية التي يكون لها تأثير سلبي على أداء التلميذ وسلوكه في المدرسة.
- التعاون بين إدارة المدرسة وأولياء أمور بعض الأسر ذات المستوى الاقتصادي الاجتماعي المرتفع في عمل برامج يتم خلالها استضافة هذه الأسر لبعض التلاميذ الفقراء خال إجازة نهاية الأسبوع أو الإجازات الرسمية للترفية عنهم ورفع جزء من المعاناة النفسية بينهم.
- تنفيذ مشروع " محاربة الفقر بين تلاميذ المدرسة " من خلال تبرع الأسر الغنية والمتوسطة بما لديهم من فائض من الملابس والأدوات والأجهزة والأدوية للمدرسة، على أن تقوم إدارة المدرسة بتوزيع هذه الأشياء على التلاميذ المحتاجين.
- تنفيذ مشروع " أكفل مصروفات طفل فقير " يتم على أساسه أن يقوم ولى أمر التلميذ القادر مادياً بدفع المصروفات الدراسية لتلميذ فقير زميل لأبنه.
- تنفيذ برامج التربية الوالدية بالاستفادة من خبرات التربويين وعلماء النفس والاجتماع من أبناء المجتمع أو المعلمين.

٢ - مشاركة المجتمع المحلى: - ويمكن أن تتحقق هذه المشاركة من خلال:

- تبرع الأفراد والشركات ورجال الأعمال لبناء مدارس حديثة خاصة في المناطق الفقيرة والمزدحمة والنائية بهدف تخفيف الكثافة العددية بمدارس هذه المناطق وحل بعض المشكلات التي تعانى منها مثل نظام الفترات الدراسية اليومي، وزيادة كثافة الفصول التي تعدى مجموع تلاميذها في بعض المدارس ٨٠ تلميذاً. ويتحقق بذلك مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- قيام رجال الأعمال والشركات بتزويد المدارس بالأجهزة والمعدات التعليمية الحديثة.
- تولى بعض الأفراد والشركات ورجال الأعمال تقديم تبرعات مالية وعينية للمدارس للاستفادة منها في تنفيذ بعض الأنشطة والاحتفالات التي تقيمها المدرسة وكذلك المسابقات والرحلات.
- تنفيذ الأفراد ورجال الأعمال والشركات " مشروع كفالة التلميذ اليتيم " والذي بمقتضاه يتكفل الفرد أو الشركة بكفالة عدد من التلاميذ اليتامى، وذلك بدفع مبالغ ثابتة شهرية أو سنوية تساعدهم على الاستمرار في المدرسة.

- كشكل من أشكال التكافل الاجتماعي يمكن إصدار فتوى دينية يتم بمقتضاها السماح للمواطنين بدفع جزء من ذكاتهم بأنواعها المختلفة في رقم حساب معين ببنك محدد، على أن تتولى لجنة مكونة من بعض أهل الثقة يمثلون الإدارات المدرسية والمجتمع المحلى توزيعها على التلاميذ الفقراء ومدارس المناطق الفقيرة والنائية للوفاء بالتزاماتها التعليمية.
- عقد اتفاقيات بين المدرسة وبعض المصانع والشركات يتم على أساسها قيام التلاميذ بزيارة هذه المصانع والشركات والتعرف على منتجاتها وآليات العمل بها.
- تقديم الشركات والمصانع فرص عمل لجزء من الوقت Part-time Job لبعض التلاميذ غير القادرين مادياً، لمساعدتهم في الإنفاق على تعليمهم ومتطلبات الحياة.
- تنفيذ مشروع " جماعة القيم التربوية " ويتم وفقاً لهذا الاقتراح أن تتكون هذه الجماعة من أفراد المجتمع الناضجين خلقاً وعلماً ومكانة، وتكون مهمتهم الأساسية مراقبة سلوك التلاميذ خارج المدرسة وإصلاحه، خاصة أن كثيراً من التلاميذ غالباً ما يثيرون مشكلات سلوكية مع زملائهم أو مع أفراد المجتمع. وأن يكون لأعضاء هذه الجماعة سلطة قضائية تربوية، ويحمل أعضاؤها شارة أو كارنيهاً يفيد عضويتهم في هذه الجماعة، وأن يحترمها أفراد المجتمع المدرس والمحلى.
- لحل مشكلة زيادة الكثافة للتلاميذ داخل المدارس، توجد بعض المؤسسات المجتمعية المغلقة أثناء اليوم الدراسي ويمكن الاستفادة منها كأماكن للتعلم، مثال ذلك المساجد والكنائس يمكن أن تكون أماكن يلتحق بها التلاميذ في أيام معينة في الأسبوع لتعلم اللغة العربية والدين ويصاحبهم معلموهم إلى هذه الأماكن. وكذلك مراكز الشباب يمكن أن يمارس فيها التلاميذ حصص التربية الرياضية والأنشطة غير الصفية في أيام محددة. ويحتاج تنفيذ هذا المشروع تنظيم وإدارة مدرسية ومجتمعية ناجحة ، وتعاون بين إدارات هذه المؤسسات والإدارة المدرسية.
- تفتح المدرسة أبوابها لأبناء المجتمع أثناء الأجازات والفترات المسائية اليومية للقيام بالأنشطة الآتية: (١٢)

١- تنفيذ برامج محو الأمية وتعليم الكبار

٢- تعليم اللغة العربية واللغات الأجنبية.

٣- ممارسة الأنشطة الرياضية والهوايات.

---

(١٢) على السيد الشخيبى وآخرون (٢٠٠٤)، تفعيل المعايير القومية للتعليم في مصر:- مجال خدمة المجتمع المحلى، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر " الجمعيات الأهلية ونشر ثقافة المعايير القومية في التعليم، جمعية حواء المستقبل، القاهرة، مايو.

٤- تعليم الحاسب الآلي والانترنت.

٥- اكتشاف الموهوبين ورعايتهم وتوجيه مواهبهم بما يخدم المجتمع والموهوبين أنفسهم.

٦- فتح أبواب المكتبة للاطلاع والبحث ومهرجانات القراءة للجميع.

٧- فصول تقوية للتلاميذ ذوى الأداء الدراسي الضعيف بالتعاون بين المعلمين والمهتمين من أبناء المجتمع المحلى.

٨- إقامة المناسبات الاجتماعية والدينية بالمدرسة والإفادة من عوائدها في تطوير المدرسة.

٩- الاستفادة من ورش المدرسة ومختبراتها في تنمية الهوايات وبعض الصناعات التي تخدم المجتمع المحلى والتلاميذ، وكذلك الوحدات الإنتاجية بالمدرسة.

١٠- إقامة المعارض الخاصة بالشباب المشاركين في المشروعات الصغيرة.

- أهمية الهيئات غير الحكومية ودورها في المساهمة في حل كثير من المشكلات التعليمية، والارتفاع بمستوى التعليم وجودته، وقد ازداد عدد هذه الجمعيات خلال السنوات الأخيرة حيث بلغ١٧٠٠٠ هيئة غير حكومية [١٣] وقد أيقنت الحكومة المصرية أهمية هذه الهيئات منذ فترة طويلة صدر القرار الوزاري لوزارة التربية والتعليم رقم ٣٠ لعام ١٩٩٦ [١٤] والذي ينص على التصريح للجمعيات الأهلية بإنشاء مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع والمدارس الصغيرة. وقد استهدف هذا القرار:-

١- تفعيل دور الجمعيات في تقديم خدمات تعليمية للأماكن الأكثر حرماناً التي يصعب الوصول إليها بالتعليم النظامي.

٢- مواجهة احتياجات البيئات المنعزلة المحرومة.

٣- دعم قدرات المجتمعات المحلية في تعزيز الأنشطة التعليمية.

٤- إيجاد التلاحم المستمر بين جمعيات تنمية المجتمع وخامات المجتمع.

وقد حدد هذا القار مسئوليات كل من وزارة التربية والتعليم والهيئات غير الحكومية في خدمة المدارس المجتمعية كما هو موضح في الجدول التالي:-

---

(١٣) أيمن عبد الوهاب (٢٠٠٤)، دليل الجمعيات الأهلية التنموية في محافظة القاهرة، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام، ص ١٦.

(١٤) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، (٢٠٠٢) تجارب رائدة في التعليم قبل الجامعي، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ص ١١.

جدول رقم (١)

المسئوليات التعليمية لكل من وزارة التربية والتعليم والهيئات غير الحكومية

وزارة التربية والتعليم	الهيئات غير الحكومية
- إعطاء التصاريح بتشغيل الهيئات غير الحكومية لهذه المدارس المجتمعية. - توفير القوة البشرية اللازمة للتعليم والإشراف والتوجيه. - عقد الاختبارات للحلقات التعليمية من التعليم الأساسي مع ضمان إلحاق الناجحين بالصف الأول الإعدادي. - عقد دورات تدريبية للمعلمات والموجهين على تدريس المناهج واستخدام تكنولوجيا التعليم.	- إنشاء الفصول التعليمية وإصلاح الأبنية وتوصيل الماء والكهرباء لها ودورات مياة بهدف توفير بيئة تعليمية صحية. - تهيئة المجتمع المحلى وتشجيعه على تعليم الفتيات. - تشجيع المدارس على إقامة علاقات طيبة مع المجتمع المحلى. - وضع حلول لعلاج بعض المشكلات التعليمية مثل غياب التلاميذ أو رسوبهم أو تسربهم. - تحمل نفقات تمويل التعليم وأجور العاملين بالمدارس.

وفى النهاية يمكن القول أن المشاركة المجتمعية التزام وليست إلزاما وأنها اختيارية وليست إجبارية

المراجع

***

١- إسماعيل محمد الفقي (١٩٩٩)، إدراك طلاب الجامعة لمفهوم العولمة وعلاقته بالهوية والانتماء، دراسة مقدمة إلى المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر " العولمة ومناهج التعليم "، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ص ص ١٩٩ – ٢٣٩.

٢- أشارت الإحصاءات إلى أن العائد الاقتصادي من التجارة الالكترونية عبر شبكات الانترنت بلغ ٦٤ مليار دولار في الربع الأول من عام ١٩٩٨، وارتفع إلى ١١٧ مليار دولار في الربع الأول من عام ١٩٩٩، وتم تقدير إجمالي عائد عام ١٩٩٩ كاملا بمبلغ ٥٠٠٠ مليار دولار. (١)

٣- إميل فهمي شنودة (٢٠٠١) فعالية المشاركة الشعبية في التنمية المحلية التربوية في جمهورية مصر العربية: دراسة مستقبلية، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي التاسع (التربية وتنمية ثقافة المشاركة وسلوكيتها في الوطن العربي)، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢-٣ مايو ص ٥٩ – ٨٨).

٤- ألفن توفلر (١٩٩٥)، تحول السلطة، الجزء الثاني: المعرفة والثروة والعنف على أعتاب القرن الحادي والعشرين، الجزء الثاني، ترجمة لبنى الريدي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص ٣٣ – ٣٤.

٥- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، (٢٠٠٢) تجارب رائدة في التعليم قبل الجامعي، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ص ١١.

٦- أيمن عبد الوهاب (٢٠٠٤)، دليل الجمعيات الأهلية التنموية في محافظة القاهرة، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام ص ١٦.

٧- حسن البيلاوي (٢٠٠٣)، معايير جودة العملية التعليمية وسبل التعاون بين الوزارة والجمعيات الأهلية، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ص ١٤.

٨- حنان إسماعيل (٢٠٠٤) رؤية للمشاركة المجتمعية في التعليم " دراسة مقبولة للنشر بمجلة كلية التربية جامعة عين شمس.

٩- سيد أحمد عثمان (١٩٧٩)، المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة: دراسة نفسية تربوية، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، ص ٢٧١.

١٠- عبد الهادي الجوهري (١٩٧٨)، المشاركة الشعبية والتنمية الاجتماعية، المجلة الاجتماعية القومية، العدد الأول، المجلد ١٥، يناير، ص ٨٥.

١١- علي السيد الشخيبي وآخرون (٢٠٠٤)، تفعيل المعايير القومية للتعليم في مـــصر: - مجال خدمة المجتمع المحلي، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر " الجمعيات الأهلية ونشر ثقافة المعايير القومية في التعليم، جمعية حواء المستقبل، القاهرة، مايو.

١٢- كاظم حبيب (١٩٩٨)، " العولمة الجديـــدة "، الطريـــق، آزار – حزيـــران (مـــايو – يونيو)، السنة السابعة والخمسون، العدد الثالث، ص ص ٦٧ -٦٨.

١٣- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣)، المعايير القومية للتعليم في مـــصر، المجلـــد الأول، القاهرة، الأمل للطباعة والنشر، ص ص ١٣٦ – ١٥١.

14- Bray, Mark. (2001), "Community, Partnership", Education Dimensions, Variations and Implication, Paris, UNESCO, P.6.

15- Procter, Paul. (1980), Longman Dictionary of Contemporany English,London, Longman, P. 69

المشاركة المجتمعية في
شؤون التعليم: الطموح والتحديات

د. جورجيت قليني
مدرس أصول التربية ببورسعيد

مقدمـــة:

يتميز التعليم بالطابع القومي، والنظام التعليمي يكون مع سائر قطاعات الدولة نسيجا واحدا متكاملا، وقد غاب هذا المعنى في كثير من الإصلاحات التعليمية، فكان قطاع التعلـــيم يحـــل مشكلاته بمعزل عن سائر قطاعات الدولة وقد تجلى غياب الطابع القومي للتعليم في أن بعض السياسات التعليمية كانت توضع دون أن يشترك فيها جميع مـــن يعنـــيهم الأمـــر، كالأوســـاط الجامعية والمعلمين والآباء، وممثلي شتى فئات المجتمع التي يـــرتبط نـــشاطها فـــي مختلـــف قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية وبدرجات متفاوتة بتطور التعليم (١).

وقد استقر في الوعي التربوي المعاصر أن نظام التعليم مثله بالنسبة للبنية المجتمعية كمثل جهاز من أجهزة الجسم البشرى، ولذا فإن أية حركة إصلاح في التعليم يستحيل لها أن تسير سيرا سليما موفقا ما لم يواكبها حركات متماثلة في مختلف أجهزة الجسم الاجتماعي، كما أن الحركة العامة بكافة قطاعات المجتمع هي سبيل النجاح، واستقراء تاريخ التعليم في مصر يؤكد على أن غياب هذه الحقيقة كان له أثره السلبي في تعثر حركة الإصلاح التعليمي (٢)، كما يؤكد على أن التعليم تطور في ظل المشاركة المجتمعية.

والمشاركة المجتمعية في التعليم ليست عملية بسيطة، إذ تتضمن خطوات وآليات تتسم بالشمولية والمرونة الكافية لقبول مبدأ تقاسم المسئولية والسلطة والموارد مع منظمات وهيئات المجتمع المحلى، وعليه تعد المشاركة أحد الآليات التي تعكس عملية إعادة صياغة العلاقات بين جميع المعنيين بالتعليم، وهى رؤية جديدة للأدوار بين مؤسسات التعليم وبين الأهالي، أو بينها وبين القطاع الخاص، أو بينها وبين المنظمات غير الحكومية، أو بينها وبين المتخصصين الأكاديميين أو ذوى الخبرة وغيرهم، إلى جانب هذا تنطوي المشاركة على عملية إعادة الهيكلة التنظيمية بين المستويات الإدارية في وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى ابتكار الأشكال التنظيمية التي تربط بين وزارة التربية والتعليم من جهة، وبين الجهات الحكومية الأخرى المعنية بشئون التنمية الاجتماعية على مستوى المحافظات من الجهة الأخرى، وبهذا يتماشى محور المشاركة المجتمعية مع محور اللامركزية ودعم السلطات المحلية للإدارات التعليمية، ومع محور تفعيل دور السلطـــات المحليـــة للمحافظات (٣)، ودور المجتمع بمختلف فئاته وأفراده حتى يتحقق إصلاح التعليم وتطويره.

ومما يؤكد ذلك قول أحد خبراء التربية " أن من معايير إصلاح التعليم أن تكون هناك استجابة بين الشعب وبين ما يتم من إصلاح بل نذهب إلى أبعد من ذلك لنقول أن يكون هناك تحمس للشعب نحو الإصلاح وأبعد من هذا التحمس أن يكون هناك طلب من الشعب لما سيجرى من إصلاح وأن يسهم الشعب في التفكير في اتخاذ القرارات. ومعنى ذلك أن يقوم الإصلاح على ديمقراطية وعلى جهد ذاتي" (٤). وعلى رؤية مجتمعية، حيث إن رؤية التعليم ورؤية المجتمع مرتبطة بضوابط اجتماعية معينة إذا لم تتوافر في المجتمع لن تكون هذه الرؤية رؤية حقيقية، فقضية وضع رؤية للتعليم ليست قضية مسئولين ولا قيادات ولكنها قضية احتكاك بالمعنيين بالأمر والمعنيين هنا ليسوا رجال وزارة التربية والتعليم ولكن كل شخص مهتم بالتعليم وهذا يعكس أهمية أن تكون هناك مشاركة مجتمعية لمواجهة قضايا التعليم (٥).

مشكلة البحـــث:

إن توسيع مجالات المشاركة المجتمعية تعد من أهم لوازم مواجهة قضايا التعليم وخاصة أن الموارد الحكومية مهما تضاعفت لا تستطيع بمفردها أن تواجه قضايا التعليم ومشروعات إصلاحه وتطويره، ولذا تعد تضافر الجهود الذاتية للجماهير مع الجهود الرسمية ذات أهمية كبيرة في إقامة مشروعات التعليم وتحقيق إصلاحاته ومواجهة قضاياه وخاصة أن قضايا التعليم هي في الحقيقة قضية القضايا في أي مجتمع.

ويمكن أن تحدث أزمة المشاركة المجتمعية من خلال غياب التنظيمات الاجتماعية المعنية بتعبئة الجماهير مع قلة وضوح بعض قضايا التعليم لدى فئات المجتمع المختلفة وينتج عن هذا قلة المشاركة المجتمعية في مواجهة هذه القضايا، ولذا " فالمشكلة ذات وجهين: إحداهما الإنسان غير المشارك، والآخر غياب التنظيم الذي يتيح فرص المشاركة وينميها، وكلاهما يتطلب رؤية تحديثية وعملا تحديثيا جادا " (٦).

كما تتضح المشكلة في أن تطوير التعليم يحتاج إلى كم هائل وكبير من مصادر التمويل في الدول النامية ولا يمكن الاكتفاء بما تخصصه الحكومة من اعتمادات مالية لتطوير الأعداد المتزايدة من عدد المدارس، ولذا فهناك حاجة ماسة لتصميم استراتيجيات تشجع القطاع الخاص والمجتمع للمشاركة والقيام بدور أساسي في هذا الصدد، ولذلك يرى البنك الدولي استنادا على نتائج بحوث أن مساهمة المجتمع والأطراف الأخرى المسئولة في قطاع التعليم يمكن أن يكون لها دور هام إذا تم تنظيمه بطريقة مناسبة (٧).

كما أكد المنتدى الاجتماعي العالمي الذي عقدته منظمة اليونسكو في السنغال عام ٢٠٠٢م على ضرورة مشاركة المجتمع في تطوير التعليم وفى الإدارة وبناء أنظمة لمحاسبة الإدارة التعليمية، وأكد على دور المنظمات غير الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني في تقديم الخدمات والاشتراك في وضع السياسة التعليمية حيث إن التعليم موضوع اجتماعي يهم كل مواطن (٨).

ولذا أصبح تطوير التعليم والخروج به من أزمته الراهنة لم تعد مسئولية وزير أو وزارة أو متخصصين فقط وإنما أصبح عملا قوميا تشارك فيه جميع المؤسسات والهيئات والأفراد ويعكس آمال الرأي العام وتطلعاته، كما أن قضايا التعليم لم تعد قاصرة على المتخصصين، بل أصبحت قضية رأى عام ومسئولية قومية يتحملها الجميع من خلال إعلام الجميع بتلك القضايا وإتاحة الفرصة لمشاركة معظم أفراد المجتمع على اختلاف مواقعهم حول ملامح التطوير وأهدافه (٩).

ولذا تتركز مشكلة البحث حول دراسة كيفية تفعيل دور المشاركة المجتمعية في مواجهة بعض قضايا التعليم مع محاولة إبراز دور المشاركة المجتمعية في نهضة التعليم وأهم العوامل التي أدت إلى تفعيل هذا الدور منذ نشأة التعليم في عهد محمد على حتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م كما تركز على توضيح دور المشاركة المجتمعية في الوقت الحالي وأهم القضايا التي يمكن للمشاركة المجتمعية أن يكون لها دور في مواجهتها، ويمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

س ١: ما دور المشاركة المجتمعية في نهضة التعليم منذ نشأة التعليم في عهد محمد على حتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م؟

س ٢: ما أهم العوامل التي أدت إلى تفعيل دور المشاركة المجتمعية في مجال التعليم منذ عهد محمد على حتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م؟

س ٣: ما دور المشاركة المجتمعية في مواجهة بعض قضايا التعليم منذ قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م حتى الوقت الحالي؟

س ٤: ما أهم القضايا التي يمكن أن يكون للمشاركة المجتمعية دور في مواجهتها؟

س ٥: كيف يمكن تفعيل دور المشاركة المجتمعية في مواجهة بعض قضايا التعليم؟

هدف البحـــث:

يهدف البحث الحالي إلى محاولة:

١. توضيح دور المشاركة المجتمعية في مواجهة بعض قضايا التعليم.

٢. تقديم بعض الأساليب والمقترحات التي تساعد في تفعيل دور المشاركة المجتمعية في مواجهة بعض قضايا التعليم.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث مما يلي:

١. يبرز الخبرة المصـــرية في دور المشاركة المجتمعيـــة في مجال التعليم في الفترة التاريخية منذ عهـــد محمد على حتى قيام ثـــورة يوليو ١٩٥٢م.

٢. يوضح أهمية وضرورة المشاركة المجتمعية في مواجهة بعض قضايا التعليم في الوقت الحالي.

٣. يمكن أن يساعد هذا البحث في إيجاد صيغ وآليات يمكن من خلالها تفعيل دور المشاركة المجتمعية لمواجهة بعض قضايا التعليم.

٤. يستفيد من هذا البحث:

وزارة التربية والتعليم حيث إن أعلام أفراد المجتمع بقضايا التعليم يحفزهم على المساهمة في تقديم المساعدات والمبادرات التي تساهم في مواجهة بعض القضايا التعليمية وبصفة خاصة قضية التمويل من أجل بناء المدارس وتزويدها بالمرافق والمعامل والمكتبات والتجهيزات الدراسية اللازمة.

منهج البحث:

تستخدم الباحثة كلا من:

أ- منهج البحث التاريخي وذلك لتوضيح الجذور التاريخية لدور المشاركة المجتمعية في مواجهة بعض القضايا التعليمية وأهم العوامل التي أدت إلى تفعيل هذا الدور منذ عهد محمد على حتى قيام ثـــورة يولـــيو ١٩٥٢م.

ب - منهج البحث الوصفي وذلك لتوضيح دور المشاركة المجتمعية في الوقت الحالي وأهم الجهود الحالية لوزارة التربية والتعليم في تحقيق المشاركة المجتمعية لمواجهة بعض قضايا التعليم وأهم القضايا التي يمكن أن تتم فيها المشاركة المجتمعيـــة وذلك من خلال بعض الأدبيات في ذلك المجال.

مصطلحات البحث:

١ - مفهوم المشاركة المجتمعية:

يقصد به كافة الإسهامات والمبادرات والجهود التطوعية غير الملزمة سواء أكانت عينية أم مالية التي يقدمها أفراد المجتمع بكافة فئاته ومؤسسات المجتمع المدني والمنظمات الأهلية للمساهمة في دعم التعليم وتطويره ولمواجهة بعض قضايا التعليم ومعالجتها، وقد تتم بناء على دعوة من الجهات المسئولة كوزارة التربية والتعليم لأفراد المجتمع ومؤسساته لكي تكون المساهمات على أساس من الوعي السليم بحيث لا تتعارض مع الصالح العام للمجتمع، هذا من ناحية وللتنسيق بين مساهمات الأطراف المشاركة من ناحية أخرى.

٢ - أطراف المشاركة المجتمعية:

يمكن تحديد أهم أطراف المشاركة المجتمعية على النحو التالي:

أ- القطاع الخاص ورجال الأعمال حيث يمتلكون قوة اقتصادية ومالية تساعدهم على تقديم المساعدات وبصفة خاصة المالية.

ب- مؤسسات المجتمع المدني: كالنقابات العمالية والمهنية والغرف التجارية والأحزاب السياسية والجمعيات الأهلية بكافة أنواعها.

ج- الآباء وأولياء الأمور.

د - الجامعات ومراكز البحث العلمي وبصفة خاصة كليات التربية.

هـ- المؤسسات الإعلامية بكافة أنماطها من الصحافة والإذاعة والتليفزيون.

و - المجالس الشعبية والمحلية.

الدراسات السابقة:

يمكن توضيح الدراسات السابقة التي تناولت المشاركة المجتمعية في مجال التعليم - حسب الترتيب الزمني - على النحو التالي:

١ - دراسة " أحمد كامل الرشيدي " بعنوان " دور المشاركة الشعبية في حل المشكلات المدرسية دراسة ميدانية " ١٩٨٨م.

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على أهم المشكلات المدرسية التي تعوق تقدم مسيرتها نحو تحقيق أهدافها، والتي يمكن للمشاركة الشعبية أن تقدم لها حلولا مناسبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لمعرفة واقع المدرسة في محافظة أسوان والمشكلات التي تعوق تحقيق أهدافها، وكذلك التعرف على المؤسسات الرسمية، وغير الرسمية التي تشارك في حل بعض المشكلات المدرسية. ودعم الباحث دراسته النظرية بدراسة ميدانية للتعرف

على المشكلات وعلى أوجه القوة والضعف في المؤسسات الشعبية التي ترتبط بدورها في حل المشكلات المدرسية في محافظة أسوان. ومن أهم النتائج التي توصل إليها:

- توجد مجموعة من المعوقات القانونية والتشريعية التي تحول دون قيام أجهزة المشاركة الشعبية بدورها الطبيعي في المساهمة في حلول المشكلات المدرسية.

- أسهمت المعوقات التنظيمية لأجهزة المشاركة الشعبية في قصور قدرتها على المساهمة بفعالية في حل مشكلات المجتمعات المحلية والمؤسسات المختلفة بما فيها المدرسة.

- أن المعوقات الاقتصادية لأجهزة المشاركة الشعبية أثرت على قدرتها وفعاليتها في تحقيق أهدافها ودورها في حل ما يعترض المجتمعات المحلية من مشكلات وقد أثر هذا بدوره على ما ظهر من مشكلات مادية في المجتمع المدرسي (١٠).

٢- دراسة محمد جاد الرب عبد الله، عماد محمد محمد عطية بعنوان " أنماط التعاون بين المدرسة والأسرة ودورها في حل بعض المشكلات المدرسية بالمرحلة الابتدائية " ١٩٩٣م.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور كل من الأسرة والمدرسة في العملية التربوية، وكذلك العلاقة بينهما، والكشف عن الواقع الحالي لأنماط التعاون بين المدرسة والأسرة في محافظة أسوان وبيان مدى فعالية هذه الأنماط في علاج بعض المشكلات المدرسية، والوقوف على أسباب نجاح أو فشل هذه الأنماط في حل هذه المشكلات. وقد أجريت الدراسة الميدانية على مجموعة من المدارس الابتدائية في محافظة أسوان وتحددت العينة من المعلمين بهذه المدارس وأيضا أولياء أمور التلاميذ بنفس المدارس، وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

القصور الشديد في قنوات الاتصال بين المدرسة والأسرة، ووجود أسباب عديدة تعوق تحقيق التعاون بين المدرسة والأسرة من أهمها سوء تنظيم المدرسة لأوجه التعاون، ضعف الوعي لدى بعض أولياء الأمور، كما أكد المعلمون أن هذا التعاون يساهم في حل بعض المشكلات المادية للمدرسة عن طريق دعوة المدرسة لأولياء الأمور للتبرعات لإصلاح المدرسة (١١).

٣- دراسة ممدوح الصدفي محمد أبو النصر، محمد عبد السميع عثمان بعنوان " دور بعض المنظمات الاجتماعية في مواجهة مشكلات المجتمعات العشوائية دراسة سيسوتربوية لدور جمعيات تنمية المجتمع المحلى " ١٩٩٥م.

تركزت مشكلة البحث حول دراسة الدور التربوي لجمعيات تنمية المجتمع المحلى في مواجهة مشكلات المجتمعات العشوائية وهدفت إلى محاولة التعرف على الأنشطة والخدمات التي تقدمها جمعيات تنمية المجتمع المحلى والمعوقات التي تحول دون الاستفادة من الخدمات التي تقدمها جمعيات تنمية المجتمع المحلى وعلى الجهود الشعبية التي يمكن أن تساعد هذه

الجمعيات في تحقيق أهدافها. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي وكان من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة توضيح المعوقات التي تحول دون الاستفادة من الخدمات وتمثلت هذه المعوقات في المعوقات المالية والمادية وقلة كفاية التمويل اللازم للبرامج والأنشطة التي تقوم بها الجمعيات كما تتمثل أيضا في المعوقات الإدارية والتي تتعلق باللوائح والقوانين والقيود الروتينية التي تفرضها هذه الجمعيات، كما أن هناك معوقات خاصة بالقوى العاملة وقلة مهارات وخبرات العاملين فيها وأيضا بعض القيادات بها بالإضافة إلى أن هناك مشكلات المجتمع المحلى نفسه المتشابكة والمتعددة والتي تؤثر على سير العمل بجمعيات تنمية المجتمع المحلى وغياب الوعي لدى البعض بأهمية المشاركة والجهود الشعبية في هذه الجمعيات (١٢).

٤- دراسة نادية محمد عبد المنعم: بعنوان " تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارة النظم التعليمية دراسة مستقبلية على التعليم الثانوي المصري في ضوء بعض الخبرات المعاصرة " ١٩٩٩م.

هدف البحث إلى تفعيل شراكة المجتمع بمؤسساته المختلفة في إدارة التعليم الثانوي وضمان استمرار هذه الشراكة وتواصلها خاصة بعد تبنى الحكومة لسياسة الخصخصة وإعطاء الفرصة للقطاع الخاص والمجتمع المدني للشراكة في عملية التنمية البشرية وما تنتجه من قوى بشرية. وعرض بعض الخبرات العالمية المعاصرة في مجال الشراكة في إدارة التعليم الثانوي لتجديد بنية التعليم الثانوي المصري، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتضمن البحث دراسة ميدانية تمثلت في استمارة مقابلة شخصية لاستطلاع رأى المهتمين بالتعليم الثانوي فيما يتعلق بأهداف شراكة المجتمع في إدارة التعليم الثانوي، ومجالات شراكة المجتمع والعقبات التي تواجهها الشراكة في إدارة التعليم الثانوي واتضح من الدراسة النظرية والميدانية أن عمليات الشراكة تعانى من مشكلات بارزة أهمها:

- اعتماد عمليات الشراكة على القوانين والقرارات الوزارية والتي تعمل على قولبتها في قوالب معينة.
- أن بعض عمليات الشراكة المجتمعية ترتبط بالقيادة السياسية أو التعليمية، ولذلك فهي غير مستقرة ولا توجد لها إستراتيجية معينة أو هدف مستقبلي يعبر عن حاجة ضرورية للتحسن والتطور.
- لا تتوافر البنية الأساسية الضرورية لأحداث الشراكة.

- تعذر نجاح الشراكة في ظل الإدارة التعليمية المعمول بها والقصور في البحث عن شراكات جديدة.
- تعذر تكافؤ مسئولية المجتمع وبخاصة القطاع الخاص مع التحديات التي يواجهها التعليم الثانوي (١٣).

٥- دراسة سامح جميل عبد الرحيم: بعنوان " المشاركة الأهلية في التعليم عن طريق المنظمات غير الحكوميـــة دراسة حالة: مدينة ملوي " ٢٠٠١م.

هدف البحث إلى الوقوف على دواعي تنشيط الدور الأهلي غير الحكومي عالميا وإسلاميا ومحليا وتاريخ المجتمع المدني في مصر ودواعي وأهمية المشاركة الأهلية وغير الحكومية في مجال التعليم في مصر وواقع الجهود التعليمية للجمعيات الأهلية في مدينة ملوي بمحافظة المنيا من حيث حجمه ومقوماته والمقترحات اللازمة للنهوض به واستخدم الباحث المنهج الوصفي وبصفة خاصة أسلوب دراسة الحالة كأحد أساليب المنهج الوصفي واقتصرت الدراسة في جانبها الميداني على دور الجمعيات الأهلية في مدينة ملوي في مدينة المنيا وكان من أهم نتائج الدراسة:
- ضعف الجهود الأهلية في مدينة ملوي من زاوية المشاركة في التعليم وقلة عدد الجمعيات الأهلية العاملة في مجال التعليم.
- تقتصر الجهود الأهلية المشاركة في التعليم على المراحل الأولى للتعليم وهو أمر لا يفسره إلا السعي للربح بحيث تقل التكلفة الاستثمارية وتكلفة التشغيل في هذه المراحل الأولى من التعليم (١٤).

٦- دراسة عبير محمد مصطفى مرعى بعنوان " تكامل الجهود الأهلية والحكومية في التعليم اللانظامي للمرأة في بيئة حضارية " ٢٠٠٢م.

تركزت مشكلة الدراسة حول دراسة واقع الجهود التربوية المقدمة للمرأة من خلال المؤسسات الحكومية في مجال التعليم اللانظامي وأوجه القصور بها وكيف يمكن تحقيق التكامل بين كلا النوعين من الجهـــود (حكومية وأهلية) في مجال التعليم اللانظامي للمرأة واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لدراسة واقع التعليم النظامي واللانظامي للمرأة، واختارت الباحثة محافظة القاهرة للتطبيق الميداني نظرا لتنوع المؤسسات التعليمية والتربوية وتعددها ما بين حكومية وأهلية من أجل محو أمية المرأة وتوصلت الدراسة إلى أن تاريخ تعليم المرأة في مصر طويل لكن الحصيلة مازالت متواضعة، ويرجع ذلك في الأساس إلى قلة وجود تكافؤ

اجتماعي يعبر عنه المجتمع في تفضيل تعليم البنين على البنات، أو قصر أنواع معينة من التعليم على الذكور دون الإناث. وأشارت الدراسة أن التسرب يعد من المشكلات الرئيسية التي تعيق تعليم الإناث ولا سيما في سنوات التدريس الأخيرة من الحلقة الابتدائية كما وضحت بعض الجهود الأهلية الرائدة في مجال محو الأمية للمرأة في عقد التسعينات مثل إنشاء مدارس المجتمع، جهود الهيئة القبطية الإنجيلية للخدمات الاجتماعية، جمعية حواء المستقبل، جمعية الصعيد للتربية والتنمية، جمعية كاريناس - مصر (١٥).

٧- دراسة عاطف بدر أبو زينة، أمل مختار قناوي بعنوان " الدور التربوي للجمعيات الأهلية بمحافظة بني سويف دراسة حالة "، ٢٠٠٢م.

تركزت مشكلة الدراسة حول التعرف على مدى تحقيق بعض الجمعيات الأهلية لأهدافها بمحافظة بني سويف، ومعرفة الدور التربوي لهذه الجمعيات والمعوقات التي تقف في سبيل تقدم دورها التربوي، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي لرصد وتحليل الواقع الكمي والكيفي لدور الجمعيات الأهلية في المجال التربوي، واقتصر البحث على استطلاع رأى العاملين ببعض الجمعيات الأهلية بمحافظة بني سويف والتي تتركز أنشطتها الرئيسية على المجلات التربوية والتعليمية. وأسفرت نتائج الدراسة الميدانية عن أن:

الجمعيات الأهلية المختارة تحقق أهدافها بدرجة كبيرة فيما يتعلق بالمجال التربوي كإنشاء المدارس الخاصة، وتوفير الوسائل التعليمية بالمدارس، والمشاركة في إنشاء دور الحضانة ورياض الأطفال، والمساهمة في إنشاء فصول محو الأمية وتعليم الكبار، كما أن هناك اتفاقا بين استجابات القائمين على الجمعيات المختارة والمستفيدين منها في أن الجمعيات الأهلية تقوم بدور تربوي مهم وبارز وخاصة فيما يتعلق بعقد الدورات في الحاسب الآلي لإفادة الطلاب وأبناء المجتمع المحلى، والاهتمام بإقامة مكاتب لتحفيظ القرآن الكريم (١٦).

٨- دراسة رسمي عبد الملك رستم وآخرون بعنوان " تفعيل دور الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية وسلطات المحافظات في إدارة التعليم " ٢٠٠٣م.

تركزت مشكلة الدراسة حول كيفية تفعيل الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية على المستويين القومي والمحلى وإبراز بعض النماذج العالمية المعاصرة في مجال الشراكة في العملية التعليمية وواقع دور الجمعيات الأهلية بشأن تحقيق الشراكة مع وزارة التربية والتعليم على المستوى المركزي أو المحلى والتصورات بصدد تطويره، وآراء الشرائح المجتمعية المعنية بالتعليم في واقع ومستقبل الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية،

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وبعض مداخل وأدوات الدراسات المستقبلية وعرض نماذج مختلفة للشراكة المجتمعية في العملية التعليمية وركزت على النماذج الناجحة للشراكة داخل أربع عشرة مدرسة. وأوضح أن الهدف الأساسي في نموذج الشراكة هو أن يعمل الآباء والمربون وأعضاء المجتمع المحلى وهيئاته سويا لتحقيق مهام مشتركة وعامة لكل التلاميذ في المدرسة لكي يحققوا النجاح. وتعنى الشراكة في هذا البحث باشتراك عدد كبير من الآباء وأعضاء الأسر وأعضاء المجتمع المحلى في تعليم التلاميذ وأن المدارس الناجحة ترى نجاح التلاميذ مسئولية مشتركة يلعب المهتمون (آباء - معلمون - إداريون - قادة محليون ومجتمعيون) أدوارا هامة في دعم تعلم التلاميذ ومساندتهم وتتبنى المدارس الناجحة مدخل الفريق حيث يتولى كل شريك القيام بمسئوليات معينة لنجاح الشراكة، ومن أمثلة نماذج الشراكة: نموذج تحسين المدرسة، نموذج المدارس المعجلة أو الإسراع المدرسي، نموذج إثراء المنهج، التنمية المهنية للمعلمين، كما تم دراسة واقع مشاركة الجمعيات الأهلية في التعليم وتم تحديد المعوقات التشريعية والقانونية التي تحول دون تفعيلها ثم حدد الأدوار التي يمكن أن تلعبها الجمعيات الأهلية في التعليم (١٧).

تعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة ما يلي:

١- تؤكد الدراسات السابقة على أهمية المشاركة المجتمعية بصفة عامة وأهمية دور الجمعيات الأهلية كأحد أطراف المشاركة المجتمعية في مواجهة بعض القضايا التعليمية وبصفة خاصة قضية التمويل وبناء وتشييد المدارس. كما تؤكد الدراسات السابقة أن هذه الأهمية تزداد وتتعاظم في الوقت الحالي.

٢- أوضحت الدراسات السابقة الأهمية القصوى للتنسيق والتكامل بين الجهود الأهلية والحكومية في مجال التعليم.

٣- أبرزت الدراسات السابقة أهم المعوقات التي تعوق تحقيق المشاركة المجتمعية في مجال التعليم ومن أهمها:

- توجد معوقات قانونية وتشريعية تحول دون تحقيق المشاركة المجتمعية في مواجهة قضايا التعليم.
- غياب الوعي لدى أفراد المجتمع بضرورة المشاركة المجتمعية في مجال التعليم.
- قلة إمكانات مؤسسات المجتمع المدني.

٤- تركزت معظم الدراسات السابقة حول دراسة جهود الجمعيات الأهلية في مجال التعليم بصفة خاصة كأحد أطراف المشاركة المجتمعية مثل الدراسة الثالثة، الخامسة، السادسة، السابعة.

٥- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تتناول بعدا آخر مكملا للدراسات السابقة وهو كيفية تفعيل دور المشاركة المجتمعية في مواجهة بعض القضايا التعليمية ولذا تختلف الدراسة الحالية عن الدراستين الرابعة والثامنة في أن كلا منهما تناول دور المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية بجوانبها المختلفة مثل الإدارة، المناهج، الرقابة، المحاسبية، بينما تتركز الدراسة الحالية حول كيفية تفعيل دور المشاركة المجتمعية في مواجهة بعض القضايا التعليمية بصفة عامة، وتوضيح دور المشاركة المجتمعية في نهضة التعليم وأهم العوامل التي أدت إلى تفعيل هذا الدور في الفترة التاريخية منذ نشأة التعليم في عهد محمد على حتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م. وهذا البعد لم يحظ بالاهتمام الكافي من جانب الدراسات السابقة. كما أن الدراسة الحالية تبرز دور المشاركة المجتمعية لمواجهة بعض قضايا التعليم في الوقت الحالي.

٦- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث حيث أن معظم الدراسات السابقة وضحت خبرات دولية في مجال المشاركة المجتمعية في مجال التعليم مما جعل من الضروري إبراز الخبرة المصرية في مجال المشاركة المجتمعية عبر عصور مختلفة. وهذا يعد البعد الرئيسي للدراسة الحالية.

ملخص

الإطـــار النظري

- -

أمكن الإجابة عن تساؤلات البحث من خلال إطار نظري (*) تضمن المحاور التالية:
أولا: دور المشاركة المجتمعية في نهضة التعليم منذ عهد محمد على حتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م.

وأمكن توضيح دور المشاركة المجتمعية في هذه الفترة من خلال تقسيمها إلى العصور التالية:
١- دور المشاركة المجتمعيـــة في نهضة التعليم في عصـــر محمـــد علـــى وخلفائـــه (١٨٠٥ - ١٨٨٢).

بدأت المشاركة المجتمعية في إنشاء مدارس منذ بدأ الوعي القومي في عهد إسماعيل، فقد قامت الجمعية الخيرية الإسلامية بالإسكندرية بإنشاء مدرسة ابتدائية ودعا الكثيرون إلى الإكثار من المدارس الأهلية

(*) الإطار النظري في البحث الأصلي من ص ١٧ إلى ص ٥٢.

حتى تستطيع أن تسهم في نشر التعليم، ودفع عجلة التطور السياسي والقومي (١٨)، ثم انتشر التعليم على نطاق شعبي في القرى وتكون اتحاد الشبيبة المصرية الذي دعا الأفراد إلى فتح المدارس والتوسع في التعليم الأهلي تخفيفا للعبء الملقى على الميزانية، وسعيا وراء نشر الثقافة بين أبناء البلاد على نطاق واسع، وقام عدد من الجمعيات العلمية مثل جمعية المعارف لنشر الثقافة عن طريق التأليف والنشر عام ١٨٦٨ (١٩)، وقد تبرع كثير من القادرين ببناء بعض المكاتب ورصدوا الأموال للإنفاق عليها، وسلموها لإدارة المكاتب الأهلية، ومن هذه المكاتب مكتب خليل أغا بالقاهرة (٢٠)، ونظرا لأن المدارس التي أنشئت بالجهود الأهلية في عصر محمد على وخلفائه قامت على التمويل الذاتي والتبرعات سواء من الأهالي أو من الجمعيات الخيرية، ولم تسهم الدولة في إعانة وتمويل ذلك التعليم، دعيت هذه المدارس بالمدارس أو المكاتب الأهلية توكيدا لصفتها الأهلية كمؤسسات للتعليم الابتدائي الخارج عن ميزانية الحكومة (٢١).

٢ - دور المشاركة المجتمعية في عصر الاحتلال البريطاني (١٨٨٢ - ١٩٢٣):

قد تأثر التعليم في عصر الاحتلال بكثير من العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والقومية، وقد كان التعليم ميدانا هاما من الميادين التي تصارعت فيه القوى الوطنية مع سلطات الاحتلال، وقد ظهر رد فعل وطني قوى لمواجهة سياسة الاحتلال التعليمية التي هدفت إلى تضييق الفرص التعليمية وتحديد مجالات التعليم أمام المصريين وبدأ الأفراد والجماعات يتسابقون لإنشاء المدارس الوطنية الأهلية ليعوضوا النقص والتقتير الذي قصده الاحتلال (٢٢).

وقد تناولت المشاركة المجتمعية جميع مراحل التعليم وتنوعت، وفى خلال العقد الأول من القرن العشرين افتتحت مئات المدارس عن طريق بعض الأثرياء والتبرعات العامة والجمعيات الخيرية الإسلامية والقبطية (٢٣).

وقد قامت نهضة كبيرة في مجال التعليم بفضل المشاركة المجتمعية من خلال:

أ - الجمعيات الخيرية.

ب - مجالس المديريات.

ج - الحزب الوطني.

واتضح أن المشاركة المجتمعية قامت بدور كبير في نهضة التعليم وفى زيادة عدد المدارس حتى فاقت إلى حد كبير ما أنشأته الحكومة من مدارس وقد بلغ عدد المدارس الأهلية سواء التابعة للجمعيات الخيرية أو الأفراد ٧٣٩ مدرسة بها ٩٩٢٧٠ تلميذا عام ١٩١٣م - على سبيل المثال - وهذا يمثل ٤١% من جملة عدد التلاميذ في مصر (٢٤)، كما بلغ عدد المدارس الابتدائية التابعة للرأسمالية الوطنية وللجمعيات ٩٣٤ مدرسة في عام ١٩١٥م على حين كان للحكومة ٣٢ مدرسة، وبلغ عدد المدارس الثانوية ١٤ مدرسة على حين لم يكن للوزارة إلا ست فقط، وعنيت هذه الجمعيات بالمدارس الصناعية والزراعية على حين أهملت الوزارة هذا النوع إهمالا تاما (٢٥).

٣ - دور المشاركة المجتمعية في عصر الاستقلال الجزئي (١٩٢٣ - ١٩٥٢):

اهتمت الحكومة في عصر الاستقلال بإعانة المدارس الأهلية بإعانات مادية كثيرة شجعت كثيرا من الأفراد والجماعات على إنشاء مدارس ابتدائية وثانوية، وفى ظل هذه الظروف وجدت المدارس الأهلية مجالا رحبا للتوسع والانتشار بجانب المدارس الحكومية حتى تزايد عدد تلاميذ المدارس الأهلية على من يتعلمون بمدارس الحكومة (٢٦)، - وعلى سبيل المثال

- في عام ١٩٣٨ بلغ عدد التلاميذ بكل من التعليم الابتدائي والثانوي الأهلي ما يقرب من ٦٠% من العدد الكلى من تلاميذ هذين التعليميين في مصر، وعدد المدارس الأهلية في التعليم الابتدائي أكثـــر من ثلاثـــة أضعاف المدارس الحكوميـــة وضعفه في التعليم الثانوي (٢٧).

ويلاحظ أن المشاركة المجتمعية في عصر الاستقلال كان لها دور في نشر التعليم ولكن بحماس أقل عن العصور التاريخية السابقة نظرا لتصور البعض أن مصر ما دامت قد حصلت على الاستقلال فلا داعي لأن تستمر حركة التعليم ونهضته.

ثانيا: أهم العوامل التي أدت إلى تفعيل دور المشاركة المجتمعية في مجال التعليم منذ عهد محمد على حتى قيام ثورة ١٩٥٢م:

أمكن توضيح هذه العوامل في كل عصر من العصور الثلاثة السابقة واتضح أن العوامل التي أدت إلى تفعيل دور المشاركة المجتمعية اختلفت من عصر إلى آخر حسب الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لكل عصر، ولذا كانت المشاركة المجتمعية في مجال التعليم وليدة تلك العوامل وضرورة تفرضها ظروف وطبيعة كل عصر، فقد كانت في عصر خلفاء محمد على كرد فعل لعجز ميزانية الدولة منذ عهد الخديوي إسماعيل عن تحقيق الطموح التعليمية وإصلاح التعليم. وفى عصر الاحتلال كانت كرد فعل لتضييق الفرص التعليمية وتحديد مجالات التعليم أمام المصريين، ولذا قدمت المشاركة المجتمعية في عصر الاحتلال صورة مشرقة في تاريخ التعليم في مصر حيث فاقت جهود الحكومة بمراحل كثيرة، أما في عصر الاستقلال فقد كانت كرد فعل لزيادة عدد المدارس الأجنبية ورفع مصروفاتها والمدارس ذات المصروفات العالية والتي لا يقدر على دفعها إلا الطبقات الغنية.

ثالثا: دور المشاركة المجتمعية في مواجهة بعض قضايا التعليم منذ قيام الثورة حتى الوقت الحالي:

بدأت ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢م توجه اهتمامها للنهوض بالتعليم لتتمكن من تحقيق أهدافها لتوفير التعليم لكل راغب فيه، وقد اتبعت الوزارة سياسة مساهمة المنظمات الشعبية في مسئولية التعليم مما أدى إلى ظهور قطاع التعليم الخاص (٢٨). ولذا يمكن القول أن المشاركة المجتمعية في التعليم تمثلت في عهد الثورة في إنشاء مدارس خاصة بمعرفة الأفراد والهيئات والجمعيات.

وقد ازداد حجم التعليم الخاص وتنوعت مدارسه، وفى سبيل تشجيع الأهالي على المساهمة في إنشاء مدارس خاصة وفرت الوزارة نظاما تمنح بمقتضاه المدارس الخاصة إعانات مجزية تساعدها على الاستمرار في أداء مهمتها، وهذه الإعانات تعد المصدر الأساسي لتمويل المدارس الخاصة المعانة (٢٩).

وفى العصر الحالي عندما أعلن السيد رئيس الجمهورية أن التعليم قضية أمن قومي لمصر عام ١٩٩٢م أصبحت قضية التعليم مسئولية قومية ومشتركة بين فئات المجتمع وشرائحه، وفى ضوء هذا الشعور بالمسئولية القومية سعت وزارة التربية والتعليم سعيا حثيثا لحشد وتعبئة الطاقات والإمكانات على المستوى القومي، بما يمثل نوعا من المشاركة المجتمعية التي تؤكد تحقيق هذا التوجه في التحول من أن يكون التعليم مسئولية تنفيذية للوزارة إلى أن يصبح مسئولية قومية ومجتمعية (٣٠).

ويمكن توضيح دور المشاركة المجتمعية في النواحي التالية:

١ - الجهود الذاتية ومشاركة القطاع الخاص:

لقد أصبح التعليم خلال التسعينات هو المشروع الأكبر لمصر، وبذلك لم يعد التعليم مسئولية وزارة التربية والتعليم فقط بل أصبح مسئولية قومية يشارك فيها الجميع بما فيهم، القطاع الخاص ورجال الأعمال وغيرهم، ولعل هذه المسئولية تتضح فيما عرف خلال هذا العقد من مساهمات رجال الأعمال في المشروع القومي لبناء مائة مدرسة وذلك بعد زلزال أكتوبر ١٩٩٢م حيث بذلت الجهود لتنويع مصادر تمويل التعليم وذلك بتشجيع القطاع الخاص ورجال المال والأعمال على الإسهام في تمويل التعليم سواء من خلال إنشاء مدارس نموذجية على نفقتهم أو المساهمة في توفير التجهيزات اللازمة للمدارس أو تقديم أراضى للبناء، وقد تم نشر هذه الدعوة من خلال طبع الكتيبات وعقد المؤتمرات واللقاءات بمشاركة وزارتي التنمية الإدارية والإعلام، ووجهت السيدة الفاضلة / سوزان مبارك قرينة السيد رئيس الجمهورية نداء، كان له أكبر الأثر في تدفق التبرعات المالية لإنشاء المدارس سواء على مستوى الأفراد أم الجماعات أم المؤسسات المحلية، وقد تم تنفيذ (١١٧) مدرسة في فترة قياسية (٢٩) شهرا وذلك بعدة محافظات شملت القاهرة والإسكندرية والدقهلية والشرقية والقليوبية وكفر الشيخ والبحيرة وبني سويف والفيوم والمنيا وأسيوط، وقامت فروع الهيئة بهذه المحافظات بأعمال المتابعة، هذا وقد تم إقرار مبدأ حرية المتبرع في اختيار اسم المدرسة التي تبرع بإنشائها، وأقيم حفل لتتويج المشروع قامت فيه السيدة / سوزان مبارك بتسليم شهادات شكر وتقدير لكل

متبرع من المتبرعين، وقامت الهيئة بطبع كتب لتوثيق بيانات هذا المشروع تم توزيعه على جميع الحاضرين وقد استمرت الجهود الذاتية والتبرعات لإنشاء المباني التعليمية حيث بلغ:

- إجمالي عدد المدارس المتبرع بها (١٦٥) مدرسة.
- عدد المتبرعين بأموال (١٠١٦) متبرعا.
- عدد مدارس الفصل الواحد المتبرع بإنشائها (٣١) مدرسة.
- عدد المدارس المؤجرة المتبرع بها (١٨) مدرسة.
- عدد قطع الأراضي المتبرع بها (١٣٠٥) قطعة.

كما قام العديد من رجال الأعمال والمواطنين بالتبرع بتجديد وصيانة بعض المدارس، بالإضافة إلى التبرع بالتجهيزات المختلفة وأجهزة الكمبيوتـــر (٣١).

٢ - مشاركات مجتمعية في قضية محو الأمية:

وكان من أهمها:

أ - المشروع التجريبي لمدارس المجتمع.

ب - مدارس الفصل الواحد.

رابعا: جهود وزارة التربية والتعليم في تشجيع المشاركة المجتمعية:

قامت الوزارة بعدة محاولات لتشجيع المشاركة المجتمعية من خلال النواحي التالية:

١ - الجمعيات الأهلية:

شجعت الوزارة الجمعيات الأهلية للمشاركة في العملية التعليمية واتخذت عدة خطوات منها إنشاء إدارة خاصة بالوزارة للجمعيات الأهلية وتم حصر عدد ١٣٥٠ جمعية أهلية عاملة في نطاق التعليم على مستوى الجمهورية ووطدت الوزارة صلتها بهذه الجمعيات، ولقد تم في هذا المجال كثير من الإنجازات التي تتمثل في القيام ببعض المشروعات، وعقد المؤتمرات وورش العمل (٣٢).

٢ - تطوير دور مجالس الآباء:

لقد كانت النظرة إلى مجالس الآباء على أنها مجرد واجهة شكلية لديمقراطية التعليم تخفى وراءها الرغبة في تحصيل أموال من أولياء الأمور قد تنفق في مجالات مظهرية أو غير ضرورية، ورغبة في تطوير الفلسفة التي يقوم عليها مجلس الآباء صدر القرار الوزاري رقم

(٢٥٩) في عام ١٩٩٣م، والخاص بمجالس الآباء والمعلمين، والذي بمقتضاه تغيرت الصورة بحيث أصبح دور الآباء واضحا في تطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذها، والتأكد من تحقيقها للأهداف التعليمية، والاشتراك الفعلي في التطوير من خلال الاشتراك الشعبي في تمويل الأجهزة التي تحتاج إليها المدرسة وبخاصة أدوات الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، وأجهزة المعامل وما إلى ذلك (٣٣).

٣ - إنشاء مجالس للأمناء:

وتشكل من شخصيات عامة من المجتمع المحيط بالمدرسة كرجال الأعمال وأساتذة الجامعات والمهندسين والتجار والسيدات المهتمات بالعمل الاجتماعي ممن لهم اهتمامات بالتعليم ولديهم الرغبة في معاونة المدرسة في قيامها بالعملية التعليمية والتربوية، ويشترط ألا يكون وليا لأمر أحد التلاميذ بالمدرسة ويشكل على مستوى كل من المدرسة والإدارة والمديرية.

ويهدف مجلس الأمناء إلى:

أ - ربط المدرسة بالبيئة المحيطة بها.

ب- معاونة المدرسة في القيام بمهامها التربوية والتعليمية.

ج- تقديم المساعدات الفنية للمدرسة في مجالات التعامل مع الطلاب والتغلب على الصعوبات التي تقف أمام العملية التعليمية.

د- تقديم المساعدات المادية للمدرسة لتوفير الوسائل التعليمية الأدوات والخامات لتقديم خدمة تربوية جيدة للطلاب.

هـ- مساعدة المدرسة في قيامها بتقديم مشروعات تربوية وإنتاجية لطلابها (٣٤).

٤ - عقد دورات تدريبية:

قامت وزارة التربية والتعليم بتدريب المجموعات التالية من العاملين في الوزارة على المشاركة المجتمعية وأنواعها واستراتيجياتها:

أ- مديري المديريات التعليمية.

ب- مديري الإدارات التعليمية ومعاونيهم.

ج- كافة كوادر الإدارة الوسطى.

د- مسئولي وحدات التدريب والتقويم.

هـــ- أفراد الكتلة الحرجة الذين تم اختيارهم من بين المبعوثين والمدرسين الأكفاء ليكونوا وكلاء للتغيير.

كما تم تدريب عدد كبير من المدرسين والقادة التربويين على خطط تحسين المدرسة متضمنة محوري المشاركة المجتمعية والشراكة الأسرية (٣٥).

٥- جعل المشاركة المجتمعية أحد المعايير القومية للتعليم:

لقيت المشاركة المجتمعية اهتماما خاصا ومكانة مميزة في مشروع المعايير القومية للتعليم، وكان من أهم المجالات والمعايير التي أقرتها الوثيقة عن المشاركة المجتمعية والتي يمكن أن يكون لها دور في مواجهة قضايا التعليم ما يلي (٣٦):

المجال الأول: الشراكة مع الأسر:

ومن أهم المعايير في ذلك المجال:

مشاركة أولياء الأمور في صنع القرار التربوي وإسهامهم بشكل فعال في رسم رؤية المدرسة المستقبلية وتنفيذ برامجها المختلفة.

المجال الثالث (*): تعبئة موارد المجتمع المحلى:

ويتضمن المعايير التالية:

(*) تذكر المجالات والمعايير في هذا الجزء حسب ترتيبها وترقيمها في الوثيقة.

- استخدام المدرسة للموارد المتاحة في المجتمع لتنفيذ برامجها التربوية.
- تقديم المجتمع المحلى والشركات ورجال الأعمال الدعم المادي للمؤسسات التعليمية والمدارس.

المجال الرابع: العمل التطوعي:

ومن أهم المعايير في ذلك المجال:

- توافر آليات لتنظيم أولياء الأمور وغيرهم من المواطنين لدعم الأنشطة التربوية والاجتماعية التي تقوم بها المدرسة.

المجال الخامس: العلاقات العامة والاتصال بالمجتمع:

ومن أهم المعايير في ذلك المجال:

- قيام الإدارة التعليمية بشكل دوري بالاتصال بالقطاعات المختلفة في المجتمع.
- تبنى المؤسسة التعليمية استراتيجيات وإجراءات تشجع وتضمن التواصل مع وسائل الإعلام مما يحقق الشفافية عن أدائها.

خامسا: أهمية المشاركة المجتمعية في مواجهة بعض قضايا التعليم في الوقت الحاضر:

تعد قضايا التعليم ومشكلاته متشعبة ومتشابكة ومتنوعة وتمثل تحديا كبيرا لجميع أفراد المجتمع بمختلف فئاته ولذلك فلا يمكن للدولة مهما كانت إمكاناتها وقدراتها أن تتصدى وحدها لكل تلك القضايا وأن تأخذ على عاتقها مواجهة جميع المشكلات ولذلك فإن مشاركة المجتمع بمؤسساته وتنظيماته وأفراده في هذا الصدد تكون حتمية ولا غنى عنها سواء على المستوى القومي أم العالمي ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

١- على المستوى القومي:

تتضح أهمية المشاركة المجتمعية على المستوى القومي في تخفيف عبء التعليم عن كاهل الدولة والمساهمة في توفير الفرص التعليمية لأبناء المجتمع تكفل النهوض بمستوى التعليم بالإضافة إلى تطوير التعليم بحيث يصبح ملائما لاحتياجات المجتمع هذا من ناحية ولتخفيف التوتر المجتمعي من ناحية أخرى. كما توجد عدة عوامل تجعل من المشاركة المجتمعية أهمية خاصة وضرورة قومية ويمكن توضيحها كما يلي:

١- ارتفاع الوعي لدى الآباء والأمهات بأهمية التعليم، ومن ثم ازداد حجم الطلب على التعليم لدرجة أنه تجاوز الإمكانات المتاحة.
٢- الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي واجهها ولا يزال يواجهها المجتمع تحتم أن تقوم المشاركة المجتمعية بدور كبير في مجال التعليم مثلما قامت في العصور السابقة.
٣- ارتفاع تكلفة التعليم تجعل وزارة التربية والتعليم لا تستطيع أن تفي بتحقيق ما يطمح إليه المجتمع من تقديم الخدمة التعليمية والتربوية على الوجه الأكمل، ولذا أصبحت هناك حاجة ماسة لاستكمال الاعتمادات المالية، ويمكن أن يتم ذلك بالجهود الذاتية سواء من الأفراد أو الهيئات.

٢- على المستوى العالمي:

أصبح للمشاركة المجتمعية في مجال التعليم أهمية على الصعيد العالمي مما جعل معظم دول العالم تهتم بالمشاركة المجتمعية، وقد أثبتت التجربة أن نظم التعليم في جميع الدول تحتاج إلى دعم ومساندة دائمة من الجماهير والمجتمع المدني حتى تحقق أهداف التعليم، ويأتي هذا

الدعم عادة من أولياء الأمور في سبيل تحسين جودة تعليم أبنائهم، ومن المنظمات والمؤسسات المدنية وأجهزة الإعلام المهتمة بالتعليم، فضلا عن باقي فئات المجتمع ممن ليس لهم أبناء في المدارس (٣٧).

وقد أثبتت خبرة الثمانينات في الولايات المتحدة الأمريكية - على سبيل المثال - أن الحكومة بمفردها غير قادرة على التصدي لإصلاح التعليم دون مشاركة فعالة ومستمرة من أفراد المجتمع ومؤسساته وهيئاته ووكالاته، ولا بد من إعطاء الفرصة للقطاع الخاص والمؤسسات المجتمعية للقيام بدور أساسي في إصلاح التعليم (٣٨)، ولذا ارتفعت الدعوة بضرورة المشاركة المجتمعية في أمريكا عام ٢٠٠٠م في وثيقـــة " إستراتيجية التربية " تلك المشاركة التي تعنى أن تشترك كل الفئات وكل التخصصات في العمل من أجل تحسين التعليم وتطويره، ذلك أن التعليم يمس كل فرد وكل أسرة وعليه يتوقف مستقبل الأمة (٣٩).

سادسا: أهم قضايا التعليم التي يمكن أن يكون للمشاركة المجتمعية دور في مواجهتها وكانت على النحو التالي:

١- الجهود الذاتية في تمويل التعليم وتدبير الموارد اللازمة للإنفاق على التعليم.
٢- بناء المدارس ومشكلات المباني المدرسية بصفة عامة.
٣- نقض الإمكانات والتجهيزات الدراسية وتلبية المتطلبات الأساسية للتعليم بكافة مراحله المختلفة.
٤- قضايا تطوير التعليم وضرورة الحاجة إليه والجهود الإصلاحية في مجال التعليم، وذلك لأن تطوير التعليم له بعد اجتماعي يجعل من الأفضل أن يكون المجتمع كله مشاركا في التطوير.
٥- الدروس الخصوصية وذلك لأن هذه القضية لا يمكن مواجهتها إلا بتلاحم جهود الوزارة مع مشاركة المجتمع بكافة فئاته وأفراده ومؤسساته ولا يمكن الاكتفاء بجهود الوزارة فقط لأن المجتمع كان له الدور الأكبر في إيجاد هذه الظاهرة ومن ثم لا يمكن إنكار دوره في مواجهتها.
٦- السياسات التعليمية، وذلك لأن المتتبع للسياسة التعليمية في مصر يلمس بوضوح أن كثيرا من المشكلات التي واجهت تلك السياسات يرجع إلى ضعف المشاركة المجتمعية، بالإضافة إلى أن المشاركة المجتمعية تحفز الجمهور على المساهمة في تقديم المساعدات والمبادرات التي تساهم في حل بعض المشكلات التي تواجه السياسة التعليمية.

٧- الخطط التعليمية: ومما يؤيد ذلك قول أحد خبـــراء التخطيـــط التربوي " إن من أهم عوامل نجاح الخطة التربوية إسهام الرأي العام إسهاما فعالا في وضعها وإدراك مقاصدها وفى متابعة تنفيذها ومن بديهيات المبادئ في التخطيط التربوي القول بالدور الكبير الذي يلعبه الوعي التخطيطي لدى الجمهور ولدى المربيين والمعلمين والأمهات والآباء وسائر المعنيين بالتربية ونتائجها، ومن كبريات العوائق التي تقف في وجه نجاح الخطة التربوية ضعف الوعي التخطيطي وعدم إدراك الرأي العام لأغراض الخطـــة ولمراحلها وللتدابيـــر المختلفـــة التي تلجـــأ إليها " (٤٠).

٨- مشكلات التعليم بصفة عامة.

المقترحات والتوصيات

- -

بناء على ما تقدمت به الدراســـة يمكن تقديم المقترحات والتوصيات التالية:

١. يجب أن تكون المشاركة المجتمعية في مواجهة قضايا التعليم هدفا قوميا تتبناه الدولة مع وضع سياسة واضحة تقرر هذه المشاركة.

٢. يعاد صياغة القوانين والتشريعات التي تعوق مؤسسات المجتمع المدني عن تحقيق الأدوار المطلوبة في مواجهة قضايا التعليم وإزالة التضارب بينهما والعمل على إزالة الفجوة بين التشريعات ووسائل تنفيذها.

٣. يمثل مديرو الإدارات التعليمية بكل مركز ومديرو المراحل التعليمية كأعضاء بمؤسسات المجتمع المدني وذلك لعرض مشكلات المراحل التعليمية واقتراح الحلول المناسبة حسب رؤيتهم وإمكانات هذه المؤسسات.

٤. صياغة أنماط من العلاقات بين المدارس وكافة المؤسسات الإنتاجية ومواقع العمل والإنتاج لإيجاد جسور من التعاون بينها، والاهتمام بتشجيع المبادرات التي تقدم من المؤسسات والشركات والبنوك.

٥. تأسيس إدارة أو آلية خاصة للمشاركة المجتمعية لتصميم عمليات المشاركة والتنسيق بينها والارتباط بالبيئة ودمج وتفعيل موارد الأطراف الفاعلة معا على أن تكون لهذه الإدارة أو الآلية سلطات متابعة التنفيذ وحل المشكلات المحتمل وقوعها وتوفير المناخ الأفضل لتفعيل المشاركة المجتمعية.

٦. إعداد موقع على شبكة الإنترنت كنظام معلوماتي ولنشر الإحصاءات المالية التي توضح تكلفة الطالب في كافة مراحل التعليم ومصادر التمويل المتاحة ومساهمات القطاعات المختلفة المالية وتوضح أوجه المشاركة المجتمعية المطلوبة، وقد تكون هذه الإحصاءات على مستوى الجمهوريـــة أو على مستـــوى قطاع جغرافي معين أو قطاع تعليمي معين.

٧. تقوم أجهزة الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة بإبراز ضرورة وأهمية المشاركة المجتمعية في الوقت الحالي وتحفز الهمم والاتجاهات نحو المشاركة المجتمعية في مواجهة قضايا التعليم والعمل على توعية المجتمع بمختلف مؤسساته وأفراده، ويمكن ذلك عن طريق:

أ- تقوم أجهزة الإعلام بإعداد حملة إعلامية واسعة على الأقل مرة مع بداية كل عام دراسي لإعلام وتوعية أفراد المجتمع والمسئولين والمعنيين بقضايا التعليم وإثارة وجذب اهتمام الأفراد نحوها، كما تعمل على تحريك القوى المؤثرة في المجتمع التشريعية والتنفيذية

والسياسية حتى تقوم الدولة بكافة مؤسساتها باتخاذ التدابير المناسبة. ويمكن لأجهزة الإعلام أن تقدم أساليباً للتوعية تتناسب مع طبيعتها ونوعية جمهورها المستهدف.

ب- تقدم برامج وتعقد حلقات وندوات إذاعية وتليفزيونية لمناقشة قضايا التعليم مع المتخصصين والخبراء والمهتمين بقضايا التعليم وذلك من أجل إثارة وعى أفراد المجتمع بهذه القضايا وتحريك حماسة الجهود والمبادرات الشعبية للمشاركة في مواجهتها وتحمل أعباء مقتضيات التطوير من تبرعات وهبات مالية وعينية، وتوضيح أهمية الجهود الذاتية والتأكيد على أنها أصبحت ضرورة حتمية تفرضها طبيعة المرحلة التي تمر بها البلاد. ويمكن أن تقدم كل قناة تليفزيونية ومحطة إذاعية برنامجا مكثفا على الأقل مرة كل شهر يختص بتنمية الوعي الجماهيري بقضايا التعليم وتحفيز أفراد المجتمع على المساهمة في مواجهة هذه القضايا.

ج- تذاع المؤتمرات العلمية التربوية التي تعقد بصفة خاصة حول قضايا التعليم وتطويره، وذلك عن طريق نقلها للمستمع والمشاهد باستخدام الإذاعة والتليفزيون، وبذلك يتسنى لأفراد المجتمع الاستماع لما يدار فيها من مناقشات وما يتخذ فيها من توصيات.

د- تصميم بعض الإعلانات في التليفزيون والإذاعة تهدف إلى إثارة وعى أفراد المجتمع ببعض قضايا التعليم وتحفزهم على المساهمة في مواجهة هذه القضايا.

هـ استحداث قسم خاص بقضايا التعليم في كل من الإذاعة والتليفزيون وفى كل صحيفة يطلق عليه قسم قضايا التعليم.

و- تخصص مساحات في الصحف القومية والحزبية والمجلات التي تصدرها الأحزاب والمنظمات لتبصير أفراد المجتمع بقضايا التعليم وتحث الأفراد على التبرع وبذل ما يستطيعون من جهود ذاتية في مواجهة هذه القضايا وتنشر المقالات في الصحف في مكان ثابت في صفحات ثابتة واضحة العنوان المتناسب مع المحتوى، لكي يتعود القارئ على الاطلاع عليها بصورة دائمة ومنتظمة، كما يمكن عرض عناوين مقالات قضايا التعليم في الصحف في صدر صفحاتها الأولى نظرا لأهميتها كقضايا قومية.

٨. تشجيع المتخصصين في التربية ــ باعتبارهم الكتاب المؤثرين في حركة الفكر التربوي في مصر حاليا ــ على كتابه مقالات حول قضايا التعليم بهدف بث الوعي لدى أفراد المجتمع بهذه القضايا وإشعارهم أن المشاركة في مواجهة هذه القضايا حق وواجب قومي، ويجب أن تعرض هذه القضايا كقضايا جماهيرية تهم القراء أكثر من اهتمامها بعرض هذه القضايا لجمهور محدد كالمهتمين بشئون التعليم مثلا.

٩. إقامة احتفال سنوي (ليكن في عيد العلم) أو عند بداية العام الدراسي لتكريم القيادات والأفراد والمؤسسات التي ساهمت بجهد مادي أو معنوي في سبيل إزالة العقبات وحل المشكلات لتحقق المدرسة الدور المنشود منها.

١٠. بحوث مقترحة: يمكن للدراسة أن تثير النقاط البحثية التالية:

- دور المشاركة المجتمعية في مواجهة الدروس الخصوصية.
- دور المشاركة المجتمعية في قضايا تطوير التعليم.
- دور المشاركة المجتمعية في التخطيط التعليمي.
- دور المشاركة المجتمعية في إعداد السياسة التعليمية.

المراجع والهوامش

١. أحمد فتحي سرور: إستراتيجية تطوير التعليم في مصر (القاهرة، الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ١٩٨٧م) ص ٢٣.

٢. سعيد إسماعيل على: " من صعوبات إصلاح التعليم "، دراسات تربوية، المجلد السادس، الجزء (٣٥)، ١٩٩١م، ص ٢٧.

٣. رسمي عبد الملك رستم، منى أحمد صادق: " الإطار العام للدراسة " تفعيل دور الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية وسلطات المحافظات في إدارة التعليم (القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٣) ص ٢.

٤. عبد العزيز القوصي: معايير لإصـــلاح نظم التعليم في الدول النامية، دراسات تربوية، المجلد السادس، الجزء (٣٥)، ١٩٩١م، ص ٢٢.

٥. محمد سيف الدين فهمي: الرؤية المجتمعية والرؤية المستقبلية للتعليم " التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين، المؤتمر العلمي الثالث، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد الأول، أبريل ١٩٩٥م، ص ص ١٨٥ ــ ١٨٦.

٦. السيد سلامة الخميسي: التربية وتحديث الإنسان العربي، قضايا تربوية (٢)، (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٨م) ص ص ٨٣ ــ ٨٤.

٧. عايدة أبو غريب: " المشاركة المجتمعية وتحسين جودة التعليم في الدول النامية "، ورقة عمل للمؤتمر العلمي السنوي الأول عن مستقبل التعليم في مصر بين الجهود الحكومية والخاصة، ٢٥ ــ ٢٦ يونيو ٢٠٠٢م، كلية البنات، جامعة عين شمس، ص ٤٦١.

٨. Unesco: The World Social Forum 2002. http. // www. Unesco. Org/most/Wsf/ english / atelier , 3.shtm I.2002 page 1 of 3.

٩. أميمة منير جادو: " قضية تطوير التعليم الثانوي كما تعكسها الصحافة المصرية " اتجاهات الرأي العام نحو قضايا تطوير التعليم الثانوي في مصر (القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٢م) ص ١٩٣.

١٠. أحمد كامل الرشيدي: " دور المشاركة الشعبية في حل المشكلات المدرسية دراسة ميدانية " مجلة كلية التربية بأسوان، كلية التربية بأسوان جامعة أسيوط، العدد الثاني، ديسمبر ١٩٨٨م، ص ص ٩٥ ــ ١٣٢.

١١. محمد جاد الرب عبد الله، عماد محمد محمد عطية " أنماط التعاون بين المدرسة والأسرة ودورها في حل بعض المشكلات المدرسيـــة بالمرحلة الابتدائية " مجلة كلية التربية بأسوان، كليـــة التربية بأسوان جامعة أسيوط، العدد الثامن، مارس ١٩٩٣م، ص ص ٤٢٢ ــ ٤٢٥.

١٢. ممدوح الصدفي محمد أبو النصر، محمد عبد السميع عثمان " دور بعض المنظمات الاجتماعية في مواجهة مشكلات المجتمعات العشوائية، دراسة سسيو تربوية لدور جمعيات تنمية المجتمع المحلى " التربية، جامعة الأزهر، كليـــة التربيـــة، العدد (٥١)، أغسطس ١٩٩٥م، ص ص ٤١ ــ ٥١.
١٣. نادية محمد عبد المنعم: تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارة النظم التعليمية دراسة مستقبلية على التعليم الثانوي المصري في ضوء بعض الخبرات المعاصرة (القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، يونيو ١٩٩٩م) ص ص ١ ــ ١٩٩.
١٤. سامح جميل عبد الرحيم: " المشاركة الأهلية في التعليم عن طريق المنظمات غير الحكومية، دراسة حالة مدينة ملوي " مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الرابع عشر، العدد الثالث، يناير ٢٠٠١م، ص ص ٢٣٩ ــ ٢٧١.
١٥. عبير محمد مصطفى مرعى: " تكامل الجهود الأهلية والحكومية في التعليم اللانظامي للمرأة في بيئة حضارية " رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم أصول التربية، ٢٠٠٢م.
١٦. عاطف بدر أبو زينة، أمل مختار قناوي: " الدور التربوي للجمعيات الأهلية بمحافظة بني سويف، دراسة ميدانية " مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا، المجلد السابع عشر، العدد الثاني، أكتوبر ٢٠٠٢م، ص ص ٥٥ ــ ١٣٠.
١٧. رسمي عبد الملك رستم وآخرون: تفعيل دور الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية وسلطات المحافظات في إدارة التعليم (القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٣م) ص ص ١ ــ ١٩٦.
١٨. حسن الفقي: التاريخ الثقافي للتعليم في مصر، ط ٢ (القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٧١م) ص ٢٩٩.
١٩. سعد مرسى أحمد، سعيد إسماعيل على: تاريخ التربية والتعليم (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٠م) ص ١٩٤.
٢٠. حسن الفقي: مرجع سابق، ص ٨١.
٢١. سعد مرسى أحمد، سعيد إسماعيل على: مرجع سابق، ص ص ٢٠٢ ــ ٢٠٣.
٢٢. وزارة التربية والتعليم: مكتب المستشار الفني، تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائي عام ١٩٥٧م، ص ٥.
٢٣. عزيز حنا داود: " مائة عام من التعليم في مصر " (من آثار القباني) صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية، السنة الثالثة، العدد السابع، فبراير ١٩٦٥م. ص ٨.

٢٤. Amir Boktor: School and Society in the valley of the Nile (Cairo , Elias Modern Press , 1936) p. 118.
٢٥. إميل فهمي شنودة: التعليم في مصر، (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٥م) ص ١٧٥.
٢٦. جمعية المعلمين: " أهداف التعليم في مصر وما تحقق منها "، أبحاث مؤتمر سياسة التعليم (القاهرة، لجنة التأليف والنشر، ١٩٤٥م) ص ٥٤.
٢٧. سعيد إسماعيل على: تاريخ التربية والتعليم في مصر، (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٥م) ص ٥٢٤.
٢٨. محمد خيري حربي وآخرون: تطور التربية والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة خلال الخمسين سنة الأخيرة (١٩٢٠ ــ ١٩٧٠ م)، (القاهرة، مطبعة جامعة القاهرة، ١٩٧٠م) ص ص ١٣١ ــ ١٣٢.
٢٩. ٢٩ــ وزارة التربية والتعليم: وزارة التربية والتعليم في عام ١٩٥٤ ــ ١٩٥٥ (القاهرة، مطابع المجلس الدائم للخدمات العامة، ١٩٥٥م) ص ٣٦.
٣٠. _____: مبارك والتعليم ١٠ سنوات في مسيرة تطوير التعليم (القاهرة، روزاليوسف، ٢٠٠١م)، ص ٩٢.
٣١. _____: مبارك والتعليم، انجازات وطموحات على مشارف ألفية جديدة نحو تعليم متميز للجميع (القاهرة، مطابع روزاليوسف، ٢٠٠٠م) ص ص ١٢٥ ــ ١٢٦.
٣٢. _____: مبارك والتعليم ١٠ سنوات في مسيرة تطوير التعليم، مرجع سابق، ص ص ٩٢ ــ ٩٣.
٣٣. _____: انجازات التعليم في ٤ أعوام، مشروع مبارك القومي (القاهرة، مطابع روزاليوسف، ١٩٩٥م) ص ص ٨١ ــ ٨٢.
٣٤. _____: انجازات التعليم في ٤ أعوام، مشروع مبارك القومي، مرجع سابق، ص ٨٢.
٣٥. _____: مشروع إعداد المعايير القومية، المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الأول (قليوب ــ مصر، مطابع الأهرام التجارية، ٢٠٠٣م) ص ص ١٣٢ ــ ١٣٣.
٣٦. المرجع السابق نفسه، ص ص ١٣٢ ــ ١٥٨.
٣٧. المرجع السابق نفسه، ص ١٣٠.
٣٨. نادية عبد المنعم: مرجع سابق، ص ص ٦٠ ــ ٦١.

٣٩. سهير محمد حوالة: " الشراكة المجتمعية في تعليم الكبار مطلب ملح لعصر المعلوماتية "، المؤتمر السنوي الأول لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، تعليم الكبار في عصر المعلوماتية، رؤى وتوجهات، ٢٤ ــ ٢٦ مارس ٢٠٠٣م، ص ١٠٣.
٤٠. عبد الله عبد الدايم: التخطيط التربوي، ط ١٠ (بيروت، دار العلم للملايين، ٢٠٠١م) ص ٥٣٤.

الإدارة التربوية المتميّزة
الطموح والتحدّيات

دكتور عبد الغنى عبّود
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
بكلية التربيـــة جامعة عين شمـس

توطئة:

لا بُدّ أن ألفت النظر – ابتداء – إلى أنّ أيّ أكاديميّ عاقل يجد نفسه – وهو يقلّب بين يديه العنوان المختار للورقة – أمام حقل ألغام حقيقي، وأن يسأل ربّه السلامة والستر، والنجاة وهو يتنقل بين مكوّناته، كما هي مكتوبة متراصّة في هذا العنوان.. فَمِن الإدارة، وهى – منذ الحرب العالمية الثانية تحديدا – تزداد تشابُكا وتعقيدا.. إلى الإدارة التعليمية، وهى - منذ الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠٢م – غارقة إلى الأذقان – في المشاكل والقلاقل.. إلى الطموح والتحدّيات، وهما من سمات الإدارة الناجحة منذ كانت، إلا أنهما يكتسبان طعما جديدا، في هذا الزمان النكِد الذي نعيش فيه.

وحتى لا نضيّع وقتا في قضيّة العنوان، وترجمة هذا العنوان إلى آليّة عمل على هذه الورقة، أقول إنني قد اخترتُ للمعالجة مدخلا استراحت إليه نفسي، ولا أملِكُ إلا أن أدعُوَ الله أن يكون المدخل الأكثر مناسبة للمعالجة، وحسبي الله، عليه توكّلتُ وإليه أُنيب.

معنى الإدارة:

الإدارة هي مصدر الفعل (أدار)، المَزيدِ الفعلُ الثلاثي منه (دار) بالهمزة، حيث نقرأ في (المُعجم الوسيط) – مثلا – أنّ " (دارَ) دَوْرا ودوَرانا: طاف حول الشيء.. "، وأنّ " (دار) عاد إلى الموضِع الذي ابتدأ منه ".. وأنّ " أدارَ الشيء: جعله يدور "، وأنّ " أدارَ الرأي والأمرَ: أحاطَ بهما " (١).

والمُرادِفُ الإنجليزي للفظ (الإدارة) العربي هوManagement أو Administration، حيث يعنى المصطلح الأول – مثلا – " توجيه وتسيير أعمال المشروع، بقصد تحقيق أهداف محدّدة، ويقوم شاغلو هذه الوظيفة بالتخطيط ورسم السياسات والتنظيم والتوجيه والرقابة " (٢).. بينما يُعيد المتخصّصون المصطلح الثاني Administration إلى أصل الكلمة اللاتيني Ad = to ; Minister = Serve، و" الإدارة – بذلك – تعنى (الخِدمة)، على أساس أنّ مَن يعمَل بالإدارة يقوم على خِدمة الآخَرين، أو يصل – عن طريق الإدارة – إلى أداء الخِدمة، وهذا هو المعنى اللفظي لأصل الكلمة " (٣) عندهم.

و" (الإدارة) في القانون العامّ: مجموعُ الأشخاص المعنَوِيّين (الدولة والمصالح والمؤسّسات)، الذين يتمتّعون بامتيازات يضمَنُها لهم القانون العامّ، والقانون الإداري ".. " ويختلف رجالُ الإدارة في تعريفهم لها "، " بيد أنهم يتفقون جميعا على أنها تعنى الوظيفة أو النشاط الذي يقوم به المُديرون، وهى ليست بمعنى الهيئة التي تُدير، وإنما تعنى عِدّة وظائف، تشمَل التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، وتعمل على تحقيق أهداف معيّنة، من خلال التأثير

في السلوك الإنساني، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، في إطار البيئة الملائمة، سواء كانت البيئة الداخلية، أو الخارجية السائدة في المجتمع المُحيط بالمشروع " (٤).

و(الإدارة)– من الناحية الإجرائية – لا تعدو أن تكون " هي العمَليات، أو الوظائف والطرُق التي تُستَغَلّ بواسطة جهاز إداري، بُغية تحقيق الأغراض التي أُنشئت من أجلها المنظمة، وهى ترجمة السياسة إلى خِدمات أو برامج.

ويُقال: إدارة عُليا high management – أي الهيئة الإدارية التي تشغَلُ قِمّة الهرم الإداري، والمختصّة بالسياسة العُليا..وإدارة وُسطَى middle management، وهى فئة المُديرين في المستوى التالي للإدارة العُليا " (٥).

وهكذا لا تكون الإدارة– إجرائيّا– شيئا أكثرَ ممّا يفعَله المُديرُ نفسُه (٦)، على حدّ تعبير كنيزيفتش Knezevich، ولا تكون " شيئا أكثرَ مِن العَمَلِ مع الناس ومِن خلالهم، لتحقيق الأهداف المؤسّسية " (٧)، على حدّ تعبير هيرسى وبلانشارد Hersey & Blanchard، إذ " الإدارةُ هي التحديدُ الدقيقُ لما يجب على الأفراد عمَلُه، ثم التأكّد من أنهم يؤدّون تلك الأعمال بأحسن وأكفأ طرُق، وهى – حسبَ هذا التعريف – عبارة عن أنشطة + مَوارِد مادّية وبشَرية = تحقيق الأهداف المرغوبة " (٨)، ومِن ثمّ فإنها " تُطلَق عادة في المَجال الحكومي، وتُعنَى بتنسيق جهود الأفراد والجَماعات لتحقيق الأهداف الموضوعة، وتشمَلُ مَرحلة التخطيط والتنظيم والتوظيف والتوجيه والتنسيق والإبلاغ والتمويل والرقابة " (٩).. مما يَجعَل المعاجمَ اللغوية تعتبر الحكومة معنى من معاني الإدارة (١٠).

وتُعتَبَر إدارة الأفراد الإدارةَ الأخطرَ من الناحية الإجرائية، إذ هي " الإدارة التي تقوم بتخطيط جهود الأفراد، والإشراف عليها وتوجيهها، والتنسيق بينها، لضمان تأديتهم العملَ بالكفاية القُصوى والرضاء التامّ، مع توفير التعاوُن الوثيق بينهم للوصول إلى تحقيق أهداف المشروع " (١١).

كما تُعتَبَرُ " قضيّة التقدّم والتخلّف – في حقيقتها – إنما هي قضية إدارة.. أوْ لا إدارة.. إدارة تعرِف – أو لا تعرِف:

- نفسَها.
- وما تسيّره.
- وكيف تسيّره؟
- وإلى أين تسيّره؟
- ووضع ما تسيّره ضِمنَ المنظومة الكُلّيّة للمجتمع الذي ينتمي إليه هذا الذي تسيّره.
- وإمكانياتها الذاتيّة وإمكانيات هذا الذي تسيّره، باعتبارها مُدخَلات نظامها الإداري.. وترتيب هذه الإمكانيات بحيث تحقّق أعلى المُخرَجات " (١٢).

وتُعتبَر قضيّة الإدارة من القضايا الحاكمة في حياة المجتمعات البشريـــة منذ الحرب العالَمية الثانية، و" لا نبالغ إذا قلنا إنها نمت منذ الحرب العالمية الثانية وحتى اليوم "، " نمـــوّا يزيد في أهمّيّته على ذلك النموّ الذي نمته في حوالي المليون سنة التي سبقت تلـــك الحـــرب " (١٣).

الإدارة التربوية:

ليس من طبيعة الإدارة أن تكون شيئا يتمّ في المُطلَق، وإنما من طبيعتها أن تكون حياة تجرِى على أرض بعينها، لتحريك هذه الحياة في اتجاه بعينه، متأثرة - بالدرجـــة الأولـــى – بالمجال الذي تتحرّك في إطاره.. زراعة أو صناعة أو تجارة أو.. تربية.

والتربية هي مصدرُ الفِعل (ربّى)، المَزيدِ الفِعلُ الثلاثي منه (ربَا) بتـــضعيـــف العـــين (البـــاء).. حيث نقـــرأ في (مختار الصحاح) – مثلا – أنّ " (ربَا) الشيء زاد، وبابُه غـــدا.. و(الرابيةُ) ما ارتفعَ من الأرض، وكـــذا (الربـــوة)، بضـــمّ الـــراء وفتحها وكـــسرها ".. و " (ربّاه تربية)، و (تَربّاه) أي غذّاه، وهذا لكلّ ما يُنَمّى، كالولَد والزرع ونحوه " (١٤).

ولا يختلف معنى التربية كثيرا في اللغة الإنجليزية عنه في اللغة العربية، إذ التربيـــةُ Education – في اللغة الإنجليزية – تعنى " التعليم، أو تـــوفير الأســـباب للحـــصول علـــى المعرِفة، أو للحصول على شخصية وأخلاق طيّبة، وعلى الوسيلة التـــي يـــستطيع – بهـــا – الإنسان أن يعيش حياة أفضل " (١٥).. ومعنى ذلك أن التربية لا تعنى التعليم ذاتَـــه ولذاتِـــه، وإنما تعنيه بالقدر الذي يؤدّى " إلى تنمية الشخصيـــة " (١٦)، وأنهـــا لا تقتـــصـــر علـــى الإنســـان فقط، وإنـــما تتعدّاه إلى " الحيوان " (١٧) كذلك، كما تتعدّاه إلى النبات أيـــضا، وإن كان للإنسان خصوصيّته بطبيعة الحال، حيث يُقال " (ربّى) فلانا: غذّاه ونشّأه "، و " نَمّى قواه الجسَدية والعقلية والخُلُقية " (١٨).

وإذا كانت " التربيةُ أوسعَ مدى من التعليم Instruction، الـــذي يمثّـــل المراحـــل المختلفـــة التي يمرّ بها المتعلّم، ليرقَى بمستواه في المَعرِفة في دور العِلم "، بوصـــفها نظامـــا اجتماعيا " يحدّدُ الأثرَ الفعّالَ للأسرة والمدرسة في تنمية الـــنشء، مـــن النـــواحي الجِـــسمية والعقلية والأخلاقية، حتى يُمكِنَه أن يحيا حياة سَوِيّة في البيئة التي يعيش فيهـــا " (١٩).. فـــإن ذلك كله مما لا بد أن يُلقِيَ بظلاله على إدارة هذه التربية، أو على الإدارة التربوية، أو علـــى الإدارة التعليمية تحديدا، إذ الإدارة التعليمية لا تعدو أن تكـــون " مجموعـــة مـــن العمَليّـــات المتشابكة، التي تتكامل فيما بينها، سواء في داخل المؤسّسات التعليمية أو بينها وبـــين نفـــسها، لتحقّق الأغراض المنشودة من التربية، وهى وسيلة وليست غاية فـــي ذاتهـــا ".. " وتتـــضمّن الإدارةُ التعليميةُ العناصر البشرية والمادّية.. أما العناصرُ البشريةُ فتضمّ الإداريّين والفنّيّـــين

والمعلّمين، وغيرَهم من العاملين والتلاميذ والآباء.. كما يشمَلُ الجانبُ المادي الأبنيةَ والتجهيزاتِ والأدواتِ والأموال " (٢٠).

وهكذا يمكن القول إن " الإدارة التربوية أو التعليمية Educational Administration تشتقّ أُسُسَها وعمَليّاتها ومَبادئها من ميدان الإدارة العامّة، كما تكتسب صِفَتَها وطبيعتها – وصِفة وطبيعة أُسُسَها ومبادئها وعمَليّاتها – من ميدان التربية والتعليم، باعتبار أنها تطبّق في ميدان له خصوصيّاته، وهو ميدان بناء البشر" (٢١).. وهى ميدان حديث - إلى حدّ بعيد – من ميادين الدراسات التي هي إفراز من إفرازات الحرب العالمية الثانية وما بعدها، " وإن كانت الممارسة الفِعلية لها قديمة قِدَمَ الحضارة البشرية نفسِها ". " وقد تطوّرَ مفهومُ الإدارة التعليمية تطوّرا سريعا، معتمدا – في ذلك – على تطوّر مفاهيم إدارة الأعمال والصناعة من ناحية، وتوافُر كثير من الدراسات في ميدان الإدارة التعليمية من ناحية أُخرى " (٢٢).

وعلى المستوى الإجرائي للإدارة التربوية، نجد الإدارةَ المدرسية، التي تُعتَبَر " أصغَرَ تشكيل إداري في النظام التعليمي، ولكنها مِن أهمّ التشكيلات فيه، لأنها تتولّى تنفيذ السياسة التعليمية، بأهدافها ومَراميها، والتشكيل المُباشِر للنظام التعليمي الذي يواجه المجتمع، بجميع متطلّباته.. فهي تتعامل مع المجتمع مباشرة، في مُدُنه وقُراه، وفى ريفِه وحضَرِه، وتُوفّر لأبنائه الرعاية والتعليم، وتحيطهم بالمُناخ الذي يؤهّلُهم للنموّ التربوي السليم، بما يؤدّى – في النهاية – إلى تقدّم المجتمع ونموّه، والارتفاع بمستواه " (٢٣)، إذ المدرسةُ – كما هو معروف – إنما " هي مركزُ خِبرة، وتعليم أنشطة تُشبِع احتياجات التلاميذ المختلفة، معنوية ومادّيّة، بالإضافة إلى منحهم الفُرصةَ لممارسة الأساليب الديمقراطية، التي تساعدهم على أن يكونوا – في المستقبل – رجالا ونساء أحرارا " (٢٤).

الإدارة التربوية المتميّزة:

إذا كان لفظ (المتميّزة) هو (الجديد) في العنوان، بعد الحديث عن الإدارة والتربوية في العنوانين السابقين، فإن المتميّز هو اسم الفاعل من الفعل (تَميّزَ)، المَزيدِ الفِعلُ الثلاثي منه (ماز – يَميز)، حيث نقرأ في (مختار الصحاح) – مثلا – أن " (مازَ) الشيء: عزَلَه وفرزه، وبابُه باعَ.. وكذا (ميّزه تمييزا فانمازَ)، و(امتازَ) و(تَميّزَ) و(استمازَ)، كله بمعنى، يُقال (امتاز) القومُ، إذا تميّزَ بعضُهم من بعض، وفلان يكاد يتميّزُ من الغيظ، أي يتقطّع " (٢٥).

وعند التميّز تحديدا، نقف مع (المعجم الوسيط)، لنقرأ – فيه - أنّ " (تميّزَ) الشيء: امتاز. ويُقال: تميّزَ القومُ: ساروا في ناحية أو انفردوا، و(تميّزَ) من الغيظ: تَقَطّعَ " (٢٦).

والمتميّز Distinct, Distinguished– في اللغة الإنجليزية – هو" المميّز، الكفؤ، الفارِه " (٢٧)، أو هو " ما لا يختلط بغيره من أفكار أو أشياء " (٢٨).. وهو – عند الفلاسفة – " ما لا يختلط بغيره من الأشياء أو الأفكار، فالمتميّز – موضوعيّا – هو الشيء الذي لا يختلط بغيره، كما في قولنا: النفسُ متميّزة عن البدَن، والمتميّز - ذاتيّا – ما يُدرِكُ الذهنُ – بوضوح – جميعَ عناصره المقوّمة " (٢٩).

وهكذا نجد الأصل - في الإدارة عموما، وفى الإدارة التعليمية على وجه الخصوص – أنها تكون متميّزة، وإلا كانت مدمّرة لنفسها ولما تُديره، حيث " الإدارةُ – بصفة عامّة – هي حُسنُ استخدام الموارد المادّيّة والبَشَرية والمعنوية، لتحقيق أهداف محدّدة، ولذلك فإن التعليم بحاجة إلى ثورة، تُحاكِي وتُوازِن الثورة التكنولوجيّة، في الصناعة وفى التجارة وفى النقل وفى المعلومات.. وهذه الثورة ذاتُها قد أنتجت ثورة في الإدارة والتنظيم، أدّت إلى حُسن استخدام الموارد، وترشيد القرار، وزادت من كَفاءة الإنتاج.. وما علينا – في حقل التعليم – سوى الاجتهاد في محاكاة تلك الثورة، والاستفادة من تَجَارِبِها " (٣٠).

ورغم ما يوجّه للإدارة التعليمية مِن اتّهام بالتخلّف وبالتقصير، فإن حقائق التاريخ تشهَد لصالح هذه الإدارة، رغم ضيق إمكانياتها، ورغم سُرعة التغيّر من حولها، فلقد " بدأت الإدارة التربوية بتطوير نظام العمل وتحسينه، في ضوء متطلّبات \التغيّر التي تحدُث في مجالات الحياة المختلفة، وأخذت تعمل على تهيئة الظروف المناسبة لتطوير المتعلم، وتنميته بشكل متكامل، في الجوانب الجسمية والعقلية والخُلُقية والاجتماعية، وذلك من خلال قيامها بمهمّة توجيه العمَلية التربوية توجيها سليما، يضمَن تحقيق هذا النموّ، وركّزت على أهمّيّة الأهداف التربوية وضرورة تحقيقها " (٣١).

وإذا كان ذلك كذلك بالنسبة للإدارة التعليمية عموما، فإن للإدارة التعليمية المتميّزة أو " الناجحة، مجموعة من الخصائص والسمات، من أهمّها:

- أن تكون متمشّية مع الفلسفة الاجتماعية والسياسية للبلاد، وأن تتّسم بالمرونة في الحرَكة والعمَل، وألا تكون ذات قوالب جامدة وثابتة، وإنما تتكيّف حسبَ مقتضيات الموقِف وتغيّر الظروف.
- وأن تكون عمَلية، بمعنى أن تكيّف الأصول والمبادئ النظرية لمقتضيات الموقِف العملي.
- وأن تتميّز بالكفاءة والفاعلية، ويتحقق ذلك بالاستخدام الأمثل لإمكانياتها البشرية والمادّيّة، والنجاح في تحقيق الأغراض المنشودة من تربية النشء، وما يرافق التربية من تحصيل علمي، في مجال التدريس والتعليم " (٣٢).

وللتأكّد من تميّز الإدارة وكفاءتها، يـــرى الدكتور صلاح الدين جوهر أنـــه " يَلــزَم الإجابة على تساؤلات أربعة.. وبتعبير آخَر، فإنه ينبغي أن نكــون قــادرين علــى مواجهــة التحدّيات التي يتضمّنها كلّ من التساؤلات الأربعة:

أولا: كيف تتلقّى مؤسّسات التعليم إشارات التغيير، المحلّية والعالَمية؟

ثانيا: كيف تستجيب مؤسّسات التعليم لنداء التغيير؟

ثالثا: كيف تمهّد مؤسّسات التعليم لإحداث التغيير؟

رابعا: كيف تقود مؤسّساتُ التعليم التغييرَ في مجتمعاتها وتوجّهه؟ " (٣٣).

كما يرى الدكتور صلاح الدين جوهر أنه " من منظور الإدارة، فإن جودة التعليم تعنِى – وتتطلّب – عِدّةَ أمور، يأتي في مقدّمتها:

١ – التركيز على تحسين الأداء التعليمي والأداء الإداري.

٢ – العمل الحثيث على التقليل من تكلفة التعليم، مع زيادة عوائده المتوقّعة.

٣ – تحقيق مبدأ المساءلة بين المدرسة والمجتمع.

٤ – الانفتــاح على المجتمع، مع تحقيــق أقصى مشاركة لــه في تحقيـــق الجودة المرغوب فيه.

٥ – القضاء على كل احتمالات عدم رضــا المجتمــع عــن برامــج المدرســة وأنشطتها التربوية.

٦ – السعي الحثيث نحو الإقلال من الرقابــة على الإدارة المدرسيــة، وتنميــة روح الرقابة الذاتيّة في نفوس العاملين بها.

٧ – تطوير الثقافة المؤسّسية التعليمية، إلى ثقافة تؤمن بالجودة والتميّز.

٨ – الاهتمام بتطوير التعليم وتحسين ظروفه في المدرسة وفى المجتمع.

٩ – شيوع حالة من الرضا في نفوس التلاميذ (الذين هــم الخامــة والمُنتَج في آن واحد)، تِجلهَ ما توفّره لهم المدرسة، محقّقا لذواتهم وطموحاتهم.

١٠- شيوع اتجاهات طيّبة نحــو المدرســة والعمَل المدرسي، مــن جانــب المعلّمين والعاملين والمجتمع " (٣٤).

وهكذا تغيّرت الأحوالُ مِن حولِ المدرسة لتتغيّرَ الأوضاعُ في داخلهــا، فلقــد " كــان المجتمعُ ينظر إلى المدرسة على أنها مؤسّسة تعليمية بحتة، مهمّتُها تزويد التلاميذ بقــدر معــيّن من المعارف فقط، لكنه أصبح ينظر إليها الآن على أنها مؤسّسة اجتماعية تربوية، تتخــذ مــن التعليم وسيلة لتحقيق هدَفين، هما الإعداد العملي والفني للحياة العَمَلية، وإعداد التلاميذ للتفاعُــل الصحيح مع المجتمع، والتوافُق معه، وبذلك أصبحت المدرسة لها مهمّة واضحة ذات وجهــين،

أحدُهما التعليم، والثاني التربية، بحيث يصعُبُ فصلُ وجه منهما عن الآخر، لعلاقة كل منهما بالآخَر " (٣٥).

طموح الإدارة التعليمية:

يعنى الطموح – لغويّا – الارتفاع، حيث يُقال" (طمح) الماء ونحوُه طُموحا وطِماحا: ارتفَع، وطمح بصرَهُ إليه: نظر.. ويُقال: طمح ببصره: رفعه وحدّق، وطمح بأنفه تَكَبّر، وطمحت الدابّةُ جمحت، وطمحت المرأة على زوجها: تركته وفرّت إلى أهلها، وطمِح في الطلب: أبعَدَ " (٣٦).

ويُضيف (مختار الصحاح) إلى المعاني السابقة أن " (طمح) بَصَرُه إلى شيء: ارتفع، وبابُه خَضَع "، " فكُلّ مرتفع (طامح)، ورجُل طَمّاح، بالفتح والتشديد، أي شَرِه " (٣٧).

ومعنَى ذلك أن الطموح والتطلّع إلى الأفضل سمة أساسية من سمات الإدارة، فهي تسعَى دائما – وخاصّة في هذا العصر – إلى " تحسين الأداء، وتنمية المَهارات الإدارية والإشرافية، ومهارات إدارة الوقت وتنظيمه، وتأدية المَهامّ بكَفاءة وفَعالية، وكيفية التغلّب على المعوقات والصعوبات، وتغيير بعض العادات والمعتقدات.. كما تركّز هذه البرامج على إكساب المُديرين مَهارات استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة، لتلبية احتياجات المستفيدين ورغباتهم، من خلال تقديم خِدمات عالية الجودة " (٣٨).. ومن ثَمّ كان وضعُ معايير لضبط الأداء الإداري في مجالات الإدارة المختلفة، ومِن بينها الإدارة التعليمية، " للتأكّد من أنّ ما تَمّ – ويتمّ - مطابِق لما أُريدَ إتمامُه " (٣٩).

ويصِفُ لنا جونسون Jonson معايير الأداء – في مجال الإدارة التعليمية – بأنها "عَناصِرُ تساعد على تحديد السلوكيات التي يحتاجها المُديرون لأداء وظائفهم، وتتضمّن عَدَدا من المؤشرات التي توضّح المُتَوَقّعَ أداؤه من المدير حتى يكون فعّالا " (٤٠)، ويَصِفُها مُوندي Mondy بأنها " المستويات - الكَمّيّة أو النوعيّة – الدالّة على الإنجاز " (٤١).. ومن ثم " يجب ألا تكون المعايير غامضة أو عامّة وغير واضحة، وأن تكون قابلة للقياس " (٤٢)، عند هِسْ Hess.

ويعلّق المتخصّصون في الإدارة عموما آمالا كبيرة على قضيّة المعايير تلك، لتحسين الأداء الفِعلي لِمَن يتولّون مناصب إدارية، حيث تَسهُل مقارنة الأداء الفعلي لمن يتولّى أمرا إداريا بنفس السلوك الذي يحدّده المِعيار، " لتحديد ما إذا كانت توجَد فجوة أو ثغرة ذات دِلالة معيّنة بين المعايير والسلوك الفعلي " (٤٣)، " فكلّ هدَف في برامج التخطيط، وكلّ نشاط، وكلّ سياسة في هذه البرامج، وكلّ إجراء، وكلّ ميزانية تقديرية.. يصبح معيارا يُقاس

ويُقارَنُ به الأداء الفعلي بالأداء المتوقّع " (٤٤)، على حدّ تعبير الدكتور محيى الدين الأزهري.

إن المعايير مقاييس " تُستخدَم للوقوف على النتائج الفِعلية، ومِن ثمّ فإنها تُشتَقّ من الأهداف، باعتبار أنها تمثّل المستوى الذي يجب أن يكون عليه أداء النشاطات، وصولا إلى الأهداف " (٤٥).. وبعد مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير الرقابية، ومعرِفة مدى التطابق أو الاختلاف بينهما، تأتى مرحلة التقييم، " للحُكم على النظام القائم، من حيث اتجاهُه نحو تحقيق الأهداف المرسومة، ومدى قُربه من هذه الأهداف أو بُعده عنها " (٤٦).

ويرى كنيزيفتش Knezevich أنّ " خيرَ طريقة لقياس فَعالية الإدارة التعليمية - على مختلف مستوياتها – في الهَرَم الإداري – هو قياسُها على مستوى الإدارة المدرسية " (٤٧)، ومِن ثَمّ كان الاهتمامُ الكبيرُ – في السنوات الأخيرة – بالتنمية المِهنيّة للقيادات التربوية في المدارس، مما أسهم – بشكل مباشر – في " نشر ثقافة الجودة الشاملة بين القيادات والعاملين في المؤسّسات التعليمية، وبين أعضاء المجتمع المحلّيّ المعنِيّ بالعملية التعليمية، مما يؤدّى إلى الارتقاء بمستوى الأداء، وتجويد المُخرَجات التعليمية " (٤٨).

كذلك " فتح التطوّر الكبير في استخدام الحاسبات الإلكترونية في مجال الإدارة بصفة عامّة، والإدارة المدرسية بصفة خاصّة، ميادين جديدة أمام وسائل المعالجة الإلكترونية للبيانات " (٤٩)، مما فتح أبوابا جديدة للطموح أمام الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية جميعا، ولكنه – في الوقت ذاته – وكما سنرى فيما بعد – مثّلَ تحدّيا كبيرا أمام الإدارتين، حيث أكّدت اليونسكو على " أهمّيّة تنمية قُدرات القيادات التعليمية، في المجالات المعرِفية والمتطلّبات الإدارية الجديدة، وتنمية مهارات الاتصال، وفِرق العمَل التعاوني، من خلال برامج تدريبية تساعد في تحقيق ذلك " (٥٠)، على حدّ تعبيرها فيما يتصل بأهمّيّة تنمية أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي، ولكنه يمكن أن ينسحب ليشمل قيادات التعليم العامّ – دون الجامعي ــ كذلك.

وهكذا نجد أنفسَنا – مرة ثانية – مع الدكتور صلاح الدين جوهر، حين يرى أنه " يمكن تلخيص ما يحتاجه تطوير الإدارة التعليمية في المتطلبات الآتية:

١ - ترشيد عمَليّات صُنع القرار.

٢ - تطوير المؤسّسة التعليمية إلى منظومة مفتوحة، تُدار بالأهداف والمحاسبة بالنتائج.

٣ - تطوير المؤسّسة التعليمية سلوكيّا، بالعمَل الجماعي والقيادة الديمقراطية والعلاقات الإنسانية والمَهارة في مواجهة التغيير وحلّ المُشكِلات.

٤ -تبسيط الإجراءات وتسهيل تدفّق المعلومات.

٥-تطوير التوجيهـــات الرئيسية السائدة في إدارة التعليم، من التعامُل مع الثوابت الحاضرة، إلى التعامُل مع المتغيّرات ومع المستقبل " (٥١).

تحدّيات الإدارة التعليمية:

(التحَدّيات) جمعُ (تَحَدّى).. و(التحدي) مَصدَرُ للفعل (تحدّى) الثلاثـــي (حـــدا يحـــدو)، المَزيد بالتاء وتضعيف العين (الدال).. حيث يُقال " (حدا) الإبلَ وبها – حُداء: ساقها وحثّها على السير بالحُداء، و(حدا) فلانا على كذا بعثه عليه، و(حدا) الشيء حدْوا: تبِعه، يقال: حـــدا الليـــلُ النهارَ، ولا أفعل ذلك ما حدا الليلُ النهار: أبُدا، وحداه تَعَمّدَهُ وتحرّاه ".

و"(تحَـــدّى) الشيء: حَداه، وتحـــدّى فلانا: طلَـــبَ مباراتـــه فـــي أمـــر " (٥٢)، و" (تحدّيتُ) فلانا، إذا باريتُه في فِعل ونازعتُه الغلَبة " (٥٣).

والتحـــدّياتُ التي تواجهُ الإدارةَ التعليميةَ – في هذا الزمان – كثيرة كثيرة، يلخّـــصها الدكتور أحمد حجي في اثني عشر تحدّيا، هي:

" ١ – العَوْلَمَـــة وتجَلّياتها ".

" ٢ – التقدّم العلمي والفني ".

" ٣ – ثورة المعرِفة والمعلومات ".

" ٤ – التوجّه الديمقراطي ".

" ٥ – الهيمنة الدولية والصراع العربي الإسرائيلي ".

" ٦ – تحَدّى التنمية ".

" ٧ – نزيف العقول، أو الأدمِغة البشرية ".

" ٨ – تعليم القرن الحادي والعِشرين ".

" ٩ – حاجة التعليم والجامعات إلى الملاءمة ".

"١٠- الجودة وتقويمها ".

"١١- الإدارة بالتشارُك ".

"١٢- التعاوُن المحلّيّ والدولي " (٥٤).

وإذا ما تحدثنا عن التحدي الأوّل مثلا، وهو ما يسمّيه (العَولَمة وتجَلّياتهـــا)، وجـــدناه التحدي الأكبر على الإطلاق، إذ إنه تحدّ يستهدف الشخصية القومية فـــي الـــصميم، حيـــث " تؤسّسُ العولمةُ على الثقافة الإنسانية، التي هي– واقعيّا– الثقافة الأمريكية، بما تحمِلُه مِن غـــزو فِكريّ وثقافي أمريكي، يسعَى لطمس الهُوِيّات الثقافية المحلّيّة.. والعَولَمة – في حقيقتها – تسييد لسياسات الدول الغربية، وفى القِمّة منها – أو هـــي وحـــدَها – سياســـات الولايـــات المتحـــدة الأمريكية، وهيمنتها الاقتصادية والسياسية والثقافية " (٥٥)، ممّا حوّل العولمة التي نعيش - في

ظلّها - في هذا الزمان - إلى كابوس يهدّد الحضارة الإنسانية كلها، بدليل ما نراه كلّ يوم من مظاهرات ضدّها في كل مكان، وخاصة في بلاد الغرب المتقدمة، بمناسبة وبغير مناسبة، رغم مداراة النظُم الحاكمة لتبرّمها من هذه الهيمنة الأمريكية.

إن الوظيفة الأساسية للإدارة التعليمية - في أىّ بلَد من بلاد العالَم - هي المحافظة على هُوِيّة الأمة، وعلى صِحّتها وسلامتها، وعلى قُدرتها على تحقيق التقدّم، و" من النادر أن يتمكّن نظام إداري من أن يقتبس تنظيما بأكمله من حضارة أخرى مختلفة.. فلو أن تنظيما إداريّا صادَفَ نجاحا في مجتمع ما، في وقت ما، فإن هذا لا يعنى أنه سوف يصادف النجاحَ نفسَه إذا انتزعناه لنغرِسه في بيئة أخرى"(٥٦).. وهذا ما لا أعتقد أن الأمريكيين غافلون عنه، رغم أن روح (رعاة البقر) التي تجرى في مؤسّسات الحُكم هناك يمكن أن تَغفَل عنه، خاصّة بعد تمكّنها من إزالة النظام الشيوعي – المناهض - من مسرح الأحداث العالَمية، لتكون الولاياتُ المتحدةُ هي (اللاعب الوحيد) على الأرض في زماننا هذا، وخاصّة بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١م، حيث " كان من نتائج أحداث الحادي عشر من أيلول (سبتمبر) أن الحركات الإسلامية صارت تلاحَقُ في كل مكان، ويحاصَرُ أتباعُها في ممتلكاتهم وأرزاقهم وأرواحهم "، وحيث " شمِلَ هذا السلوك الجائر المشين كثيرا من البلدان الإسلامية " (٥٧).. مما يعنى أن الإدارة التعليمية - وخاصّة في البلاد العربية والإسلامية – لم تعد مُطلَقة اليد في اتخاذ ما تراه من قرارات (للمحافظة على هويّة الأمة)، وإنما صارت مقيّدة - إلى حدّ بعيد – بما يأتيها مِن خارج الحدود.

" لقد كان الأمريكيون يطلبون من الدول العربية والإسلامية – على استحياء – تعديلَ مناهجها، مقابلَ تقديم مَعُونات ومساعدات.. فأصبحوا – بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر – يُعطون أوامر لهذه الدول بتعديل ما يرونه فيها دون مقابل، فقامت دُوَل عربية وإسلامية عِدّة بإلغاء كليات بأكملها، أو بتغيير محتويات مقرّرات دينية إسلامية بطبيعة الحال، أو بإضافة مقرّرات كاملة إلى مناهج الدراسة بالمدارس والجامعات، لخِدمة أغراض (العَوْلَمة)، التي لا تعنى إلا (الأمرَكة).. أو الصبغ بالصبغة الأمريكية.. بطبيعة الحال " (٥٨).

الإدارة التعليمية المتميزة إدارة ديناميّة:

يرى الدكتور حامد عمّار أنّ " مِن الطبيعي والضروري أن تُعالَج قضايا الإدارة المدرسية والتعليمية في إطار ما يشهَدُه عالَمُنا المعاصِرُ من متغيّرات "، وأنه " لعلّ أخطرَ هذه المتغيّرات أو المُنجَزات، ما عُرِفَ باسم ثورة المعلومات، وما ارتبط بها من ثورة الاتصالات.. ولهاتين الثورتين صلة مباشرة بالعمَلية التعليمية في مضمونها، وبالإدارة التعليمية وتدبير

مَسارها واحتياجاتها على المستوى العامّ لنظام التعليم.. وفى هـذا الإطـار يتّخـذ الكُمبيـوتر والأقمار الصناعية مَوقِعَها كأدوات مادّيّة للتعامُل والنشر لعصر المعلومات.

وخُلاصة تلك الثورة تتجلّى في العمَلِيّات المرتبطة بجمع المعلومـات، وتحليـل هـذه الخامة، لتحوّلها إلى معلومات ذات دلالات ومعاني، لتنتقل منها إلى توظيفها فـي فهـم الواقـع وتطويره " (٥٩).

كما يرى الدكتور صلاح الدين جوهر أن " التعامُلَ مع التغيّرات عامّة يتطلّب أمـرين رئيسيين، أوّلُهما الاستعداد لاستقبالها، والثاني التعرّف عليها وعلى أبعادهـا، وعلـى تأثيراتهـا المحتمَلة.. والإدارة إذا عجزت عن هذه الأمرين فإنها تَفشَل، وتقع المـشكلة، وتُـصاب الإدارة بالتجمّد أو الانطواء أو الانعزال.. ومن ثمّ فإن الإدارة الفعّالة – في عالَم يموج بالتغيّرات – هي الإدارة الديناميّة المؤثّرة، وهى الإدارة المتطوّرة المتجدّدة " (٦٠)، على حدّ تعبيره، التي تَـسعَى دائما إلى عمل تغييرات جذرية في كل شيء داخل المدرسة، سواء في الفِكر وفى السلوك، وفى القِيَم والمعتقدات التنظيمية والمفاهيم الإدارية ونمَط القيادة ونُظُم وإجراءات العمل والأداء، مـن أجل تحسين وتطوير كل مكوّنات المؤسّسة، ولتحقيق مُخرَجات عالية الجودة، بأقلّ كُلفة مُمكنـة، بحيث تلبّى احتياجات المستفيدين ورغباتهم، وتنال رِضاهم (٦١)، على حدّ تعبير الدكتور عمـر عقيلي.

إنّ ثَبـاتَ الإدارة على حالة واحدة جامدة أو استاتيكية أمر ربما كـان يـصلُح فـي الماضي، لأنه كان له مَنطِقُـه فيه، ولكنه لم يعد له منطق في عالَم اليوم، حيث " يشهَد عالَمُنـا المعاصِرُ تقلّبات وتحوّلات عميقة في الربع الأخير من القرن العشرين، لم تتـرك مجـالا مـن مجالات الحياة إلا وأحدثت فيه تغيّرات واسعة وعميقة.. فعلى الصعيد الاجتماعي نشهَدُ تقلّبـات القِيَم والاتجاهات، والاهتمام المتزايد بشئون البيئة وحمايتها، والتطلّعات المتزايـدة مـن جانـب الجماهير نحو ظروف عمل أفضل، ومستويات معيشة أحسن.

وعلى الصعيد السياسي، نشهَد تَزايُدَ نغمة المكاشـفة والمـصارحة بـين الجمـاهير والحُكّام، والميل إلى توسيع دائرة المشاركة في القرار السياسي، على جميع مستوَياته.

وعلى الصعيد الاقتصادي، نشهَد تحوّلا كبيرا ومتسارعا إلى الاقتصاد العالمي، وإلـى اتسـاع دائرة السوق، مع التركيز على جودة المُنتَج، في كل القطاعات.

أما عن التكنولوجيـا، فإننـا لا نـستطيـع – بـأي حـال – حـصرَ التحـوّلات والتقلّبـات التكنـولوجيّة التي تمّت على الصعيـد العـالمي منـذ منتـصـف هـذا القـرن (الماضي)، سواء في مجال المعلومات، أو في مجال المَوادّ، أو في مجـال الهندسـة الحيويـة، وغيرها من مجالات الحياة الأخرى، مما جعل إيمان الناس يزداد في التكنولوجيا، وفيما يمكـن أن تحقّقه لهم من رخاء أو فناء " (٦٢).. ومما لا بد أن يُلقِيَ بظلاله الثقيلة على التربية عموما،

وعلى الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية على وجه الخصوص، فكل هـذه الإدارات – وكـل العامليـن فيها – في الهمّ – اليوم – سواء، إذ " الفرقُ بين عمل المُديرين في الخطوط الأمامية وعمل الأفراد في الخلف، فارق حقيقي، ولكنه لم يعد مناسبا لهذا العصر، فإن معظم العمل الذي يقوم به الموظفون دائما، ما كان يُنظَر إليه نظرة عدم تقدير، حيث إن التقدير الحقيقي كان دائما من نصيب هؤلاء الذين يقومون بما يُعتَبَرُ العملَ الحقيقي للمؤسّسة " (٦٣)، علـى حـدّ تعبيـر ليفيت.

الإدارة التعليمية المتميّزة بها رقابة حصيفة:

الرقابةُ إحدَى وظائف الإدارة الأساسية، وأحَـدُ النظُم الفرعيـة للإدارة في ذات الوقت، وهى " تختصّ بالتحقّق مـن أن الأهداف والخطط والسياسات والإجـراءات الموضـوعة يـتمّ تنفيذها، كما سبق تحديدها " (٦٤)، ومن ثم فهي " لا يمكن أن تتمّ بدون وجود تخطيط، متمثـل في أهداف وخطط وسياسات وإجراءات تَمّ وضعُها.. كما أن التخطيط يفقِد جُزءا كبيرا من معناه إذا لم يُتْبَع بعملية رقابة، ليتمّ معرفة ما نُفّذ منه "(٦٥).. فهي متمّمة ومكمّلة لوظيفتي التخطـيط والتنظيم، فلا يمكن تصوّر تخطيط دون رقابة، ولا رقابة إلا في ظِلّ التخطيط (٦٦).

إن الرقابـة ذات تأثير بالغ في كل عمل من أعمال الإدارة، كما أنها تتـأثر – فـي الوقت ذاته – بباقي الوظائف الإدارية الأخرى، " فإذا كانت عمَليتا التخطيط والتنظيـم تختصّان بوضع الأهداف وتنظيـم العمل، فإن التأكّد من أن التنفيذ يسير في الإطـار السليـم، فـي طريق تحديد الأهداف، يظلّ أمرا معلّقا بدون إعمال الرقابة " (٦٧).

على أننا يجب أن نفرّق – هنا – بين رقابة رشيدة، تَعرِف أهدافَها ووظائفها وتبعاتِها، والدورَ المُلقَى على عاتقها في تحقيق أهداف الإدارة، وتمّ اختيار العاملين فيها بذكاء وعبقريـة ، ووفق مقاييس دقيقة، وبعد تدريب شاق وطويل.. وبين رقابة (عرجاء)، إن صـحّ التعبيـر، لا تعرف عن الرقابة أكثر من أنها (استعلاء) على الزملاء ليس له ما يبرّره، وتسلّط عليهم، وتـمّ اختيار العاملين فيها وفق معايير مختلفة تماما، أقرَبُها الواسطة والمحسوبية.

إن النوع الأول من الرقابة إنما هو جُزء من نظام إداري – ومجتمعي – واع ورشـيد ومتقدّم، يحترم الناس، و يهدف إلى خِدمة الحياة والأحياء جميعا.. والنوع الثاني من الرقابة إنما هو جزء من نظام متخلّف، وليس له من وظيفة سوى المحافظة على النظام والتخلّـف جميعـا، وعلى السيطرة على الحياة والأحياء.. وهذا هو نوع الرقابة السائد في بلاد العـالَم الثالـث – المتخلّفة حقيقة – ومن بينها البلاد العربية والإسلامية، التي نجد فيها معوّقات كثيرة، تحول دون إصلاح أوضاعها عموما، ودون إصلاح تعليمها على وجه الخصـوص.

إن منظومة الإدارة كلها - في البلاد العربية والإسلامية – وخاصّة منظومة الإدارة التعليمية - في حاجة إلى أن يُعاد النظر فيها، بحيث تكون (إدارة متميزة) بمعنى الكلمة حقا، وبحيث يشارك الجميع – فيها - في صُنع القرار التعليمي، على كل مستويات هذه الإدارة، وخاصّة تلك القرارات المتعلقة بالتجديد، حيث " ينظُر كثير من المفكّرين إلى المساهمة في صُنع القرار على أنه وسيلة لكسر حِدّة مقاومة التجديد " (٦٨)، على حدّ تعبير نيكولاس Nicholas.. وبحيث يتحقّق الاتصال والتواصُل بين عناصرها ومكوّناتها.. وعملية الاتصال – كما هو معروف – هي " العَمَلية التي يتمّ بها نقلُ التوجيهات والمعلومات والأفكار وما شابَهها من شخص إلى آخَر، أو من مجموعة لأخرى، وهى عملية يتمّ – عن طريقها – إحداث التفاعُل بين الأفراد ".. " وبدون هذا الاتصال، ينتفي فهم الغرُض المشترك، وينتفي تنسيق الجهود لتحقيقه " (٦٩).

ولا بدّ أن تعود للوقت قيمته الحقيقية في منظومة الإدارة المتميّزة تلك، إذ " الوقتُ هو أغلى شيء لدَى أىّ مُدير، وأصعبُها خضوعا لسيطرته، فالتقارير والبيانات تتراكم بسُرعة، ولكن استخراج المعلومات من هذه التقارير قد ازداد صعوبة، والأصعبُ من ذلك استنباط معنى هذه المعلومات، رغم كثرة المعاني التي يقترحها الزملاء والأفراد " (٧٠).

وبعـــــد:

يُجمِع الباحثون على أن ثمّة معوّقات كثيرة تعترض عمل الإدارة على وجه العموم في العالَم العربي، مما يحول بينها وبين أن تكون (إدارة عصرية)، بما في ذلك الإدارة التعليمية في بلاد هذا العالم البائس، حيث يرى البعضُ أن هناك الكثير من " المعوّقات الأساسية التي تعوق المؤسّسات التعليمية في الوطَن العربي عن تطوير نفسها "، وأنّ مِن " أهمّ هذه المعوّقات ":

أولا: عدم استيعاب بعض القيادات التعليمية لمتطلّبات التغيير.

ثانيا: انتشار بعض أنماط السلوك التي تعُوق مَسارات التغيير والتطوير.

ثالثا: القصور في فهم التغيير المطلوب، وضعف الثقة فيه.

رابعا: نقص المرونة الضرورية للتكيّف مع التغيير " (٧١).

وبالنسبة لمصر خاصّة، يرى البعضُ أن التحدّيات التي تواجِهُ نظامَ التعليم المصري على وجه العموم، وإدارتَه على وجه الخصوص هي:

" – تَسارُع الزيادة في المَعارِف، والاحتياج لمَزيد من الربط بين مناهج التعليم واحتياجات المجتمع.

- ضعف ثقة بعض فئات المجتمع بمؤسّسات التعليم الرسمية ".

" – انخفاض درجة إتقان اللغات (بما فيها اللغة العربية)، وضعف المستوى في الرياضيّات والعلوم.

- انخفاض حجم الأنشطة الطلابية.
- أن الانتشار الجغرافي غير المسبوق للمدارس في مصر، بما فيه من إيجابية، حمل تحدّيا كبيرا في الإدارة،، وصعوبة في الارتفاع بمستواها، وتقييم أدائها.
- ضعف الثقة في الركن الأساسي للعَمَلية التعليمية، وهو المعلّم ".

" - وجود أكثر من فترة يوميّة في حوالي ٢٠% من المدارس ".

" – ضغط الامتحانات بشكلها الراهن، وأثرها على الطلاب وعلى الأسرة، وكونها ترسّخ قُدرات الطلاب على الحِفظ ، ولا تقيس قُدرات التفكير ا لعُليا والإبداع.

- تراكُم القوّة المقاوِمة للتغيير والتطوير " (٧٢).

ويمكن أن يُضاف إلى هذه التحدّيات تحَدّ آخر أخطر، هو تحدّى الإدارة التعليمية في مصر ذاتها لذاتها، إن صحّ التعبير، فهي إدارة تعليمية مركزية، متطرّفة في مركزيتها بكل معنى الكلمة، " رغم قانون الحكم المحلّيّ الصادر سنة ١٩٦٠، والتعديلات التي أُدخِلت عليه سنتي ١٩٦٠ و١٩٦١، ثم التعديلات الأخيرة عليه سنة ١٩٧١، مع مجموعة قوانين إعادة تنظيم الدولة.. إذ لا تزال كل شئون التعليم في مصر في (قبضة) وزارة التربية والتعليم، تنفرد بإدارتها بقوّة وعُنف، رغم المجالس، سواء في ذلك المجالس المحلّيّة، ومجالس التعليم المركزية، والمجالس الاستشارية، والمراكز البحثية.. فلا زالت (شخصيّة الوزير) المسئول عن التعليم في مصر هي الشخصية المركزية في تحريك التعليم في كل أنحاء البلاد، بدءا من الأمور الإجرائية البسيطة، وانتهاء بأمور السياسة العامّة – المركزية " (٧٣).

ومنطقي – في ضوء ذلك – أن تكون أوضح سمة من سمات القرار التربوي في مصر، هي (عشوائية) هذا القرار، " وأكبر دليل على عشوائية هذا القرار التربوي، ما نراه يجرى على ساحة وزارة التربية والتعليم في مصر، وما يصدُر عن الوزارة من قرارات تتصل بمسائل تربوية حسّاسة، كمسألة المناهج والمقرّرات الدراسية، ومسألة الثانوية العامّة، ومسألة الدروس الخصوصية، ومسألة لغة التعليم، ومسألة المدارس الخاصّة أو المدارس الأجنبية، وغيرها وغيرها من المسائل التربوية البالغة الحساسية، مما تتناوله الصحُف المصرية جميعا، بعد أن صارت التربية في مصر همّا قوميّا كبيرا، يُصيب (الأمة) – في حاضرها ومستقبلها – في مقتل " (٧٤).

إنه تحدّ كبير، ولكنه ليس نهايةَ المَطاف.. فالأمة الذكية هي التي تصنَعُها ما تمُرّ به من أزمات، وليست تلك التي تحطّمها هذه الأزمات، وما جرى لبلاد الغرب المتقدّمة كلها – في الحرب العالمية الثانية – لا يزال ماثلا للعين، وما جرى لليابان تحديدا أكثر مثولا..

وتجربة النمور الآسيوية – في هذا المجال – هي التجربة الأروع حقا، فهي تجربة لم تقلّد فيها غيرَها، كما نراه جرى – ويجرى – في غيرُها من تجارب العالَم الثالث، وإنما نبعت عناصرُها كلّها من واقعها، ومن تجربتها على الأرض، ومن ثمّ كانت " أهمّ خاصّيّة من خصائص الإدارة في دول النمور الآسيوية هي التوظّف الدائم.. ديمومة الوظيفة مدى الحياة، بمعنى أنّ مَن يلتحق بالعمل في أىّ مشروع، لا يتمّ الاستغناء عنه - مهما كانت الظروفُ والأسباب - إلا باختياره، أو بلوغه سنّ المَعاش والتقاعُد.. وبالتالي فإن الإدارة – في دول النمور الآسيوية – تقوم على التأمين الكامل لمستقبل الفرد الوظيفي.. ويقوّى هذا الأمرُ من صفة الولاء والانتماء والإخلاص الكامل للمشروع " (٧٥).. وبذلك " استطاعت دول النمور الآسيوية أن تتحوّل مِن دُوَل محطّمة مدمّرة تدميرا كاملا، فقيرة، لا تملِك شيئا من الموارد أو الصناعات، إلى دول عِملاقة، اقتصادُها ينافس أكبر دول العالم الصناعي، بل ويتفوّق عليها " (٧٦).

فالأمل موجود، ويجب أن يظلّ موجودا، حتى يقيّض اللهُ لهذه البلاد محاذير محمد آخَر.

وآخِرُ دعوانا أن الحمدُ لِلّه ربّ العالَمين،،،

هوامش الورقة

(١) مَجمَـع اللغة العربية: المُعجـم الوسيـط، قام بإخراجه إبـراهيم مـصطفى وآخَـرون، وأشرَفَ على طبعه عبد السلام هارون، الجُزء الأول، مطبعة مصر، القاهرة، ١٣٨٠هـ - ١٩٦٠م، ص ٣٠٢.

(٢) الدكتور أحمد زكى بدوى: مُعجَم مصطلحات العلوم الإداريـة، إنجليـزي – فرنـسي – عربي، الطبعـة الأولى، دار الكتاب المصري بالقاهرة، ودار الكتاب اللبنـاني فـي بيـروت، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م، ص ٢٥٤.

(٣) الدكتور محمد فتحي محمود: الإدارة العامّة المقارنة، الطبعـة الأولى، عمـادة شئـون المكتبـات بجامعـة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، ص ٣.

(٤) دائرة سفير للمعارف الإسلامية، العددان التاسع والعاشـر، شركـة سـفير، القـاهرة، ١٩٩٠، ص ٧٢٧.

(5)Dr.A.Zaki Badawi: a Dictionary of the Social Sciences, English- French- Arabic ; New Impression,Libraire du Liban,Beirut,1986,p.255.

(6)Stephen J.Knezevich:Administration of Public Education , a Sourcebook for the Leadership and Management of Educational Institutions ; Fourth Edition, Harper&Row,Publishers, New York,1984,
p.10.

(7)Paul Hersey and Kenneth H.Blanchard: Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources:Third Edition,
Prentice-Hall,Inc.,Englewood Cliffs, New Jersey,1977,p.3.

(٨) الدكتور عبد المنعم فرَج الفِقي: الإدارة المدرسـية المُعاصِـرة، الطبعـة الأُولَـى، مـن منشورات جامعة قار يونس، بنغازي (ليبيا)، ١٩٩٤، ص١٧، ١٨.

(٩) الدكتـور أحمـد زكى بدوى: مُعجَم مصطلحات العلوم الإداريّة (مرجـع سـابق)، ص ٢٠.

(10) H.W.Fowler and F.G.Fowler: The Concise Oxford Dictionary of Current English , Based on the Oxford Dictionary , Revised by E.McIntosh; Fourth Edition, The University Press,Oxford,1959,p.18.

(١١) الدكتور أحمد زكى بدوى: معجم مصطلحات العلوم الإدارية (مرجـع سـابق)، ص ٢١.

(١٢) الدكتور عبد الغنى عبّود (تحرير): إدارة التعليـم في الوطـن العربي، رقـم (٣) مـن سلسلة (دراسات في التربية المقارنة والإدارة التعليمية)، الطبعة الثانية، دار الفكـر العربـي، القاهـرة، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م، ص ٢١ (من استهلال الكتاب الثالث، للمحرّر).

(١٣) دكتور عبد الغنى عبّود: إدارة التربية في عالَم متغيّر، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م، ص ٥١.

(١٤) مختار الصحاح، للشيخ الإمام محمد بن أبى بكر بن عبد القادر الرازي، طبعة جديدة ومنقّحة، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، القاهرة، ١٣٦٩هـ - ١٩٥٠م، ص ٢٥٢.

(15) Michael Philip West and James Gareth Endicott: The New Method English Dictionary ; Twenty-fourth Impression, with Illustrations ; Longman Group Ltd., London,1976, p. 103.

(16) H.W.Fowler and F.G.Fowler ; Op. Cit., p. 381.

(17) Ibid., p. 381.

(١٨) مَجمَع اللغة العرَبية: المُعجم الوسيط – الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ٣٢٦.

(19) Dr.A. Zaki Badawi: a Dictionary of the Social Sciences ; Op.Cit.,p.127.

(٢٠) د. عبد الله بالقاسم العرفي، ود. يونس يوسف معلا: مقدّمة في الإدارة المقارنة، الطبعة الأولى، من منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ١٩٩٦، ص ١١٩.

(٢١) دكتور أحمد إسماعيل حجي: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، الطبعة الثانية، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٨، ص ١٨.

(٢٢) دكتور محمد مُنير مُرسى: الإدارة التعليمية، أصولُها وتطبيقاتُها، الطبعة الأولى، عالَم الكُتُب، القاهرة، ١٩٧١، ص ١١، ١٢.

(٢٣) المجالس القومية المتخصّصة: تطوير الإدارة المدرسية، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة السابعة والعشرون، القاهرة، سبتمبر ١٩٩٩ / يوليو ٢٠٠٠م، ص ٤١.

(٢٤) الدكتور عبد المؤمن فرَج الفقي (مرجع سابق)، ص ٩.

(٢٥) مختار الصحاح (مرجع سابق)، ص ٦٦٦.

(٢٦) مَجمَع اللغة العرَبية: المُعجم الوسيط، الجزء الثاني (مرجع سابق)، ص ٩٠٠.

(27) Ismail Mazhar: Al- Nahda Dictionary , Revised by Mohammad Badran and I. Zaki Khorshid ; First Edition, The Renaissance Bookshop , Cairo , p. 398.

(٢٨) مَجمَع اللغة العرَبية: المُعجم الفلسفي، الهيئة العامّة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م، ص ١٦٨.

(٢٩) الدكتور جميل صليبا: المُعجم الفلسفي، بالألفاظ العربية والفرنسية، والإنكليزية واللاتينية، الجُزء الثاني، دار الكتاب اللبناني ومَكتبة المَدرَسة، بيروت، ١٩٨٢، ص ٣٣١.

(٣٠) دكتور صلاح الدين جوهر: " أساليب وتقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصال والمعلومات "، الجلسة السابعة من جلسات مؤتمر: الإدارة التعليمية في الوطَن العربي

في عصر المعلـومات، المؤتمـر السنوي التاسع للجمعية المـصرية للتربيـة المقارنـة والإدارة التعليميـة، بالاشتراك مـع مَركَـز تطويـر التعليـم الجامعي بجامعة عين شمس، كلية التربية جامعة عين شـمس، ٢٧ – ٢٩ ينايـر ٢٠٠١ م، دار الفكـر العربـي، القاهرة، ٢٠٠١م، ص ٢٣٥.

(٣١) الدكتور عبد الله بالقاسم العرفي، والدكتور عبّاس عبـد مهـدي: مـدخل إلـى الإدارة التربوية، الطبعـة الأولـى، من منشورات جامعة قار يـونس، بنغـازي، ١٩٩٦، ص ٧٣، ٧٤.

(٣٢) د. عبد الله بالقاسـم العرفي، ود. يونـس يوسف معـلا (مرجـع سـابق)، ص ١٢٠، ١٢١.

(٣٣) دكتور صلاح الدين جوهـر: " الإدارة التعليميـة في عالـَم متغيّر "، إدارة التعليم فـي الوطن العربي، رقم (٣) من سلسلة (دراسات في التربية المقارنة والإدارة التعليمية)، تحريـر الدكتـور عبد الغنى عبود، تقديم الدكتور حامد عمّار، الطبعة الثانية، دار الفكـر العربـي، القاهـرة،١٤٢١هـ - ٢٠٠١م، ص ٢٣٤.

(٣٤) د. صلاح الدين جوهر: " أساليب وتقنيات الإدارة التربوية، في ضـوء ثورة الاتـصال والمعلومات " (مرجع سابق)، ص ٤٢٥، ٤٢٦.

(٣٥) الدكتور عبد المؤمن فرج الفقي (مرجع سابق)، ص ٩، ١٠.

(٣٦) مَجمَع اللغة العرَبية: المَعجَم الوسيط، الجَزء الثاني (مرجـع سابق)، ص ٥٧١.

(٣٧) مختار الصحاح (مرجع سابق)، ص ٤٢١.

(٣٨) دكتورة نادية عبد المنعم: المتطلّبات الفنّيّة لمُـدير المدرسـة العـصري، فـي ضـوء المتغيّرات العالَمية، المَركَز القومي للبحوث التربوية والتنميـة، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص ٤٣.

(٣٩) دكتور جميل أحمد توفيق: إدارة الأعمال، مَدخَل وظيفي، دار النهضة العربية، القـاهرة، ١٩٨٦، ص ٤٠٣.

(40) J. K. Jonson: " Performance – based Principal Evaluations: the First Step in Educational Reform " , Contemporary Education , Vol. 67, No. 2 , Winter 1996 , p. 99.

(41) R.W.Mondy and Others: Management Concepts , Practices and Skills ; Fifth Edition ; Allyn and Bacon , Inc. , Boston ,1991, p. 490.

(42) P. Hess and J. Siciliano: Management Responsibility For Performance ; International Edition , McGraw- Hill Book Company , New York , 1998 , p. 283.

(43) Ibid. , p. 284.

(٤٤) دكتـور مُحيِـى الـدين الأزهـري: الإدارة ودور المُديـرين: أسـاسيّات وسلوكيّات، الطبعة الأولى، دار الفِكـر العربي، القاهـرة، ١٩٩٣، ص ٢٩٩.

(٤٥) الدكتـــور أحمـــد إسماعيـــل حجي: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية (مرجع سابق)، ص ١٦٣.

(٤٦) المرجع السابق، ص ١٦٤.

(47) Stephen J. Knezevich ; Op.Cit. , p. 323.s .

(48) James R.Detter & Joho Mauriel: " Using the Lesson of Organizational Change and Previous School Reforms to Product in Nation Outcomes: Should We Expect More ? " , a Paper Presented at: The Annual Meeting of the American Educational Research Association ; Chicago , 24 – 28 March 1997 , p. 6.

(٤٩) الدكتور محمد حسنين العجمي: الإدارة المَدرسية، رقم (١١) من سلسلة (المراجـــع فـــي التربية وعِلم النفس)، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٢٠ هـــ - ٢٠٠٠م، ص ٢٤٢.

(50) UNESCO: Higher Education Staff Development Directions for the 21st Century ; UNESCO, Paris ,1994 , p. 9.

(٥١) دكتور صلاح الدين جوهر: " الإدارة التعليمية في عالَم متغيّر" (مرجـــع ســـابق)، ص ٢٤٦، ٢٤٧.

(٥٢) مَجمَع اللغة العرَبية: المُعجم الوسيط، الجـــزء الأول (مرجع سابق)، ص ١٦٥.

(٥٣) مختار الصحاح (مرجع سابق)، ص ١٤٣، ١٤٤.

(٥٤)الدكتور أحمد إسماعيل حجي: تطوير التعليم في زمـــن التحـــدّيات، الأزمـــة وتطلّعـــات المستقبل، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٤٢٤هـــــ - ٢٠٠٤م، ص ٣ – ١٠ (من مقدمة الكتاب).

(٥٥) المرجع السابق، ص ٣ (من مقدمة الكتاب).

(٥٦) الدكتور محمد فتحي محمود (مرجع سابق)، ص ١٨.

(٥٧) الدكتور محمد حسنين العجمي (مرجع سابق)، ص ٢٤٩.

(٥٨) دكتور عبد الغنى عبّود: التربية المقارنة في بدايات القـــرن، الأيديولـــــوجيا والتربيـــة والألفية الثالثة، الطبعـــة الأولى، دار الفكر العربـــي، القـــاهرة، ١٤٢٥هـــــ - ٢٠٠٤م، ص ٢٩٩،٣٠٠.

(٥٩) الدكتور عبد الغنى عبّود (تحريـــر): إدارة التعليـــم فـــي الوطَـــــن العربـــي (مرجـــع سابق)، ص ١٧، ١٨ (من تقديم الكتـــاب الثالـــث من كُتُـــب السلسلة، للأستاذ الدكتور حامـــد عَمّار).

(٦٠) دكتور صلاح الدين جوهر: " الإدارة التعليمية في عالَم متغيّر " (مرجـــع ســـابق)، ص ٢٣٦.

(٦١) د. عمر وصفى عقيلي: المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، دار وائل للنشر، عَمّان (الأردن)، ٢٠٠٠م، ص ٣١.

(٦٢) دكتور صلاح الدين جوهر: " الإدارة التعليمية في عالَم متغيّر "، إدارة التعليم في الوطن العربي (مرجع سابق)، ص ٢٣٢.

(٦٣) ثيودور ليفيت: الإدارة الحديثة، ترجمة د. نيفين غراب، الطبعة الأولى، الدار الدولية للنشر والتوزيع، مصر – كندا، ١٩٩٤، ص ٣٥.

(٦٤) د. على شريف، ود. محمد سلطان:المدخل المُعاصِر في مبادئ الإدارة، الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، ١٩٩٨، ص ٣٦٨.

(٦٥) د. فؤاد الشيخ سالم وآخَرون: المفاهيم الإدارية الحديثة، الطبعة الرابعة، مركز الكُتب الأردني، عَمّان (الأردن)، ١٩٩٢، ص ٢٣٤.

(٦٦) الدكتور محمد سعيد عبد الفتاح: الإدارة العامّة، الدار الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٠، ص ٢٩٣.

(٦٧) دكتور أحمد إسماعيل حجي: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية (مرجع سابق)، ص ١٦٢.

(68)Audrey Nicholas: Managing Educational Innovations ; George Allen & Unwin , London, 1983 ,pp.40-42.

(٦٩) دكتور محمد منير مرسى: الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها (مرجع سابق)، ص ١٨٧.

(٧٠) ثيودور ليفيت (مرجع سابق)، ص ٧٤.

(٧١) دكتور صلاح الدين جوهر: " الإدارة التعليمية في عالم متغيّر" (مرجع سابق)، ص ٢٣٤.

(٧٢) الدكتور أحمد إسماعيل حجي: تطوير التعليم في زمن التحدّيات، الأزمة وتطلّعات المستقبل (مرجع سابق)، ص ٥٦، ٥٧.

(٧٣) دكتور عبد الغنى عبّود: الأيديولوجيا والتربية عبرَ العصور، تاريخ التربية من منظور مقارن،الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٤م، ص ٣٤٠.

(٧٤) المرجع السابق، ص ٣٤٣.

(٧٥) دكتور مُحسِن أحمد الخضيري: الإدارة في دول النمور الآسيوية، الطبعة الأولى، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٦، ص ٦٥.

(٧٦) المرجع السابق، ص ٧١.

المراجـــــــــع

١- دكتور أحمد إسماعيل حجي: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، الطبعة الثانية، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٨.

٢- ----------: تطوير التعليم في زمن التحدّيات، الأزمة وتطلّعات المستقبل، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٤م.

٣- الدكتور أحمد زكى بدَوِى: مُعجَم مُصطلحات العلوم الإدارية: إنجليزي- فرنسي – عربي، الطبعة الأولى، دار الكتاب المصري بالقاهرة، ودار الكتاب اللبناني في بيروت، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.

٤- المجالس القومية المتخصّصة: تطوير الإدارة المدرسية، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة السابعة والعشرون، القاهرة، سبتمبر ١٩٩٩م/يوليو ٢٠٠٠م.

٥- ثيودور ليفيت: الإدارة الحديثة، ترجمة د. نيفين غراب، الطبعة الأولى، الدار الدولية للنشر والتوزيع، مصر – كندا، ١٩٩٤.

٦- دكتور جميل أحمد طه: إدارة الأعمال، مدخل وظيفي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٦.

٧ - الدكتور جميل صليبا: المُعجم الفلسفي، بالألفاظ العرَبية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية، الجُزء الثاني، دار الكتاب اللبناني ومكتبة المَدرَسة، بيروت، ١٩٨٢.

٨– دائرة سفير للمعارف الإسلامية، العددان التاسع والعاشر، شركة سفير، القاهرة، ١٩٩٠.

٩ - د. صلاح الدين جوهر: " أساليب وتقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصال والمعلومات "، الجلسة السابعة من جلسات مؤتمر الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات، المؤتمر السنوي التاسع للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، كلية التربية جامعة عين شمس، ٢٧-٢٩ يناير ٢٠٠١م، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠١م.

١٠- د. صلاح الدين جوهر: " الإدارة التعليمية في عالَم متغيّر"، إدارة التعليم في الوطن العربي، رقم (٣) من سلسلة (دراسات في التربية المقارنة والإدارة التعليمية)، تحرير

الدكتور عبد الغنى عبّود، تقديم الدكتور حامد عـمّار، الطبعـة الثانيـة، دار الفِكـر العربي، القاهـرة، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م.

١١- دكتور عبد الغنى عبّود: إدارة التربية في عالَم متغيّر، الطبعـة الثالثـة، دار الفِكـر العربي، القاهرة، ١٤٢١هـ ٢٠٠٠م.

١٢- الدكتور عبد الغنى عبّود (تحرير): إدارة التعليم في الوطَن العربي، رقم (٣) من سلسلة (دراسات في التربية المقارنة والإدارة التعليمية)، تقديـم الدكتور حامد عمّار، الطبعة الثانيـة، دار الفِكر العربي، القاهـرة، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م.

١٣- دكتور عبد الغنى عبّود: الأيديولوجيا والتربية عبر العصور، تاريـخ التربيـة مـن منظور مقارن، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٤م.

١٤- ـــــــــــــــ: التربية المقارنة في بدايات القرن، الأيديولوجيـا والتربية والألفية الثالثة، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهـرة، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.

١٥- الدكتور عبد الله بالقاسم العرفي، والدكتور عبّاس عبـد مهـدي: مـدخل إلـى الإدارة التربوية، الطبعة الأولَـى، من منشورات جامعة قار يونـس، بنغازي، ١٩٩٦م.

١٦- د. عبد الله بالقاسم العرفي، ويونس يوسف معلا: مقدّمـة في الإدارة التربوية المقارنـة، الطبعـة الأولـى، من منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ١٩٩٦.

١٧ – الدكتور عبد المؤمن فرج الفقي: الإدارة المَدرسية المعاصِرة، الطبعـة الأولى، مـن منشورات جامعة قار يونس، بنغازي (ليبيا)، ١٩٩٤.

١٨ – د. على شريف، ود. محمد سلطان: المدخل المعاصِر في مبادئ الإدارة، الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، ١٩٩٨.

١٩ – د. عمـر وصفى عقيلي: المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، دار وائل للنـشر، عَمّان (الأردن)، ٢٠٠٠م.

٢٠ – دكتور فؤاد الشيخ سالم وآخَـرون: المفاهيم الإدارية الحديثة، الطبعـة الرابعة، مركـز الكُتُب الأردني، عَمّان (الأردن)، ١٩٩٢.

٢١ – " كلمة التحرير: الغارة على المعهد العالمي للفِكر الإسلامي في أمريكا! مـاذا حـدث؟ ولماذا؟ وما النتيجة؟ "، إسلامية المعرِفة، مجلـة فِكريـة فَصـلية محكّمة، يُصدِرُهـا المَعهَد العالمي للفِكر الإسلامي، السنـة السابعة، العدد الثـامن والعِـشرون، ربيـع ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م، هيرندن (فرجينيا)، الولايات المتحدة الأمريكية وبيروت.

٢٢ – مجمع اللغة العربية: المُعجم الفلسفي، الهيئة العامّـة لـشئون المطابـع الأميريـة، القاهرة، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٥م.

٢٣ – مَجمَع اللغة العربية: المُعجم الوسيط، قام بإخراجه إبراهيم مصطفى وآخَرون، وأشرَف على طبعه عبد السلام هارون، الجُزء الأول، مطبعة مصر، القاهرة، ١٣٨٠ هـ - ١٩٦٠م.

٢٤ - ـــــــــــــ: المُعجم الوسيط ..... الجزء الثاني .....، ١٣٨١هـ - ١٩٦١م.

٢٥– دكتور مُحسِن أحمد الخضيري: الإدارة في دول النمور الآسيوية، الطبعة الأولى، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٦.

٢٦– الدكتور محمد حسنين العجمي: الإدارة المَدرَسية، رقم(١١) من (سلسلة المراجع في التربية وعِلم النفس)، الطبعة الأولى، دار الفِكر العربي، القاهرة، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.

٢٧– الدكتور محمد سعيد عبد الفتاح: الإدارة العامّة، الدار الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٠.

٢٨ – الدكتور محمد فتحي محمود: الإدارة العامّة المقارنة، الطبعة الأولى، عمادة شئون المكتبات بجامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.

٢٩ – دكتور محمد منير مُرسِي: الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها، الطبعة الأولى، عالَم الكُتُب، القاهرة، ١٩٧١.

٣٠ - ـــــــــــــــــــــ: الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، الطبعة الأولى، عالَم الكُتُب، القاهرة، ١٩٩٢.

٣١ – دكتور مُحيِي الدين الأزهري: الإدارة ودور المُديرين: أساسيات وسلوكيات، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٣.

٣٢ – دكتورة نادية عبد المنعم: المتطلّبات الفنية لمُدير المَدرسة العصري، في ضوء المتغيّرات العالَمية، المَركَز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٠م.

٣٣ – مختار الصحاح، للشيخ الإمام محمّد بن أبى بكر بن عبد القادر الرازي، طبعة جديدة منقّحة، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، القاهرة، ١٣٩٩هـ - ١٩٥٠م.

34 – Badawi, Dr. A. Zaki: a Dictionary of the Social Sciences, English, French, Arabic ; New Impression, Libraire du Liban, Beirut, 1986.

35 – Cedoline, Anthony J.: Job Burnout in Public Education, Symptoms, Causes and Survival Skills; Teachers College, Columbia University, New York, 1982.

36 – Detter, James R. and Joho Mauriel: " Using the Lesson of Organizational Change and Previous School Reforms to Product in Nation Outcomes: Should We Expect More ? " , a Paper Presented at: The Annual Meeting of the American Educational Research Association ; Chicago, 24 – 28 March 1997.

37- Fowler, H.W. and F.G.Fowler (Ed.): The Concise Oxford Dictionary of Current English, based on The Oxford Dictionary , Revised by E. McIntosh; Fourth Edition, The University Press, Oxford, 1959.

38 – Hersey, Paul and Kenneth Blanchard: Management of Organizational Behavior, Utilizing Human Resources; Third Edition, Prentice-Hall,Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1977.

39 – Hess, P. and J. Siciliano: Management Responsibility For Performance ; International Edition, McGraw-Hill Book Company, New York, 1998.

40 – Jonson, J.K.: " Performance- based Principal Evaluations: The First Step in Educational Reform " , Contemporary Education ; Vol.67 , No. 2 , Winter 1996.

41 – Knezevich, Stephen J.: Administration of Public Education, a Sourcebook for the Leadership and Management of Educational Institutions; Fourth Edition, Harper & Row , Publishers, New York, 1984.

42 – Mazhar, Ismail: Al- Nahda Dictionary, Revised by Mohammad Badran and I. Zaki Khorshid; First Edition, The Renaissance Book-shop, Cairo(Without date).

43 – Mondy, R. W. and Others: Management Concepts, Practices and Skills ; Fifth Edition, Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1991.

44 – Nicholas, Audrey: Managing Educational Innovations ; George Allen & Unwin, London, 1983.

45 – UNESCO: Higher Education Staff Development Directions for the 21st Century ; UNESCO, Paris, 1994.

46 – West, Michael Philip and James Gareth Endicott: The New Method English Dictionary , Twenty-fourth Impression, with Illustrations; Longman Group Ltd., London, 1976.

تطوير نظام إعداد
المعلم في مصر: رؤية مغايرة

أ. د. أحمد إسماعيل حجي
أستاذ أصول التربية بجامعة حلوان

مقدمة

يمثل المعلم أساس أية نهضة تعليمية ومجتمعية. إذ تبدأ منه، كما تبدأ به جهود تطوير التعليم وتنمية الموارد البشرية، أساس أية تنمية. وإذا كان المعلم يعتبر باني البشر، فإنه أيضا منطلق أي إصلاح تربوي منشود، ومنطلق أي إصلاح مجتمعي وطني وقومي أيضا.

وما دمنا نذكر (الإصلاح) التربوي، والإصلاح المجتمعي، فإننا لابد أن نذكر أن هذا الإصلاح قد صار مطلبا داخلياً، وفرضا خارجياً. ذلك أن الشعوب العربية باتت تصر على أن تتمتع بحريتها في المشاركة والاختيار، دون هيمنة حكومية، كما أن الضغط الأجنبي – الأمريكي والأوروبي – صار سيفا مسلطا على رقاب الحكام العرب للإصلاح وإحداث تغييرات جذرية وفق الرؤى الأوروأمريكية.

وإذا كنا نرفض فرض الإصلاح من الخارج، فإن ثمة إقراراً بأننا نتحمل أوزار أوضاع التخلف الذي نعيش فيه، حيث تعانى شعوبنا من تدنى معدلات التنمية، وانتشار الفقر، وتراجع مستويات التعليم والخدمات الصحية، مما جعلنا نحتل ذيل قائمة التنمية البشرية.

ورغم أن هناك قوى داخلية تتبنى رؤى وطنية للإصلاح الشامل سياسيا واقتصادياً وتعليمياً، فإنها تواجه بمشروعات حكومية، ترفع شعار التدرج والتأني. وتواجه أيضا سيلاً من التدخلات لم تقف عند حدود السياسة، بل تعدتها إلى الثقافة والتعليم.

وهنا نقف لنقول إن أي إصلاح سيكون صعبا ما لم يبدأ من التعليم وبالتعليم. وإصلاح التعليم – كما قلنا - يبدأ من المعلم وبالمعلم.

إن هذا يعنى أن المعلم عصب العملية التعليمية، والتسليم بذلك يعنى رفض النظر إلى المعلم على أنه مجرد (رقم) في نظام التعليم. إذ لا يعتبر التعليم متقدماً إذا زادت نسبة المعلمين إلى الطلاب فقط. كما أن هذا يعنى النظر إلى المعلم باعتباره (إنساناً)، له أدوار متعددة ومسئوليات، وصاحب مهنة.

واعتبار المعلم إنساناً له أدوار بعضها خارج المدرسة وبعضها مرتبط بعمله، يعنى أن يضمن له المجتمع بعامة ووزارة التربية والتعليم بخاصة رعاية مادية واجتماعية بمفهومها الواسع تليق به وبدوره في نجاح سياسات التعليم.

ويعانى التعليم في مصر العديد من المشكلات وانخفاض كفاءته انخفاضاً حاداً، وقد عبر السيد الرئيس بصراحته المعهودة عن حال التعليم في مصر أمام مؤتمر مستقبل التعليم في آخر أغسطس ٢٠٠٤، بقوله: (إن المسئولية تحتم علينا أن نعترف بكل صراحة ووضوح بأن منتج التعليم النهائي في مصر لا يزال في حاجة إلى قدر كبير من التطوير والتحديث).

وهذا يعنى – كما ذكرنا – انخفاض كفاءة التعليم، وهى تعزى إلى عدة عوامل، على رأسها مستوى المعلم.

وتشير وثائق الوزارة، بل وتعترف بأن المعلم قد تم إهماله طـويلا، وأن المجتمـع قـد تعايش طويلا أيضا مع الأوضاع السيئة التي يعيشها المعلم. وأن المجتمع تظاهر بأنـه يـوفى المعلمين حقهم، وتظاهر المعلمون بأنهم يؤدون عملهم وحقق هذا التظاهر المتبادل كارثة، كما تقول وثيقة مبارك والتعليم، نظرة إلى المستقبل.

وهذه الكارثة التي تشير إليها الوثيقة قد ظهر أثرها في تدهور أحوال التعلـيم والتـدني الخطير للأداء، على كافة المستويات، وتفشى ظاهرة مرضية تفسد القـيم والأخـلاق وتهـدد السلام الاجتماعي، هي ظاهرة الدروس الخصوصية.

بل لا ندعى أن الكارثة هنا لا تقف عند حدود التعليم، لكنها تتعداها إلى تهديـد التنميـة البشرية المستدامة وتهديد الأمن القومي المصري.

وقد قامت الوزارة بالعمل على مواجهة هذه المشكلة بعدة إجراءات هي:

١- زيادة الاعتمادات المالية المخصصة لإصلاح أحوال المعلـم، ومعالجـة الرسـوب الوظيفي وتدعيم الحوافز المادية له، وصرف حوافز إضافية تزيد كل عام.

٢- رفع الحوافز إلى ٥٢% من الأجر الأساسي، لمن كانت حوافزهم الشهرية تقل عـن ذلك.

٣- استحداث مكافأة لأعمال امتحانات النقل بجميع مراحل التعليم.

لكن جميع هذه الجهود لم ترفع المستوى المادي للمعلمين على النحـو الـلازم لإعـادة الاعتبار إليهم وإنصافهم.

ويكفى أن نذكر أن المعلم الذي مر على التحاقه بالعمل – بعد تخرجه فـي الجامعـة – عشرون عاماً، يتقاضى راتبا ومكافآت لا يتجاوز خمسمائة جنيه مـصري تتـضمن الراتـب الشهري والحوافز ومكافآت الامتحانات. وطبيعي أن تصحيح هذا الوضع أكبر من إمكانيـات الوزارة وقدراتها، وهو مسئولية الدولة أساسا.

أما عن إعداد المعلم ومستواه التخصصي والمهني، فقد قامت الجمعية المصرية للتنميـة والطفولة بعقد مؤتمر قومي بالتعاون مع وزارة التعليم لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايتـه، وانتهى المؤتمر إلى اثنتين وعشرين توصية جاءت تحت ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: فلسفة إعداد المعلم: وقد تضمن هذا المحور ثماني نقاط لا تعد فلـسفة، وإن كانت مجموعة من الأهداف العامة غير المحددة، منها:

العمل على إحداث تغييرات جذرية في مفاهيم التعلم والتعليم والتربية والتدريب. ولم يتم تحديد هذه التغييرات، والتجديد المفاهيمي.

العمل على أن يخضع إعداد المعلم في مصر المعاصرة لسياسة واضحة مستقرة ضمن إطار واقعي يضع في اعتباره الجوانب المادية والعلمية والثقافية والاستعداد النفسي للمعلم.

وواضح أن هذا الهدف (أو المكون الفلسفي، حسب تحديد المؤتمر) لم يحدد هذه السياسة الواضحة ولم توضع حتى اليوم.

المحور الثاني: إعداد المعلم: وقد تضمن تشكيل مجلس نوعى لإعداد المعلم وتدريبه ورعايته برئاسة السيد وزير التعليم. وحدد المؤتمر أعضاء هذا المجلس. كما تضمن مراعاة خصوصية كل نوعية من نوعيات المعلمين بما يؤدى إلى إعداد معلم يتقن كفايات عمله. ولم يصدر حتى الآن تشكيل هذا المجلس كما لم يتم إنشاؤه أصلا وتحديد الكفايات الخاصة بنوعيات المعلمين.

وتضمن المحور العناية بحسن اختيار أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات إعداد المعلم. ولكن ما يزال نظام الاختيار كما هو، حسبما تم تحديده بالنسبة لكافة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، دون تناول مؤسسات إعداد المعلم.

وتضمن المحور كذلك إلحاق مدارس نموذجيه تجريبية بجميع مؤسسات إعداد المعلم. ويذكر أن هذه التوصية هي الأخرى لم تر النور بعد.

كما تضمن توصية عن زيادة سنوات الإعداد، وإنشاء نظام الترخيص بمزاولة مهنة التعليم. وهاتان التوصيتان لم يتم تنفيذهما أيضا، وما تزال سنوات الإعداد كما هي دون تغيير، كما لم يصدر شيء عن إنشاء نظام للترخيص للعمل بالتعليم.

ويذكر في هذا الصدد أن إعلانات الوزارة عن حاجتها إلى معلمين ما تزال تسمح لخريجي جميع الكليات الجامعية غير التربوية بالتقدم للوظائف المعلن عنها، بما يعنى تأكيد عدم الاعتراف بمهنة التعليم.

المحور الثالث: التدريب والترقي والرعاية، وتناول وضع نظام لترقية المعلمين وتطوير نظم رعايتهم، ووضع نظام متعدد لتدريبهم في أثناء الخدمة، ووضع نظام للتعليم من بعد، ووضع نظام للتدريب في الداخل والخارج.

ولم يظهر شيء عن معظم هذه النظم المذكورة، وبخاصة منها الترقية والرعاية والتعليم من بعد وغيرها.

وانتهى المؤتمر عند مجرد إصدار توصيات سجلت على الورق دون أن تخرج إلى حيز الفعل والتطبيق العملي.

واستمر نظام إعداد المعلمين كما هو الآن دون تطوير، إلى أن عقد مؤتمر قومي لتطوير التعليم العالي في فبراير ٢٠٠٠، وتضمن مشروعا عن تطوير كليات التربية، وما يزال المشروع في مراحله الأولى حتى الآن.

وأما عن تدريب المعلمين فإن دراسات متعددة حديثة بينت أن هناك خللا في منظومة التدريب بدءا من الفكر الذي يحكمه إلى الممارسات الحقلية:

١- عدم وجود فلسفة واضحة متكاملة قائمة على فكر تدريبي معاصر، وبالتالي عدم وضوح أهدافه على تزويد المتدربين بالمعارف الجديدة إلى حد ما، دون الاهتمام بتزويدهم بالمهارات الإدارية والفنية التي تمكنهم من إدارة العملية التعليمية بصورة علمية، وتنميتهم مهنيا في إطار التعليم المستمر.

٢- قصور أهداف نظام التدريب – كما تشير الوثائق الرسمية – على المستويين المركزي والمحلى، إذا إنها تقف عند حدود تعريف المتدربين بالسياسة التعليمية الجديدة ومهام الوظيفة المرقين إليها. وإذا كانت بعض البرامج قد نصت على إكسابهم خبرات سلوكية وإدارية تعليمية فإن محتوى البرامج بما يضمه من موضوعات نظرية وإتباع أساليب تقليدية في التنفيذ لا يحقق ذلك.

٣- ضعف التنسيق بين الجهات المنوط بها تخطيط برامج التدريب المختلفة، ومؤسسات تنفيذها. إذ تشير الدلائل إلى عدم وضوح العلاقة بين الإدارة العامة للتدريب ومراكز التدريب وأقسامها، وقصور التنسيق بينها في تحديد الاحتياجات التدريبية لإعداد الخطة السنوية المركزية والمحلية.

٤- عدم اعتماد برامج التدريب على قياس الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين، نظرا لنقص كفاءة التوجيه الفني المنوط به ذلك كما وكيفاً، مما جعل هناك صعوبة في تحديد هذه الاحتياجات وإعداد برامج تدريبية قائمة عليها.

٥- انقطاع الصلة المؤسسية بين أجهزة التدريب وكليات التربية، إذ إنه إذا تم الاستعانة بأعضاء هيئة تدريس من هذه الكليات فإنه يتم بشكل شخصي لا مؤسسي.

٦- عدم توافر كوادر مدربة متفرغة بدرجة كافية تضطلع بتنفيذ البرامج التدريبية بعد إعدادها مهنيا بما يمكنها من أداء فعال يتيح الفرص أمام المتدربين لممارسات تعليمية فعالة من شانها تحسين ممارساتهم داخل الفصول الدراسية. ولذلك تعتمد الإدارة العامة للتدريب على أساتذة من كليات التربية في تنفيذ برامجها التدريبية دون وجود تنسيق مؤسسي، كما ذكرنا من قبل.

كما تعتمد إدارات التدريب بالمديريات التعليمية غالبا على قيادات التعليم، على أساس الاعتقاد أن لديهم خبرات عملية تؤهلهم لذلك، لا على أساس النظر للتدريب على أنه فن وعلم للتنمية المهنية وتعليم الراشدين.

ويتعدى الأمر ذلك إلى افتقار أجهزة التدريب بشكل كبير إلى المخططين والمصممين للبرامج التدريبية، وأجهزة البحث الفني للوفاء بهذا، فضلا عن متابعة البرامج وتقويمها على أسس علمية.

٧- قصر زمن البرامج التدريبية، بما يجعلها لا تحقق الهدف منها، نظرا لتواضع الإمكانيات اللازمة، بجانب الافتقار إلى الاستمرارية.

٨- القصور الواضح في عمليات التخطيط للتدريب، وغياب الأسلوب العلمي في مراحلها المختلفة، ويظهر أثر ذلك في قصر مدة التدريب التي لا تزيد غالبا عن ٢٤ ساعة تدريبية موزعة على ستة أيام، أو زيادة عدد الساعات في نفس عدد الأيام بما يمثل إرهاقا للمتدربين.

كما يظهر في أن برامج التدريب تتسم إلى درجة كبيرة بالطابع النظري المعتمد على المحاضرة النظرية وورش العمل التي غالبا ما تأخذ صورة حلقات المناقشة.

ومن ثم تغيب الطرق التي تنمى المهارات التعليمية في مجالات الإدارة والتوجيه، ويتصل بذلك شكلية تقويم البرامج التدريبية، وافتقارها إلى المتابعة بعد انتهاء الدورات وضعف التزامها بالمسار العلمي الموضوعي الذي يمكن من خلاله الوقوف على مدى فاعلية هذه البرامج.

وقد يرجع ذلك إلى غياب التوصيف الدقيق للوظائف التعليمية المتعددة، وعدم توافر قاعدة بيانات دقيقة توضح البرامج التدريبية ومدى تواصلها، وغير ذلك مما يؤدى إلى أن البرنامج الذي يقدم للمدرس الأول الثانوي قد يكون هو نفسه البرنامج الذي يقدم لوكيل المدرسة الإعدادية، رغم الاختلاف في الاحتياجات التدريبية.

٩- كما يلاحظ من استعراض وظائف القائمين بالتدريب وتخصصاتهم تكرار نفس الأشخاص والأسماء، وبعضهم غير متخصص في الموضوع الذي يقدمه، ويخشى القول بالاعتماد على العلاقات الشخصية في إشراكهم في البرامج التدريبية لأسباب متعددة.

١٠- قصور النظام الحالي للتدريب من خلال مؤتمر الفيديو عن بعد Video Conference، إذ ينقصه وجود برامج عملية وتطبيقية وورش عمل ولقاءات مباشرة تكمله، حتى يحقق الهدف منه بكفاءة.

١١- عدم كفاية تدريب المعلمين الجدد وبخاصة في المواد التي تم إدخالها حديثا في خطط الدراسة مثل اللغة الإنجليزية في الحلقة الابتدائية والحاسب الآلي في المدرسة الثانوية، مما انعكس سلباً على العملية التعليمية.

بل إن الوزارة قد نفذت برنامجا تدريبيا لمعلمين جدد غير تربويين لتأهيلهم مهنياً للتدريس لمدة خمسة عشر يوما فقط، رغم أن هذا الإعداد يستمر لمدة عام جامعي كامل للحصول على الدبلومة العامة في التربية.

ويترتب على ذلك ضعف مخرجات نظام التدريب، وهذا نتيجة حتمية لغياب التخطيط وقصور المدخلات وخلل عمليات التدريب.

وبينت نتائج دراسة حديثة لمعهد التخطيط القومي عن تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية أن الطلاب قد وضعوا في مقدمة هذه الاحتياجات تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع الطلاب، مما يعكس شعورهم بعدم قدرة المعلمين على التعامل الصحيح، بسبب تعيين معلمين غير تربويين، وقصور برامج التدريب.

كما رأى الطلاب حاجة المعلمين إلى التدريب على استخدام الكمبيوتر وتقنيات التعليم الحديثة:

وبينت الدراسة أيضا أن غالبية المعلمين لا يستخدمون أية وسائل تعليمية في تدريس المواد الدراسية، وأن المعلمين يحتاجون – كما قرروا هم أنفسهم ذلك – إلى التدريب على (أساليب وطرق التعامل مع تلاميذهم) مما يؤكد عدم دراستهم لها، لأن الوزارة وهي وزارة متخصصة ومختصة – في – وبالتربية والتعليم لا تنظر إلى التعليم باعتباره مهنة، بل تعتبره مهنة من لا مهنة له، وتعين غير التربويين معلمين بمدارسها – وتشاركها نقابة المهن التعليمية في ذلك بقيامها بقيد غير التربويين بها معلمين.

وأما عن تدريب القيادات التربوية فقد بينت دراسة للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية عام ٢٠٠١ أن هناك مشكلات عديدة تواجه التدريب لوظائف الإدارة التعليمية العليا، تحد من عائدها، منها:

١- تعارض مواعيد البرنامج مع مواعيد العمل الرسمية.
٢- قصر مدة البرنامج، وبعد مكان التدريب.
٣- الاقتصار على المحاضرات والتلقين.
٤- عدم وجود وقت للمناقشات وإبداء الرأي وعرض المشكلات.
٥- البرنامج عام لا يتطرق لنوعيات الوظائف.
٦- تدنى المستوى العلمي للقائم بالتدريب.
٧- عدم تفرغ المتدربين للبرنامج.

٨- كثرة التعديل والتغيير في مواعيد محاضرات البرنامج.
٩- المعاملة السيئة للمتدرب من قبل القائم بالتدريب.
١٠- وجود بعض المجاملات للمتدربين.
١١- تدريب جميع الهيئات والمؤسسات والوزارات في وقت واحد.
١٢- لا توضع الاحتياجات التدريبية في الاعتبار عند التخطيط للبرنامج.
١٣- كثرة اعتذارات المدربين عن حضور البرنامج.

وفى مواجهة الهجوم على كليات التربية ومخرجاتها تدارست لجنة قطاع الدراسات التربوية وإعداد المعلم النظام الراهن وانتهت إلى وضع القواعد، هي:

أولا:

١- تخصيص نسبة ٧٥% من عدد الساعات الدراسية للمقررات التخصصية.
٢- تخصيص نسبة ٢٠% من عدد الساعات الدراسية للمقررات التربوية متضمنة ساعات التربية العملية.
٣- تخصيص نسبة ٥% من عدد الساعات للمقررات الثقافية (وذلك تنفيذاً لتوصيات لجنة القطاع في ديسمبر ١٩٩٨).

ثانياً:

أن تكون عدد الساعات الدراسية الأسبوعية في حدود (٣٠) ثلاثين ساعة أسبوعيا وأن لا تتجاوز (٣٢) اثنتين وثلاثين ساعة أسبوعيا.

ثالثا:

أن يراعى في تصميم المقررات الدراسية أن يلتزم بالآتي:
١- ما يلزم المعلم بصفة خاصة وما يلزم الخريج الجامعي بصفة عامة.
٢- البعد عن السطحية والوصول إلى العمق الذي يتطلبه إعداد معلم الألفية الثالثة.
٣- مواكبة التطور العلمي والحضاري بحيث لا تغفل المقررات الموضوعات الحديثة وان تتزامن مع التسارع العلمي مع مراعاة عدد الساعات الدراسية المقررة.
٤- دقة التوصيف للمقررات الدراسية مع وضع جدول زمني لتنفيذ أجزاء المقرر على مدار الفصل الدراسي.
٥- بالنسبة لشعب التعليم العام (باستثناء التعليم الأساسي) توصى اللجنة بعدم وجود تخصصات مزدوجة بقدر الإمكان.

وذلك حتى يتاح للطالب إعداد تخصصي مناسب ومواز إلى حد ما لخريج الكليات المقابلة التي قد يساهم في التدريس بمدارس التربية والتعليم.

٦- المقررات التربوية واحدة بالنسبة لجميع الشعب في الكلية مع ملاءمة المادة التربوية ذات الطبيعة الخاصة للتخصص.

وتعقد وزارة التعليم العالي مؤتمراً قوميا عن تطوير التعليم العالي، فبراير ٢٠٠٠ كما ذكرنا. وقد انتهى المؤتمر إلى وضع إستراتيجية لتطوير التعليم العالي، انبثق منها خمسة وعشرون مشروعاً، جاء على رأسها مشروع تطوير وإعادة هيكل التربية وإعداد المعلمين. وتحددت أهداف هذا المشروع في:

١- تحسين البنية الأساسية لكليات التربية.

٢- تدريب أعضاء هيئة التدريس.

٣- إعادة تشكيل كليات التربية، البرامج الدراسية بخاصة.

٤- تنفيذ المشروع الجديد في عدد من الكليات المختارة.

٥- إصلاح العلاقة بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم.

٦- تصميم برنامج دائم لتنمية أعضاء هيئة التدريس.

٧- المبادرة بتصميم آليات لضمان الجودة بكليات التربية، تشمل البرامج الأكاديمية والكليات.

وقد شكلت لجنة قومية لتنفيذ المشروع، اقترحت أن تكون مدة الدراسة بكليات التربية خمس سنوات، إلا أنه تبين صعوبة تنفيذ هذا الاقتراح. ومن ثم استقر الرأي على أن تبقى مدة الدراسة كما هي أربع سنوات.

ويلاحظ على كل ما تقدم من جهود إغفالها وضع رؤية Vision لكليات التربية تكون ظهيراً فكرياً لها، وينبثق عنها تحديد مهام تقوم بها هذه الكليات.

كما يلاحظ أنها لم تهتم بتطوير بنية كليات التربية، إدارة وأقساماً علمية، نشأت مع نشأة كلية التربية بجامعة عين شمس، ثم أخذت الكليات الأخرى تقلد الكلية الأم فيها.

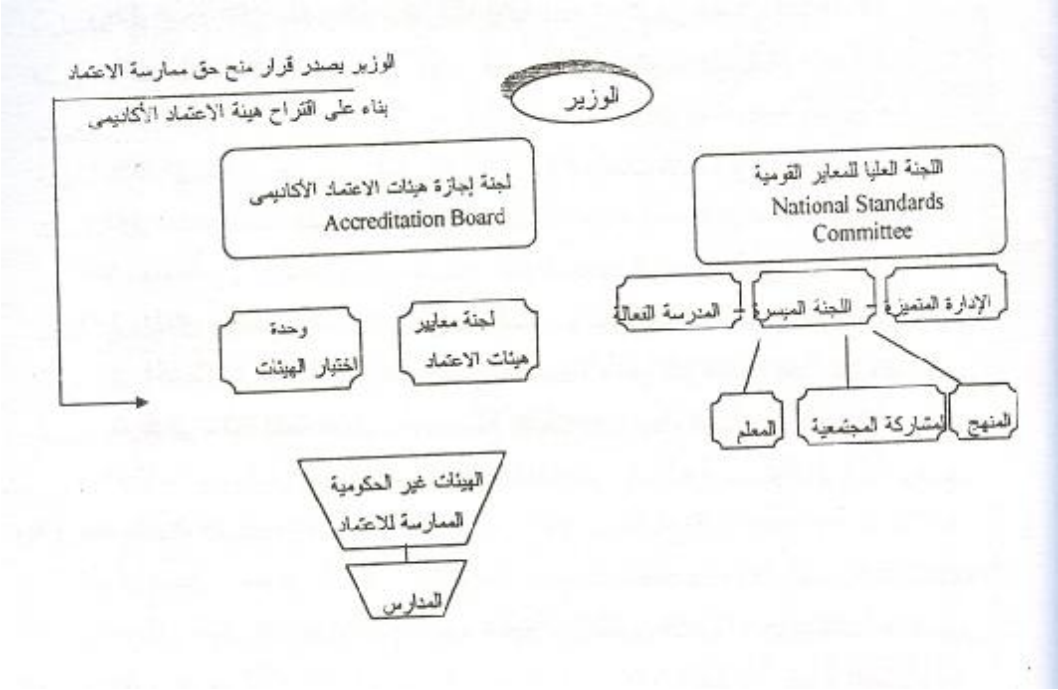
وقد اكتفت هذه الجهود جميعاً بالنظر في برنامج إعداد المعلم، من حيث الشكل وتوزيع الساعات بين ما هو تخصصي، وما هو تربوي، وما هو ثقافي.

وفضلا عن ذلك فإن التخصصات التقليدية للطلاب بقيت كما هي دون تعديل.

وهى بناء على ذلك محاولات (للمسايرة) وليست (للمغايرة) في عصر التغيير سريع الإيقاع، الذي يتطلب رؤى ثورية غير تقليدية، تهدف إلى صالح مصر ونهضتها.

وإذا كان تطوير كليات التربية ونظم إعداد المعلم يتطلب وضع مستويات للإعداد قبل الخدمة، ومستويات للبرامج الدراسية، والتنمية المهنية وغيرها فقد قامت وزارة التربية والتعليم بتشكيل لجان توصلت إلى وضع ما أطلق عليه المعايير القومية للتعليم عام ٢٠٠٣ ويوضح الشكل الآتي هذه اللجان التي كلفت بوضع المعايير.

شكل رقم (١)



ويوضح الشكل السابق ما جاء في القرار الوزاري الصادر في أول أكتوبر ٢٠٠٢ بتشكيل اللجنة العليا لإعداد معايير قومية لمخرجات التعليم تضم مجموعتين كما ذكر، مجموعة من الوزارة، وأخرى من خارج الوزارة. وحقيقة الأمر أن جميع أعضاء اللجنة من خارج الوزارة، إذ إن كل من ذكر أنهم من داخل الوزارة هم في الواقع أعضاء هيئة تدريس من الجامعات منتدبون إلى الوزارة كرؤساء لأجهزة بحثية أو تطويرية أو أعضاء بها، ومعنى هذا أن هذه اللجنة لم تضم أحداً من الممارسين من المعلمين أو الإدارة التعليمية والمدرسية أو التوجيه الفني. وهذا يتعارض مع مبدأ المشاركة في التقويم، الذي تعتبر المعايير أولى خطواته.

وقد نص القرار على أن تتولى اللجنة إعداد المعايير القومية لمخرجات التعليم بكل مرحلة ليتمكن المركز القومي للبحوث التربوية من قياس نتائج أداء العملية التعليمية وبربطها بالمعايير الدولية.

وشكلت لجان عديدة لوضع هذه المعايير، صدرت في ثلاثة مجلدات. جاء المجلد الأول ليتناول:

- معايير المدرسة الفعالة
- معايير المشاركة المجتمعية.
- معايير المعلم
- معايير المتعلم

- معايير الإدارة المتميزة - معايير المنهج

وتناول المجلد الثاني معايير المواد الدراسية الآتية:

- التربية الدينية الإسلامية - التربية الدينية المسيحية
- اللغة العربية - اللغة الإنجليزية
- اللغة الفرنسية - الدراسات الاجتماعية

وتناول المجلد الثالث مادتي العلوم والرياضيات.

ثمة مجموعة من الملاحظات حول ما تناولته هذه المجلدات الثلاثة من أهمها:

١- إن إطلاق مصطلح (المعايير) على هذا العمل، يعكس عدم الدقة العلمية والمنهجية، إذ إن المصطلح الإنجليزي المستخدم وهو Standards، وهو المرادف الأجنبي المذكور في المجلدات الثلاثة لكلمة المعايير، ومصطلح Standards معناه المستوى أو العيار.

أن العيار محك نموذجي يحكم في ضوئه على الأداء ويقيم. كما أنه أي سلوك أو أداء متوقع، ويفرق بينه وبين المعيار Norm.

ذلك أن المعيار " نمط من السلوك أو الأداء يمثل جماعة أو مجتمعاً، ولا يوصى باستخدامه كمرادف لمصطلح العيار Standard لأنه، يحرم المعيار من المكون الكمي "، حيث تعتمد المعايير على المتوسط، متوسط الجيل والأقران ومدى انحراف الفرد عن هذا المعيار زيادة أو نقصاناً، إن المعيار لذلك " أساس للمقارنة أو المطابقة أو القياس عليه أو الحكم بمقتضاه على القدرة. أو الكمية أو المدى أو القيمة أو النوع " وبذلك فإن استخدام مصطلح المعايير هنا يعتبر استخداماً غير سليم، وغير علمي في عمل يفترض أنه ينبغي أن يتسم بالعملية. وهذا الجهد الذي تم هو مستويات عيارية لا معايير:

٢- أن الرجوع إلى المجلدات الثلاثة المعنونة المعايير القومية للتعليم في مصر يظهر أنه في كل محور تقريبا يتم تحديد المصطلحات، فنجد مثلا في المجلد الأول معايير الإدارة المتميزة تم تحديد مصطلحات المعايير والمؤشرات وغيرها، وتم نفس الأمر عند تناول الإطار العام للمنهج ونواتج التعلم. ومهما يقال عن وجود اتفاق عام بين التعريفات المتعددة، فإن المفروض أن يكون هناك تحديد واحد للمصطلحات أو تعريف واحداً لها يلتزم به الجميع.

ويلاحظ أن تعريف المعايير لم يكن تعريفاً علمياً سليماً، إذ حددت على إنها تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة لدراسة محتوى كل مجال.

٣- أنه رغم أن للمؤشرات التعليمية، التي تنبثق عن المستويات العيارية أهدافاً، منها استقراء التغيرات التي تحدث في النظام التعليمي، وتحديد خصائص هذا النظام، وإتاحة الفرصة لتقدير الدرجة التي تتحقق بها الأهداف التعليمية من خلال مقاييس مقننة، وأنها بالتالي تأخذ في الاعتبار أن التعليم نظام مما يتطلب أن تكون هناك مؤشرات عن مدخلات التعليم، وأخرى عن عمليات التعليم، ومؤشرات عن مخرجات التعليم ومؤشرات عن ملاءمة النظام التعليمي مجتمعياً System-Social Congruence تشمل سوق العمل، والاحتياجات المجتمعية الثقافية والاقتصادية. نقول رغم ذلك فإن هذه المؤشرات وما سبقها من مستويات قد أغفلت منظومية التعليم. وتوقفت عند بعض مكوناته، دون أن تبرز تفاعلاتها والاعتماد المتبادل بينها. كما أنها أهملت مدى مطابقة المنظومة التعليمية وتلبيتها وملاءمتها للمجتمع مكتفية بتناول المشاركة المجتمعية في التعليم، كما لو كانت عملية في اتجاه واحد.

٤- أن المؤشرات التي وردت في بعض المجالات لا تتسم بالدقة، والقابلية للقياس. لقد عرفتها اللجان داخل المجلد الأول على أنها عبارات تصف الأداء أو السلوك المتوقع.. للوفاء بمتطلبات تحقيق المعيار والعلامات المرجعية، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديداً وأكثر إجرائية.

ويتوقع أن تتصف المؤشرات بأن تكون عبارات سلوكية إجرائية أكثر تحديداً. لكن – كما ذكرت – هناك مؤشرات لا تتصف بذلك، منها:

يعي العاملون أهداف رسالتهم والأدوار المتعلقة بها.

يمتلك العاملون أدوات التقويم الذاتي.

يدرك العاملون نقاط القوة والضعف في أدائهم المهني

وهذه العبارات التي صيغت على أنها مؤشرات لا تتصف بأنها عبارات سلوكية محددة تحديداً أكثر إجرائية، وقابلية للقياس.

وتظهر لا علمية ما يطلق عليه المعايير لمن يقرأ المجلد الثالث الخاص بالمعايير القومية للعلوم والرياضيات. إذ إن لجنة العمل لوضع معايير العلوم ضمت اثني عشر عضواً قاموا بهذا العمل.

ويتبين من الصفحة الأولى لهذه المعايير وجود عنوان، هو: معايير مجال العلوم الفيزيائية، جاء تحته:

المعيار الأول : تركيب وخواص المادة.

المعيار الثاني : التركيب الجزئي والذرى للمادة.

المعيار الثالث: الموجه والطاقة.

المعيار الرابع: القوة والحركة.

المعيار الخامس: التفاعلات الكيميائية.

ولست بحاجة إلى التعليق على هذا الذي تضمنته الصفحة. ويكفى القول بأنه لا يمت للمعايير بصلة، وأنه مجرد موضوعات يتضمنها منهج الفيزياء أو مجالات دراسية للعلوم الفيزيائية. وهذا يؤكد لا علمية هذا العمل، الذي يقولون عنه إنه عمل غير مسبوق.

٥- إغفال وجود أعضاء من الممارسين التعليميين في اللجان، ويظهر ذلك في الغالبية العظمى من هذه اللجان، رغم ورود أسماء في نهاية المجلد الأول عن ممثلي الوزارة.

٦- إغفال التخصص العلمي بين أعضاء بعض اللجان، ومن الأمثلة الفجة لذلك لجنة معايير الإدارة المتميزة، وقد ضمت عشرة أعضاء، كما حضر بعض اجتماعاتها ثلاثة آخرون، وليس من بين هؤلاء جميعاً إلا عضو واحد أستاذ للإدارة التعليمية والآخرون ليسوا متخصصين فيها. ويضاف إلى ذلك عدم إشراك من يمثل العاملين بالإدارة التعليمية المركزية أو المحلية، أو الإدارة المدرسية.

٧- عدم تناول المبنى المدرسي. إذ إنه رغم أهمية المبنى المدرسي وتجهيزاته، لم يرد في المجلدات الثلاثة ذكر معايير المبنى المدرسي والتجهيزات اللازمة له، وهى أساس من أسس المنظومة التعليمية التربوية، وكذلك بالنسبة للتعليم التقليدي داخل الفصول، إلا إشارة سريعة للغاية في المجلد الأول عند الحديث عن المدرسة المتميزة، وهى بوضعها هذا غير كافية بالمرة. وبالنسبة للأنشطة المدرسية، ومواد التربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الموسيقية وغيرها – وهذا يعد قصوراً في تناول المعايير.

٨- رغم تناول المجلد الأول لمعايير المنهج ونواتج التعلم، وتناولها من حيث المتعلم ثم المنهج، ورغم تناول المستويات المعيارية لمصادر المعرفة، والإشارة إلى أنها تشمل المواد المطبوعة المكتوبة والمواد غير المطبوعة، فإنه لم يتم تناول الكتاب المدرسي على الإطلاق، لأن المستويات المعيارية للكتب لا تماثل غيرها من مصادر غير مطبوعة – كما أن الكتاب المدرسي يمثل مشكلة كبرى في مصر،

مما يدفع التلاميذ والمعلمين إلى تركه وشراء الكتب الخارجية – وهذا أمر يعتبر إهداراً مالياً كبيراً، في نظام يعانى قصوراً في التمويل.

٩- إغفال وضع مستويات معيارية للعديد من المواد الهامة، منها:

أ- المجالات العلمية، وهى تمثل ركنا أساسياً، بل وتجديداً تربوياً في ميدان التعليم الأساسي بحلقتيه الابتدائية والإعدادية، ونقلاً له من اللفظية إلى الممارسة والتطبيق.

ب- التربية الرياضية، والتربية الموسيقية، والتربية الفنية، والاقتصاد المنزلي والتربية الزراعية.

١٠- إغفال وضع مستويات معيارية للنشاط المدرسي، وهو مكون أساسي من مكونات منظومة المنهج التعليمي، بل إنه أساس تكوين القيم والمهارات، بل واكتساب المعارف. ولا يمكن الحديث عن تطوير التعليم في ظل غياب النشاط المدرسي بدءاً من رياض الأطفال وحتى نهاية التعليم.

وقد كان لازماً طرح هذه المعايير للمناقشة والحوار والتغذية الراجعة على العديد من الهيئات والتنظيمات، وبخاصة منها التنظيمات المهتمة بالتعليم والتنظيمات المهنية التعليمية وغير التعليمية. بل إنه كان ضرورياً طرحها على الجامعات كتنظيمات رسمية، ولا يكتفي بدعوة أساتذة يختارون بذواتهم للمشاركة فيها، وفقا للانتقاء على أساس غير مؤسسي قد تغيب الموضوعية عنه.

وقد تضمنت وثيقة المعايير معايير خاصة بالمعلم، وحددت خمسة مجالات ومعايير تدخل في كل مجال منها. وهذه المجالات الخمسة، هي:

١- مجال التخطيط.

٢- مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل.

٣- مجال المادة العلمية.

٤- مجال التقويم.

٥- مجال مهنية المعلم.

وقد أغفلت بذلك مجالات أخرى هامة وما يدخل تحتها من معايير منها مجال الإدارة المدرسية، وهى اكبر من إدارة الفصل، ومجال العلاقات مع الآباء والمجتمع المحلى، ومجال تكنولوجيا التعليم ومعايير إنتاجها وتوظيفها، ومجال التربية العلاجية، ومجال الإرشاد الطلابي، وغير ذلك. قد نسمع رداً بان وثائق المعايير تناولت الإدارة الفعالة مثلاً، لكن ما نقصده هنا تناولها تحت معايير المعلم لبيان المستويات التي نريد للمعلم أن يصل إليها في أثناء إعداده ليتمكن من إدارة فصله والمشاركة في إدارة مدرسته.

كما أن الوثيقة لم تتحدد ما إذا كانت تتناول المعلم قبل الخدمة، أم في أثناء الخدمة.

وإذا كان المجال الأول عن التخطيط قد تضمن ثلاثة معايير فإن هذه المعايير عليها عدد من المآخذ. إذ إن المعيار الأول عن تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ، يدل على عدم فهم (الاحتياجات) فهما علمياً باعتبارها الفرق بين ما هو كائن وما ينبغى أن يكون عليه التلاميذ، واعتبرها مرادفة للرغبات والميول. كما أنه لم يربط تلبية هذه الاحتياجات بقدرات التلاميذ واستعداداتهم.

وجاء المعيار الثاني عن التخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية، دون أن يبين المقصود بـ (كبرى) و(تفصيلية). أما المجال الثاني، وهو عن استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، فقد خلط بين مفاهيم (التعليم) و(التعلم) والتدريس، كما أنه ضيق من إدارة الفصل، وقصرها على عمليات التعلم ومناخ الفصل وإدارة وقت التعلم رغم أنها أوسع من ذلك بكثير.

ويضاف إلى ذلك أن الكثيرين من المؤشرات تفتقر إلى الدقة وإمكان قياسها، مثل (يفكر بمرونة ويتقبل الجديد)، و(يدرس ويتأمل باستمرار آثار أفعاله وقراراته على التلاميذ والزملاء).

وتشير الأدبيات التربوية التي تناولت المستويات Standards إلى أن هناك:

أولا: مستويات المعلم قبل الخدمة at pre-service.

ومن أهم المجالات التي تتضمنها:

١- مجال إدارة الفصل، ويشمل مستويات عديدة، منها تخطيط وتنظيم التفاعلات بما يتيح بيئة تعليمية فعالة، واستخدام تقنيات للتحفيز ودافعيه التلاميذ وتهيئة مناخ داعم للتعلم.

٢- مجال مادة التخصص، ويشمل فهم نظم مادة تخصصه، وفلسفتها واستخدامها وارتباطها الثقافي وتعليمها.

٣- مجال التدريس، ويشمل تخطيط التعلم الفعال، وأهداف المنهج والاحتياجات التعليمية للمتعلمين وأنماط التعلم واستراتيجياته.

٤- مجال تقنيات التعليم، من حيث تصميمها وإنتاجها وتوظيفها في التعليم والتعلم.

٥- مجال التعلم العلاجي والإثرائي.

٦- مجال القياس والتقويم، ويشمل فهم أصول القياس والتقويم واختيار أدوات القياس واستخدامها في المواقف الملائمة، والإفادة من نتائج التقويم لتخطيط التعلم وتحسينه.

٧- مجال المهنية، ويشمل التنمية المهنية، والجوانب الأخلاقية التي تؤثر على القيم وتتأثر بها، والقيام بتهيئة بيئة تساعد على اكتساب التلاميذ لاتجاهات سليمة.

ثانيا: مستويات المعلم في أثناء الخدمة In-service

ثالثا: مستويات معلم المعلم باعتباره المدرب والمكون للمعلم الجديد قبل الخدمة، والقائم بتدريبه في أثنائها.

رابعاً: مستويات برامج إعداد المعلم قبل الخدمة.

خامساً: مستويات برامج تدريب المعلم في أثناء الخدمة.

سادساً: مستويات العاملين بالإدارة المدرسية.

سابعاً: مستويات مؤسسات الإعداد والتدريب.

وتشمل هذه المستويات كلها عدداً من المجالات، منها:

١- مجال الرؤية.
٢- مجال كفاءة التخصص الأكاديمي.
٣- مجال أصول المعرفة المهنية التعليمية.
٤- مجال تخطيط وإدارة التدريس والتعلم.
٥- مجال القياس والتقويم.
٦- مجال بيئة التعليم والتعلم وإدارتها.
٧- مجال مهنية التعليم.

ويضاف إلى ذلك أنه إذا كانت هناك مستويات عامة للمعلمين، فإن هناك اهتماماً بأن توضع مستويات لمعلم كل تخصص من التخصصات. ذلك أن مستويات معلم اللغة القومية تختلف عن مستويات معلم اللغة الأجنبية، وتختلف عن معلم الرياضيات، ومستويات معلم الاجتماعيات.

كما يضاف إلى ذلك أن مستويات معلم رياض الأطفال والصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية، تختلف عن مستويات معلمي المواد الدراسية بالمدارس الإعدادية والثانوية.

وإذا كانت المستويات التعليمية تتضمن نواحي تربوية تعليمية، وتخصصية، واجتماعية وثقافية فإنها تنقسم إلى مجموعتين كبيرتين من المستويات الأولى مستويات مهنية والثانية مستويات تخصصية. وهذه المستويات تتطلب إعادة النظر في إدارة منظومة إعداد المعلم بما يجعل كليات التربية مسئولة عما تقدمه وليست مسئولة عما يقدمه غيرها. كما يتطلب قبل ذلك ومعه رؤى جديدة وآليات موائمة لتطوير كليات التربية ونظم إعداد المعلمين.

إن ثمة حاجة إلى رؤية (مغايرة)، وهى رغم مغايرتها ينبغي أن تتسم بالعلمية والواقعية والمستقبلية.

ويمكن أن نعرض لهذه الرؤية فيما يلي:

أولاً:- اعتبار تطوير كليات التربية سابقاً على تطوير نظم إعداد المعلم فيها. وهنا يعنى:

١- وضع رؤية Vision جديدة لكليات التربية، لا يقتصر دورها على إعداد المعلم وتقديم استشارات ولكن تقوم هذه الرؤية على أساس أن كليات التربية كليات علم وتكنولوجيا: كليات تنتج معرفة تربوية وكليات تطبق هذه المعرفة في كافة المجالات، بما فيها تطوير التعليم العالي والتعليم قبل الجامعي.

٢- تحديد مهام كليات التربية، في ضوء هذه الرؤية المتجددة، التي تساير التقدم العلمي والتقني، والتوجه نحو الديمقراطية والمنافسة الاقتصادية والتنمية البشرية.

٣- تطوير بنية كليات التربية إدارة وأقساماً علمية وشعباً تخصصية وفى هذا الصدد نقرر أن نشأة الأقسام العلمية بكلية التربية جامعة عين شمس، كانت نشأة ربما واءمت وقتها، ورغم ما حدث من تطورات في بنى كليات التربية في البلاد المتقدمة والنامية، فإن كليات التربية في مصر لا تزال ترى في هذه الأقسام قبلتها، فتسعى إلى نقلها إليها، وتؤيدها في ذلك اللجان المختصة.

إن ثمة حاجة لأقسام جديدة عن سياسات التعليم والتخطيط، والتربية الدولية، وأقسام للمناهج والتعليم تجمع التخصص ومناهجه واستراتيجيات تعليمه، وغير ذلك.

ويترتب على ذلك تحديث تخصصات الأقسام العلمية من حيث المسمى والمحتوى، وفقا لما يحدث من تقدم في مجالات المعارف التربوية، والتقدم العلمي نحو الدراسات البينية والعلوم المتكاملة ووحدة المعرفة.

كما يستلزم تحديث الشعب الدراسية، من حيث ما يدرس بها من مقررات. إذ إنه من غير المنطقي أن تقرر إحدى لجان التطور تدريس نفس المقررات الموجودة بلوائح كليات التربية منذ أوائل القرن الماضي، ويكون التطوير مجرد تقليص ساعات تدريسها وتغيير محتواها.

٤- تطوير نظم تكوين معلم المعلم، عضو هيئة التدريس بكليات التربية، من حيث:

- تكوينه بالمرحلة الجامعية الأولى، تكوينا يؤكد على تنمية التفكير والإبداع.
- اختياره على أسس علمية موضوعية، لا تقف عند حدود التقدير العام في الدرجة الجامعية الأولى.
- إعداده كمعلم وباحث علمي في آن واحد، معلم مبتكر مجدد لا يُلقَّن ولا يلقِّن.

- ترقيته على أساس أدائه التعليمي والبحثي وعلاقاته، ومشاركته في الأنشطة والإدارة وخدمة المجتمع وتنميته، وعلى رأس ذلك جهوده في تطوير التعليم.
- تثبيته على أساس كفاءته.
- استمراره بالخدمة متى وصل إلى سن التقاعد أستاذاً منتجاً لا مدرساً أو أستاذاً مساعداً.

٥- توفير البنية الأساسية اللازمة لتكوين المعلم، بما تشمله من مبنى مجهز بمعامل ومكتبات.

ثانياً: اعتبار كليات التربية المصدر الوحيد لتكوين المعلم، فهي:

مكان إعداده قبل الخدمة.

- وكالة تدريبه في أثناء الخدمة.

ثالثاً: تعظيم الإفادة من النظامين التكاملي والتتابعي في نفس الوقت، بما يعنى عدم التركيز على النظام التكاملي كمصدر رئيسي لإعداد المعلم، ويكون النظر إلى النظام التتابعي على أنه مصدر ثانوي أو (محطة) انتظار للوظيفة لخريجي الكليات غير التربوية.

رابعاً: حسن تطبيق المبدأ الإداري بتكافؤ السلطة مع المسئولية. إذ إن الوضع الحالي يجعل كليات التربية مسئولة عن المستوى التخصصي للمعلم، دون أن يكون لها سلطات على ذلك. وأعنى بذلك أن كليات التربية في مصر تهاجم بحجة تدنى مستوى خريجيها في اللغات العربية والأجنبية، وكذلك في العلوم الطبيعية، رغم أن القائمين على أمر هذه التخصصات هم من الكليات الجامعية المتخصصة كالعلوم والآداب.

خامساً: ويترتب على النقاط الثلاث الأخيرة في رأينا ما يلي:

أ- إعداد معلم الطفل (الروضة والسنوات الأولى الابتدائية) وفقا للنظام التكاملي.

ب- إعداد الاختصاصي النفسي واختصاصي تكنولوجيا التعليم والمكتبات المدرسية، وفقا للنظام التكاملي.

ج- إعداد معلم المادة للصفوف الأخيرة الابتدائية، ومعلم الإعدادي والثانوي وفقا للنظام التتابعي.

سادساً: أن تهتم كليات التربية بالممارسات العملية المعملية، في مدارس معملية، وفى مدارس التعليم العام، بما يعنى تطوير المكون الميداني الحقلي لإعداد المعلم،

بتخصيص فصل دراسي كامل للتربية الميدانية، ثم إدخال نظام الزمالة internship لخريجي كليات التربية أيا كان نظام الإعداد تتابعياً أو تكاملياً.

سابعاً: إنشاء نظام خاص للاعتماد وضمان الجودة لكليات التربية يراعى خصوصيتها ودورها، مع ما يتصل بذلك من إنشاء آليات للتقويم الذاتي لجميع مكونات المنظومة.

ثامناً: تلاحم كليات التربية مع مدارس التعليم قبل الجامعي، وقيامها بتطوير التعليم فيها، وكذلك مسئوليتها عن تنمية أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة.

تاسعاً: أن تقدم كليات التربية النموذج في تقويم طلابها، بحيث لا تكون امتحانات نهاية العام هي معيار النجاح وأداة القياس والتقويم الوحيدة.

وبعد،،

فإن تطوير كليات التربية ونظام تكوين المعلم لن يتم إلا في جامعة مطورة ومتطورة، وداخل مجتمع تسوده الحرية والديمقراطية، يهتم بالإنسان وتنميته، وترتفع فيه معدلات التنمية وقيمة العلم وتطبيقاته الحياتية.

أهم المصادر

١ - أحمد إسماعيل حجي: تطوير التعليم في زمن التحديات، الأزمة وتطلعات المستقبل – مكتبة النهضة المصرية – القاهرة – ٢٠٠٤

٢ - أحمد زكى بدوى: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية – مكتبة لبنان – بيروت – ١٩٩٣.

٣ - جابر عبد الحميد جابر و علاء الدين كفافي: معجم علم النفس والطب النفسي – الجزء الخامس – دار النهضة العربية – القاهرة - ١٩٩٢.

٤ - جابر عبد الحميد جابر و علاء الدين كفافي: معجم علم النفس والطب النفسي – الجزء السابع – دار النهضة العربية –القاهرة - ١٩٩٥.

٥ - الجمعية المصرية للتنمية والطفولة ووزارة التربية والتعليم: المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته – التقرير النهائي – القاهرة – ١٩٩٦.

٦ - حسن البيلاوي: " الجودة الشاملة " – الجودة الشاملة في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديدة – المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر – كلية التربية جامعة حلوان – القاهرة – ٢٠٠٣.

٧ - المجالس القومية المتخصصة: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا – الدورة ٢٨ – القاهرة – ٢٠٠١.

٨ - المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: دراسة تقويمية لبرنامج التدريب للترقية لوظائف الإدارة التربوية العليا – القاهرة ٢٠٠١.

٩ - معهد التخطيط القومي: تحديد الاحتياجات التربوية لمعلمي المرحلة الثانوية – القاهرة – ٢٠٠١.

١٠ - وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي وحدة التخطيط والمتابعة، برنامج تحسين التعليم: تطوير نظام تدريب القادة التربويين بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض الخبرات المعاصرة – الباحث الرئيسي: سعاد بسيوني عبد النبي – القاهرة – ١٩٩٨.

١١ - وزارة التربية والتعليم: المعايير القومية للتعليم في مصر – المجلدات الأول والثاني والثالث – مطابع الأهرام التجارية – القاهرة – ٢٠٠٣.

التنمية المهنية
والتدريب التحديات و الطموح

ا.د حسين بشير محمود

معهد الدراسات التربوية

جامعة القاهرة

المدير الأسبق للمركز القومي

للبحوث التربوية و التنمية

المحتوى

- **مقدمة**
- **هدف الدراسة**

أولا: - مفاهيم أساسية

١ - مفهوم التنمية المهنية ٢ - مفهوم التدريب أثناء الخدمة

ثانيا: - الوضع الحالي للتنمية المهنية والتدريب في بعض الدول المتقدمة.

١ - دول الاتحاد الأوروبي.

٢ - الولايات المتحدة الأمريكية.

٣ - اليابان.

ثالثا: - مرتكزات ومبادئ أساسية: -

١ - التأكيد على مفهوم التعلم مدى الحياة.

٢ - تحقيق الجودة الشاملة.

٣ - الأدوار المتجددة لعضو هيئة التدريس ومعلم الألفية الثالثة.

٤ - استيعاب التكنولوجيا المتقدمة.

٥ - الإفادة من إمكانات التعليم/ التدريب من بعد.

٦ - تأكيد مفهوم التنمية أو التدريب في الموقع (المدرسة/ المؤسسة التعليمية)

٧ - التكامل مع برامج التأهيل.

رابعاَ: تحديات: -

١ - التنوع في المجتمع الطلابي والتعقد في الحياة المعاصرة.

٢ - الأهداف المعاصرة لعمليات التمدرس.

٣ - التوافق مع التنسيق التنظيمي الجديد للمؤسسات التعليمية المختلفة.

خامساَ: - منطلقات: -

- **المراجع**

التدريب

التحديات والطموح

مقدمـــــة:

يشهد العالم حقبة جديدة مثيرة مـــن التقـــدم الإنـــساني نتيجـــة للتطـــورات العلميـــة والتكنولوجية المذهلة التي حدثت في القرن العشرين، حيث اتسم الربع الأخير من هذا القـــرن - وعلى الأخص العشر سنوات الأخيرة ــ بـــالتطور الهائـــل فـــي تكنولوجيـــا المعلومـــات والاتصالات والأقمار الصناعية نتيجة للتقدم الهائل في علوم الحاسبات والتكنولوجيا الرقميـــة (Digital Technology) وشبكات المعلومات، وسرعة انتشار الانترنت (Internet) والبريد الالكتروني (E-mail) والقنوات الفضائية....

وأدى تطور سرعة معالجة البيانات بالحاسب، ووسائل حفظ المعلومـــات، والوســـائط المتعددة، وشبكات الاتصال إلى الدخول بسرعة وبسهولة من قاعدة كومبيوتر شخـــصي (Pc) إلى منابع شبكات المعلومات العملاقة في كل العالم.

وقد فرضت هذه التغيرات العلمية والتكنولوجية وما صاحبها من ثـــورة فـــي مجـــال المعلومات والاتصالات وغيرها من المتغيرات المعاصرة الاقتصادية والثقافيـــة والاجتماعيـــة والتنموية في ظل حالة العولمة (Globalization) وانعكاسات ما حدث في الولايات المتحـــدة الأمريكية في ١١ سبتمبر ٢٠٠١م تحديات كثيرة على الأنظمة التعليمية في العالم، وبخاصـــة في العالم العربي كما حدث تغير في دور المؤسسات التعليمية للتعليم الجامعي وقبل الجامعي.

ونظرا لأن عضو هيئة التدريس/ المعلم يمثل إستراتيجية يمكن عن طريقها الانطـــلاق إلى تحسين مخرجات النظم التعليمية وذلك باعتباره العنصر المؤثر فـــي أي نظـــام تعليمـــي، وإحداث أي إصلاح وتطوير فعال،فإن الأمر يتطلب الاهتمـــام بالتنميـــة المهنيـــة و التـــدريب لأعضاء هيئات التدريس والمعلمين وغيرهم من العاملين في هذه المؤسسات بمنطـــق شـــامل ورؤية مستقبلية تلاحق التطورات العالمية والمستحدثات التربوية بما يساير مجتمـــع المعرفـــة (Knowledge Society) أو مجتمع التعلم (Learning Society).

وقد أكد السيد الرئيس محمد حسنى مبارك في خطابه في مؤتمر التعليم بالإســـكندرية (سبتمبر ٢٠٠٤) على أهمية تنمية مهارات المعلم وعضو هيئة التدريس من خـــلال التـــدريب والاحتكاك الإقليمي والدولي وتعزيز استعداده النفسي والمادي الأمر الذي يعزز أهمية التنميـــة المهنية للمعلمين وأعضاء هيئات التدريس.

هدف الدراسة:

تستهدف هذه الدراسة في مجملها التعرف على التحديات التي تواجه التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس / المعلمين والإفادة من ذلك في وضع تصور مستقبلي لها في إطار الاتجاهات التربوية المعاصرة بما يلبى الدور المستقبلي للمؤسسات التعليمية للتعليم الجامعي وقبل الجامعي.

وتتناول هذه الدراسة القضايا الآتية:

أولاً: مفاهيم رئيسة

١ - مفهوم التنمية المهنية "Professional Development"

تستهدف عملية التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس/ المعلم رفع مستوى كفاءته، وإكسابه الخبرات والمهارات اللازمة لتطوير أدائه إلى الأفضل، من خلال مجموعة من البرامج والأنشطة والوسائل والسياسات والممارسات. وهى عملية ديناميكية التفاعل ومتعددة الجوانب طويلة المدى، تبدأ بعد التعيين في الوظيفة عقب التخرج وتستمر طوال سنوات عمل المعلم بالمهنة، وتتضافر فيها الجهود البشرية والإمكانات المادية بهدف تحسين أداء المعلم الممارس من خلال تنمية معارفه بكل ما هو جديد في مجال تخصصه، وتنمية مهاراته التدريسية وقدراته على إدارة عمله بأسلوب ديمقراطي وتربوي مناسب، وغير ذلك من فعاليات مرتبطة بطبيعة عمله.

ويتسم مفهوم التنمية المهنية بالشمول والاتساع والاستمرارية ويرتبط بالتربية المستدامة (Continuous Education)، ولا يقتصر دورها على تحسين أداء المعلم/عضو هيئة التدريس وتنميته ويشمل أيضا تنمية المؤسسة بمن فيها من قادة وإداريين وعاملين مسئولين عن العملية التعليمية.

٢ - مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

يعتبر التدريب أحد المكونات الأساسية التي يعتمد عليها في تنمية عضو هيئة التدريس/المعلم مهنيا، والتدريب أثناء الخدمة أحد العناصر المهمة في مجال التنمية المهنية وهو أكثرها استخداما حاليا في هذا المجال ويقصد به تلك الجهود التي تبذل أو تقدم من خلال وسائل مناسبة لتطوير وتنمية كافة عناصر العملية التعليمية، وعلى كافة المستويات أثناء قيامهم بالعمل وتتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات ليصبحوا أكثر فاعلية في أدائهم

للأعمال الوظيفية. وهى عملية نمو مستمر تتيح الفرصة لأن يكون عضو هيئة التدريس/المعلم متجددا ومتطورا في مهنته ومتوافقا مع مجموعة المتغيرات المحيطة به.

ثانياً: الوضع الحالي للتنمية المهنية في بعض الدول المتقدمة:

تظهر الدراسات والبحوث أن واقع التنمية المهنية للعاملين في التعليم في كل من دول الاتحاد الأوروبي والولايات المتحدة الأمريكية واليابان يتخلص فيما يأتي:

١ - دول الاتحاد الأوروبي:

- أعطت معظم دول الاتحاد الأوروبي منذ بداية التسعينات أولوية في سياستها للتعليم والتدريب. وأكدت عمليات تنمية الموارد البشرية في المجتمعات الأوروبية أن تحقيق جودة عالية في التعليم والتدريب هو السبيل للوصول إلى:
  - إقامة مجتمع المعرفة في أوروبا
  - تحويل المجتمعات الأوروبية إلى مجتمعات تعلم ديناميكية.
- ينظر إلى منظومة تكوين المعلم Teacher Education في دول الاتحاد الأوروبي على أنها عملية تنمية مهنية مستدامة Continuous Professional Development (CPD)، تتضمن المكونات الآتية:
  - تعليم مبدئي للمعلم: Initial Teacher Education
  - تدريب المعلم المبتدئ: Induction
  - تدريب المعلم أثناء الخدمة: Pre-service Training
  - تعليم تكميلي للمعلم: Further Education
  - تنمية كفايات البحث العلمي Research Competencies

- توجد محاولات في دول الاتحاد الأوروبي لإنشاء نظام متكامل طويل المدى للتنمية المهنية المستمرة (CPD) للمعلمين، حيث أن النظرة إلى عمليات التنمية المهنية ــ حتى وقت قريب- كانت على أنها عمليات نمو خطية، حيث يمر المعلم في مساره الوظيفي بخمس مراحل متتالية، مرحلة الإعداد، مرحلة التعيين، مرحلة تدريب المعلمين الجدد، مرحلة التدريب أثناء الخدمة، مرحلة التدرج الوظيفي في المهنة.

- وتؤكد الدراسات والبحوث حديثا أن التنمية المهنية متعددة الجوانب Multi Dimensional، وديناميكية التفاعل Dynamic Interplay مع المسار الوظيفي والخبرة والظروف البيئية ومراحل النمو المختلفة، وعلى ذلك يوجد اعتراف على أن التنمية

المهنية ينبغي أن تضع في الاعتبار حياة المعلمين الشخصية ومساراتهم الوظيفية، الضغوط، فرص التنمية المهنية المتاحة، حيث تعمل هذه الظروف والمؤثرات كعوامل تؤدى إلى فعالية التنمية المهنية للمعلمين.

- يوجه اهتمام خاص بالتدريب أثناء الخدمة من أجل تنمية كفايات المعلمين للوصول إلى جودة عالية لأداء المعلمين في مجتمعات سريعة التنمية وذات متطلبات متزايدة على مهنة التدريس. وتعمل هذه المتطلبات على:

- تنمية المعلمين والعاملين بالمدرسة مهنيا. - تطوير الأنشطة التعليمية.

- تقويم شامل للمدرسة للتعرف على مدى التحسن فيها بما يحقق جودة الأداء في إطار رؤية منظومية (Systemic Perspective)

- يتم توفير فرص التدريب أثناء الخدمة والتعليم التكميلي لأعداد كبيرة من المعلمين، ويتم التكامل بين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة باعتبارها تمثل مكونات لمنظومة واحدة.
- يمثل التدريب في المدرسة (School – Based Training) أو / والأنشطة المتمركزة في المدرسة (School – Focused Activities) نموذجا من التدريب أثناء الخدمة، ويتم دعم هذا النوع من التدريب وتطويره من خلال تعاون معلمي المعلم (الأساتذة) مع معلمي المدرسة لفترات زمنية طويلة بما يؤدى إلى تحسين المدرسة وزيادة قدرتها على حل المشكلات.
- تستخدم ملفات (بروفيل) (Profiles) للتنمية المهنية للمعلمين في بعض دول الاتحاد الأوروبي حيث تسجل فيها الأنشطة والممارسات التدريبية التي يقوم بها المعلم خلال مساره الوظيفي.. وهذه الملفات التي تمثل ملفات الإنجاز تعرف باسم البورتفليو (Portfolio).
- أصبحت شبكة الانترنت (Internet)- بدعم من المؤسسات المعنية بدول الاتحاد الأوروبي- مصدرا من مصادر التدريب أثناء الخدمة.
- تلعب مراكز المعرفة الشاملة Comprehensive Knowledge Resources Centers دورا كبيرا في تحقيق جودة شاملة بالنسبة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة.

2- الولايات المتحدة الأمريكية:

- توجه الولايات المتحدة الأمريكية اهتماما بالغا بمنظومة إعداد المعلم وتدريبه. وقد ظهر هذا في الوثائق التي تعالج قضايا التعليم وتطويره في أمريكا التي من أهمها تقرير "أمة

في خطر" لعام ١٩٨٣م، ثم الوثيقة المعروفة باسم "أمريكا عام ٢٠٠٠ إستراتيجية للتربية" التي صدرت عام ١٩٩٨م، وأخيراً القانون "No Child Left Behind" الذي صدر في بداية عام ٢٠٠٢م. ويطالب بعدم ترك أي طفل دون تعليم جيد، مما يتطلب أن يكون جميع معلمي المواد الدراسية المحورية مؤهلين تأهيلاً عالياً (Highly Qualified) بنهاية العام الدراسة ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

- وقد جاء هذا القانون تأكيداً لأهمية الدور الحيوي للمعلم في العملية التعليمية، وذلك في أعقاب إعلان الرئيس الأمريكي الحالي "George W. Bush" بأن أمريكا تواجه تحديات بالنسبة للتعليم يتطلب عملا جادا من الآباء، القيادات، المواطنين، مديري المدارس والمعلمين والطلاب أنفسهم.

- يعتبر القانون الخاص بعدم ترك طفل دون تعليم جيد "No Child Left Behind"، نقطة تحول في السياسة التعليمية على المستوى الفيدرالي حيث اعتبر الرئيس الأمريكي "G.W. Bush" انه بصدور هذا القانون تدخل المدارس طريق إصلاح حقيقي ومرحلة جديدة للتعليم العام تقدم أفكاراً حديثة، ومصادر متنوعة ترفع مستوى أداء المعلم الأمريكي.

- ويؤكد هذا القانون بأن يكون لكل فصل دراسي معلم مؤهل تأهيلاً عالياً بنهاية العام الدارسة ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، الأمر الذي يمثل تحديا للمؤسسات التعليمية في أمريكا، ويتطلب تغييرا شاملا ونظم إعداد المعلم وتدريبه. وفى إطار هذا القانون يلتزم وزير التعليم بتقديم تقرير إلى الكونجرس كل عام عن مستوى المعلمين، وإعدادهم في الخمسين ولاية بأمريكا.

يتضح مما سبق أن الولايات والجامعات ومؤسسات إعداد المعلمين، أمامها طريق طويل لتحقيق متطلبات هذا القانون، خاصة وانه أصبح ينظر إلى المعلمين على أنهم يتحملون مسئولية تشكيل عقول وآمال الأطفال الأمريكيين، وهذا يتطلب تغيير نظم الإعداد والترخيص للعمل بمهنة التدريس.

وعموما فان قانون عدم ترك أي طفل بدون تعليم جيد، يقدم رؤية مستقبلية، تعمل على توفير الأعداد الكافية من المعلمين، القادرين على القيام بأدوارهم ومسئولياتهم بكفاءة وفعالية من أجل أن يكون لكل فصل دراسي معلم مؤهل تأهيلاً عالياً في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

٣- **اليابان**: -

- يوفر للمعلمين في اليابان – بعد انتهاء العام الأول الخاص بالتدريب للمعلمين المبتدئين – أنشطة تدريبية متعددة مركزة في المدرسة (School-Based Training) وغالبيتها يتكون من أنشطة تطبيقية عملية يقوم بها المعلمون لإعداد نماذج خطط لدروس.

- توجد خارج المدرسة أساليب أخرى للتنمية المهنية للمعلمين، حيث خصصت المقاطعات ومدن معينة مراكز للبحث والتدريب تهدف لإعداد مواد تعليمية وتقدم الدعم المالي للمعلمين.

- تعين حكومات المقاطعات معلمي التعليم العام، لذلك فإنها تتحمل مسئولية القيام بأنشطة التدريب. ومجالس التعليم المختلفة المحلية يعمل بها معلمون من ذوى الكفاءات والخبرة يقدمون خدمات استشارية لغيرهم من المعلمين، ويقومون بزيارة المدارس، والتدريس، وعرض التجارب والتوجيه.

- توفر حكومات المقاطعات فرصاً لعدد من المعلمين لقضاء عام دراسي لتدريب متقدم (Advanced Training) بجامعة معينة أو مؤسسة بحثيه. وهؤلاء المعلمون – غالباً- يتم اختيارهم لهذه الدراسات التدريبية للعمل فيما بعد كمستشارين لزملائهم في عمليات التنمية المهنية.

- بالإضافة إلى التدريب الرسمي الذي تنظمه الحكومة فإن هناك مؤسسات متعددة ومجموعات دراسية منظمة بواسطة المعلمين أنفسهم. وفى بعض الأحيان ينضم جميع المعلمين لمنطقة معينه كأعضاء في مؤسسة تدريب وتعليم حيث يشاركون في الأنشطة التي تقدمها هذه المؤسسة والتي تتضمن زيارات مدرسية وتطوير لمشروعات تربوية، ومؤتمرات علمية ومجموعات للدراسة وغير ذلك من الأنشطة.

- ويتوفر شكل آخر للنشاط التدريبي، يتمثل في روابط خريجي مؤسسات ومعاهد إعداد المعلمين. وهذه الروابط تمثل مراكز للتنمية المهنية للمعلمين حيث توفر مواد بحثية وتعليمية وتدريبية وتقدم خدمات تربوية متعددة.

- وبصفة عامة فإن الأنشطة التدريبية للمعلمين في اليابان متعددة وهى تمتد من برامج طويلة على المستوى القومي إلى أنشطة محدودة لمدرسة/ لمجموعة مدارس أو

لمشروعات بحثية للمعلمين، وذلك إيماناً بأن التنمية المهنية المستمرة للمعلمين ينبغي أن توجه للمعلمين أنفسهم حيث أن بهم يمكن تحقيق النجاح لتطوير التعليم.

- **وفى ضوء ما سبق يتضح أن أنشطة التنمية المهنية والتدريب تنال اهتماما كبيرا في هذه الأنظمة التعليمية (الاتحاد الأوروبي- أمريكا – اليابان) التي تم اختيارها كنماذج رغم من أنها تمثل نماذج لدول متقدمه، وذلك باعتبارها بان التنمية المهنية هي المدخل الصحيح لتطوير أداء المعلمين/ أعضاء هيئة التدريس وتطبيق أي إصلاح في التعليم وتحسين مخرجاته.**

ثالثاً: مرتكزات ومبادئ أساسية:

تعتمد التنمية المهنية على مجموعة من المرتكزات والمبادئ الأساسية من أهمها ما يأتي:-

١ - التأكيد على مفهوم التعلم مدى الحياة (Learning throughout life):

بعد هذا المفهوم مفتاح الدخول في الألفية الثالثة، وسمة أساسية للتنمية المستدامة، الأمر الذي يتطلب تنمية مهارات التعلم الذاتي (Self-learning) باعتبارها إستراتيجية أساسية لعمليات التعلم والتدريب والتنمية المهنية. ومفهوم التعلم مدى الحياة يلتقي بمفهوم مجتمع المعرفة (Knowledge Society) أو مجتمع التعلم (Learning Society) الذي يتيح كل شيء فيه فرصا للتعلم وتنمية المواهب والقدرات الأمر الذي يؤكد على أهمية التنمية المهنية الذاتية ((Self Professional Development للمعلم/عضو هيئة التدريس.

٢ - تحقيق الجودة الشاملة (Total Quality):

إن تحقيق الجودة الشاملة يتطلب تحسين مدخلات التعليم، وكذلك تحسين العمليات التعليمية بما يؤدى إلى تحسين مخرجات التعلم. وعضو هيئة التدريس/ المعلم الذي يعد أهم مدخلات التعليم ينبغي أن يكون مؤهلاً تأهيلاً عالياً، متمتعا بصفات ومميزات تجعله قادراً على أن يؤدى دوره بكفاءة وفاعلية. وهذا يتطلب الوصول إلى مستويات معيارية "Standards " عالية.

ويتضح من الأنظمة التي تم دراستها، أنها وجهت اهتماماً بوضع مستويات معيارية ينبغي توفرها بالنسبة لإعداد المعلم التي تتمثل فيما يأتي:-

- مستويات معيارية لتدريب المعلمين المبتدئين (Induction) (إجباري في بعض النظم).
- مستويات معيارية للمعلمين المبتدئين (New Teachers Standards)
- مستويات معيارية للترخيص (Licensure Standards)
- مستويات معيارية للمعلمين ذوى الخبرة (Experienced Teachers Standards)

وقد توجهت معظم النظم العالمية إلى تحديد السلم الوظيفي للمعلم بخمسة مستويات أساسية للترقية، ويعتبر درجة معلم خبير أعلى الدرجات في السلم الوظيفي والترقية من درجة إلى درجة تتم وفق مستويات الخبرة والأداء، وبرامج التدريب التي يحصل عليها المعلم، وهذه المستويات الخمسة أكدت عليها وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر وهى على النحو الآتي: -

المعلم الحديث(Novice) – المعلم النامي(Developing) – المعلم الكفء(Proficient) – المعلم المتمكن(Competent) – المعلم الخبير(Expert).

ولكل مستوى من هذه المستويات مؤشراته التي تعكس المعايير الخاصة به.

والاتجاه السائد من الجهات المسؤلة عن التعليم في الدول المتقدمة هو إنشاء هيئات للاعتماد التربوي ((Accreditation مثل المجلس القومي للاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية لإعداد المعلم.

National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE)

ومكتب المستويات في التعليم في المملكة المتحدة:

Office For Standards in Education (OFSTED)

ومسايرة لهذا الاتجاه العالمي ومواكبة المعايير الدولية في التعليم وصولاً للجودة الشاملة تتخذ مصر حالياً خطوات إجرائية لإنشاء هيئة مستقلة محايدة لضمان الجودة لمتابعة الأداء الإداري والعلمي والتربوي للمؤسسات التعليمية، وهذه الهيئة لها شخصية اعتبارية تتبع رئيس الجمهورية.

٣ - الأدوار المتجددة لعضو هيئة التدريس ومعلم الألفية الثالثة:

فرض التطور في مجال المعلومات والاتصالات تحديات على مؤسسات التعليم، وبالتالي على المعلمين ومختلف العاملين في مجال التعليم بالإضافة إلى التلاميذ والطلاب، حيث لم تعد المعرفة محدودة وثابتة، بل نامية ومتطورة وآخذة في التوسع والتجدد والتعمق على نحو مستمر، ولم تعد المؤسسة التعليمية التي تتفاعل من خلالها الأجيال الجديدة مع المعرفة والمعلومات.

وطبيعة العصر الذي نعيش فيه حالياً تتطلب الاهتمام بطريقة الوصول إلى المعرفة (المعلومات) أي بطريقة التفكير، والعمليات العقلية التي يتوصل بها العلماء إلى اكتشافاتهم، والتعرف على المصادر المتنوعة المتاحة للمعرفة، وتنظيم استخدامها إلى جانب الاهتمام بالمعرفة ذاتها.

كما أن الكتاب المدرسي والجامعي لم يعد هو المصدر الوحيد لعمليات التعليم والتعلم، وأصبحت هناك مصادر متعددة للمعرفة، ووسائط متعددة ومختبرات حاسوب وتكنولوجيا تعليم متقدمة، يمكن الإفادة منها.

ومتطلبات العصر والتحديات التي نواجهها، تتطلب إعداد مواطن متفتح الذهن، قادر على مواكبة ثورة المعلومات والاتصالات، والدخول في عالم التكنولوجيا المتقدمة، وأن تكون لدية القدرة على التفكير الخلاق والإبداع والابتكار والتكيف والتميز بمواصفات عصرية.

وفى ضوء هذه المتغيرات المعاصرة حدث تطور في دور المدرسة والمؤسسات التعليمية المختلفة بحيث أصبح هذا الدور يتمثل في توفير بيئة مواتية لعمليات التعليم و التعلم والتنمية، وتوفير مصادر متنوعة للمعرفة والاستخدام الأمثل لهذه المصادر.

وأصبحت مراكز مصادر التعلم ((Learning Resources Centers و المكتبات الإلكترونية مكونات أساسية للمؤسسة التعليمية.وبذلك تغير دور المعلم تغيراً جذرياً ومتجدداً ومتنوعاً، وتحول هذا الدور من ناقل للمعرفة إلى موجة ومرشد وباحث وميسر (Facilitator) للعملية التعليمية التعليمية، و أصبحت مهمته الأساسية تركز على إطلاق قدرات تلاميذه وطلابه على التعلم مدى الحياة.

هذا وقد تم وضع مستويات معيارية (Standards) للمعلم في الولايات المتحدة الأمريكية على كل من المستويين الفيدرالي والمحلى (الولايات)، ينبغي على المعلم الوصول إليها ويمكن على أساسها الحكم على أدائه.

وفيما يلي نموذج للمستويات المعيارية للمعلم لإحدى الولايات الأمريكية (كنتاكي Kentucky) ويتكون من عشرة مستويات.

وتتضمن كل من هذه المستويات المعيارية مجموعة من مؤشرات (محكات) الأداء (Indicators) التي يمكن على أساسها تحديد الأدوار (Roles) والمهام ((Tasks المتجددة للمعلم في عصر المعلومات.

وهذه المستويات هي:-

١- القدرة على القيادة المهنية.

٢- التمكن من المادة الدراسية.

٣- تصميم وتخطيط عمليات التعليم والتعلم.

٤- إيجاد بيئة مواتية للتعليم والتعلم.

٥- تنفيذ وإدارة عمليات التعليم والتعلم.

٦- تقويم نواتج التعلم (أداء التلاميذ والطلاب)

٧- تقويم البرامج والمناهج وإحداث التغيرات اللازمة.

٨- التعاون مع الزملاء / الآباء/ الآخرين.

٩- عمليات التنمية المهنية.

١٠- استخدام التكنولوجيا المتقدمة والمعلوماتية

هذا وتنظر بعض الدراسات إلى المعلم الكفء بأنه المعلم الذي لديه صفات مقصورة من أهمها: القدرة على التعلم الذاتي و التجديد المستمر.

وفى هذا الإطار وضعت معايير للمعلم المصري {ضمن مشروع المعايير القومية للتعليم} في إطار خمسة مجالات وذلك على النحو الآتي:-

المجال الأول:- مجال التخطيط. يتضمن ثلاثة معايير.

المجال الثاني:- مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل. يتضمن ستة معايير.

المجال الثالث: مجال المادة العلمية. يتضمن أربعة معايير

المجال الرابع:- **مجال التقويم**. يتضمن ثلاثة معايير.

المجال الخامس:- **مجال مهنية المعلم**. يتضمن معياران هما:
المعيار ١: أخلاقيات المهنة.
المعيار ٢: التنمية المهنية.

٤ - استيعاب التكنولوجيا المتقدمة ((Advanced Technology

أصبح هناك ضرورة حتمية قومية إلى زيادة قدرة الطلاب على استيعاب التكنولوجيا المتقدمة، والتمكن من مهارات استخدامها وذلك من خلال الإدارة الجيدة والاستفادة القصوى من التقنيات المتاحة حالياَ، من أجهزة كمبيوتر وبرمجيات شبكة الإنترنت والقنوات التليفزيونية والإذاعية التعليمية وشبكات المعلومات الأخرى وغير ذلك من مصادر التعلم من بعد، بما يؤدى إلى محو الأمية المعلوماتية بأن يكون الفرد قادراَ على تعلم كيف يتعلم Learning how to learn، وان يجمع المعلومات من مصادر مختلفة، وينظمها ويستخدمها بصورة تمكن الآخرين من التعلم منها هذا بالإضافة إلى تنمية قدرة الطلاب على التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار، الأمر الذي يؤدى إلى التنمية الذاتية طوال الحياة وتقليل الفجوة الرقمية (Digital Divide) بيننا وبين العالم المتقدم.

ويتطلب هذا ضرورة استيعاب المعلم وعضو هيئة التدريس لتكنولوجيا التعليم المتقدمة والتمكن من مهاراتها واستخدامها الاستخدام الأمثل. وتقوم الدولة حالياَ بتوفير برامج لتنمية هذه المهارات وأصبح حصول عضو هيئة التدريس والقيادات التربوية على شهادات لبرامج متقدمة في هذا المجال شرطاَ أساسيا للتعيين أو الترقية.

٥ - الإفادة من إمكانات التعلم/ التدريب من بعد:- **(Distance learning)**

يعد التعلم من بعد سمة من سمات العصر لمسايرة التقدم والتطور الهائل في مجال المعلومات والاتصالات، والذي كان من نتائجه إنشاء العديد من الجامعات المفتوحة والحصول على الدرجات العلمية المختلفة، من خلال البرامج التي تعتمد على التعلم من بعد. والتدريب من بعد يعمل على وصول الخدمة التدريبية للمعلم في مكان إقامته، وفى الوقت الذي يناسبه. وبهذا يمكن تخطى حدود المكان والوصول إلى الأماكن النائية، وتوفير التدريب لأعداد كبيرة من المعلمين، حيث يتعلم الدارس وفقاَ لظروفه الخاصة وعلى أساس التعلم الذاتي. وقد حدث

انتشار متزايد لبرامج التدريب التربوية، من خلال ما يسمى بشبكات الألياف الضوئية والاجتماع من بعد أو (الفيديو كونفراس)، واستخدام الحقائب التعليمية التي تضم مواد مطبوعة ومرئية ومسموعة لبرامج تدريبية، واستخدام التليفزيون والراديو وشبكات المعلومات، وغير ذلك من التقنيات الحديثة.

٦- تأكيد مفهوم التنمية أو التدريب في الموقع (المدرسة/ المؤسسة التعليمية)

يمثل مفهوم التنمية المهنية أو التدريب في الموقع (المدرسة) اتجاها تربويا هاما، لأنه يهتم بالتنمية المتكاملة والشاملة لجميع العاملين في المدرسة من معلمين وإداريين، باعتباره مفهوما جديداً، وإستراتيجية معتمدة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة (School- based Development) .

ولقد أثبت الدراسات فاعلية عمليات التنمية والتدريب المباشرة للمعلم بالمدرسة، عن مثيلاتها التي تتم لمستويات أعلى في مواقع أخرى غير المدرسة، وأن التعامل مع المدرسة كوحدة للتدريب تكون أكثر فاعلية من التعامل مع المعلمين كأفراد، وهذا ما تم الاستناد عليه لإنشاء وحدات التدريب والتقويم بالمدارس.

٧- برامج تأهيل (Upgrading programs)

تتم من خلال برامج التعليم التكميلي Further Education وبرامج تأهيل المعلمين التي تقدمها كليات التربية ومؤسسات الإعداد للحصول على شهادات أو درجات علمية (البكالوريوس والدبلومات العامة والمهنية)؛ بما يفيد المعلم في مساره الوظيفي، ويرفع المستوى المهني والأكاديمي له. و هذه البرامج تمثل مكوناً رئيساً للتنمية المهنية للمعلمين.

وتتنوع برامج التأهيل لتشمل:-

أ- الحصول على الدرجة الأولى (البكالوريوس في التربية)، مثل برامج تأهيل معلمي الابتدائي إلى المستوى الجامعي.

ب- الحصول على دبلومات عامة أو مهنية في مجالات متعددة.

ج- البرامج التحويلية (Conversion Programs)

- يتم استخدام إستراتيجية التعلم من بعد في برامج تأهيل المعلمين حيث تقدم الجامعات المفتوحة وبرامج التدريب من بعد، وشبكة الانترنت الكثير من برامج التأهيل.

- تقوم كليات التربية ومؤسسات الإعداد بدور رئيس في مجال تأهيل المعلمين.

ثالثاً: تحديات:

يوجد شعور متزايد – ونحن ندخل الألفية الثالثة – بالعلاقة بين نوعية التعليم الذي يمكن الحصول عليه لجميع التلاميذ والطلاب ونوعية مستقبل الحياة. وتشير نتائج الدراسات والبحوث بالحاجة الماسة لتحسين مخرجات(نواتج) التعلم Learning Outcomes المختلفة المتمثلة في وصول أداء التلاميذ والطلاب إلى المستوى المطلوب تحقيقه وفقاً للمعايير القومية. وهذا يتطلب القيام بإجراء تغيرات أساسية في مكونات منظومة التعليم.

إن عمليات التنمية والتغير تتطلب تبنى سياسيات؛ ومعايير، وإجراءات جديدة لدعم الجهود التي تتم لتحقيق التغير ويمكن أن يتم تغير حقيقي فقط عندما تتوفر الفرص للعاملين في المدرسة والمؤسسات التعليمية لتنمية الاتجاهات والمعتقدات والمهارات والمعارف اللازمة لترجمة هذه الأفكار والمفاهيم إلى خطط محدودة للتغيير وانعكاس هذا على ممارساتهم اليومية وأنماط تفكيرهم.

وإذا نظرنا إلى التنمية المهنية لأعضاء هيئات التدريس والمعلمين ومختف العاملين في مجال التعليم على أنها تعد قاطرة رئيسة لعمليات التنمية وتطوير التعليم وتحديثه، فإننا ينبغي أن نخرج من الممارسات التقليدية لأنشطة التنمية المهنية والتدريب الحالية.

إن التدريب يركز غالباً حالياً على مساعدة العاملين في مجال التعليم لتنمية مهارات محدودة بصورة معزولة لتحسين جانب أو أكثر من عمليات التعليم والتعلم وهذه النظرة جاءت بسبب الاتجاه التقليدي بأن جوانب التمدرس ينظر إليها غالبا بأنها مهارات منفصلة غير مترابطة ومعلومات متناثرة يمكن أن يتم تعلمها منفصلة. ونتيجة لذلك فإن أنشطة التدريب تعالج قضايا التعليم بصورة مجزأة ولا تعكس العلاقات والتداخل بين جوانب العملة التعليمية.
وتظهر الدراسات والبحوث أن التنمية المهنية في القرن الحادي والعشرين تواجه عدة تحديات من أهمها التحديات الثلاثة الآتية: -

١ - التنوع المتزايد في المجتمع الطلابي (Student Diversity) والتعقد (Complexity)) التي تتميز بها الحياة المعاصرة:

إن التنمية المهنية تحتاج إلى أن نتعامل مع التنوع في الطلاب والتعقد الذي تتميز به الحياة المعاصرة بأسلوب علمي وبما يتفق مع الاتجاهات الجديدة. فمثلاً من أهم ملامح نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardner) أن لدى كل فرد نصيبا من الذكاءات المختلفة، وأنه يمكن تنمية هذه الذكاءات والارتقاء بها إلى مستوى مناسب، الأمر الذي يتطلب من المدرسة (المؤسسة التعليمية) تنمية هذه الذكاءات لدى تلاميذها وطلابها. هذا إضافة إلى الأنواع الأخرى من التنوع مثل التنوع في الثقافة والبيئة والتقاليد والمظهر... و يستلزم الأمر أيضاً إعداد المتعلمين للتعامل مع ظاهرة التعقد التي أصبحت سمة العصر الذي نعيشه.

٢ - الأهداف المعاصرة لعمليات التمدرس New Goals for Schooling

أن هذا التحدي للتنمية المهنية في القرن الحادي والعشرين يتركز في تحقيق تعلم فعال (Effective learning) لجميع التلاميذ والطلاب وهذا يتطلب:

- التركيز على المفاهيم الجديدة للتعلم، التعلم طوال الحياة، التعلم/ التدريب الذاتي (الذي يعتبر ركيزة أساسية للتنمية المهنية)
- مناهج تنمى التفكير Thinking Curriculum حيث أن الاهتمام بالجانب العقلي والعمليات العقلية الخاصة بالتفكير أصبح من المتطلبات الهامة لمواجهة تحديات المستقبل. لذلك فإن تنمية المهارات الأساسية للتفكير ومهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والقدرة على الحل الابتكاري للمشكلات وجمع البيانات وتحليلها واتخاذ القرار والقدرة على الانتقاء والاختيار يعتبر ضرورة للألفية الثالثة.
- استراتيجيات جديدة للتعلم والتعليم تركز على تنمية الاتجاهات التعاونية (Collaborative Approaches) والتي توفر فرصة للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس أن تنسق (Coordinate)، وتيسر .(Facilitate)، وتقود (Guide) أنشطة تعلم التلاميذ والطلاب. وهذا يؤكد على أهميته استراتيجيات التعلم التعاوني (Co-operative Learning) والعمل في فريق والمشاركة(Participation) وتحمل المسئولية.
- استخدام بدائل وأساليب جديدة للتقويم (Assessment) تعتمد على تقويم الأداء (Performance) الحقيقي (الأصيل) والأنشطة الفعلية التي يقوم بها التعلم.

٣- التوافق مع النسق التنظيمي الجديد للمؤسسات التعليمية المختلفة.
(Organizational context)

أن سمات مدرسة المستقبل و جامعة المستقبل و الجامعة المفتوحة Open University و الجامعة الافتراضية Virtual university تفرض على التنمية المهنية تحديا كبيراً بالنسبة لأدوارها وأنشطتها وممارساتها والتعامل مع المستهدفين منها، الأمر الذي يتطلب نظرة جديدة للتنمية المهنية بجوانبها المختلفة في إطار نظرة مستقبلية

رابعا: - منطلقات:

في ضوء ما تم عرضه يمكن استخلاص المنطلقات الآتية: -

- **المعلم/عضو هيئة التدريس يمثل المحور الأساسي في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها أي نظام تعليمي، وتقع عليه مسؤولية الارتقاء بنوعية التعليم، ودوره حيوي بالنسبة لعمليات التنمية المجتمعية، ولا يمكن أن يوجد تعليم جيد إلا إذا توفر معلم كفء معد إعدادا عالياً قادر على تنمية نفسه ذاتيا لمواكبة التطورات المعاصرة المتسارعة.**

- **طبيعة العصر تتطلب مواطناً عصرياً متفتح الذهن لديه الحافز والقدرة على التفكير الإبداعي و التفكير الناقد، والمتميز بمواصفات عصرية للدخول في عالم التكنولوجيا المتقدمة ومواكبة ثورة المعلومات والاتصالات، مع الأخذ في الاعتبار الاعتزاز بالمقدسات والتراث الحضاري والقيم والاهتمام بالهوية والخصوصية.**

- **إعداد معلم/عضو هيئات التدريس للمستقبل للألفية الثالثة يستوجب من كليات ومؤسسات الإعداد إعادة النظر في فلسفة، أهداف، برامج، نظم تعليم المعلم وتنمية مهنية..... بما يؤدى إلى تطوير جذري لجميع مكونات منظومة إعداد المعلم وتنميته مهنيا بما يساير متطلبات العصر الحالية والمستقبلية.**

- الاهتمام بمنظومة التنمية المهنية المستدامة للمعلم، ولعضو هيئة التدريس تأكيداً لمفهوم التعلم طوال الحياة الذي يعتبر أحد مفاتيح التعليم للقرن الحادي والعشرين. فهي عملية طويلة وديناميةً، ولا يقتصر دورها على أداء المعلم وتنمية، بل أنها تشمل المؤسسة التعليمية بما فيها من قيادات وإداريين وعاملين وعلى ذلك فإن منظومة التنمية المهنية تمثل المدخل الأساسي لرفع مستوى الأداء للعاملين في التعليم.

- اعتبار منظومة تعلم المعلم على أنها عملية تنمية مهنية مستدامة تتضمن:- التعليم المبدئي للمعلم، تدريب المعلم المبتدئ (الجديد)، تدريب المعلم أثناء الخدمة، التعليم التكميلي، وبرامج التأهيل.

و الأمر يتطلب قيام كليات التربية و مؤسسات الإعداد بدور رئيس في مجال التنمية المهنية من خلال تفعيل دورها أكثر بالقيام بمزيد من الأنشطة و تقديم البرامج المناسبة باعتبار أن هذا يتكامل مع دورها بالنسبة لعمليات الإعداد.

- توجيه اهتمام خاص لتدريب المعلمين الجدد (المبتدئين) والعاملين الجدد بالمدرسة حيث أن البرامج الحالية لكليات التربية ومؤسسات الإعداد لا تعد كافية لإعداد معلم كفء.
- التأكيد على أهمية عمليات التدريب في الموقع (المدرسة) باعتبار أن المدرسة تمثل المركز الرئيس لعمليات التنمية المهنية للمعلمين ولجميع العاملين بها، الأمر الذي يجعل من إنشاء وحدة للتدريب/ التنمية المهنية بكل مدرسة ضرورة حتمية، يتم فيها استثمار الكوادر البشرية المؤهلة ومصادر المعرفة المتعددة والإمكانات الموجودة بالمدرسة حيث أنها تستهدف تنمية كفايات المعلمين والعاملين بالمدرسة.
- الإفادة من تكنولوجيا التعليم/ التدريب من بعد، الذي يعمل على توصيل الخدمة التدريبية لأعداد كبيرة من المعلمين دون تقيد بحدود الزمان والمكان. ويستخدم في التعليم والتدريب من بعد تكنولوجيا التعليم المتقدمة: كالبرامج الإذاعية والتليفزيون والفيديو كرنفرانس (Video Conference) والإنترنت والبريد الالكتروني (E-Mail) والرزم التعليمية....
- **التأكيد على التغير الجذري الذي حدث في دور المعلم/عضو هيئة التدريس من الدور التقليدي الحالي والذي يعتمد على نقل المعرفة إلى دور عصري جديد باعتباره باحث ومرشد وميسر والمؤسسة التعليمية بما يطلق قدرات تلاميذه وطلابه في التعلم الذاتي، وكذلك تغير دور المؤسسة ودور مختلف العاملين في العملية التعليمية ، الأمر الذي يتطلب إعداد معلم وعضو هيئة تدريس جديد للقرن الحادي والعشرين لديه أدوار ومهام متجددة وكفايات رئيسة متنوعة مناسبة لمدرسة الألفية الثالثة، مع الأخذ في الاعتبار البعد المستقبلي في جميع مكونات منظومة التنمية المهنية.**
- الاهتمام بتنمية كفايات المعلم التكنولوجية والمعلوماتية من خلال تعرف مصادر المعرفة المتعددة المتاحة واختيار المناسب منها واستخدامها الاستخدام الأمثل واستيعاب تكنولوجيا التعليم المتقدمة والتمكن من مهارات استخداماتها والإفادة القصوى من تقنيات التعلم

الالكتروني (E-Learning) بما يجعله قادراً على التفكير الناقد، وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وإجراء البحوث مما ينعكس في أدائه وسلوكياته على تلاميذه وطلابه.

- التأكيد على النواحي الأخلاقية والسلوكية والمحافظة على الهوية الذاتية والخصوصية الثقافية والنسق القيمي للمجتمع باعتبار أن المعلم قدوة يقتدي بها التلاميذ والطلاب في سلوكياتهم ومعاملاتهم.
- ضرورة تطبيق مستويات معيارية (Standards) بالنسبة لمنظومة تدريب المعلم التي تتمثل في:-
- مستويات معيارية للمعلمين المبتدئين.
- مستويات معيارية للترخيص للعمل بالمهنة.
- مستويات معيارية للمعلمين ذوي الخبرة.

وذلك حتى يمكن تحقيق الجودة الشاملة لمنظومة تكوين المعلم وتنميته مهنياً، الأمر الذي يتطلب وجود هيئات للاعتماد التربوي Accreditation على المستوى الوطني والتي ستتم من خلال إنشاء هيئة قومية لضمان الجودة والاعتماد تتابع الأداء الإداري والعلمي والتربوي للمؤسسات التعليمية بجميع أنواعها وتضمن جودة الخدمة المقدمة.

- التأكيد على الشراكة بين المدرسة وبين مؤسسات إعداد المعلم بأن تكون المدرسة هي المركز الرئيس لعمليات إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيا School Based Teacher Training Development
- **التأكيد على أن التنمية المهنية للمعلم/عضو هيئة التدريس هي أساساً تنمية ذاتية و مسئولية شخصية تعتمد أساسا على وعيه بأهمية التنمية المهنية لتحسين مستوى أدائه في عمله.**

وفى ضوء ما سبق يمكن القول:

- **إن تطوير تكوين المعلمين وأعضاء هيئة التدريس وتنميتهم مهنياً، يتطلب إرادة سياسية، تمويل، تغير في اتجاهات وثقافة الجامعات والمدارس، هذا بجانب غايات جادة لدى جميع المعنيين بالأمر بالنسبة للسياسات والممارسات الخاصة بالإعداد المعلم بالإعداد. وهذا ما تم تأكيده من القيادة السياسية في الخطاب الأخير لسيادة الرئيس.**

- **إننا لن نستطيع الحصول على معلم/عضو هيئة تدريس كفء ومعد إعداداً عالياً مهنياً وأكاديمياً وتكنولوجيا وخلقيا للقرن الحادي والعشرين إلا من خلال تطوير كامل وجذري**

لبرامج كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلمين، و ألا يكون دور المؤسسات إعداد المعلم قاصراً على عمليات الإعداد فقط بل يشمل التنمية المهنية للمعلمين باعتبار أن هذا الدور يتكامل مع الإعداد ، في ضوء رؤية عصرية ومستقبلية، وبما يواجه التحديات التي تفرضها متغيرات العصر على التعليم.

وهذا يتطلب وضع خطة شاملة ومتكاملة (Master Plan) طويلة المدى لتطوير كليات ومؤسسات إعداد المعلم، وتوفير الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لذلك بما يساير الاتجاهات والممارسات العالمية المعاصرة والمستقبلية.

والأمل أن تؤدي هذه المنطلقات إلى تحديد الأفاق التي يمكن على أساسها تطوير التنمية المهنية/ التدريب للمعلمين ولأعضاء هيئة التدريس بما يلبى الاحتياجات المستقبلية للتعليم في مصر ويواكب التغيرات المعاصرة و المستقبلية.

والله ولى التوفيق

المراجع العربية

١- أفالوس بياتريس: إعداد المعلم: تأملات ومناظرات، تحديات، وتجديدات في مستقبليات، مكتب التربية الدولي، اليونسكو، جنيف، المجلد ٣٢، العدد٣، سبتمبر ٢٠٠٢.

٢- جاك ديلور وآخرون: التعلم ذلك الكنز المكنون، اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٩٩.

٣- جابر عبد الحميد جابر: الذكاءات المتعددة والفهم، تنمية وتعميق دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٣.

٤- حسين بشير محمود، شاكر محمد فتحي أحمد، همام بدراوي زيدان: نظم وبرامج إعداد المعلم في بعض الدول العربية والإفرنجية، دراسة مسيحية مقارنة، وزارة التربية والتعليم، عمان ١٩٩٤.

٥- حسين بشير محمود، رضا حجازي: دليل التدريب داخل المدرسة، وحدة التخطيط والمتابعة برنامج تحسين التعليم، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠٠٣.

٦- المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا: تقرير الدورة الثامنة والعشرين، ٢٠٠٠/٢٠٠١، القاهرة،٢٠٠١.

٧- وزارة التربية والتعليم: المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الأول، القاهرة، ٢٠٠٣.

المراجع الأجنبية

1- American Federation of Teachers: Building a profession: Strengthening Teacher Preparation and Induction, Report of the K-16 Teacher Education Task Force, Washington D.C.,2000.

2- Buchbeger F.et al.: Green Paper on Teacher Education in Europe, High Quality Teacher Education for Quality Education and Training, Sweden, 2000.

3- Day, Christopher: In–Service Teacher Education In Europe Conditions & Themes for Development in the 21st Century, British Journal of In- Service Education. Vol.23. No. I., 1997

4- Ellington Lucien, Japanese Education; National Clearinghouse for U.S Japan Studies, Indiana University, 2001.

5- International Council on Education for Teaching: 44th World Assembly Proceedings, Muscat sultanate of Oman vol.1. 1997.

6- Nohara, David: The Training Year: Teacher Induction in Japan, Teacher Induction Around the Pacific Rim, 1997.

التقويم
التحديات و الطموح

ا.د حسين بشير محمود

معهد الدراسات التربوية

جامعة القاهرة

المدير الأسبق للمركز القومي

للبحوث التربوية و التنمية

المحتوى

- **مقدمة**
- **هدف الدراسة**

أولاً: مفاهيم رئيسة:

- **التقويم**
- **التقويم الشامل**
- **القياس جماعي المرجع**
- **القياس محكي المرجع**
- **ملف انجاز الطالب (البورتفوليو)**

ثانياً: مرتكزات و مبادئ أساسية

ثالثاً: المستويات المعيارية:

- **معايير عمليات التقويم**
- **معايير نواتج التعلم**
- **مستويات (مدرجات) التقدير**

رابعاً: مشروع التقويم الشامل:

- **هدف المشروع**
- **المرتكزات العامة للمشروع**
- **الخطوات التي مر بها المشروع**
- **المكونات الرئيسة للمشروع**

خامساً: الطموحات

- **المراجع**

التقويم

التحديات و الطموح

مقدمة:

يعتبر التقويم أحد المكونات الأساسية للمنظومة التعليمية لما يقدمه من تشخيص و علاج و تغذية مرتجعة لتوجيه مسار العملية التعليمية و زيادة فعاليتها و تطويرها لتحقيق الغايات و الأهداف المرجوة منها، و ذلك انطلاقاً من أن عمليات التقويم التربوي تعتبر مدخلاً فعالاً لتطوير بقية جوانب المنظومة التعليمية من أهداف و مقررات و طرائق تدريس و كتب دراسية و وسائط تعليمية.و تمثل عمليات قياس أداء التلاميذ و الطلاب ركيزة أساسية و مدخلاً بالنسبة للتقويم إذ بدون عمليات القياس فإنه لا يمكن أن تتم عمليات التشخيص و العلاج و إصدار الحكم على مستوى الأداء.

و مما لا شك فيه أن الامتحانات في مراحل التعليم قبل الجامعي تحدد مسار العملية التعليمية و تتحكم فيها و توجهها و يمكن أن تلعب دوراً كبيراً في تفادي الكثير من المشكلات و الممارسات غير المقبولة من دروس خصوصية و انتشار للكتب الخارجية و هدر للاقتصاد الوطني...

و نحن نعلم أن الثورة المعلوماتية التي حدثت نتيجة للطفرة الهائلة في تكنولوجيا الاتصالات خلال العشر سنوات الأخيرة من القرن العشرين تسببت في جعل قيمة أي دولة تعتمد على رصيدها المعرفي و الدخول في مجتمع المعرفة (Knowledge Society) أو مجتمع التعلم (Learning Society) و قدرتها على تقليل الفجوة الرقمية (Digital Divide) و نتيجة لذلك فإن العالم حالياً يقف على أعتاب ثورة تعليمية جديدة.

ويواجه التعليم على مستوى العالم فترة تغيير و تكيف لها تأثير كبير في تقدمه نحو مجتمع يقوم على أساس المعرفة، الأمر الذي يشكل للنظم التعليمية تحديات تتطلب ضرورة إعادة النظر (Re-examination) في نظم الامتحانات و التقويم التربوي للتعليم قبل الجامعي بهدف إصلاحها و تطويرها.

<u>هدف الدراسة:</u>

تستهدف هذه الدراسة في مجملها التعرف علي التحديات التي تواجه نظام التقويم التربوي و الامتحانات للتعليم قبل الجامعي في مصر و الإفادة من ذلك في تقديم تصور مستقبلي لها في

إطار الاتجاهات التربوية المعاصرة بما يلبي الدور المستقبلي للمؤسسات التعليمية للتعليم قبل الجامعي.

و تتناول هذه الدراسة القضايا الآتية:

أولاً: مفاهيم رئيسة:

١. **مفهوم التقويم (Evaluation)**:

قدمت الأدبيات التربوية عدة تعاريف للتقويم كمفهوم عريض ومن أهم هذه التعاريف ما يأتي:

- التقويم عملية جمع دقيق للمعلومات وتفسيرها بما يؤدي إلى اتخاذ قرار (ستافيل بيم Stuflebeam و آخرون).
- التقويم عملية تهدف إلى إصدار حكم بقيمة الشيء المراد تقويمه (سكرفين Scriven).
- التقويم عملية يقصد بها التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية المرجوة(رالف تايلرRalf Tyler).
- تتفق هذه التعاريف على أهمية الحصول على معلومات بشأن الشيء المراد تقويمه، و مراعاة دقة المعلومات و صحتها و شموليتها و تفسيرها بعناية كاملة بما يؤدي إلى اختيار أفضل القرارات.
- و ينبغي أن يوضع في الاعتبار تعرف مقدار ما يتحقق من الأهداف التربوية من خلال قياس مخرجات / نواتج التعلم (Learning Products)أي تعرف التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلمين نتيجة لتعرضهم لبرنامج تعليمي معين.

٢. **مفهوم التقويم الشامل (Comprehensive Evaluation)**:

يقصد بالتقويم الشامل أن ينصب التقويم على جميع جوانب نحو التلميذ/الطالب التي تتضمن أداءاته (Performance) من مختلف الجوانب المعرفية و الوجدانية و المهارية في إطار الأهداف التربوية المستهدفة بما يحقق بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم التي تجعله قادراً على التفكير الخلاق و الإبداع و مواجهة المشكلات و حلها، كما تجعله مهيئاً للتعامل مع عالم جديد سريع التغير و التطور.

٣. **مفهوم القياس جماعي المرجع (Norm- Referenced Measurement)**:

يعتمد على تقويم أداء الفرد على مقياس معين في ضوء أفراد آخرين في الفصل أو المجموعة، و يلاحظ أن الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار ما لا يكون لها معنى إلا بمقارنتها بغيرها من درجات التلاميذ الآخرين.

٤. مفهوم القياس محكي المرجع (Criterion – Referenced Measurement)

يعتمد على أداء الفرد في ضوء محك مطلق تحديداً جيداً، و هو يقوم على تقدير مستوى الإتقان (Mastery) الذي يصل إليه أداء الطالب و تحديد درجة اكتسابه و تحصيله بصرف النظر عن مستوى الطلاب الآخرين، و يكونه للدرجة التي يحصل عليها طالب معنى به حيث أنها تقارن بمستوى كفاية أو أداء معين يحدد جيداً حسب الأهداف الموضوعة للقياس.

٥. ملف إنجاز الطالب (بورتفوليو/Portfolio):

ويقصد به تجميع هادف و منظم لما يقوم به المتعلم من أعمال تحت إشراف المعلم سواء داخل المدرسة أو خارجها، ليقدم صورة واقعية و متكاملة عن أدائه طوال العام الدراسي.

ثانياً: مرتكزات مبادئ أساسية:

يعتمد نظام التقويم و الامتحانات للتعليم قبل الجامعي على عدة مرتكزات و مبادئ أساسية من أهمها ما يأتي:

١. أن يكون التقويم أصيلاً (Authentic) يعتمد على عمل حقيقي أصيل و على تقويم الأداء(Performance) الأمر الذي يتطلب على أن يكون التعليم قائماً على الأداء (Performance – Based Instruction).

٢. أن تحدد مستويات معيارية (Standards) الأداء التي ينبغي للتلميذ/الطالب الوصول إليه في نهاية المرحلة الدراسية، بما يؤدي إلى التعرف على مقدار ما يتحقق من أهداف تربوية من خلال قياس نواتج التعلم(Learning Products) ، في ضوء المعايير التربوية للمتعلم باعتبار أن هذه المعايير القومية تمثل الإطار المرجعي للتعليم في مصر.

٣. أن يكون التقويم عملية مستمرة طوال العام الدراسي(يومياً/أسبوعياً/شهرياً) لكافة الأنشطة التي يزاولها الطالب في المدرسة و التي من خلالها تتم عمليات التشخيص (Diagnosis) لتحديد نقاط القوة و الضعف، و عمليات العلاج (Remedial) للوصول بالمتعلم إلى المستوى المطلوب تحقيقه.

٤. أن تكون أساليب التقويم و أدواته متنوعة لتلائم الاستراتيجيات و النماذج التعليمية المختلفة و الذكاءات المتعددة، و تغطي كافة الأنشطة التي يقوم بها المتعلم لتشمل مختلف أنواع الاختبارات التربوية و الشفوية و العملية و مقاييس اتجاهات و أساليب الملاحظة و كتابة التقارير و القيام بمشروعات و مهام معينة.

٥. أن يتم التقويم بالمشاركة Participatory Evaluation من خلال فريق المعلمين خاصة في صفوف التعليم الابتدائي للتعرف على الجوانب المختلفة من شخصية التلميذ/الطالب و بما يضمن أن يكون التقويم جماعياً يشارك فيه معلمو الفصل.

٦. أن يستخدم ملف انجاز المتعلم (Portfolio) الذي يتم جمع عينات من عمل التلميذ/ الطالب و أنشطته لكي نرى ما تحقق من تقدم و نمو عبر فترات الدراسة. و يضم هذا الملف أوراق خاصة بأنشطة التلميذ/الطالب و امتحاناته و مدى ما حققه من تقدم في المادة الدراسية.

٧. أن يساعد التلميذ/الطالب على أن يقوم بتقويم نفسه (ذاتياً) [Self Assessment] لأن هذا يساعد على أن يتعرف الطالب على مستواه الحقيقي و يعدل من أخطائه.

٨. أن تكون المدرسة منطلقاً أساسياً لعمليات التطوير (School based Development) الذي يتطلب المشاركة الفعالة الجادة لمعلمي و مديري المدارس و خبراء المركز و الوزارة و أساتذة الجامعات و أولياء الأمور.

٩. أن يوفر التقويم فرصاً لتنمية عمليات التفكير و مهاراته و أن تتيح أدوات التقويم المستعملة ممارسة و قياس العمليات العقلية العليا.

١٠. أن يكون التقويم دينامياً بحيث يهتم بأن يتعلم التلاميذ حتى يوظفوا ما لديهم من إمكانات و الذي يعتمد على أن الأداء النهائي للفرد يعتمد على متطلبات متعددة: قدراته – خبراته التعليمية السابقة – اتجاهاته – عاداته في العمل – استراتيجياته و يترتب على هذا ضرورة استكشاف الظروف التي تساعد المتعلم على التعبير عما لديه من إمكانات بصورة أفضل و استخدامها بكفاءة أكبر.

١١. أن يتم تسجيل (Recoding) نتيجة تقويم الطالب لتكون مرجعاً يساعد على تقويمه في مواقف قادمة يمكن استخدامها دليلاً لتوجيهه في المستقبل و يستخدم لذلك البطاقة المدرسية. وأن يتم إعداد تقارير دورية يبلغ بها أولياء الأمور بنتائج تقويم الأبناء من واقع البطاقة المدرسية أو من ملف التلميذ/الطالب.

١٢. أن يتم تبادل المدرسة و البيت المعلومات حول الطالب للمشاركة في متابعة دراسته و نمو مستواه العلمي و الخلقي، والتعرف على الصعوبات و المشكلات التي يواجهها، و التعاون من أجل التوصل إلى حلول لها،و تصحيح مسيرته و رعاية نموه و تقدمه بشكل أفضل.

١٣. .أن يتم إعداد الكوادر اللازمة للقيام بالعمليات و الأنشطة المختلفة للمشروع على كافة المستويات المركزية و الإقليمية و المحلية خاصة المعلمين، و هيئات التوجيه الفني و الإداري.

١٤. أن يتم توظيف التقنيات المتقدمة المتاحة المتمثلة في شبكة الفيديو كونفرانس و القنوات التليفزيونية والإذاعية في عمليات التوعية و التدريب على مستوى المناطق المختلفة.

و تتفق هذه المرتكزات و المبادئ الأساسية مع المستويات المعيارية للتقويم التي جاءت في وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر ضمن مجال المنهج و نواتج التعليم و التي ستعرض لاحقاً.

ثالثاً: المعايير (Standards):

تتضمن المعايير ما يأتي:

١. المستويات المعيارية لعمليات التقويم:

تضم تسعة معايير لكل منها مجموعة مؤشرات تدل على تحقيق المتعلم للمعيار و هذه المعايير هي على النحو الآتي:

- **المعيار الأول: التقويم الأصيل يعبر فعلاً عن أداء الطالب**
- **المعيار الثاني: التقويم شامل لجميع جوانب التعلم (المعرفية – الوجدانية – المهارية)**

- **المعيار الثالث: التقويم عملية مستمرة يمكن توظيفها في عمليات التشخيص و العلاج و الإثراء**
- **المعيار الرابع: يوفر التقويم فرصاً لتنمية عمليات التفكير و مهاراته**
- **المعيار الخامس: تتوافر في أدوات التقويم موضوعية القياس و عدالته**
- **المعيار السادس: تتعدد جهات و مستويات التقويم**
- **المعيار السابع: تكون هناك آلية لإظهار نتائج التقويم الذاتي (التقويم عن بعد)**
- **المعيار الثامن: توافر آلية ميسرة لعمليات التقويم**
- **المعيار التاسع: تتصف عمليات التقويم بالوضوح و الشفافية**

٢. المستويات المعيارية لنواتج التعلم:

تم تحديد أربعة مجالات (Domains) رئيسة تصف في جملتها ما يجب توافره في المتعلم عند إنهائه مراحل التعليم قبل الجامعي، ليتمكن من أن ينجح في حياته الخاصة و لأسرية ، و أن يكمل تعليمه الجامعي أو العالي إذا أراد ذلك، أو أن يلتحق بسوق العمل إذا اختار هذا الاتجاه.

و في كل مجال حددت المستويات المعيارية التي يجب أن يصل إليها المتعلم، و وضعت لكل منها مجموعة من المؤشرات التي تدل على تحقيق المتعلم للمعيار.

و تتكون هذه المجالات مما يأتي:

١ - ٢مجال المهارات الأساسية

- **البنية المعرفية:**

و يقصد بها أن يكون لدى المتعلم أساس معرفي يوفر له قدراً مناسباً من المعلومات و الحقائق و النظريات و طرق العمل في شتى مجالات الحياة المعاصرة، و التي تتضمن مهارات اللغة و الرياضيات و العلوم و الكومبيوتر.....إلخ.

- **المهارات الحياتية:**

و يقصد بها أن يكون لدى المتعلم قدر مناسب من المهارات التي تساعده على ممارسة الحياة اليومية والتعامل بشكل فعال مع بيئته.

- **مهارات استخدام الكمبيوتر.**

٢ - ٢مجال مهارات التفكير:

و يقصد بمهارات التفكير أن يكون المتعلم قادراً على استخدام المهارات الأساسية للتفكير و مهارات التفكير الناقد و التفكير الإبداعي و مهارات حل المشكلات و اتخاذ القرار..... إلخ.

٣ - ٢مجال الخصائص و المواصفات الشخصية:

و يقصد بالخصائص و المواصفات الشخصية أن يكون لدى المتعلم قدر مناسب من السمات الشخصية و الاجتماعية المنبثقة من قيم و ثقافة مجتمعه و طبيعة العالم المتغير.

٤ - ٢مجال كفايات التعامل:

- **التعامل مع الموارد.**
- **التعامل مع الأفراد.**
- **التعامل مع النظم.**
- **التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة.**

٣. مستويات (مدرجات) التقدير (Rubrics):

هي قواعد لقياس و تقدير أداء المتعلم بالنسبة لكل مؤشر من المؤشرات من مؤشرات المعيار، و تتكون من عدة مستويات، و غالباً يستعمل أربعة مستويات (١،٢،٣،٤) كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١)

مستويات تقدير الأداء للمتعلم

الشواهد	التقديـــــــــــــــرات			
	A*	**A**	**B**	**C**
	4	**3**	**2**	**1**
سجلات قواعد بيانات محاضر تقارير	متميز متقدم المستوى أعلى من المطلوب	كفء المستوى المطلوب تحقيقه	مقبول أقل من المستوى المطلوب تحقيقه	مبتدئ (متدني)

٤. **المستوى المتقدم (المتميز) [Advanced/Performance]**: يقوم المتعلم بأداءات أعلى مما

٤.المستوى المتقدم (المتميز)[Advanced Performance]: يقوم المتعلم بأداءات أعلى مما يطلب تحقيقها.

٣. المستوى الكفء [Proficient P./At Standard]: يقوم المتعلم بالأداءات المطلوب تحقيقها وفقاً للمؤشر.

٢. المستوى النامي [Developing/Basic]: يقوم المتعلم بأداءات أقل من المطلوب تحقيقه و يعمل بعض الأخطاء.

١. المستوى المبتدئ [Novice/Beginner]: يقوم المتعلم بأداءات محدودة و يعمل أخطاء كثيرة.

٤. الشواهد (Evidences):

يقصد بها المصادر المتاحة التي يمكن الاستناد عليها في تحديد (مدرجات) التقدير و تتمثل في قواعد البيانات، محاضر الاجتماعات التقارير السنوية، نتائج عمليات التقويم، السجلات المختلفة، سجلات الحضور و الغياب، المقابلات.

رابعاً: مشروع تطوير منظومة التقويم التربوي لمرحلة التعليم الأساسي (للصفوف من الأول إلى الخامس الابتدائي):

١. الهدف العام للمشروع:

يستهدف هذا المشروع بناء نظام تقويم و امتحانات متطور و عصري لمرحلة التعليم الأساسي لتقويم مختلف جوانب العملية التعليمية و التأكيد على التقويم الشامل بالنسبة لأداء التلميذ من مختلف الجوانب المعرفية و الوجدانية و المهارية في إطار الأهداف التربوية المستهدفة للتعليم الأساسي، بما يحقق بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم التي تجعله قادراً على التفكير الخلاق و الإبداع و مواجهة المشكلات و حلها، كما يجعله مهيئاً للتعامل مع علم جديد سريع التغير و التطور.

٢. المرتكزات العامة للمشروع:

- أن يتم توظيف المعايير القومية للتعليم في مصر باعتبارها تمثل إطاراً مرجعياً للمشروع.

- أن يكون التقويم أصيلاً(Authentic) يعتمد على ما يقوم به التلميذ من عمل حقيقي.
- أن يكون التقويم شاملاً لجميع جوانب التعلم (المعرفية، الوجدانية، المهارية).
- أن يكون التقويم مستمراً طوال العام الدراسي و يغطي كافة الأنشطة التي يزاولها التلميذ في المدرسة و التي من خلالها تتم عمليات التشخيص(Diagnosis) و العلاج (Remedial) .
- أن تكون أساليب التقويم و أدواته متنوعة.
- أن يتم استخدام ملف التلميذ (Portfolio) الذي يمكن من خلاله جمع عينات من عمل التلميذ و أنشطته و تسجيل مدى ما يحققه من تقدم و مزاولة للأنشطة المختلفة.
- أن يوفر التقويم فرصاً لتنمية عمليات التفكير و مهاراته.
- أن يساعد التلميذ على تنمية مهاراته على تقويم نفسه ذاتياً.
- أن يحسب للتلميذ أحسن أداءاته وانجازاته (تقويم محكي المرجع)
- أن يعالج نواحي الضعف لدى التلميذ أولاً بأول مع كل خطوة من خطوات التقويم. و مساعدته للوصول إلى المستوى المطلوب من خلال البرامج العلاجية.
- لا يوجد رسوب للتلاميذ في صفوف التجربة أي انه لا يوجد دور ثاني.

٣ -الخطوات التي مر بها المشروع:

- بدأ تطبيق نظام التقويم الشامل بصفة تجريبية بناء علي القرار الوزاري رقم (٣٠٥) الصادر في ١٣/١٢/٢٠٠٣ على عينه قوامها ٣٠% (٤٥٠٠ مدرسة) من الحلقة الابتدائية في مختلف محافظات الجمهورية في الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤. و قام المركز القومي للامتحانات و التقويم التربوي بتقويم نتائج التجربة. وذلك باختيار ٥% من هذه المدارس (٢٥٠ مدرسة) موزعة على ١٨ مديرية لتقويم التجربة بها.

- أظهرت النتائج الميدانية الأولية لتجريب المشروع خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ و التي أبرزتها اللقاءات المختلفة مع الخبراء و الباحثين و المركز و الوزارة و الذين شاركوا في عمليات المتابعة و التقويم إضافة إلى لقاءات الفيديو كونفرانس وجود إيجابيات متعددة للمشروع و أن تأثيره واضح في المدرسة وفي

عملها و في اداءات التلاميذ و في التعاون بين المدرسة و أولياء الأمور، مع وجـــود بعـــض المشكلات و الصعوبات و القضايا التي تحتاج لدراسة ووضع اقتراحات بحلول قابلة للتطبيـــق لها.

- هذا و قد وافق مجلس إدارة المركز القومي للامتحانات و التقويم التربوي على اســـتمرار عمليات التجريب في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ بنفس المدارس التي شاركت في المشروع خلال العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ و ذلك لضمان تطبيق المشروع و تعميمـــه دون حـــدوث انعكاسات سلبية و مشكلات.

٤ -العناصر الرئيسة للتقويم الشامل:

تتضمن العناصر الرئيسة للتقويم الشامل ما يأتي: -

١ - ٤ملف إنجاز التلميذ(بورتفوليو/Portfolio)

و يقصد به تجميع هادف ومنظم لما يقوم به التلميذ من أعمال تحت إشراف المعلم ســـواء داخـــل المدرسة أو خارجها، ليقدم صورة واقعية و متكاملة عن أدائه طوال العام الدراسي، ويشمل:

أ. الأعمال التحريرية.

ب. الأعمال الشفهية و العملية.

ج. الأنشطة المصاحبة للمادة.

٢ - ٤ الانضباط

أ. السلوك ب. المواظبة

٣ - ٤ الاختبارات الموحدة:

تجرى مرتان في كل عام دراسي، وتكون موحدة على مستوى المدرسة.

ويوضح جدول(٢) العناصر الرئيسة للتقويم الشامل وتوزيع الدرجات.

جدول رقم (٢)

العناصر الرئيسة للتقويم التربوي وتوزيع الدرجات

ملف الإنجـــــــــاز 50٪			الانضباط ١٠٪		الاختبارات الموحدة ٤٠٪
أعمال تحريرية	أعمال شفهية وعملية	أنشطة مصاحبة للمادة	السلوك	المواظبة	اختبارات تحريرية
٢٠٪	١٠٪	٢٠٪	٥٪	٥٪	٤٠٪
-اختبارات تحريرية قصيرة -تكليفات منزلية -كراسات التلميذ -تقارير عن مهام أخرى وفق متطلبات المادة.	-اختبارات شفهية وعملية. -أعمال شفهية مثل:القراءة الجهرية-إلقاء الشعر. -المناقشات الصفية وفق متطلبات كل مادة. -عرض تجربة/مشروع/بحث.	-تكليفات و مهام متنوعة ترتبط بأهداف المادة وتتطلب من التلميذ تطبيق ما يتعلمه في مواقف متنوعة ترتبط باهتماماته وميوله.	سلوك التلميذ داخل الفصل وخارجه والتزاماته بالقواعد.	مدى انتظام التلميذ في الحضور إلى المدرسة.	تجرى مرتان في كل فصل دراسي. المرة الأولى: في منتصف الفصل الدراسي الأول. المرة الثانية: في نهاية كل فصل دراسي. مع إتاحة وقت مناسب لتنفيذ البرامج العلاجية، ويخصص لكل اختبار ١٠ ٪

ملاحظات:

- في نهاية كل فصل دراسي تحتسب الدرجة لكل مكون من مكونات ملف الإنجاز بحـــساب أعلى الدرجات التي حصل عليها التلميذ في مجمل أعماله التي تندرج تحت هذا المكون.
- يتم تقويم مواد الأنشطة التربوية والمهارات العملية والتربية الرياضية والتربية الفنيـــة... وفقا لطبيعة كل مادة وأهدافها.

- عند حصول لتلميذ على درجة أقل من ٥٠٪ من الدرجة الكلية للمادة فإنه يكون دون المستوى ويحتاج إلى علاج.
- يحاط ولى أمر التلميذ علما بأداءات ابنه في صورة تقدير مستويات أربع مرات في العام الدراسي(بمعدل مرتين كل فصل دراسي)

خامسا:الطموحات:

أصبح تطوير نظام التقويم المعمول به في نظامنا التعليمي الحالي ضرورة ملحة لتحسين جودة التعليم ،بعد أن انحسر التقويم ليقتصر على الامتحانات بصورتها التقليدية التي ينحصر اهتمامها على الجانب المعرفي من شخصية الطالب ،وتهمل ما عداه من جوانب وجدانية ومهارية ،لا تستقيم الشخصية بدونها؛ فقد أصبحت الامتحانات هي الموجه والمستحوذ على اهتمام ونشاط مختلف أطراف العملية التعليمية، فتحولت من مجرد وسيلة لقياس ما تحقق من نمو لدى التلميذ إلى أن أصبحت غاية في ذاتها، الأمر الذي أدى إلى تراجع واضح في مستوى الخريجين وعدم كفاءة كثير منهم على المنافسة في سوق العمل.

إن هذه النظرة الضيقة للامتحانات تتعارض مع شمولية التقويم التي تتطلب الاهتمام المتوازن بمختلف جوانب شخصية المتعلم:المعرفية والوجدانية والمهارية في إطار الأهداف التربوية المنشودة.

ومن السلبيات التي ترتب على جعل الامتحانات محورا لعملية التقويم، أن أصبح التقويم عملية موسمية، وفيها يوضع التلميذ في موقف مصطنع يسوده القلق والتوتر مما يجعل نتائجه لا تعبر في معظم الأحوال عن مستوى أدائه الحقيقي، وهى القضية التي يعالجها التقويم الشامل المستمر، فالتلميذ يقاس أداؤه من خلال كل ما يؤديه من أنشطة هادفة داخل المدرسة وخارجها ليعبر بصدق عما تحقق للمتعلم من نمو في مختلف جوانب شخصيته.

وفى ضوء ما سبق، فإن عملية تطوير نظم التقويم والامتحانات تتطلب ما يأتي:

- أن يكون تطوير نظم الامتحانات و التقويم وفق خطة شاملة و متكاملة للتطوير (Master Plan) تغطي جميع مكونات المنظومة التعليمية من محتوى وأنشطة و استراتيجيات تدريس و تعلم وكتب و وسائط تعليمية و تنمية مهنية للمعلمين.... هذا مع ملاحظة أن

يتم هذا التطوير الشامل في ضوء أهداف متطورة عصرية للتعليم تفي بمتطلبات العصر و الاتجاهات التربوية المعاصرة و التطورات المستقبلية.

و تؤكد كثير من الدراسات و البحوث ما سبق و أن الحاجة ماسة ليس لتغيير نظام التقويم و الامتحانات وحده و إنما لتطوير و تحديث المناهج التعليمية و استراتيجيات التدريس و التعلم و ذلك على أساس التكامل بين مكونات المنظومة التعليمية.

- أن يتم البدء بعمليات تطوير التقويم في الصفوف الأولى للتعليم الأساسي (من الصف الأول إلى الخامس)و التوسع التدريجي إلى أن تغطي كافة صفوف التعليم الأساسي على أن يتبعها بعد ذلك مرحلة التعليم الثانوي، و أن يكون ذلك وفق خطة زمنية محددة.

- أن يتم التجريب بالنسبة لعمليات تطوير نظام التقويم و الامتحانات على نطاق محدود على المستوى القومي في بعض المديريات التعليمية ثم يتم بعد ذلك التطبيق و التعميم التدريجي في ضوء نتائج التجريب.

- أن يتم توفير التمويل اللازم والموازنة الكافية لتنفيذ مشروع التطوير.

والله ولى التوفيـــــــق

المراجع

مراجع عربية:

١. حسين بشير محمود: تطوير نظم التقويم التربوي والامتحانات للتعليم قبل الجامعي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول لمركز الامتحانات و التقويم التربوي، القاهرة، ديسمبر ٢٠٠١.

٢. حلمي الوكيل و حسين بشير محمود: الاتجاهات الحديثة في تخطيط و تطوير برنامج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠١.

٣. المركز القومي للامتحانات و التقويم التربوي: دليل العمل لمشروع تطوير منظومة التقويم التربوي لمرحلة التعليم الأساسي، وزارة التربية و التعليم، المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الأول، القاهرة، ٢٠٠٤.

مراجع أجنبية:

1. Marzand Robert and John Kendall: Guide to Designing Standard-based Districts, Schools, and Classrooms, Association for Supervision and Curriculum Development, USA, 1996

2. Popham W. James, Educational Evaluation, Prentice-Hall, New Jersey, USA, 1975.

3. UNESCO, Learning the Treasure Within, Paris, 1996.

المناهج الدراسية ونواتج التعلم:
التحديات والطموحات

للأستاذ الدكتور:
محمود أحمد شوق
جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية

مقدمة

يشهد العصر الذي نعيشه ثلاث ثورات في آن: الأولى هي ثورة الكوانتم، والثانية هي ثورة الحاسب الآلي، والثالثة هي ثورة الجينوم. ومن خلال هذه الثورات تم اكتشاف جزئ الحياة المشار إليه بـ DNA، واكتشاف هذا الجزئ يعتبر ثورة في حد ذاته.

ومن أخطر تجليات هذا العصر اختراع الإنسان الآلي الذي تطورت التقانة الخاصة به إلى ما يسمى بـ "تقانة النانو". وعن طريق هذه التقانة تم التوصل إلى إنسان آلي يتكاثر، بمعنى أنه إذا تحطم، فإن مكوناته تتكاثر ذاتياً فتصلح ما أصابه ويستأنف مهماته من جديد. والاحتمال الوارد لمثل هذا الاختراع أن يستخدم في الحروب بديلاً عن الإنسان، وهذا أكبر خطراً من الأسلحة النووية.

ومن أهم خصائص هذا العصر أنه "عصر المعرفة". فبعد أن كنا نقول أن المعرفة حق للإنسان أصبحت المعرفة الكثيفة اليوم حاجة من الحاجات الأساسية للإنسان. لذلك، بعد أن كنا نسمع عن "الحصار العسكري" أو "الحصار الاقتصادي" أصبحنا نشهد اليوم "الحصار المعرفي" الذي يعزل الأمم عن منابع المعرفة المعاصرة فتضمحل وتتآكل بسبب تخلفها عن متطلبات الحياة في عصر لا مكان فيه لجاهل. وبسبب هذه الجدران المعرفية انقسم عالمنا – ليس إلى من يملك ومن لا يملك- ولكن إلى من يعرف ومن لا يعرف. بمعنى أن السبق –في عالمنا المعاصر- مرهون بتكوين مجتمع المعرفة.

وتكوين هذا المجتمع يعتمد على كفاءة استثمار ثروة المجتمع من الذكاوات المتعددة المتوافرة لدى أبنائه في إنتاج المعرفة وتوطينها وتوظيفها في توفير منطلقات النهوض بالمجتمع. وذلك من خلال تحويل ما تنتجه هذه الذكاوات من ابتكارات إلى عناصر حضارية تقدم حلولاً لمشكلات المجتمع وتفتح آفاق الرقي بالحياة فيه باكتشاف أساليب جديدة وتقديم خدمات جديدة. فقد ترك إنتاج الأدوات والمواد مكانه لإنتاج الأفكار والخدمات.

ولا يمكن تكوين هذا المجتمع دون تعليم يبني الإيمان بالله والأخوة الإنسانية ويعلي قيم العلم والعدل والإحسان في العمل، ويقود التنمية الاعتبارية حيث تستبدل بالاجتماعات والاتصالات التقليدية مؤتمرات الفيديو واستخدام الشبكات الالكترونية، وتزداد فيه قيمة العلم والتعلم والخدمات على قيمة العمل التقليدي والمواد الخام، ويقوم على الذكاء الصناعي والحقائق الاعتبارية والمحاكاة.

ولا يقوم هذا التعليم إلا على مناهج دراسية تعد المتعلم لعالم المستقبل الذي لا يمكن تحديد ملامحه إلا بناء على افتراضات واحتمالات متعددة المناحي لا يمكن دراستها إلا من خلال علوم العصر وبخاصة علوم الحاسب الآلي ومن خلال اكتساب أساليب التفكير المبدع.

هذا إضافة إلى تقوية الهوية الوطنية والتمسك بقيم المجتمع. ولكي يمكن تحقيق هذه الطموحات لابد من التغلب على التحديات التي تعترض طريقها.

تحديد هذه التحديات وتلكم الطموحات من أهداف هذه الدراسة بالنسبة لمناهج التعليم العام في مصر.

وسوف تسير هذه الدراسة على النحو التالي:

أولاً: الألفاظ والمعاني

ثانياً: التحديات التي تعيق إسهام المناهج الدراسية عن تحقيق مجتمع المعرفة في مصر.

ثالثاً: الطموحات التي تمكن المناهج الدراسية من الإسهام في تحقيق مجتمع المعرفة في مصر

وفيما يلي نعالج كلاً من هذه العناصر بشيء من التفصيل

أولاً: الألفاظ والمعاني:

تقتضي الموضوعية العلمية أن نحدد معاني الألفاظ التي تحدد موضوع الدراسة، فبهذا التحديد تتضح المشكلة وحدودها ومتطلبات دراستها وأهميتها كما يتضح تقويم نتائجها.

لذلك، فإن البداية الصحيحة لدراسة هذا الموضوع، أن نحدد معاني كل من: "المنهج الدراسي" و "نواتج التعلم" و "التحديات" و "الطموحات".

وحيث أن مصر هي بيئة أو مكان هذه الدراسة، فإن الموضوعية تقتضي أن نلقي بعض الضوء على المكان المسمى "مصر". فمصر ليست مكاناً فحسب ولكنها عطاء حضاري على مر العصور، وأثرها في مسيرة الإنسانية يعقد الألسنة عن الكلام ويشل العقول عن التفكير عند مقارنة أمس مصر الزاهر بحاضرها المتخلف.

لذلك، سنحاول إلقاء بعض الضوء على مصر الأمس ومصر اليوم.

أ- **المنهج الدراسي**: لقد تم إيضاح ما نعني بـ "المنهج الدراسي" في "ثانيا" من هذه الدراسة.

ب- نواتج التعلم:

المعنى اللغوي: كلمة "تعلَّم" تعني "أتقن". وعلم الأمر وتعلمه: أتقنه[١٥]. وبذلك، فإنه يمكن استنتاج أن المعنى اللغوي لكلمة "التعلُّم" هو "الإتقان".

المعنى الاصطلاحي: يمكن تحديد المعنى الاصطلاحي لكلمة "تعلُّم" بأنه: تغير في الأداء نتيجة الخبرة والممارسة وحصيلة المهارات والمعارف والخبرات التي يكتسبها المتعلم لتمكنه من مواجهة مواقف الحياة[١٦].

بناء عليه فإننا سوف نعني بـ "نواتج التعلُّم" في هذه الدراسة:

---

15 ابن منظور، لسان العرب. القاهرة: دار المعارف، بدون. ص ٣٠٨٣

16 عبد المجيد سيد منصور وآخران، علم النفس التربوي. القاهرة: المؤلفون، ١٩٩٧. ص ٢٣٦.

النمو المتسارع في سلوك المتعلم نتيجة للخبرات التي يكتسبها من المناهج الدراسية التي تقدمها له المؤسسة التربوية.

يلاحظ في هذا التعريف عدة ملاحظات، أهمها: أن نواتج التعلم ينبغي أن تكون نواتج إيجابية ولا تكون سلبية بأي حال لأنها نمو، وأن هذا النمو سريع الخطى لكي يواكب سرعة إيقاع العصر ومتغيراته، وأن هذا النمو يعبر عن نفسه في السلوك الفعلي للمتعلم بمعنى أن يكون في صورة أفعال، وأن يكون مصدر هذا النمو هو ما اكتسبه المتعلم من خبرات في المناهج الدراسية التي تقدمها المؤسسة التربوية.

ج- التحديات:

المعنى اللغوي[١٧]: لكلمة "حدَّ" معاني كثيرة في اللغة، أقربها معنى من هدفنا هو: الحد بمعنى المنع، وحدَّ الرجل عن الأمر يحدُّه حَداً، أي منعه وحبسه. نقول: حدَّ فلاناً عن الشر أي منعه.

وبناء على المعنى اللغوي يفهم أن كلمة "التحديات" تعني "الموانع" أو "العقبات" أو "المشكلات" التي تقف دون إنجاز أمر ما.

المعنى الاصطلاحي: يرى الكاتب أن معنى "التحدي"، "عقبة كبيرة في تحقيق هدف معين" أو "مشكلة كبيرة في طريق تحقيق هدف محدد". لذلك، لكي نحدد المعنى الاصطلاحي لكلمة "تحدى" لابد من أن نحدد المعنى الاصطلاحي لكلمة "مشكلة". ويمكن القول بأنه توجد مشكلة بالنسبة لطرف ما –فرد أو جماعة أو مؤسسة أو مجتمع- إذا توافر ما يلي[١٨]:

- هدف واضح تماماً لطرف ما.
- عائق معروف للطرف يحول بينه وبين تحقيق الهدف.
- يحاول الطرف إزالة العائق بما لديه من إمكانات ولكنها لا تؤدي إلى إزالة العائق.
- يصاب الطرف بالتوتر لعدم قدرته على إزالة العائق، ولكنه يستمر في بذل الجهد لإزالته وتحقيق الهدف.

والمشكلة التي ترقى إلى مستوى التحدي تكون كبيرة، بمعنى أن يكون العائق ضخماً والهدف أساسي.

بناء على ما سبق، فإن لفظ "التحديات" في هذه الدراسة سوف تعني:

وجود مشكلات كبيرة في طريق تطوير المناهج الدراسية في مصر تعيقها عن الوصول إلى الحد الأقصى من الإسهام في تنمية المجتمع المصري.

---

17 ابن منظور، لسان العرب. القاهرة: دار المعارف، بدون. ص ٨٠١.

18 محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات. الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع، ١٩٩٧، ص ص ٢٠٢، ٢٠٣.

د - الطموحات:

المعنى اللغوي[١٩]: تعني "طمح بصري إليه" أنه "امتد وعلا" و "طمح ببصره يطمح طمْحاً" تعني "شَخَصَ، وقيل رمى به إلى الشيء" و "طمح الفرس يطمح طماحاً وطموحاً" تعني "رفع يديه". وكل مُرتفع مفرط في تكبر: طامح وذلك لارتفاعه. وبئر طموح الماء: مرتفعة الجمة، وهو ما اجتمع من مائها.

من هذه المعاني نجد أن الطموح علو وارتفاع. وهذا يعني تطلع إلى الأفضل ورغبة جادة في التطوير والتحسين.

المعنى الاصطلاحي: سوف نعني بكلمة طموحات في هذه الدراسة:

الآمال المستقبلية التي يتطلع المجتمع المصري إلى تحقيقها في تطوير المناهج الدراسية بهدف رفع مستوى إسهامها في تنميته إلى الحد الأقصى.

بهذا المعنى تتعلق الطموحات بالمجتمع أفراداً ومؤسسات وهيئات حكومية ومدنية وليس بالمؤسسات التربوية فقط، وأنها تعني بالمستقبل، وأنها خاصة هنا بمجال تطوير المناهج الدراسية، وأن الهدف من هذا التطوير الوصول بالمناهج الدراسية إلى قمة عطائها في تنمية المجتمع.

هـ - مصر:

يعلم الكاتب أن مصر ليست في حاجة إلى تعريف، ولكن وضعها المتردي في الوقت الحاضر يحتاج تصويباً نظراً لأن حاضرها ليس نتيجة عادلة بالنسبة لإمكاناتها وتاريخها.

لذلك، سوف نلقي نظرة سريعة –فيما يلي- إلى مصر موقعاً وبشراً واسهاماً حضارياً، فالماضي هو رحم الحاضر كما أن الحاضر هو رحم المستقبل، وفي الدراسات الإنسانية عموماً لا يمكن فصل الظواهر عن محيطها الطبيعي والإنساني الذي تتفاعل معه.

q مصر من حيث الموقع والمصادر الطبيعية:

مصر تحتل موقعاً فريداً جعل المستعمرين عبر التاريخ يتهافتون على احتلالها ليتحكموا – انطلاقاً منه- في العالم شرقاً وغرباً.

مصر تمتد شواطئها حوالي ٢٥٠٠كم على البحرين المتوسط والأبيض وفيها قناة السويس شريان التجارة العالمي، ويمر بها ويروي ظمأها ويغدق على أرضها نهر النيل، من أطول الأنهار في العالم وأغناها بالمياه والثروات المائية.

---

19 ابن منظور، لسان العرب. القاهرة: دار المعارف، بدون. ص ص ٢٧٠١، ٢٧٠٢.

مصر حباها الله مناخاً معتدلاً وتضاريس تجمع بين السهول والجبال، وبذلك يتنوع فيها الإنتاج الزراعي ومن ثم الصناعي، وفي باطن أرضها البترول والغاز الطبيعي والبازلت والفوسفات، وغير ذلك من مصادر الإنتاج.

q مصر من حيث الثروة البشرية:

مصر بزغ منها نور أول حضارة عرفها الإنسان منذ فجر التاريخ لتهدي العالم كله إلى التقدم والرقي.

مصر تتحدث الأهرامات عن أهلها في غابر زمانهم، ويتحدث عن أوسط زمانهم فنار الإسكندرية، وكلاهما من عجائب الدنيا السبع.

مصر يتحدث أحد علماء الغرب عن خصائص أهلها في أمسهم البعيد في كتابه عن التعليم قبل المسيحية بقوله(١):

"وقد تميز الجنس القاهر الذي احتل مصر بثلاث خصائص رائدة، هي: القدرة الطبيعية على المساواة والحكم، والذكاء العلمي الحاد، والشعور الديني العميق يسوده الشعور بالولاء."

مصر يتحدث عن أهلها في أمسهم القريب علماء الذرة مصطفى مشرفة وسميرة موسى ويحيى المشد، يرحمهم الله.

مصر يتحدث عن أهلها في حاضرهم علماء الفضاء والطب والفيزياء: فاروق الباز ومجدي يعقوب واحمد زويل أمد الله في أعمارهم، بأن المصري إذا ما أتيحت له فرص الإبداع تألق وأغدق.

مصر يتربع على أرضها –اليوم- حوالي سبعين مليوناً من خير أجناد الأرض كما قال عنهم نبينا عليه الصلاة والسلام.

q مصر من حيث الإنتاج:

مصر سد إنتاجها من القمح في غابر الزمان جوعة الجائعين فيها وفيما جاورها من أمم حين أخذ يوسف عليه السلام، يزود الناس –كل الناس- من مخزون غلالها.

مصر أطعم إنتاجها من الغذاء جيوش الحلفاء في الحرب العالمية الثانية في منتصف القرن الماضي، وأعاشتها إعاشة كاملة من وفرة قمحها ولحومها وأرزها وفومها وعسلها وعدسها وبصلها وقِثائها و....

مصر أدانت بريطانيا العظمى بمبالغ طائلة إبان هذه الحرب نتيجة لما كانت تصدر لها من إنتاج وتؤدِّي لها من خدمات.

---

(١)S.S. Laurie, Historical Survey of Pre- Christian Education. New York: Longmans Green and Company, 1902. P.1

مصر كانت عملتها إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية ترجح عملة بريطانيا العظمى إذ كان الجنيه الانجليزي يساوي ٩٧,٥ قرشاً مصرياً.

وإلى عهد قريب كانت مصانع الغرب تحرص على كتابة عبارة "صنع من القطن المصري" إعلاء لشأن ما تصنعه من أقمشة وملابس وجذباً وإغراء للمستهلكين نظراً لارتفاع جودة هذا القطن.

q مصر من حيث التعلم والتعليم:

يعرف العالمون بتاريخ الحضارة الإنسانية أن مصر قد أسهمت وباقتدار في بنائها، بل كانت سباقة بين من وضعوا لبناتها الأولى. بهذا يشهد كل منصف ممن تتبعوا انطلاق هذه الحضارة قبل التاريخ وتابعوا نموها وازدهارها بعد ذلك. فحيث تذكر الحضارة منذ بزوغها من بين ركام الجهل والتخلف وإلى عهد ليس ببعيد كانت مصر تذكر باعثة لنهضتها وقائدة لتنوير مسيرتها ورائدة فيما استحدثته من علوم.

ولم يكن إسهام مصر المتميز في بناء الحضارة الإنسانية إلا دليلاً على قدراتها العلمية الفذة. وبالنسبة للتعليم الجامعي، نجد أول جامعة في تاريخ الإنسان هي جامعة "أون" أو "عين شمس"، وفي عام ٣٢٠ ق.م. تأسست جامعة الإسكندرية أعلى منارة علمية في عصرها. وفي مصر تأسست أقدم جامعة إسلامية في العالم منذ أكثر من ألف عام خلت هي جامعة الأزهر التي لم تكن يوماً جامعة تخص المصريين وحدهم ولكنها منذ نشأتها وحتى يومنا هذا وهي جامعة إسلامية عالمية يفد إليها المسلمون من كل أركان المعمورة لينهلوا من علوم الإسلام السمح، وجميع طلاب هذه الجامعة مصريين وغير مصريين سواء: تربية وتعليماً وتوفيراً لمقومات الحياة اليومية.

وإذا عبرنا أحقاب الزمن إلى العصر الحديث، نجد أن التعليم بعامة والجامعي بخاصة قد تبوأ مكانه مبكراً في مصر. فعام ١٩٠٨م شهد ميلاد الجامعة المصرية بجهود أهلية ما لبثت أن أصبحت جامعة حكومية عام ١٩٢٥م. هذه الجامعة هي التي تسمى اليوم "جامعة القاهرة"، أقدم جامعة مصرية في العصر الحديث باستثناء جامعة الأزهر. وبعد ذلك توالى إنشاء الجامعات في مصر. فبدأت "جامعة الإسكندرية" بمدينة الإسكندرية عام ١٩٤٢م، وبدأت "جامعة عين شمس" بالقاهرة عام ١٩٥٠م، وبدأت الجامعات الإقليمية "بجامعة أسيوط" عام ١٩٥٧م، ثم توالى إنشاء الجامعات في مختلف أقاليم مصر إلى أن أصبحت محافظات مصر جميعاً تنعم بالتعليم الجامعي على أرضها في صورة جامعات أو فروع لجامعات.

ولكن هذه الجامعات التي تلألأت في سماء التعليم في مصر، قد أصابها ما أصاب التعليم –عموماً- من وهن في أواخر النصف الثاني من القرن العشرين ولا يزال. وقد انعكس هذا على المجتمع المصري فظهرت على وجه الحياة فيه أعراض ما كان ينبغي لها أن تظهر.

فالأمية تضرب أطنابها في البلاد، والبطالة في تزايد متواصل، والانتماء الوطني في شحوب مستمر، والفردية والإنمائية أصبحت سلوكاً شائعاً، والقيم الأصيلة والأخلاق الحميدة تفقد مواقعها لقيم معيبة، وتقدير التميز والإحسان يتقهقر، والذكاء والابتكار يُهَدد، والتغريب يزحف بخيله ورحله في البلاد والفساد يغشى الحياة دون حياء. وهذه مجرد أمثلة لما يجعل كل مواطن مصري غيور يتساءل عن مدى نجاح مناهج التعليم المصري -على وجه العموم- في تكوين المواطن الذي تريده مصر في العصر الحاضر.

فمصر تتوقع من مناهج التعليم تكوين الطبيب المبدع في طبه، والمهندس المبدع في هندسته، والمدرس المبدع في تدريسه، والمحاسب المبدع في محاسبته، والإداري المبدع في إدارته، والقائد المبدع في قيادته. وقبل هذا كله، فإن مصر تتطلع إلى مناهج تكوِّن مواطناً قوي الاعتزاز بهويتها، شديد التمسك بقيمها، فائق القدرة على النهوض بها في عصر المتغيرات المعاصرة التي تعصف بمقومات الأمم وتجتاح ثوابت الشعوب التي لم تستنفر قدراتها لمغالبة التحدي.

وفيما يلي نستعرض بعض المعلومات عن حاضر مصر بالنسبة لبعض أوجه النشاط المؤثرة في التقدم المعاصر. ولكي يتضح موقع مصر في مسيرة التقدم، فسوف نستعرض المعلومات نفسها في كل من إسرائيل وكوريا واليابان وسوريا والأردن وتونس والمغرب. فإسرائيل هي الجار الجنب حيث التلاحم والملحمة، وكوريا واليابان بلدان كنا أسبق منهما في ركب التقدم حتى النصف الأول من القرن العشرين حيث أرسلت اليابان بعثة منها لدراسة نظام التعليم المصري للاستفادة منه في نهضتها، ولم تكن كوريا حينئذ شيئاً مذكوراً، أما سوريا والأردن وتونس والمغرب فبيننا وبينهم أخوة ورفقة طريق ووحدة مصير. ومصدر هذه المعلومات تقارير البنك الدولي للإنشاء والتعمير عام ٢٠٠١ عن التنمية البشرية.

جدول رقم (١)

بيانات عن بعض أوجه النشاط البشري في مصر ومجموعة مختارة من البلدان

المجال	الدولة							
	مصر	إسرائيل	كوريا	اليابان	سوريا	الأردن	المغرب	تونس
١- النسبة المئوية للإنفاق على التعليم من الدخل القومي، ١٩٩٩– ٢٠٠٠م	٤,٨	٧,٦	٣,٧	٣,٦	٤,٢	٧,٩	٥,٣	٧,٧
٢- النسبة المئوية	٠,٢	٢,٤	٢,٨	٢,٨	٠,٩	٠,٣	ـــــ	٠,٣

للإنفاق على البحث والتطـــوير مـــن الدخل القومي، عام ١٩٩٧م									
٣- النسبة المئوية لمجموع المقيـــدين في التعليم الأساسي والثانوي والعـــالي، عام ١٩٩٩م	%٧٦	%٨٣	%٩٠	%٨٢	%٦٣	%٥٥	%٥٢	%٧٤
٤- النسبة المئوية للـــــــــصادرات المـــصنعة مـــن مجموع الصادرات الـــسلعية، عـــام ١٩٩٩م	%٤٢	%٨٧	%٩٤	%٩٦	%٣٦	%٥٠	%٥٢	%٦٩
٥- النسبة المئوية لصادرات التقنيـــة العالية من مجموع الـــــــصادرات المـــصنعة، عـــام ١٩٩٩م	%٢	%١٩	%٢٢	%٢٨	%٢	%١١	%٦	%٤
٦- نـــسبة القيـــد لدراسة العلوم فـــي التعلـــيم العـــالي بالمئـــة، عـــام ١٩٩٥- ١٩٩٧	%٢,٩	%١١	%٢٣,٢	%١٠	%٤,٦	ـــــ	%٣,٢	%٣,٨
٧- عدد بـــراءات الاختـــراع عـــام ١٩٩٩-٢٠٠٠	ـــــ	٧٤	٧٩٩	٩٤٤	ـــــ	ـــــ	٣	ـــــ

لكل مليون من السكان								
٨- عدد مستقبلي الانترنت من كل ١٠٠٠ شخص	٠,١	٤٣,٢	٤,٨	٤٩	ـــــ	٠,٢	٠,١	ـــــ

هذا جدول مبين، فمن أول نظرة يمكن استنتاج موقع مصر المتدني في الثمانية أنشطة المسجلة بالجدول وجدول رقم (٢) يوضح ترتيب مصر بين البلدان المذكورة في هذا الجدول بالنسبة لجميع هذه البلدان، ثم بالنسبة للبلدان العربية. ونشير فيه إلى الأنشطة بأرقامها في الجدول رقم (١).

جدول رقم (٢)

ترتيب مصر بين البلدان المذكورة في جدول (١) وبين البلدان العربية في الأنشطة المذكورة في الجدول رقم (١)

ترتيب مصر	رقم النشاط							
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
بين جميع البلدان	٥	٧	٤	٧	٨	٨	ـــــ	٥
بين البلدان العربية	٤	٤	١	٤	٥	٤	ـــــ	٣

نلاحظ من الجدول رقم (٢) أن ترتيب مصر متدني في جميع الأنشطة المبينة في جدول رقم (١) سواء بالنسبة لجميع البلدان أم بالنسبة للبلدان العربية، اللهم إلا في نسبة القيد في التعليم (النشاط رقم (٣)) وهذا مؤشر كمي يدل على جهود مشكورة في إيجاد أماكن في معاهد التعليم، ولكن المؤشرات الخاصة بتحسين الكيف ليست مبشرة. فالنشاط رقم (٢) الخاص بالإنفاق على البحث والتطوير، نلاحظ أن مصر تحتل الترتيب قبل الأخير سواء بين جميع بلدان الجدول أو بين البلدان العربية، وهكذا الأمر بالنسبة للنشاط رقم (٤) الخاص بنسبة الصادرات المصنعة. ومما يلفت النظر ويستصرخ المناهج الدراسية كي تهب لتنهض، ترتيب مصر في النشاطين الخامس الخاص بنسبة صادرات التقنية العالية والسادس الخاص بنسبة المقيدين لدراسة العلوم. فمصر تحتل الترتيب الأخير في النشاط الخامس بين كل من بلدان الجدول والبلدان العربية وتحتل الترتيب الأخير أيضاً في النشاط السادس بين بلدان الجدول

والترتيب قبل الأخير بين البلدان العربية، أما بالنسبة للنشاط الثامن الخاص بعدد مستقبلي الإنترنت فترتيب مصر بين البلدان المذكورة في الجدول والبلدان العربية هو على الترتيب الخامس والثالث وهو ترتيب ليس سباقاً في الحالين.

أما بالنسبة للأداء في مصر والأداء في إسرائيل فيما يتعلق بالأنشطة المذكورة في الجدول رقم (١) فيبينه الجدول رقم (٣). وسوف نشير للأنشطة بأرقامها المذكورة في الجدول رقم (١).

جدول رقم (٣)

النسبة المئوية للأداء في مصر من الأداء في إسرائيل في الأنشطة المذكورة في جدول رقم (١)

رقم النشاط	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
النسبة	%٦٠	%٨	%٩٢	%٤٨	%٢٢	%٢٦	ـــــ	%٠,٢

هذا الجدول يقدم حقائق مفزعة لكل مصري على وجه العموم، ولكل من له علاقة بالتعليم على وجه الخصوص، ولكل من له يد في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بصورة أخص. فالنسبة الوحيدة القابلة للمقارنة وهي ٩٢% تخص الجوانب الكمية في التعليم فيما يخص عدد المقيدين، وهذا القيد لا يعبر عن الغياب والرسوب والتسرب والاستيعاب وغير ذلك من جوانب العملية التعليمية، والنسبة الأخرى غير الموغلة في التدني وهي ٦٠% فإنها تخص كم الإنفاق ولا تعبر عن توجيه إنفاق هذا الكم ولا الترشيد في إنفاقه.

أما ما بقي من النسب فتبين التدني الخفيض للأداء في مصر بالنسبة للأداء في إسرائيل، دولة الجوار والمواجهة. ولكن الذي يصفع عيني كل مصري، النسبة المئوية للإنفاق على البحث والتطوير بالذات. فالبحث والتطوير هما قاطرة التنمية في الوقت الحاضر، وهما معاً مولد العلم ومنطلق التقانة، وهما معاً أنشودة الصباح وترنيمة المساء بالنسبة لمواكبة الزحف المعاصر نحو الريادة العلمية والتقانية والسياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية في المجتمع. وذلك لسبب بسيط، أننا في عصر الأسلوب العلمي في التفكير، وفي عصر إنتاج المعرفة واستحداث التقانة، ومن يود أن يحرز السبق في هذا، يقدم تعليماً فائقاً يعتمد على مناهج دراسية مواكبة لمتطلبات عصرها، وبذلك، يتبوأ مقعداً في مقدمة ركب التقدم. وهكذا تفعل إسرائيل، أما من لا يزال يعتمد على آراء الأفراد واللجان ولا يؤسس جميع أنشطة الحياة والمجتمع على البحث والتطوير، فإنه يتبوأ مكانه بين زمرة المتخلفين.

أما النشاط السابع الخاص ببراءات الاختراع فلا داعي لمناقشته لأنه نتيجة طبيعية للنشاط الثاني فمن لا يعني بالبحث العلمي لن يخترع، فالاختراع نتاج لطريق ممدود من

البحث العلمي الجاد الذي يسبقه اختيار الباحثين على أسس علمية موضوعية، وإعدادهم إعداداً يواكب العصر، والحرص على توفير متطلبات البحث العلمي لهم من منـــاخ وأدوات ومـــواد وأجهزة ومصادر معلومات حديثة إضافة إلى تنميتهم تنمية ابتكارية مستمرة.

ويعرف العالمون بمتطلبات التقدم أن للمناهج الدراسية في تحقيق ما سبق باعاً طويلاً. وهذا يعني أن تطوير المناهج الدراسية في مصر سوف يمد قاطرة التقدم في هذا البلد الطيـــب بطاقة متجددة.

بقية هذه الدراسة سوف تحاول الإجابة عن سؤالين مهمين في مجال تطوير المناهج: الأول، يتعلق بتحديد أهم التحديات التي تواجه تطوير هذه المناهج. والثاني، يتعلق بتحديد أهـــم الطموحات التي يتوقع أن تنهض بها إلى مستوى التحدي، يضاف إلى هذا، أننا سوف نحـــاول تحديد بعض الطموحات بالنسبة لما أنجزته وزارة التربية من معايير للمناهج الدراسية.

ثانياً: أهم التحديات التي تعيق إسهام المناهج الدراسية عن تكوين مجتمع المعرفة في مصر:

"مجتمع المعرفة" هو مجتمع منتج للمعرفة الغزيرة. واليـــوم، تركـــز المعرفـــة علـــى البرامج والخدمات، فقد تخطى العصر الحالي إنتاج الأدوات والآلات، إذ أن هذا النـــوع مـــن الإنتاج لم يعد يحتل الصدارة. بل تخلى عنه لإنتاج الفكر وتوظيفه في بـــرامج وتطبيقـــه فـــي خدمات.

ومجتمع المعرفة لابد من أن يكون مجتمعاً يزحف بكله وكليله نحو التعلم. فلا يوجـــد فيه صغير خارج مدرسة ينبغي أن يكون في مقعد التلمذة داخلها، ولا يوجد فيه كبير لا يسعى نحو تجديد خبراته والاستعداد لموجات التحديث المتدفقة في مجال عمله، وكل صغير وكبيـــر فيه يجد الروافد المناسبة التي يروي منها ظمأه إلى المعرفة.

وأهم منطلقات تكوين هذا المجتمع هي البحث العلمي المبدع والتطبيق التقاني المبتكر، فبهما معاً يحصل المجتمع على علم حديث غير مسبوق وبتوظيفهما معاً تتـــوطن المعلومـــات وتستثمر في رفع القيمة المضافة من خلال اختراعات في مختلف مناشط الحياة في المجتمـــع، وبهما معاً تتحول المعلومات إلى برامج وخدمات، وبهما معاً تصبح المعرفة جزءاً من ثقافـــة المجتمع وعنصراً من عناصر حضارته، وتصل هذه القيمة المضافة للمعرفة المكتسبة أوجهـــاً بتوافر قوة التمسك بهوية المجتمع وحرية التفكير والبحث والنشر والتبادل العلمـــي والتعـــاون التقاني والتواصل مع مصادر المعرفة في الداخل والخارج، وإيجـــاد نظـــام يكفـــل دوام هـــذا التواصل ويحفظ كفاءته بما يجعله رافداً غداقاً في نهر المعرفة بالمجتمع.

ويعرف العالمون بطبيعة البحث العلمي والتطبيق التقاني أنهمـــا لا يزدهـــران دون أن يكون أحدهما لحمة التعليم والآخر سداته. فبالتعليم الفائق وحده يترعرع البحث العلمي ويتـــألق

التطبيق التقاني. والتعليم الذي يحقق الجودة الشاملة لابد من أن ترتفع مدخلاته إلى مستوى التحدي، وأن يتوافر في عملياته الكفايات المناسبة وأن تؤسس هذه العمليات على البحث الدائم والتطوير المستمر، وحينئذ فقط تؤدي المخرجات إلى تكوين مجتمع المعرفة.

ويعرف التربويون أن التعليم الفائق تتوقف جودته الشاملة على ما يضخه المجتمع في شرايينه من عوامل الازدهار. ولكي يقوم المجتمع بهذه المهمة لابد من أن يكون مجتمعاً يصبو إلى النهوض، فإن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم. فلا يوجد تعليم فائق إلا في مجتمع يجاهد في ركب التقدم صبور في معركة السبق، كما أنه لا يوجد تعليم فائق دون مناهج دراسية ممتازة.

لذلك، فإن من يتناول التحديات التي تواجه إسهام مناهج التعليم في أي من مقومات التقدم المعاصر ومنها تكوين مجتمع المعرفة، لابد من أن يتناولها في سياقها الاجتماعي وفي محيطها التعليمي الأوسع، فعلى سبيل المثال لن تأتي المناهج الدراسية أكلها في ظل توجيه تربوي متخلف، كما أن المدرسة لا ينبغي أن تنعزل عن مشكلات المجتمع.

وكما سبق أن فصلنا كانت مصر سباقة في مجال التعليم في الماضي البعيد والقريب، وكان سبقُها يرتبط بمدى توافر البيئة المناسبة لازدهار التعليم فيها. ففي الماضي البعيد تمثل الحضارات المصرية القديمة والقبطية والعربية الإسلامية علامات مضيئة في التراث الحضاري الإنساني. والأمر المشهود أن أبناء مصر يكشفون عن نفيس معدنهم إذا ما أُتيحت لهم البيئة التعليمية المناسبة.

أما في الوقت الحاضر، فتوجد تحديات في البيئة التعليمية بمصر، بعضها نابع من الواقع الحالي للمناهج الدراسية وبعضها نابع من معطيات العصر.

فيمكن من المشاهدة والخبرة، ودون عناء كبير أن نستنتج فيما يلي عشرة من أهم المعوقات التي تعيق مسيرة المناهج الدراسية بعامة وتعرقل إسهامها في تحقيق أهدافها ومن ثم يصبح التغلب عليها من أهم التحديات أمام هذه المناهج.

أ- قصور في التعامل مع المنهج وفق مفهومه الصحيح.

ب- عجز المناهج عن الإسهام في حل مشكلات المجتمع المصري.

ج- عجز المناهج عن الإسهام الفعال في التغير الاجتماعي في مصر.

د- التمسك بالمركزية في إدارة عمليات المناهج.

ه- إهدار ثروة مصر من الذكاوات.

و- قصور المناهج في المحافظة على القيم الاجتماعية البناءة.

ز- عدم توظيف التقويم في عمليات المناهج التوظيف المناسب.

ح- عدم إتاحة فرص كافية للأفراد والمؤسسات للإسهام في عمليات المناهج.

ط- عدم تحقيق التوازن بين أنواع التعليم ومن ثم مناهجها.

ي- عدم العناية الكافية بتكوين المعلم اختياراً وإعداداً وتنمية.

وفيما يلي سوف نحاول معالجة الستة الأولى باختصار.

أ- قصور في التعامل مع المنهج وفق مفهومه الصحيح: من أهم ركائز العمل في المناهج الدراسية مفهوم المنهج الدراسي أو ما يقصد بعبارة "المنهج الدراسي"، فهذا المفهوم مغلوط في أذهان الكثير من العامة وحتى عند بعض ذوي الاختصاص حين يجعلونه مرادفاً للمحتوى الدراسي، بمعنى أن يصبح المنهج هو المعلومات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها. وينعكس هذا المفهوم الخاطئ على جميع خطوات تخطيط المناهج وتنفيذها وتقويمها وتطويرها.

ولقد تطور مفهوم المنهج الدراسي واتسع نطاقه بحيث أصبح يشمل جميع الخبرات التي تقدمها المدرسة للمتعلم: النظري منها والعملي وما يتم منه داخل حجرة الدراسة وما يتم خارجها، وما يمارسه التلاميذ داخل المدرسة وما يمارسونه خارجها على أن تخطط المدرسة هذه الجوانب وتقدمها لتلاميذها، وعلى أن يمارسها التلاميذ تحت إشرافها وبصورة أكثر دقة أصبح المنهج الدراسي يعني:

نظاماً من الخبرات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها في داخلها أو خارجها ليكتسبها التلاميذ تحت إشرافها بغية تحقيق أهدافها.

بهذا المعنى، تطور مفهوم المنهج الدراسي ليراعي التالي:

١) أن المنهج يحوي جميع ما تقدمه المدرسة للتلاميذ، ولا توجد أية خبرات تقدمها المدرسة للتلاميذ خارج المنهج.

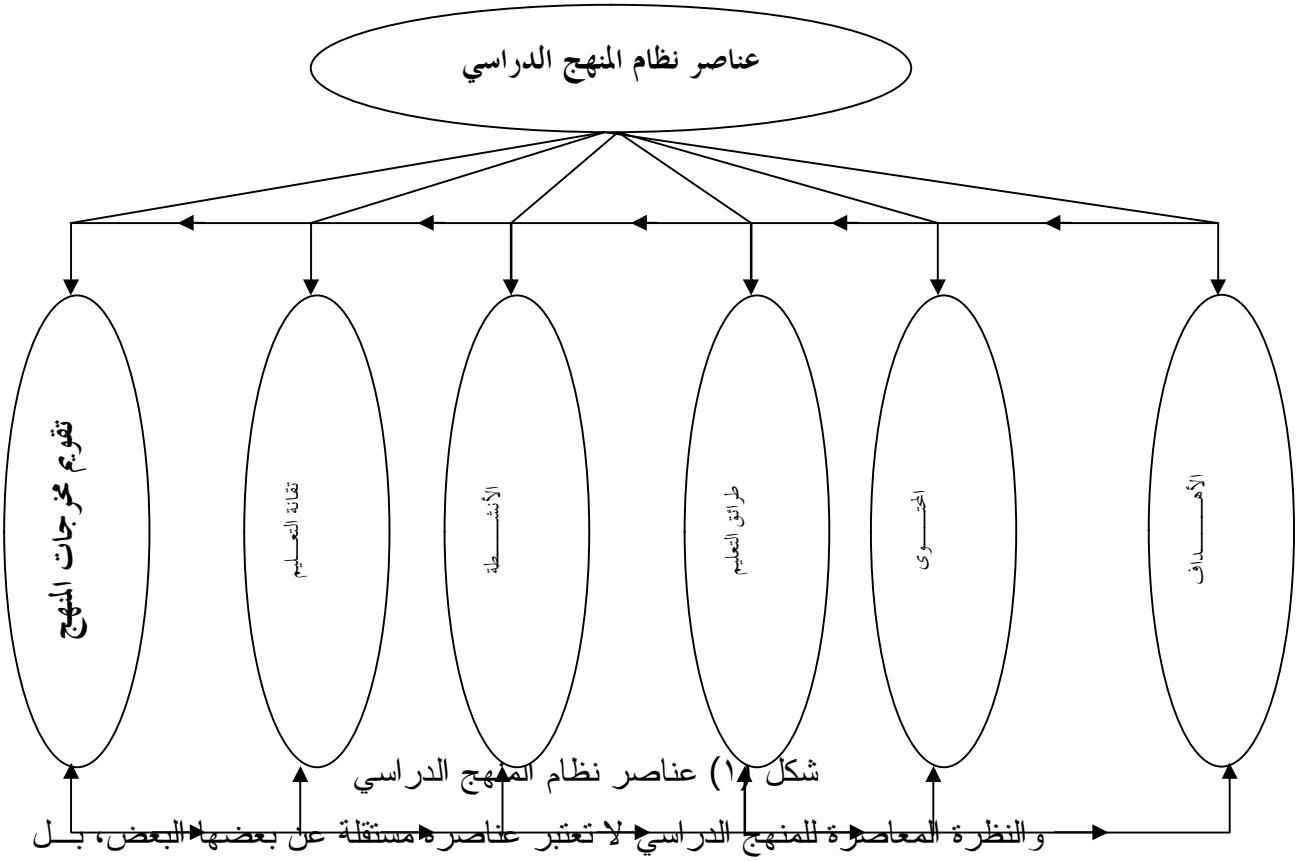
٢) أن اكتساب التلاميذ لخبرات المنهج ينبغي أن يتم تحت إشراف المدرسة، أما الخبرات التي يكتسبها التلاميذ سواء داخل المدرسة أو خارجها ولكن المدرسة لم تقدمها لهم ولم تشرف على اكتسابهم لها فإنها لا تنتمي إلى المنهج الدراسي.

٣) أن خبرات المنهج لابد من أن تعمل على تحقيق أهداف المدرسة بما في هذا تنمية التلاميذ.

٤) أن المدرسة لابد من أن توجه العملية التعليمية نحو مساعدة التلاميذ على اكتساب خبرات المنهج بأنفسهم ومن ثم فإن التلميذ أصبح عنصراً نشيطاً في عملية التعلم.

٥) لم تصبح المعلومات في حد ذاتها هدفاً ولكنها أصبحت وسيلة لتحقيق نمو التلميذ والوفاء بحاجاته وحاجات المجتمع والحاجات المعاصرة من المعرفة.

٦) أن المنهج يتكون من ستة عناصر، هي: الأهداف والمحتوى وطرائق التعليم والنشاط المدرسي وتقانة التعليم وتقويم مخرجات المنهج، كما يتضح من شكل (١).



شكل (١) عناصر نظام المنهج الدراسي

والنظرة المعاصرة للمنهج الدراسي لا تعتبر عناصره مستقلة عن بعضها البعض، بل متكاملة. فهي تتفاعل دائماً تأثيراً وتأثراً، فإن كانت الأهداف هي المنارات التي تتكامل العناصر الأخرى في تحقيقها، فإن الأهداف ينبغي أن تكون صالحة لتحديد المآتي التي تيسر هذا التكامل وتقويه وتجعل منه أساساً صالحاً للأداء المتميز.

وإذا نظرنا إلى كل عنصر على حدة نلحظ ارتباطه الوثيق بكل من العناصر الأخرى. فمثلاً، طرائق التدريس والأنشطة وتقانة التعليم تكون في قمة عطائها إذا تكَّون منها نسيج تربوي يدمج خصائص كل من هذه العناصر في موقف تعليمي متجانس لحمته محتوى المنهج وسداته تقويم مخرجاته. وبذلك تجعل من خبرات المنهج نظاماً تربوياً فعالاً في تحقيق الأهداف. نظام له مدخلات وله مخرجات.

هذا التكامل يجعل من عناصر المنهج مُركَّباً تربوياً تكاد تختفي فيه خصائص كل عنصر على حدة، ويستبدل بها هذا المركب من الخبرات التربوية الهادفة. وهكذا يتضح أنه رغم أن المنهج يتكون من عناصر متعددة إلا أنها تكون فيما بينها وحدة تربوية هي –في جوهرها- نسق تربوي يمد المتعلمين بالتربية الصالحة للتطور.

ولكن السائد في الفكر التربوي عند أولياء الأمور وكثير من قيادات المجتمع وبعض العاملين في مجال التعليم أن المنهج هو المادة الدراسية، وبذلك يتقلص المنهج الدراسي إلى

المحتوى الذي هو أحد عناصر المنهج الستة، وحتى حين تنبهت وزارة التربية مؤخراً إلى أهمية الأنشطة، قدمتها مستقلة وليست ضمن نسيج المنهج الدراسي. وفي هذا تفتيت للعملية التعليمية وإبعاد لها عن مواقف الحياة التي لا تواجه التلاميذ مصنفة إلى معلومات وأنشطة وغيرها، ولكن تأتي مركبة لا تميز فيها بين المعلومة والنشاط وغيرهما.

ب- عجز المناهج عن الإسهام في حل مشكلات المجتمع المصري: من المسلمات التربوية أن تسهم المناهج الدراسية في حل مشكلات المجتمع. فالمدرسة مؤسسة اجتماعية من صميم رسالتها أن تعمل على حل المشكلات التي تعيق تنمية المجتمع تنمية تسرع به الخطى نحو التقدم والازدهار.

وغني عن القول أن لكل مجتمع مشكلاته الخاصة التي تنبع من طبيعة الحياة فيه، والتي تتنامى إذا ما عجزت مؤسساته عن حلها. وإن المشكلات في مصر كثيرة، ولكنا سوف نتناول اثنتين فقط لأهميتهما:

١) مشكلة الغزو الثقافي
٢) مشكلة التخلف الاقتصادي

١- مشكلة الغزو الثقافي:

إن المشكلة الكبرى الأولى التي تواجهها مصر –في تصوري- هي مشكلة الغزو الثقافي الضاري الذي تتعرض له. فالأقمار الصناعية تصل بالبث الإذاعي والتلفازي إلى كل بقعة من بقاع عالمنا، مما جعل القيم الدخيلة تلاحق أبناءنا حيثما يكونون. وللغزاة في هذا أساليب علمية نافذة وأدوات متطورة.

ويتخذ الغزو الثقافي أساليب مباشرة منها، طبع الكتب وبيعها بأثمان زهيدة، ونشرها على نطاق واسع يصل إلى الحواري والأزقة. ومنها فتح المدارس والمعاهد وأتصور أن القارئ يدرك أن هذه المدارس مراكز للغزو الثقافي. لذلك، نجد أن إنشاء المدارس والمعاهد في مصر تحت مختلف المسميات يسير على قدم وساق. فبالإضافة إلى زحف مدارس ومعاهد التعليم قبل الجامعي نجد أكثر من جامعة أمريكية وجامعة فرنسية وأخرى إيطالية وأخرى هولندية، وأخرى كندية والبقية في الطريق.

والقروض والمعونات مدخل آخر للغزو الثقافي. فنتيجة للمشكلات الاقتصادية التي تعاني منها مصر فإنها تعتمد على المعونات والقروض من البلدان الأخرى والمؤسسات المالية الدولية. وتفتح المعونات والقروض الباب للغزو الثقافي إذ من خلالها يأتي خبراء للتخطيط والإشراف على التنفيذ فينفذون خططهم وتأتي الأجهزة والفنيون الذين يصونونها فيفعلون ما يكلفون به. ويسافر أبناء مصر للتدريب والاطلاع. وهناك يتعرضون لعمليات توجيه مدروسة

ومبرمجة تهدف إلى ربطهم بأهداف الجهات المانحة للمعونات والقروض، وهي ليست جميعها في صالح مصر. وتتعاظم البلوى إذا ما حدث هذا بالنسبة لخطط التعليم ونظمه ومناهجه، وهذا أشد ما تتعرض له مصر اليوم.

وتؤكد هذا لجنة اليونسكو بقولها:

"ويحزن اللجنة أن تقرر: بأن الأشكال الحالية للمعونة الدولية والثنائية بين الدول المتقدمة والنامية، لا تفي بالحاجات الحقيقية لبلدان العالم الثالث، ولا تؤدي إلى تطوير فعال لنظمها التعليمية ولا سيما إذا قررت هذه الدول توسيع نطاق خدماتها التعليمية لتشمل فئات وقطاعات إضافية من الناس. لذلك لابد من استنباط أشكال جديدة للمعونة وتنظيمها وتدعيمها عن طريق المنظمات المتخصصة وعلى رأسها اليونسكو".

هذه المشكلة لا يمكن أن تجد حلاً ما لم يسهم المنهج –بوعي وعن قصد وبتخطيط محكم وتنفيذ بصير- في حلها. فيتلاحم المنهج مع خطط التنمية ليقدم الخبرات التي تقدر على الوفاء بمتطلبات إنجازها، ويستنهض الهمم ويكوِّن الأفراد القادرين على إقالة المجتمع من عثرته. فيجد حاجاته بين يديه ومطالبه في مكنته، فلا يمد يده لمعونة أو قرض. وينشئ المدارس والمعاهد التي تربي الشباب بالأسلوب الذي يقيهم من الوقوع في براثن الغزو الوافد من الخارج.

٢- مشكلة التخلف الاقتصادي:

أما المشكلة الكبرى الثانية التي تواجهها مصر اليوم فهي مشكلة التخلف الاقتصادي، وهي مشكلة متنامية مع تسارع التطور العلمي والتقني، وارتفاع كفاءة نظم المعلومات في الدول المتقدمة. فأصبحت أساليبها وأدواتها –نظراً لهذا التطور- تعطيها قصب السبق في مختلف المجالات وبخاصة في تربية القوى البشرية القادرة على قيادة التقدم والانطلاق به، الأمر الذي جعل الدول الأخرى تتلقى ما يصنعه المتقدمون وتستهلك ما يصدرون.

ونتيجة التخلف الاقتصادي تراجعت ميزانيات الخدمات ومن بينها التعليم. الأمر الذي أدى إلى انحدار مستوى الإنتاج فازدادت قيمة الاستيراد على قيمة التصدير، وبدأت دوامة تراكم الديون وتفاقمها إلى حد أن مصر الآن تستدين لتوفر الطعام.

ونتيجة للتخلف الاقتصادي وعجز المعاهد التعليمية عن استيعاب المتعلمين وتزويدهم بالمهارات المطلوبة، أطل شبح الأمية والبطالة. فالدولة –والحال هكذا- لم تعد قادرة على استيعاب من هم في سن التعليم الابتدائي، وهذا يضيف إلى رصيد الأمية عدداً كبيراً يتزايد كل عام. يضاف إلى هذا، المتسربون من المدرسة الابتدائية ومعظم هؤلاء يرتدون إلى الأمية مرة أخرى.

ونظراً لسوء التخطيط ورغبة في تقليل ميزانية التعليم مع الاحتفاظ باستيعاب أعداد كبيرة نسبياً فتحت مصر أبواب التعليم أكثر مما تتحمل الإمكانات في التعليم الفني، الأمر الذي جعل أعداداً كبيرة من خريجي هذا التعليم يضافون إلى رصيد البطالة كل عام. وهذا يصيب الشباب بالإحباط الشديد وخيبة الأمل واليأس، مما ينتج عنه سهولة انزلاقهم إلى هوة الانحراف الذي قد يؤدي بهم إلى الإجرام، وبخاصة حين يطبق الفراغ على طاقاتهم وتقصر ميزانيات الأسر عن الوفاء بالحاجات الأساسية لأبنائها فتضيق عليهم الأرض بما رحبت، وتضيق عليهم أنفسهم، ويصبحون لقمة سائغة لعصابات المخدرات والإجرام، وتدور الرحاة.

ج- عجز المناهج عن الإسهام الفعال في إنجاز خطط التنمية: لقد تراجعت أهمية الخصائص التي كانت تأتي في مقدمة معايير قوة المجتمعات مثل كثرة عدد السكان وكبر المساحة ووفرة المصادر الطبيعية وتميز الموقع الجغرافي، إذ أن كل هذه الخصائص دون علم قادر على استثمارها يجعل قيمتها تهبط من حيث كونها مصادر قوة، بل قد تصبح عوامل ضعف ومدعاة للسيطرة الخارجية في كثير من الأحيان.

ورغبة في اللحاق بركب التقدم الذي لا يدرك الضعيف له غباراً، ترسم المجتمعات خططاً للتنمية الشاملة تستثمر فيها إمكاناتها من الطاقات المادية والطاقات البشرية كماً ونوعاً. وفي مجال إعداد القوى البشرية وتنميتها يأتي دور المؤسسات التربوية حيث تعد القوى التي تقود المجتمع نحو تحقيق أهدافه. وأصبح العنصر الفارق بين مجتمع وآخر هو القدرة على التنمية المستدامة. وهذا محك خطير لكفاءة التعليم في إمداد المجتمع بالقوة العاملة المناسبة في مختلف قطاعات النشاط: في الزراعة أو الصناعة أو الخدمات، وفي تربية قيادات اقتصادية وثقافية واجتماعية وسياسية بصيرة بشئون المجتمع، وقادرة على النهوض به واستثمار مصادره الاستثمار الأمثل.

ولكن حلبة السباق التنموي ليست مفروشة بالورود، بل ظهرت في طريقها مشكلات كثيرة ليس لها من حل إلا بالتربية الرشيدة الواعية المدركة لأهداف المجتمع ومراميه، العاملة بكفاءة على تحقيقها. وفيما يلي نستعرض بعضاً من تحديات التغير الاجتماعي الرشيد التي ينبغي أن يواجهها المنهج الدراسي كي يستطيع إحداث التنمية المستدامة في مصر:

١. عدم وجود نظام للتعاون بين مختلف مؤسسات المجتمع لإحداث التنمية الشاملة. فإن التعاون والتنسيق بين مختلف المؤسسات في مجال التنمية، أمر أساسي كي لا تشكل إحداها أو بعضها إعاقة لمسيرة الأخرى. فلكل من المدرسة والأسرة والمسجد ومؤسسات الإعلام والدعوة والإرشاد والأندية الاجتماعية والثقافية والرياضية ومؤسسات الإنتاج الزراعي والصناعي ومؤسسات الخدمات دور في تنمية القوى البشرية. لذلك فإنه ما لم يحدث استنفار

مشترك في التخطيط لتنمية مصادر الثروة في المجتمع وفي تنفيذ هذه الخطط ومتابعتها وتقويمها، فإن وصول التنمية إلى حدودها القصوى لن يتحقق، ومن ثم قصور التنمية الشاملة للمجتمع عن الوصول إلى أهدافها المرجوة وعن إحراز السبق بين المجتمعات. والمدرسة مدعوة دعوة مستمرة إلى اتخاذ خطوات جادة لأن تكون همزة الوصول لإحداث التعاون المطلوب فيما بين هذه المؤسسات، وإزالة ما بينها من حواجز. وذلك من خلال مناهجها وطلابها وتفاعلها مع المؤسسات الأخرى.

٢. عدم التنسيق بين مناهج التعليم وخطط التنمية: بالرغم من أن التعليم هو مولد الطاقة البشرية الآخذة بناصية التنمية، إلا أن مصر تعاني من عدم القدرة على توجيه التعليم نحو الوفاء بالحاجات الفعلية للتنمية فيها. ولهذا أسباب كثيرة منها:

- اتخاذ قرارات التعليم على أساس إرضاء المواطنين بغض النظر عن الحاجة الفعلية لخطط التنمية.
- عدم وفرة البيانات الإحصائية الدقيقة عن حاجة خطط التنمية من التعليم أو عدم دقتها، إن وجدت.
- عزوف المواطنين عن أنواع معينة من التعليم –التعليم الفني مثلاً- لاتجاهات سائدة في المجتمع ضد هذه الأنواع.
- عدم قدرة الدولة على الوفاء بتكاليف التعليم الفني والتقني لارتفاعها، فتوجه التلاميذ إلى التعليم النظري لقلة تكلفته.
- عدم وجود نظام كفء للإرشاد والتوجيه التعليمي في مؤسسات التعليم العام.
- عدم توافر المقاييس العلمية التي تكون أساساً موضوعياً لتوجيه المتعلمين وإرشادهم إلى نوع التعليم الذي يناسب استعداداتهم.

ومهما كانت الأسباب فإن عدم قدرة مناهج التعليم على الوفاء بالخبرات التي تحتاج إليها التنمية في المجتمع –كماً ونوعاً- يشكل عقبة كؤوداً في طريق تقدم المجتمع. وتكون المشكلة أكثر حدة إذا ما حدث تكدس في خريجي بعض المجالات التي لا تحتاجها خطط التنمية، وندرة في خريجي مجالات أخرى تحتاجها هذه الخطط. هنا تحدث البطالة والبطالة المقنعة بالنسبة لبعض التخصصات في حين تكون الحاجة بدون وفاء في تخصصات أخرى، وفي كلا الحالين يقاسي المجتمع بين وفرة غير مرغوبة وندرة بعيدة المنال. ومعاهد التعليم هي محط الآمال في إحداث التوازن بين حاجة المجتمع من الخبرة والوفاء بها.

٣. عدم استخدام الأسلوب العلمي في اتخاذ القرارات: ففي عصر السرعة الذي نعيشه، وفي خضم السباق المحموم بين الأمم، ينبغي أن تختفي القرارات الشخصية والآراء غير المدروسة والأساليب غير الموضوعية. وتحل محلها الأساليب العلمية القائمة على تحديد

المشكلات ووضعها في ترتيب حسب أهميتها، والبدء بدراسة الأهم فالمهم وجمع معلومات كافية عنها، وفرض الفروض لحلها، واختبار هذه الفروض للوقوف على أفضلها. وبدون هذا الأسلوب العلمي يحدث الوقوع في أخطاء تعيق المجتمع عن التقدم، ويكون سبباً في ضياع الجهد والوقت والمال.

ويلاحظ أن من بين آفات اتخاذ القرارات في مصر أن كثيراً منها تتخذ دون دراسة علمية كافية. ويتخذها فرد أو مجموعة من الأفراد في صورة مجموعات عمل أو لجان. وفي جميع هذه الأحوال تؤسس القرارات على الآراء الشخصية لمتخذيها أو الموصين بها. ومهما تكن الآراء الشخصية، فإنها ترتبط بأطر غير موضوعية. وفي كثير من الأحيان يؤخذ بهذا الأسلوب بهدف سرعة الإنجاز ودافعاً للحاق بعجلة التقدم، إلا أن هذا يؤدي إلى عكس المطلوب. وحذف الصف السادس من التعليم الابتدائي وعودته مرة أخرى شاهد على ذلك.

٤. عدم مواكبة التغير في تركيبة المجتمع: فقد تحدث في عمر الشعوب تأثيرات تترك عليها بصمات قوية. وتعتبر معلماً يمكن أن يرجع إليه المؤرخون لهذه الشعوب. فحين يتغير النظام الاقتصادي من الاقتصاد الشمولي إلى الاقتصاد الرأسمالي، فإن هذا يترك بصمات على تركيبة المجتمع كما حدث في مصر من تقلص للطبقة المتوسطة ووجود فوارق ضخمة في الدخول. هذا التغير في تركيبة المجتمع لابد من أن يواكبه تغير في المناهج الدراسية يواكب الحاجات التي استجدت ليس فقط من حيث الحاجات الخاصة بالطبقات ولكن أيضاً من حيث الواجبات المستحدثة بالنسبة لكل طبقة ومن حيث العلاقات بين هذه الطبقات.

٥. عدم مواكبة الحاجة المتنامية للمجتمع من الخبرات الحديثة: فنظراً للتطورات المعاصرة أصبحت متطلبات الخبرة في المجتمع المصري اليوم أكثر من أي وقت مضى، فجميع أنواع الأعمال أصبحت تتطلب قدراً معيناً من التعليم ومستوى بذاته من الخبرة. ولنضرب لذلك مثلاً بالصناعة التي كانت تدار فيها الآلات يدوياً، وكان عمالها ينتقون من بين العمال الزراعيين الذين كانوا أميين أو يكادون، فأصبحت آلاتها وتسييرها من التعقيد بحيث لا يستطيع أن يتعامل معها بكفاءة إلا من اكتسب مهارات فنية في المجال الذي يعمل فيه وتدرب على الآلة التي سوف يقوم بتشغيلها. بل أصبح توافر العمالة الماهرة المطلوبة لإنجاز خطط التنمية من المحكات الأساسية في الحكم على تقدم المجتمعات أو تخلفها. لذلك، تعددت مساقات التعليم وتنوعت، وأصبح تطوير الخبرات التعليمية أكثر إلحاحاً من ذي قبل. والملاحظ أن المناهج الدراسية في مصر قد تخلفت عن حاجة المجتمع من هذه الخبرات نظراً لعدم مواكبتها لهذه الخبرات.

ونتيجة لارتفاع متطلبات الخبرة في المجتمعات المتقدمة اختلف مفهوم محو الأمية. فلم يعد مفهوم محو الأمية يرتبط بمهارات القراءة والكتابة والعمليات الأساسية في الحساب، بل

تعددت الأميات فظهر ما يسمى بالأمية الاقتصادية، والأمية السياسية، والأمية الاجتماعية، والأمية التقنية والأمية المعرفية وغيرها. وتطورت مناهج محو الأمية في البلدان المتقدمة إلى العمل على توظيف تعليم الأمي في اكتساب مهارات مجال عمله المهني، واتسع نطاقها لتشمل خبرات أخرى تتعلق بتحسين طرق التفكير، والإعداد للتعليم المستمر واكتساب المهارة في استخدام أسلوب حل المشكلات. وهذا المفهوم الحديث للأمية لم يجد بعد مكاناً له في مصر.

واليوم لم تعد الحاجة إلى مستوى تعليم أعلى واكتساب خبرات بعينها تقف عند حد. فكل يوم تزحف الميكنة إلى ميادين العمل، وتظهر مجالات عمل جديدة وأساليب مستحدثة لأعمال قديمة. وكل هذا يتطلب خبرات بذاتها لم تكن في الحسبان. الأمر الذي يشكل تحدياً صارخاً لمخططي المناهج الدراسية ومطوريها في مصر.

ليس هذا فحسب، ولكن يضاف إلى ما سبق أن الإنسان لم يعد وحده في الميدان. فالإنسان الآلي أصبح منافساً خطيراً للإنسان في كثير من الأعمال في المنازل والمصانع. وكل يوم يزداد انتشاراً، ولكنه لن ينافسه في التفكير. ولهذا ينبغي أن يعمل العاملون على تطوير المناهج في مصر للارتقاء بمهارات التفكير عند أبنائها.

د- التمسك بالمركزية في إدارة التعليم: المركزية آفة معوقة لمسيرة التعليم في مصر، فهي تفقد التعليم المرونة في وقت يحتاج التعليم إلى المرونة للتفاعل مع المتغيرات سريعة الإيقاع شديدة الأثر، وتُفقد المناهج الدراسية الاستجابة للظروف المحلية في عصر يتصايح فيه المصلحون أن افتحوا قنوات الاتصال بين البيئة والمناهج الدراسية. فليس معقولاً –على سبيل المثال- أن تكون مناهج التعليم في محافظة الإسكندرية هي نفسها في محافظة الوادي الجديد.

وتفقد المناهج تعددية الاجتهادات وتنوع التوجهات في عصر يهرول نحو التنوع إلى أن وصل إلى التنوع البيولوجي، ويفرض التعددية في الآراء وفي الخبرات وفي الإنتاج وفي الثقافات وغيرها.

وفي ظل المركزية، يفقد التعليم وفرة الموارد لأن هذه الموارد سواء كانت بشرية أم مادية ترتبط بمدى إتاحة الفرص للمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بتخطيط التعليم والمناهج وتنفيذها وتقويمها وتطويرها، الأمر الذي لا تطيقه المركزية التي تتولى هذا كله، وهذه مجرد أمثلة.

وفي ظل المركزية، يفقد التعليم ثمرة التنافس في البحث والتطوير. فلنا أن نتصور مدى الثمار التي يمكن أن يجنيها التعليم في مصر لو أن لكل محافظة الحرية في تطوير التعليم فيها والارتقاء به وفق نتائج بحوثها المحلية. لو حدث هذا لجنت مصر ثمار خضم من

التجارب العلمية والاجتهادات التحديثية في البحث والتطوير.وغني عن الذكر أن تلتزم جميع المحافظات –في هذه الحالة- بالأطر التي تحددها الدولة.

وبالمثل، فإن المركزية تعيق المناهج الدراسية عن مواكبة متطلبات عصر تتغير فيه المعرفة كل طرفة عين نتيجة للسيل المنهمر من الاكتشافات العلمية والتقانية.

ومن آثار المركزية عدم مواكبة مستجدات العصر، فقد أشرنا إلى انفصام التعليم ومناهجه عن البيئة المحلية، ونشير هنا إلى الانفصام بين المناهج الدراسية والإعداد لعصر المعرفة المستقبلية وهو عصر حافل بالتقانات الالكترونية والإنسانية.فالتقانات الإلكترونية من أمثلة أدواتها الحاسب الآلي الذي يعروه التراب إن وجد في مدارسنا. وفي غالب الأحيان يعامل معاملة عنصر في عهدة، وغاية ما يستفاد منه هو أن يشاهده التلاميذ وقد يتعرفون على أجزائه، ولكن القليل منهم من يستطيع تشغيله فضلاً عن البرمجة له التي هي بيت القصيد.

المركزية وعدم إسهام المجتمع في إدارة العملية التعليمية والنقص الشديد في مصادر المعلومات، من التحديات الصارخة في المدارس. فلا يوجد مكتبات مزودة بإصدارات العصر في مختلف التخصصات، ولا وسائل اتصال الكتروني بمصادر المعلومات، ولا فرص كافية لحضور المدرسين والموجهين المؤتمرات، ومن ثم ران الصدأ على المناهج ومنفذيها من التخلف. وكان من الممكن أن تسهم قيادات المجتمع ومؤسساته في توفير هذا كله من خلال دعم المدارس بالخبرة والمواد والتمويل.

ومن آثار المركزية أيضاً غياب الحرية في تطبيق المناهج في المدارس، من أكبر معوقات نجاح المناهج الدراسية شحوب شمس الحرية في سماء المدارس. فالمدرس في التعليم العام لا يستطيع –في الغالب- أن يخالف تعليمات الموجه فيما يراه من طرائق إعداد الدروس ومن طرائق التدريس وأساليب الامتحانات، والتلميذ لا يمكن أن يخالف المعلم فيما يراه من أسلوب المشاركة في الدرس وطريقة تسجيل الدرس في الكراسة وطريقة الإجابة في الامتحانات، وكل من المعلم والتلميذ لا يستطيعان مخالفة أوامر مدير المدرسة فيما يوجهه من تعليمات بشأن نظام سير الدراسة بالمدرسة ونظام استخدام أدوات التقانة. بل، إن المناخ العام في المدرسة وخارجها يشيع نوعاً من الحرص الشديد على التزام المستوى الأدنى لتعليمات المستوى الأعلى التزاما يحبط إرادة الاجتهاد للأفضل، ويعيق التوجه نحو التنوع والتعدد، ويطفئ شعلة الابتكار والتجديد، ويقود إلى الاستسلام والرتابة والالتزام الصارم بالتعليمات والعزوف عن المبادأة. وهذا يفقد المناهج الدراسية وظيفتها بالنسبة لترقية الحياة في المجتمع ودفع تنميته إلى الامتياز.

٥- إهدار ثروة مصر من الذكاوات: من أهم عوامل إهدار ذكاوات أبناء مصر في مناهج التعليم العام بدءاً من التعليم الأساسي وانتهاء بالتعليم الجامعي توحيد العبء الدراسي الذي يحمله كل طالب بغض النظر عن مستوى قدراته واستعداداته وميوله، فعلى كل طالب أن يدرس للمدة نفسها والمناهج نفسها وحضور الامتحانات نفسها. فجميع الذين يدخلون في نفس اليوم يتخرجون معاً في نفس اليوم ما لم يتخلف منهم أحد. هذا التوحيد القياسي لم يحدث في خلق الله للناس. فهناك فروق فردية في الذكاوات بين الأشخاص ينبغي أن يقابلها تنوع في المساقات الدراسية وفي المقررات الدراسية. وينبغي أن تجد هذه الفروق مكاناً لها في نظام الدراسة ومناهجها، فالطالب الفائق يمكن أن يتم الدراسة في مدة أقل من زميله الأقل منه قدرة، أو يدرس مناهج تختلف محتوى ومستوى عن هذا الزميل. وعدم مراعاة هذه الفروق يهدر ذكاوات أبناء مصر. هذا مع أن تفعيل هذه الذكاوات واستثمارها يقود إلى الكشف عن المبدعين وإعدادهم للإبداع. وتكوين العلماء الذين يقودون المجتمع المصري إلى التقدم.

ومن عوامل إهدار ثروة مصر من الذكاوات التركيز على ثقافة الذاكرة. تدعم العملية التعليمية في مصر ثقافة الذاكرة، فالتلميذ –في جميع مستويات التعليم- جل همه أن يحفظ المعلومات التي يقدمها المنهج الدراسي عن ظهر قلب، ومهمة المعلم أن يساعد المتعلم على تحقيق هذا الهدف، وتؤلف كتب خارجية لتيسير تحقيق هذا الهدف. وتعقد حلقات الدروس الخصوصية وتتفشى وتنتشر انتشار النار في الهشيم تحقيقاً لهذا الهدف، ولكن الذي قصم ظهر البعير هو الامتحانات. فلا يستطيع الغيورون على التعليم أن يتحملوا وطأة ما يكتب في الصحافة من سيل من التصريحات التي يطلقها المسئولون أيام امتحانات الثانوية العامة على وجه الخصوص مثل: أن الأسئلة لا تخرج عن الكتاب المقرر، وأنها في مستوى التلميذ المتوسط، وأنها خالية من الصعوبات، وأنها لا تخرج عن المنهج، وأنها...، وأنها... إلى غير ذلك من المواصفات غير التربوية. إذ لا ينبغي أن يتسم الامتحان بهذه الخصائص، ولكن ينبغي أن يتسم الامتحان بخصائص أخرى، منها: أن يغطي جميع مستويات التحصيل حيث يجد كل من الضعيف والمتوسط والمتفوق من التلاميذ ما يستطيع أن يؤديه وما يتحدى قدراته، وأن لا يعتمد على الحفظ والاستدعاء ولكن يكون فيه نصيب مفروض للتفكير والتطبيق والابتكار، وأن يميز بين مستويات استعدادات التلاميذ وقدراتهم، وأن لا يكون مجرد حفظ المعلومات ضماناً للنجاح، وأن يغطي جميع المقرر وغير ذلك من الخصائص التي لا يتسع الحيز لذكرها. لذلك، فإن تطوير الامتحانات خطوة أساسية مهمة نحو إصلاح التعليم بعامة وتطوير المناهج بخاصة. يضاف إلى ما سبق، سوء إعداد الامتحان وسوء تطبيقه وسوء

التخطيط له وعدم الحصول على التغذية العائدة منه وتوظيفها في تطوير المناهج الدراسية بخاصة وتطوير عملية التعليم والتعلم بعامة.

ومن عوامل فقدان الذكاوات ضعف فرص اكتساب الخبرات العملية والتطبيقية، فإن المطلع على المناهج الدراسية، لا يجد فيها تحديداً واضحاً لما ينبغي أن يكتسبه الطالب من المهارات العملية والتطبيقية على وجه الخصوص، وإن وجد فإنه لا يجد الآليات والقنوات التي يمكن تحقيقها من خلالها. فلا توجد معامل ومختبرات مناسبة ولا توجد مواد كافية للتجريب والاكتشاف، ولا يوجد نظام للاتصالات المنتظمة بالمعامل والمصانع المتوافرة في البيئة والتي يمكن أن يؤدي فيها المتعلمون تدريبهم، ولا يوجد نظام يتنقل المتعلم بمقتضاه بين المدرسة والعمل فيجمع بين الخبرات العملية بالمصنع والنظرية بالمدرسة، ولا يوجد نظام للتعليم المفتوح يسد هذه الثغرة حيث تستبدل شبكة الاتصالات بأنواعها السمعية والبصرية ومؤتمرات الفيديو بالتدريس الجماعي والفصول الدراسية التقليدية.

وإذا أدركنا قلة وجود أدوات تقانة التعليم في المدارس، وعزوف الكثير من المدرسين عن استخدام المتوافر منها، لأدركنا أن فرصاً مهمة لممارسة مواقف تطبيقية وعملية تضيع على المتعلمين. وإذا لاحظنا أن مجتمع المعرفة تتقادم فيه الخبرات بمجرد اكتشافها ندرك إلى أي حد تكون ضخامة الهدر في ذكاوات المتعلمين المصريين من جراء ضعف خبراتهم العملية والتطبيقية، ومن ثم مدى الهدر الذي تحدثه مناهجنا في ذكاوات أبناء مصر.

لذلك، يصبح من التحديات التي ينبغي أن تواجهها المناهج الدراسية هي توجيه خبراتها إلى العناية بالتطبيقات العملية والخبرات الميدانية، ليس فقط عن طريق التطبيقات المعملية داخل المدرسة ولكن أيضاً عن طريق إيجاد نظام للتعاون بين المدارس في مختلف مستويات التعليم والمؤسسات المناسبة في البيئة المحلية وتخطيط المناهج الدراسية بحيث تعد المتعلمين لهذا التعاون وأن يؤخذ هذا التعاون في الاعتبار عند تنفيذ المناهج وتقويمها وتطويرها. ولا ينبغي أن يترك هذا كله دون إيجاد نظام يكفل تنفيذه بدقة.

و- قصور المناهج الدراسية في المحافظة على القيم الاجتماعية: إن للقيم دوراً أساسياً وحاسماً في إحداث التقدم في المجتمعات. فمن ينظر إلى التجارب المعاصرة في الدول المتقدمة يجد أن وراءها نظاماً قيمياً أعطاها طاقة إنتاجية هائلة. فعلى سبيل المثال، لا يجهل أحد عملية التثقيف المركزة التي مارستها اليابان داخل المدارس وفي المجتمع الياباني لغرس قيمة الإخلاص في العمل، وقيمة الالتزام بالمواطنة والتمسك بقيم المجتمع الياباني ولغته، وقيمة تحقيق التفوق، وقيمة الوصول إلى الجودة الشاملة.

وفي الصين نجد منظومة القيم الصينية التي يبثها الصينيون في مناهجهم قد جعلت من المجتمع الصيني خلية نحل في الإنتاج والتسويق. ومن أهم هذه القيم: العمل التعاوني والإنتاج وفق حاجات المستهلكين وأمزجتهم، واستخدام الخامات غير المكلفة بقدر الإمكان، والانتقال إلى المستهلك حيث يكون، والترشيد في استهلاك المواد.

هذان مثالان لما تغرسه المناهج الدراسية من قيم في المجتمعات وتجعل من هذه القيم ثقافة عامة، ليس فقط بين المتعلمين ولكن تحاول بثها في المجتمع. ولذلك، تنتقل المناهج الدراسية من كونها مصادر للمعلومات إلى كونها طاقات تشعل دوافع التقدم والسبق كما هي في الصين واليابان وغيرهما من الدول المتقدمة.

وإنه لسؤال محبط لكل مصري، إذا سأل عن القيم التي تغرسها المناهج الدراسية في أبناء مصر وقد تفشت بينهم الأنمالية والأنانية والانكفاء على الذات، كما تفشى بينهم العزوف عن التكافل الاجتماعي والعمل التطوعي والعمل التعاوني، ناهيك عن انتشار التدخين بصورة مزعجة وخصوصاً بين الشباب إضافة إلى انتشار تعاطي المخدرات. وفوق هذا كله، نجد موجة التغريب تنتشر بين الشباب انتشار النار في الهشيم. وهذه مجرد أمثلة تشير إلى ضرورة إعادة بناء الإطار القيمي لشباب مصر.

ويسهم باقتدار في هدم البناء القيمي لشباب مصر، ما تبثه وسائل الإعلام المصرية. فبدلاً من أن تسهم في تصحيح القيم المغلوطة التي تبثها وسائل الإعلام الغازية، فإنها تنافسها في الإفساد وتحطيم القيم. بل، إنها تعمل على تغييب الوعي القومي من خلال مجاراة وسائل الإعلام الأجنبية في المظهر وأساليب العرض ومحتوى الدراما، واستبدال القيم المتدنية بالقيم الاجتماعية الأصيلة والرفيعة. وبدلاً من تقديم القدوة الحسنة لأبناء الوطن من العلماء والباحثين وأصحاب الأعمال الخيرة في المجتمع تبث الإثارة الجنسية وبخاصة في الإعلانات وتركز على تقديم لاعبي الكرة والفنانين، كما تركز المسابقات على السينما وإهمال تاريخ الوطن وعقيدته وإنجازاته وحل مشكلاته. ولا ينكر أحد ما للرياضة والفن من آثار طيبة في المجتمع، ولكن التركيز عليهما وتغييب غيرهما يستوقف الحريصين على تقدم مصر في عصر العلم والتقانة ليتساءلوا عن الوجهة التي يقود الإعلام المصري أبناء مصر إليها.

ومن أهم القيم التي ينبغي العناية بها الحضارة المصرية. وكاتب هذا البحث لا يرى حضارة تستحق الزود عنها أكثر من الحضارة المصرية. فكما بين هذا البحث في الجزء الأول منه تتميز مصر بالعطاء الحضاري منذ غابر الأزمان. فعلى سبيل المثال، لقد امتزجت الحضارات الإنسانية على أرض مصر لتكون مركباً حضارياً يحتضن بين ذراعيه المسلمين والأقباط في وحدة وطنية فريدة في العالم. ففي ثورة ١٩ كان عضد مصر تضخ فيه دماء

المسلم والمسيحي معاً، كذلك الأمر في حرب فلسطين، وكذلك الأمر في ثورة يوليو، وكذلك الأمر في حرب ٧٣، وحتى اليوم، لا يزال النسيج الوطني في مصر متفرداً بوحدته الوطنية.

هذه الوحدة الوطنية التي تتفرد بها مصر لم تأخذ حقها من العرض والدراسة في مناهجها الدراسية. فإضافة إلى ضعف مناهج التاريخ التي تركز على مصر، فإن هذه الوحدة لم تأخذ ما تستحقه من الاهتمام في هذه المناهج مع أن حاجة مصر اليوم إلى ترسيخ هذه الوحدة أكثر من أي وقت مضى لما تتعرض له من محاولات التفتيت والانقسام.

التكافل الاجتماعي من القيم التي كانت تتميز بها مصر. فمن يتابع التنمية في مصر يجد أن للأوقاف فيها نصيب وافر ويجد جمعيات البر والإحسان كانت تملأ البلاد طولاً وعرضاً، وغير ذلك من أعمال التكافل في المجتمع. وعلى سبيل المثال، قامت جامعة الأزهر وظللت العالم الإسلامي بما توافر لها من أوقاف، وأنشئت جامعة القاهرة بجهود أهلية.

ومن أمثلة القيم التي لا تعطيها المناهج العناية الكافية العمل التعاوني واحترام الرأي الآخر، والإيمان بالتعددية، والتمسك بالجودة، والمحافظة على الملكية العامة والخاصة، واحترام القانون، وهذه مجرد أمثلة.

ويرى كاتب هذا البحث أن غرس القيم الموجبة في المتعلمين بخاصة وفي عناصر المجتمع المدرسي بعامة ونشرها في المجتمع المحلي من أكثر التحديات المعاصرة التي تواجه المناهج الدراسية في مصر. فقد هزت المشكلات التي يعاني منها المصريون في حياتهم اليومية في شئونهم التربوية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية البناء القيمي الراسخ الذي كان المصريون يتمتعون به، الأمر الذي جعل مصر تتراجع عن مكانها الطبيعي في ريادة العالمين العربي والإسلامي، فضلاً عن تراجعها في ركب التقدم العالمي المعاصر، وصفر المونديال مؤشر لهذا التراجع.

وما سبق كله ينبغي أن يشكل عناصر من نظام متكامل للدراسة يحدد الحقوق والواجبات والإجراءات الخاصة بكل عنصر من عناصر المجتمع المدرسي وينبغي أن تتوافر أدوات وأساليب التقويم الموضوعية لكل ذلك.

ثالثاً: أهم الطموحات التي يرجى تحقيقها في المناهج الدراسية بالتعليم العام في مصر:

إن من أهم الطموحات التي يرجى تحقيقها في المناهج الدراسية بالتعليم العام في مصر، هي مواجهة التحديات التي ذكرنا بعضاً منها في "ثانياً" من هذا البحث، وتفعيل المعايير

القومية للتعليم[٢١] التي أعدتها وزارة التربية والتعليم المصرية فيما يتعلق بالمناهج الدراسية بخاصة والتعليم بعامة.

ونظراً لأهمية المعايير في إنهاض المناهج الدراسية بخاصة وإذكاء عملية التعليم والتعلم بعامة، فإن "ثالثاً" من هذا البحث سوف تقدم بعض الطموحات التي يتصور كاتبه أنها تسهم في توجيه المناهج الدراسية -على وجه العموم- نحو رفع مستوى مخرجاتها إلى مستوى الجودة الشاملة في خدمة المجتمع المصري، إضافة إلى إلقاء نظرة تقييمية سريعة إلى هذه المعايير. وتجدر الإشارة هنا إلى أن مجرد توجه وزارة التربية والتعليم إلى إيجاد معايير لمختلف عناصر العملية التعليمية في مصر، هو خطوة مهمة على طريق تطوير التعليم.

ومن أهم الطموحات التي سوف يتناولها هذا البحث ما يلي:

أ- أن تحافظ المناهج الدراسية على الهوية والانتماء.

ب- أن تسهم المناهج الدراسية في إنقاذ اللغة العربية.

ج- أن يكون التقدم العلمي والتقاني من بين منطلقات المناهج الدراسية

د- أن تكون الدراسات المستقبلية من منطلقات المناهج الدراسية.

ه- أن يكون التقدم التربوي من بين أسس تطوير المناهج الدراسية

و- أن يكون البحث العلمي والتجريب التربوي من بين أسس تطوير المناهج الدراسية ومن بين خبراتها.

ز- أن تواكب المناهج الدراسية حاجات كل من الفرد والمجتمع وفق متطلبات العصر.

ح- أن تستجيب المناهج الدراسية لطبيعة العصر ومطالبه.

ط- بعض الملاحظات الإضافية بالنسبة لمعايير المناهج الدراسية.

أ- أن تحافظ المناهج الدراسية على الهوية والانتماء:

من أهم الطموحات الخاصة بالمناهج الدراسية ومن ثم بالمعايير الخاصة بها في أي مجتمع أن تعمل على اعتزاز المتعلم بهوية مجتمعه. لذلك، نجد كل مجتمع يوجه التربية فيه وفق هويته، فالتربية الأمريكية تختلف عن التربية الفرنسية وكلاهما تختلفان عن التربية

21 وزارة التربية والتعليم، مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الأول. القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣. ص ص ١٨٣-٢١٠

الصينية والتربية اليابانية. ويرجع هذا إلى أن لكل مجتمع هويته وقيمه وعاداته وتقاليده وموروثاته الثقافية وإنجازاته الحضارية وأهدافه ومرحلة التطور التي يمر بها ومشكلاته.

والمحافظة على الهوية لا تتحقق من خلال منهج بذاته، ولكنها مهمة تربوية طويلة المدى يتحمل مسئولية إنجازها جميع المناهج الدراسية مهما كان المجال الدراسي الخاص بها ويسهم فيها عناصر العملية التعليمية من إدارة وإشراف وعناصر مساعدة وخدمات وغيرها، كما تسهم فيها مختلف مؤسسات المجتمع الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية والدينية والرياضية الرسمية والأهلية.

والمجتمع المصري له خصائص يتفرد بها. فعلى سبيل المثال، هو مجتمع متدين بطبيعته منذ عهد الفراعين حتى يومنا هذا، وقد أسهم هذا التدين في بناء سلسلة من الحضارات على أرض مصر مثل الحضارة الفرعونية والحضارة القبطية والحضارة العربية الإسلامية. وحتى يومنا هذا نجد الدين من أهم مقومات هوية أبنائه مسلمين وأقباط. بل إن الثقافة المصرية عمادها الأساسي هو الدين.

ونلاحظ أن الهجمة الشرسة التي يتعرض لها عالمنا العربي اليوم ومصر على وجه الخصوص، من الدول الغربية وأمريكا على رأس القائمة هجمة غير مسبوقة تهدف إلى إضعاف هويتنا لأنها أساس تضامننا ووحدتنا ومصدر قوتنا. والتدخل في شئوننا السياسية يتم من خلال فرض نموذج معين من الديمقراطية وإدعاء الحرص على حقوق الإنسان، والتدخل في شئوننا التعليمية والتربوية يتم من خلال توجيه سياسة التعليم ومناهجه وجهة تتفق مع أهدافهم، والتدخل في شئوننا الاقتصادية يتحقق من خلال ما يمنحونا من قروض ومعونات، ولكن الأمر الذي فاق حدود التصور أن التدخل في شئوننا الدينية والثقافية يزحف في إصرار غريب من خلال فرض لجان تفتيش بدعوى متابعة الحقوق الدينية للأقليات مرة، وتحت عباءة محاربة الإرهاب أخرى، وغير هذا كثير يبررونه بالعولمة وتحرير التجارة والمحافظة على الملكية الفكرية وغيرها من مستحدثات العصر التي توصلوا إليها.

أما ما يجري على أرض مصر في مناهج كل من "مدارس اللغات" و"المدارس التجريبية"، فإنه يصيب كلاً من الهوية والانتماء في مقتل. ذلك لأن مناهج كل من الدين واللغة العربية وتاريخ مصر وحضارتها لا تأخذ العناية المناسبة لهما بحيث تكون عماد ثقافة المتعلم. وبدلاً من هذا، توجه عناية فائقة للغة الإنجليزية، فتصبح لغة التخاطب في المدرسة إضافة إلى أنها لغة تعليم مناهج كل من الرياضيات والعلوم والمواد الأخرى كلما أمكن في بعض المدارس.

والكاتب لا يرفض إعلاء شأن اللغة الإنجليزية في تعليم التلاميذ، فهذه ضرورة عصرية، ولكن الذي لا يقبل بحال هو أن تقدم هذه اللغة أو غيرها على منابع هوية المتعلم وانتمائه وثقافته عن دينه ولغته وتاريخه وحضارته وفصل المناخ المدرسي عن هذه المنابع.

وبالنسبة للمدارس الأجنبية التي على أرض مصر، فكل مدرسة تعمل لحساب الهوية التي تنتمي إليها، أما اللغة العربية والدين وتاريخ مصر وحضارتها، فلا يكاد يكون لها مكان مناسب في مناهج هذه المدارس، مع أن أبناء الكثير من المصريين القادرين مادياً يتوجهون للدراسة في هذه المدارس وفي "مدارس اللغات" وبخاصة بعد أن انحدر مستوى التعليم في المدارس الحكومية.

أما ما يتعرض له عالمنا العربي من غزو فكري غير مباشر فهو متعدد المآتي، من بينها الإعلام وإنشاء المؤسسات التعليمية والاجتماعية والاستثمارية في بلادنا، ومن خلال المؤسسات والهيئات الدولية. والمشكلة هنا هي محاولة فرض ثقافة تنتمي إلى غير مجتمعنا وتحمل لغة وقيماً غير لغتنا وقيمنا، وعادات غير عاداتنا، وتقاليداً غير تقاليدنا، وأنماط حياة لا تصلح لنا. فمثلاً، النزعة الاستهلاكية التي ينشرونها في مجتمعنا تكون من عوامل هدم المجتمع لأن الدخل المادي للغالبية العظمى من الأسر لا يطيق هذه النزعة، والانفلات الجنسي وإعلاء المكاسب الشخصية والتفكك الأسري وغير ذلك من القيم غير المرغوبة في مجتمعنا تقضي على قيم مهمة بالنسبة لمجتمعنا مثل الإيثار والتكافل والتضحية والفداء والتراحم، وهي من عوامل الأمن الفردي والاجتماعي ومن أسس استقرار المجتمع، وغيابها في مجتمعنا يشعر الفرد بالاغتراب. يضاف إلى ما سبق، ما يتعرض له الشباب من عوامل الإبهار الحضاري المتوافر في الغرب والإحباط الحضاري نتيجة لتخلف المجتمع المصري والعربي بل والإسلامي، الأمر الذي يدفع شبابنا إلى التهاون في أمور دينه وقيمه وتقاليده والتهاون في ضوابط سلوكه ومن ثم التخلي عن الكثير من مقومات هويته والتهاون في انتمائه الوطني.

لذلك، تصبح المحافظة على الهوية الوطنية ودعم الانتماء إلى الوطن صمام الأمن للصمود أمام هذه الهجمات الشرسة والتيارات الغازية وضرورة للبقاء وحماية للوجود. ومن هنا ينبغي أن يهب المجتمع كله أفراداً ومؤسسات لصد هذه الهجمة الشرسة. وفي هذا الحال، يكون التعليم هو خط الدفاع الأول وتكون المناهج الدراسية في مكان القلب من هذا الصف. ولا يكون هدف هذا الصمود غلقاً للأبواب التي يأتي منها الريح، ولكن مصفاة تنوير وتنقية تتلقف المناسب وتغلق دون غير المناسب. وليكن في بؤرة الوعي الكامل أننا مادمنا متخلفين، فلابد من استثمار ما يمكن أن نستعيره من الآخرين دعماً لمسيرتنا نحو التقدم. لكن دون تفريط في مقومات هويتنا.

وعلى وجه العموم، فإن مهمة المناهج الدراسية بالنسبة للهوية تكون مهمة ثلاثية الأبعاد. بعدها الأول ترسيخ مقومات الهوية وأهمها العقيدة واللغة والقيم والثقافة والتاريخ والإسهام في حضارة الإنسان والمنطلقات المعاصرة نحو التقدم، إضافة إلى الإسهام في الوفاء بحاجة الفرد إلى الأمن والحرية والديمقراطية والكسب الحلال. والبعد الثاني من مهمة المناهج الدراسية يتعلق بتحصين أبناء المجتمع ضد ما يتعرض له من تشويه لهويته، وذلك ببذل الحد الأقصى من الجهد في سبيل التوعية بأهداف الحملات الغازية ومراميها وبيان مدى خطورتها على هوية المجتمع وتماسكه، وهذا عمل وقائي. أما البعد الثالث فيتعلق بالعمل العلاجي الذي ينبغي أن تتحمله المناهج الدراسية في علاج آثار الحملات على الهوية الوطنية، وهذا يحتاج إلى توجيه المناهج وفق هوية المجتمع مع مواكبتها لمتطلبات العصر، ويدخل في مهمة المناهج الدراسية العلاجية الإسهام في علاج المشكلات التي يعاني منها المجتمع المصري مثل البطالة والمخدرات والتلوث البيئي والتخلف الإداري وغيرها.

وتمكين المتعلم من الإسهام في إدارة العملية التعليمية وتقويمها، والتركيز على مناهج كل من الثقافة الدينية واللغة العربية والتاريخ والحضارة المصرية والعربية الإسلامية والعلوم والتقانة حتى لا يشعر بالانبهار بهما عند الغير.

والمحافظة على الهوية وتقوية الانتماء للوطن رغم أهميتها البالغة فإنها لم تأخذ مكانها المناسب في "مشروع المعايير القومية للتعليم في مصر"[٢٢]. فالمطلع على ما جاء في هذه المعايير فيما يخص المناهج الدراسية لا يجد عناية مناسبة بالهوية والانتماء، ففي "المسلمات الأساسية" حيث مكانهما المتوقع لا يوجد ذكر لهما ولم يأت ذكر الهوية إلا في المعيار الخامس لأهداف المنهج الدراسي، وطالما أنها ذكرت في الأهداف، فإن المتوقع أن تترجم إلى خبرات في بقية عناصر المنهج الدراسي، ولكن هذا لم يحدث. أما الانتماء فلم يأت ذكره إلا في المعيار السادس للمحتوى، والانتماء مثل الهوية ينبغي أن يكون قاسماً مشتركاً بين عناصر المنهج الدراسي. ولقد ذكر في منطلقات المنهج[٢٣] أن من بين هذه المنطلقات "فلسفة المجتمع وأيدلوجياته وخصائصه" والهوية ليست بفلسفة ولا هي بأيدلوجية ولا بخاصة. فمثلاً، العقيدة سواء في الإسلام أو في المسيحية ليست فلسفة ولا أيدلوجية ولا خاصة، بل إن العقيدة هي أهم مقومات الهوية المصرية عند كل من المسلم والمسيحي على السواء. لذلك، ينبغي أن تكون في صدارة منطلقات المناهج إلى جانب القيم والعادات والتقاليد الصالحة. وبتعبير أوضح يقترح

22 وزارة التربية والتعليم، مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر، مرجع سابق. ص ١٨٦.

23 المرجع السابق، ص١٨٨.

الكاتب أن تستبدل بعبارة "فلسفة المجتمع وأيدلوجياته وخصائصه[٢٤]" العبارة "هوية المجتمع وأيدلوجياته وخصائصه وطموحاته".

والمطلع على أدبيات المناهج الدراسية يجد أن إحلال الفلسفة والقيم والأيدلوجية محل العقيدة معالجة شائعة في البلدان التي أخرجت تعليم الدين من المؤسسات التعليمية. وهذا مخالف لواقع الحال في مصر. لذلك، فإن الأخذ بهذا التوجه لا يصلح للمجتمع في مصر.

وينبغي أن يوضح الكاتب أن جعل الهوية من منطلقات المناهج الدراسية لا يعني أن يتصدر تدريس الدين جميع المقررات الدراسية لأن هذا يتكفل به منهج خاص بالدين، ولكن المقصود هنا هو توجيه جميع المناهج الدراسية وفق تعاليم الدين. بمعنى أن تدعم خبرات المناهج ما جاء في هذه التعاليم ولا تقدم خبرات تخالفها للمتعلمين. بذلك تتكامل خبرات مناهج الدين مع خبرات المناهج الأخرى ولا يوجد بينها تعارض. فمثلاً، لا يقدم مدرس الدين الإسلامي لتلاميذه الربا بأنه محرم، ويقدم – ربما في الحصة التالية- مدرس الحساب الربا بأنه حلال عند تدريس الربح في المعاملات البنكية.

ب- أن تسهم المناهج الدراسية في إنقاذ اللغة العربية الفصحى:

تكون اللغة عادة أداة فهم وإفهام لأفراد المجتمع، كما تكون قناة تواصل وعامل توحيد لأفكار أبناء الأمة وتوجهاتهم، ووعاء لثقافاتهم، وعامل انتشار لعلوم الأمة وفنونها وعناصر حضارتها، ومبشراً لتقدمها بين الأمم، ومؤشراً لموقعها في ركب التقدم. لذلك، نجد اللغة الإنجليزية اليوم تحمل الثقافة الأمريكية والأوروبية إلى آفاق العالم بعد أن كانت اللغة الفرنسية في الماضي القريب هي المبشرة بالحضارة الغلابة والثقافة المتقدمة. وغداً، قد نجد اللغة الألمانية أو اليابانية أو الصينية على مسرح الحياة المتطورة الرائدة. وهكذا، تكون اللغة وعاء للحضارة، إضافة إلى أنها من أهم عوامل توحيد المجتمعات وتماسكها وحمايتها من التفكك والتشرذم الثقافي. هذا عن اللغة، أية لغة لأي قوم.

أما اللغة العربية فلها شأن آخر. فبالإضافة إلى ما سبق كله، فإن القرآن الكريم قد أنزل بها، وبها سجلت السنة المشرفة كما سجل التراث العربي الإسلامي كله، علومه وفنونه وآدابه. بل، إن جانباً كبيراً من الفنون العربية الإسلامية اختصت به اللغة العربية. لذلك، من يريد أن يصيب الأمة العربية الإسلامية في مقتل بالنسبة لدينها وثقافتها وحضارتها وتاريخها، فإن من أهم الأساليب الفعالة لإنجاز هذا أن يستبدل لغة أخرى باللغة العربية. بهذا يقيم بين العرب والمسلمين وبين منابع دينهم وثقافتهم وحضارتهم وتاريخهم سداً منيعاً.

---

24 المرجع السابق. ص١٨٨.

والأمثلة على محاولات استبدال لغة أخرى باللغة العربية متعددة. فعلت فرنسا هذا في بلاد المغرب العربي حين استبدلت اللغة الفرنسية باللغة العربية، ورغم رحيل الاستعمار الفرنسي منذ عشرات السنين، فإن هذه البلدان لا تزال تجاهد لتستعيد لغتها وثقافتها بما يعرف بحركة التعريب. وفعل هذا كمال أتاتورك في تركيا حين استبدل في الكتابة الحروف اللاتينية بالحروف العربية، الأمر الذي باعد بين الشباب التركي والقرآن –على وجه الخصوص- والثقافة العربية الإسلامية على وجه العموم. ولولا إصرار المخلصين من أبناء الشعب التركي على التمسك بدينهم لكانت هذه قاضية بالنسبة لتواصله مع الثقافة العربية. وفعل الاستعمار هذا في بعض بلدان أفريقيا مما أسهم في انحسار المد الثقافي العربي في كثير منها.

ونجد مثالاً ثانياً عن محاربة اللغة العربية في البلدان التي تكتب لغتها بالحروف العربية. ففي باكستان، تستخدم اللغة الأردية من حيث كونها اللغة الأم، وتكتب هذه اللغة بحروف قريبة من الحروف العربية، وهذا يجعل تعلم اللغة العربية بالنسبة لمن يجيد استخدام الأردية قراءة وكتابة أمراً ميسوراً. ولكي يباعد الاستعمار الإنجليزي بين أبناء باكستان واللغة العربية، عمل بكل الوسائل بأن يجعل لغته الإنجليزية من لغات المعاملات الرسمية، كما جعلها في الهند وباكستان لغة علية القوم والمثقفين حتى يتشبعوا بثقافة الاستعمار، ويتمسكوا بلغته. وبذلك، ضرب عصفورين بحجر واحد: الأول، أنه مكن لثقافته أن تسود والثاني، أنه باعد بين المسلمين في هذه البلدان ولغة القرآن. وباعد بين غير المسلمين منهم وبين الثقافة العربية.

والصورة في العالم العربي ومصر بخاصة أشد قسوة. فقد تعرضت الأقطار العربية للغزو الثقافي كما بينا بالنسبة للمغرب العربي. أما بالنسبة للمشرق العربي فإن الصورة لم تختلف من حيث النوع وإن اختلفت من حيث الدرجة، إلا أن الغزو الثقافي قد اتخذ مآتي أخرى أشد تحطيماً للغة العربية بين قومها وفي مهدها. من بين هذه المآتي، تشجيع اللهجات العامية المحلية. وبهذا، أصبح العرب عرباناً، لكل لهجته الخاصة التي تبدو عربية ولكنها ليست بالعربية. وظهر على الساحة الأدبية ما يسمى بالشعر العامي، وهو أيضاً بعيد عن اللغة العربية ويرتبط بالعامية المحلية. وأصبح لهذا الشعر رواده ومريدوه من الأدباء. بل ظهرت أصوات تهاجم الشعر العربي الذي يتخذ من الفصحى منهلاً له من حيث التراكيب والضبط النحوي والوزن والقافية. واتهمت هذه الأصوات الشعر العربي بالصعوبة وعدم الفهم، أما الشعر العامي فيرون أنه سهل الفهم ميسور الإدراك. بل ظهر من يهاجم اللغة العربية وعدم ملاءمتها للعصر.

ولم تقف مأساة مصر في لغتها عند هذا الحد. فقد امتد إهمال اللغة العربية إلى دور التعليم والإعلام، وهذا هو المدخل النافذ إلى تحطيم عظام الشخصية العربية في داخل الشباب والطلائع من أبناء مصر. فمن يشاهد برامج التلفاز أو يستمع إلى البرامج الإذاعية في مصر،

يجد أن برامج كثيرة تقدم باللهجة العامية، فالمسرحيات والتمثيليات وبرامج المرأة وبرامج الأطفال وغيرها كثير، يقدم باللهجة العامية، كما أن معظم برامج الأطفال تقدم بلغة أجنبية. وقد زحف هذا الاتجاه إلى إعلانات الصحف وأسماء المحلات وبرامج التلفاز. فكل هذا تأرجح بين العامية والإنجليزية وأهمل اللغة العربية.

ولكن ما يزيد الطين بلة أن ما يذاع في كل من الإذاعة المرئية والمسموعة من أحاديث أو بيانات للمسؤولين، يكون معظمه بالعامية، وأن نشرات الأخبار التي يتوقع أن تكون لغتها خالية من الأخطاء اللغوية مليئة بالأخطاء النحوية. ولم تتخلف الصحف والمجلات عن ركب تشويه اللغة العربية والانصراف عنها، فهي الأخرى حافلة بما يصفع العيون والعقول المدركة للأهداف التخريبية لهذا الركب، بما يوجد في سطورها من أخطاء لغوية، من حيث النحو والتراكيب وغيبة الصور الجمالية، وغير ذلك من عوامل تشويه اللغة. ناهيك عن الأبواب التي أفردت للعامية، وخلط العربية بالعامية. والسلسلة طويلة، لا يمكن أن نحيط بها في حيز هذا البحث.

ولكن المأساة الحقيقية تقع في دور التعليم. ولننظر ماذا يتم في تعليم تلاميذ المدارس وأثر هذا على تعليمهم لغتهم. ولنبدأ بالمعلم، من المعروف أن أثر المعلم في العملية التعليمية كبير، وليس مبالغة إذا قلنا أنه لا يزال أشد تأثيراً على التعليم ممن سواه وما سواه من عناصر المنهج الدراسي وعناصر العملية التعليمية كلها. في مصر، المعلم غير المتخصص في تدريس اللغة العربية لا يقيم وزناً للغة العربية –بل أنه لا يستطيع ولو حرص بإعداده الحالي- أن يستخدمها في تدريسه، لأنه بكل بساطة لم يعد لهذا. وكذلك الأمر بالنسبة لبقية عناصر المجتمع المدرسي، إذ لم يعد أحد منهم قادراً على استخدام اللغة العربية أثناء تأدية عمله. والنتيجة منطقية، بأن يستخدم الجميع العامية، لغة للاتصال فيما بينهم، وبينهم من ناحية والمتعلمين من ناحية أخرى.

وهكذا، تكون المأساة في أن يجد المتعلمون أنفسهم غارقين في بحر العامية. ففي المدرسة: المعلمون يعلمون بالعامية داخل الفصول الدراسية، وبقية عناصر المجتمع المدرسي يتحدثون إليهم بالعامية، وفي الأسرة يتحدثون بالعامية، ومواد الإعلام يقدم معظمها لهم بالعامية، وحتى أسماء الحوانيت والشوارع يجدونها في كثير من الأحيان إما بالأجنبية الدخيلة أو بالعامية الطاغية على حياتهم.

بناء على ما سبق لم تبق فرصة لتعلم اللغة العربية سوى حصص اللغة العربية في خطة الدراسة، وحتى هذه ليست خالصة للغة العربية، فمدرسو اللغة العربية –إلا القليل منهم- يدرِّسون الفصحى بالعامية.

لذلك، فإن من أهم الطموحات بالنسبة للمناهج الدراسية أن تتبوأ اللغة العربية مكانها المناسب في مدارسنا ومؤسسات إعلامنا، وفي حياتنا العامة والخاصة، وأن يعمل المتخصصون في المناهج على تطويرها بحيث يتحقق التالي:

(١) تطوير مناهج اللغة العربية في التعليم العام والتعليم الخاص.

(٢) الاهتمام باللغة العربية عند تقويم إجابات الطلاب في الاختبارات بالنسبة لمختلف المواد الدراسية.

(٣) تطوير مناهج إعداد مدرسي اللغة العربية في التعليم العام، على وجه الخصوص.

(٤) تزويد معلمي مختلف المواد بالمهارات اللازمة لاستخدامهم اللغة العربية في تعليم موادهم الدراسية، سواء في برامج إعدادهم أم في برامج تدريبهم.

(٥) تزويد بقية أعضاء المجتمع المدرسي بمهارات التحدث باللغة العربية أثناء عملهم في المدارس.

(٦) إعداد كتب التلاميذ وأدلة المعلمين في مختلف المواد الدراسية بحيث تساعد التلميذ والمعلم على تعلُّم اللغة العربية الفصحى، وتساعد المعلم في التدريس بها.

(٧) تشجيع الطلاب في مختلف المراحل الدراسية على التمكن من اللغة العربية من خلال التشجيع على التعبير بها، والبحث في مجالها، وتحليل نصوص في مختلف فنونها.

(٨) التعاون مع مختلف المؤسسات الثقافية والإعلامية بهدف حماية اللغة العربية الفصحى مما تتعرض له من تعويق، والعمل على التمسك بها في هذه المؤسسات بخاصة وفي المجتمع بعامة.

(٩) نصوص القرآن ونصوص التراث الأدبي هي خير معلم للغة العربية الفصحى، ولذلك ينبغي العناية بحفظ قدر مناسب من هذه النصوص في كل مستوى تعليمي والتشجيع على الاستشهاد بها في مختلف المناسبات في داخل المدرسة وخارجها.

(١٠) دعم حركة ترجمة إلى العربية إثراء لها وتزويدها بالمصطلحات الجديدة التي تعبر عن مستجدات المعرفة في العلوم والتقانة، وأحسب أن مكان هذا في مناهج المرحلة الثانوية الخاصة باللغتين العربية والإنجليزية ومناهج الجامعة.

(١١) تنظيم مسابقات في فنون اللغة العربية تشرف عليها المدارس بالتعاون مع المؤسسات إعلامية، على أن تكون هذه المسابقات من متطلبات المناهج الدراسية في مختلف مستويات التعليم العام.

مما سبق، يتضح أن اللغة العربية تحتاج إلى عناية فائقة كي تستعيد عرشها، ولهذا مداخل كثيرة في المناهج الدراسية المختلفة وبالتعاون بين عناصر المجتمع المدرسي وبين هذا المجتمع وعناصر البيئة المحلية والمؤسسات المعنية بهذه اللغة مثل مجمع اللغة العربية.

وبالنسبة لمعايير المناهج الدراسية المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم[٢٥]، فإن المأمول أن تعطي هذه المعايير اللغة العربية العناية المناسبة في جميع المناهج. فالعناية باللغة الأم لا يكون فقط عن طريق العناية بالمناهج الخاصة بها، ولكن ينبغي أن تكون هذه العناية هدفاً أساسياً في المعايير العامة للمناهج، وفي معايير مناهج مختلف المواد الدراسية، وأن تلقى عناية خاصة في إعداد معلمي هذه المواد وفي تنميتهم أثناء الخدمة، وفي إعداد كتبها وأدلة معلميها وطرائق تدريسها وأنشطتها وتقانة تعليمها وتقويم مخرجاتها. ولكن من يطلع على معايير المناهج أو المعايير الخاصة بمختلف المجالات الدراسية أو معايير المعلم[٢٦] لا يجد عناية باللغة العربية إلا في المعايير الخاصة بمناهجها.

ج- أن يكون التقدم العلمي والتقاني من منطلقات المناهج الدراسية:

إننا اليوم لا نستطيع أن نقرأ صحيفة يومية دون أن نجد فيها أخباراً عن كشف علمي جديد أو تطبيق تقاني حديث، أما المجلات المتخصصة فقد ضاقت صفحاتها -على كثرتها- عن متابعة الكشوف العلمية التي تتدفق كل يوم من مراكز البحث العلمي والتطبيقات التقانية التي تنهمر بصورة أذهلت العقول وحيرت الأفئدة. ولا يزال السيل الجارف مستمراً.

وكما يتوقع القارئ فإن التقدم العلمي والتقاني المعاصر لهما أثر شامل على حياة الأفراد والأمم. فالأقمار الصناعية قد أصبحت من أساسيات الحياة، ومنها يتعرض أعضاء الأسرة لعملية تعلم قد تكون رشيدة وقد لا تكون. واليوم تبث برامج عبر هذه الأقمار ليستقبلها الأطفال والشباب والكبار في غرف نومهم ولا نستطيع لها منعاً.

وإلى أين سوف تسير البحوث العلمية والتقانية بعالمنا في بحثها عن حلول المشكلات التي تأخذ بتلابيبنا، إلى أين سوف تصل بنا بحوث التلوث البيئي وبحوث ثقب طبقة الأوزون؟!! وإلى أين سوف تسير بنا التغيرات المناخية في العالم حيث جفت مناطق واجتاحت السيول أخرى لم تكن تشهد أمطاراً؟!!! وإلى أين سوف تسير بنا بحوث حركة طبقات الأرض، وقد نشطت براكين كانت كامنة عشرات السنين واستحدثت براكين أخرى؟!!

---

25 وزارة التربية والتعليم، مشروع المعايير القومية للتعليم في مصر، المرجع السابق. ص١٨٥-٢١٠.

26 المرجع السابق. ص ص٧٠-٩٤.

وننبه هنا لما يمكن أن تصير إليه المناهج الدراسية إذا ما تخلف مخططوها أو مطوروها عن متطلبات التقدم العلمي والتقاني المعاصر. والذي ينبغي أن يدركه هؤلاء وهؤلاء هو أن إيقاع تطوير المناهج المعهود، لم يعد مناسباً لما نشهده من تغير من حولنا: في المجتمع، وفي العلوم، وفي التقانة... لذلك عليهم أن يبحثوا عن أساليب جديدة ليتعلم الفرد قدراً أكبر من ذي قبل، ويفهم بأسلوب أعمق من ذي قبل، ويبدع أكثر من ذي قبل، ويستشرف المستقبل بطريقة أكثر نفاذاً من ذي قبل. وأن يمد تصوره من عالمه الواقعي الذي يعيش فيه إلى عوالم اقتراضية تنطلق من متغيرات عالم الواقع.

وليكن في حسبان من يقومون على بناء المناهج وتطويرها: أنه من الضروري بالنسبة للنظم التعليمية مهما كان مستوى تقدمها أن تدخل التقانة في برامجها كجزء أساسي على نطاق واسع. فإن عصرنا هو عصر التقانة المعقدة التي تتجاوز مجرد استخدام الآلات والأجهزة إلى المبادئ العلمية القائمة عليها. وأن الاستخدام الفعال والصحيح للتقانة التربوية الحديثة يمكن أن يعطي مردوداً أكبر للاستثمارات القائمة والإمكانات المخصصة لبرامج التعليم والتنمية، كما يمكن أن يوثق العلاقة بين مراكز الدراسة ومراكز العمل المنتج. وبذلك تضيق الهوة بين المدرسة والمجتمع، وتقل الشكوى من أن المدرسة لا تعد الدارسين لعالم العمل ذي الطبيعة المتغيرة باستمرار.

ويُمكِّن الاستخدام الصحيح لهذه التقانات من الإسهام بصورة فعالة في مكافحة الأمية، وتيسير الدراسة لأعداد أكبر من الراغبين في التعليم وزيادة الاستفادة من البرامج الدراسية، وإتاحة الفرص لكافة فئات المجتمع لكي تزيد من تحصيلها العلمي والثقافي، وبذلك يتحقق تدريجياً المجتمع المستمر في التعلم وصولاً إلى مجتمع المعرفة.

كما ينبغي أن تعكس المواد التعليمية أحدث التطبيقات التقانية المتصلة بالمناهج المعنية، وأن تتضمن نتائج أرفع الأعمال العلمية المناسبة في كل تخصص، وأن تأخذ بأحدث الاتجاهات في التعليم.

وإذا نظرنا إلى التقدم التقاني وأثره على المناهج، فإننا نجد له تأثيراً بالغاً. فقد فرضت التقانة نفسها على خبرات المنهج الدراسي وأصبحت جزءاً لا يتجزأ منها في مراحل التعليم المختلفة، كما أصبحت وسيلة مؤثرة في توصيل المعلومات إلى المتعلم. بل بناء على تقانة التعليم الحديثة استحدثت نظم جديدة وأساليب متطورة وتغيرت مهام المشاركين في العملية التعليمية. ومن النظم التي استحدثت نتيجة لكفاءة أدوات التقانة الحديثة نظام التعليم المفتوح الذي أخذ ينتشر وصولاً إلى هؤلاء الذين لا يتسع وقتهم للانخراط في التعليم التقليدي، وسداً للنقص في المعلمين، وتوسيعاً لنطاق التعليم سواء من حيث مستويات المتعلمين أم من حيث المساحة الجغرافية التي يغطيها.

ومن أهم ما أدخله التقدم التقاني إلى مجال التعليم جهاز الحاسب الآلي "الكمبيوتر" فقد أحدث هذا الجهاز طفرة في تطوير العملية التعليمية إذ استخدم في إرسال برامج تعليمية معدة إعداداً جيداً بواسطة خبراء على مستوى عال من الكفاءة، كما أصبح وسيلة عالية الكفاءة في تخزين المعلومات وسرعة استدعائها. هذا إضافة إلى ما يقدمه للبحث العلمي من خدمات أدت به إلى تقدم مذهل في اتساع المجالات ودقة النتائج وسرعة الإنجاز.

وسوف يكون للحاسب الآلي دور حاسم ومهم في عملية التربية المستمرة مدى الحياة. فقد ثبت من نتائج الدراسات التي جرت في هذا المجال، أن الوظائف التي يؤديها هذا الحاسب لا تشتمل على مجرد تقديم المعلومات وتخزينها فقط، وإنما يساعد كذلك في تكوين المفاهيم وتطبيق الأساليب المختلفة والحكم عليها وإثارة القوى الفكرية والفضول العلمي. فالحاسب يساعد الفرد على أن يكتشف الحلول المحتملة للمشكلة، وأن يدرس الآثار والنتائج المختلفة لدراسة معينة إذا ما غير في مدخلاتها، وأن يصل إلى أحكام علمية ومنطقية حول المعلومات التي تقدم له أو يتعلمها. وعموماً، فإن استخدام الحاسب الآلي في عملية التعليم والتعلم قد أدى إلى إقامة حوار بين الفرد المتعلم وبين نظام كامل للمعلومات والحقائق والمهارات والأحكام.

وغداً، تجعل الأقمار الصناعية من العالم كله مدرسة واحدة، تتعدد مناهجها بقدر ما تبثه هذه الأقمار من برامج، ويصل عدد طلابها بقدر المتلقين للبرامج المبثوثة في مختلف أرجاء العالم. وهذا تحد خطير لمطوري المناهج، ينبغي أن يواكبوه بتطوير يواكب –على الأقل- ما تبثه هذه الأقمار.

لذلك، فإن المأمول من المناهج الدراسية هو أن تواكب التطورات الحديثة في العلوم والتقانة، في كل من محتواها وطرائق تعليمها وسائر مكوناتها. وعلى معاهد التعليم استخدام الحاسب الآلي في جميع مناشطها مثل حفظ المعلومات والاتصال بمصادر المعلومات والقبول والتسجيل والتخرج والإدارة والتقويم والمتابعة. وأن تولي اهتماماً خاصاً بإنتاج البرمجيات لكونها بوتقة تنصهر فيها الخبرات العلمية والتطبيقات التقانية، إضافة إلى أنها مجال خصب للإبداع، وأن تنشر الوعي بالتطبيقات الالكترونية الجديدة وتواكبها وتحاول نشرها في المجتمع.

بناء على ما سبق، فإن الكاتب يرى أن التقدم العلمي والتقاني يجب أن يكون من منطلقات المناهج الدراسية وليس من مجالات اهتمامها فقط. ويرى أن تضمها "المعايير القومية للتعليم في مصر" إلى المنطلقات التي أوردتها[٢٧]. فلم يعد التقدم العلمي والتقاني يحتل

27 وزارة التربية والتعليم، المعايير القومية للمناهج الدراسية،... المرجع السابق

فقط أهمية بالنسبة للمناهج الدراسية، ولكن يرى الكاتب أنه أصبح من منطلقاتها الأساسية في عصر العلم والتقانة الذي نعيشه.

د- أن تكون الدراسات المستقبلية من منطلقات المناهج الدراسية[٢٨]:

في العصر الحاضر، لا يمكن إغفال التطورات المتلاحقة في مختلف المجالات. فقد أصبحت المستحدثات الجديدة –المتوقع منها وغير المتوقع- مادة أساسية في وسائل الإعلام، ناهيك عن المجلات المتخصصة. ولقد انتقلت حلبة السباق العلمي والتقاني من الكرة الأرضية إلى الكواكب الأخرى واستحدثت علوم مثل الهندسة الحيوية والحزم الضوئية وعلوم الفضاء وعلوم الحاسب الآلي. وهذه كلها تخطو الخطوات الأولى من نشأتها وتتطور بصورة سريعة وتفعل فعلها في حياة البشر، والبقية آتية.

وفي العصر الحاضر قفزت التقانة بالعالم إلى آفاق لم تكن في الحسبان. ونضرب لهذا مثلاً بالتحكم عن بعد، ومراكب الفضاء والأقمار الصناعية والإنسان الآلي.

وفي العصر الحاضر أصبح من أهم الطموحات تقوية الوازع الأخلاقي لدى الإنسان، ليس فقط فيما نشهده اليوم من غبش في العقيدة ونكوص في العبادات وجور في المعاملات وتفلت في الأخلاق، ولكن أيضاً فيما يتعلق بتوجيه البحث العلمي كما في الهندسة الحيوية وعلوم الليزر –على سبيل المثال- وجهة غير أخلاقية، كما أننا نلحظ تلوثاً للبيئة كبيراً. ونتيجة لهذا يتسع ثقب طبقة الأوزون،ومن المعلوم أن لاتساعه عواقب وخيمة من حيث التغير في مناخ الكرة الأرضية، وما يترتب على اتساعه من كوارث طبيعية لا قبل للإنسان بها. وقد يحدث غداً تغيرات جديدة تضيف مخاطر جديدة لا يعلم مداها إلا الله.

وفي العصر الحاضر نعلم أن الشتاء النووي الذي يعقب التفجير النووي يبيد الحياة على وجه الأرض، فمن لم يمت من الأحياء بفعل التفجير سوف يقضى عليه بفعل الشتاء النووي[٢٩]. ومن ثم فإن مصير البشرية أصبح يتعلق بضمائر وأخلاق من بيدهم قرار الحرب النووية.

وعموماً، فإن المتوقع للأخلاق والقيم في المستقبل أنها سوف تهتز أمام مظاهر الظلم السائد في المجتمع العالمي من القادرين لغير القادرين وانعدام المسؤولية الاجتماعية وتحول المجتمعات إلى مجتمعات استهلاكية، واهتزاز القيم بسبب مظاهر الظلم وانعدام العدالة، وثورة

---

28 لمزيد من الاطلاع، انظر محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في المناهج الدراسية وفق التوجيهات الإسلامية، مرجع سابق، ص ص٣٤٠-٣٥٠.

29 لمزيد من الاطلاع، انظر: مارك هارول، الشتاء النووي، تأثيرات الحرب النووية على الإنسانية وعلى البيئة ترجمة سعيد جميل سليمان. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١.

الشباب على النظم والمؤسسات القائمة لأنها بعيدة عن تحقيق حاجاتهم والاستجابة لمشاعرهم والاحتجاج ضد كل من الفقر والمرض والحروب وفوق كل هذا ضد كل من تسلط الحكومات والمعايير المزدوجة في تقويم الأمور.

وفي العصر الحاضر، ينقسم العالم إلى قسمين: الأول متقدم علمياً وتقنياً واقتصادياً وسياسياً والثاني متخلف، ونظراً للتسارع في التقدم تزداد الفجوة بين القسمين. وحيث أننا ننتمي في الوقت الحاضر إلى المتخلفين، فإننا سوف نزداد تخلفاً وبصورة أسرع ما لم نوظف الدراسات المستقبلية.

ولقد أصبحت المعرفة من العوامل الفارقة بين المجتمعات، كما تعرَض التغيرات الهائلة التي تميز عصرنا الحالي مستقبل الإنسان للخطر. فمن يعرفون يتفوق بالعلم والمعرفة ومن لا يعرفون يتخلفون بالجهل والتعمية، إذن تصبح من طموحاتنا تربية مواكبة لأن التربية هي قدر الإنسان، ومن ثم مناهج دراسية مواكبة لحاجات المستقبل.

من التوقعات التربوية المستقبلية، الدعوة إلى معاهد تعليم بلا جدران إذ يدعو البعض إلى إلغاء المدارس والنظم التعليمية بدل إصلاحها بدعوى أنها أصبحت قديمة ومتآكلة ولم تعد تناسب طبيعة العصر، كما ينادون بنزع الصفة المؤسسية عنها أو إزالة جدرانها ليصبح التعليم حراً ومفتوحاً وليس حكراً على المدارس والمعاهد والجامعات. وعلى الرغم من هذه الدعوة، فإنه مهما كان الأمر وبغض النظر عن الشكل فلا غنى للإنسان عن الدراسة المنظمة في نظم تربوية متخصصة في نشر العلوم والمعارف والخبرات العملية بين الأجيال. وفي مجتمعات المستقبل تدعو الحاجة إلى التعامل مع قدر هائل من المعلومات الواردة من خلال عدد كبير من المصادر وبواسطة وسائل واستعدادات ومهارات دقيقة ومتخصصة. وهذا الأمر يستدعي وجود نظم للمعرفة تقدم ضمن مؤسسات تربوية وتعليمية وتدريبية وبحثية ومناهج دراسية على قدر كبير من المرونة التي تيسر ملاحقة هذه التغيرات المستقبلية.

ومن حيث التغيرات المستقبلية في بنية النظم التعليمية في مصر، فإننا نتوقع ما يلي:

- أن تقوم الأسرة بتزويد أطفالها بقدر أكبر من المهارات بالتعاون مع دور الحضانة.
- أن تنتشر رياض الأطفال وصولاً إلى جعلها من مراحل التعليم.
- أن تتوسع قاعدة التعليم الأساسي ويبدأ في سن مبكرة،وأن تطول فترته.
- أن تزداد الحاجة إلى التعليم الفائق وإلى تربية العلماء.
- أن يصبح تطوير التعليم وبخاصة المناهج الدراسية ضرورة لبقاء المجتمع.
- أن يزيد عدد المسجلين في مراحل التعليم المختلفة بصورة مطردة.
- أن يزيد عدد المنقطعين عن الدراسة وكذلك الراسبين.

وفي جميع الأحوال، فإن أحداً لن يستطيع في المستقبل أن يبقى دون أن يتعلم مهارة معينة تجعله عضواً فاعلاً في هذه البيئة المتغيرة، وهذا ينطبق على المنقطعين عن الدراسة والراسبين، إلا أن هؤلاء ينبغي أن يجدوا ضالتهم في أنواع أخرى من التعليم المستمر، وإن لم يفعلوا فإنهم لن يجدوا مكاناً لهم مع الأسوياء في المجتمع.

لذلك يتوقع في المستقبل أن تستبعد من أي برنامج تربوي أو تعليمي أو تدريبي تلك الاتجاهات التي تدعو إلى أن يكون نشر التعليم مرتبطاً فقط بالقدر اللازم لتوفير اليد العاملة المطلوبة، فإن هدف التربية يصبح تمكين الإنسان من أن يكون متعدد المهارات نظراً للانتشار المتوقع للحراك المهني، ومن ثم السعي الدائم للتدريب والتعلم المستمر. ولذلك، يصبح من الطموحات المهمة تطوير المناهج الدراسية المستمر للوفاء بمتطلبات التعليم المتواصل وفاء لحاجات الحراك المهني.

ويتوقع أيضاً منظومية المناهج الثقافية والعلمية والإنسانية والتطبيقية، إلا أن اللغة النوعية يتوقع لها أن تحتل الصدارة في مناهج التعليم في كل مكان، كما يتوقع في المستقبل أن يظهر اتجاه إلى تأخير عملية اختيار الطالب للتخصص في الفروع المختلفة للدراسة لحساب الإعداد المتنوع للمتعلم، كما يتوقع استمرار العناية بمناهج الدراسة الفنية والمهنية لمواجهة مطالب سوق العمل سريع التغير.

ويتوقع أيضاً أن تختفي في المستقبل فكرة النجاح والرسوب المسيطرة على التعليم اليوم لأنها لم تعد تلائم عصر التغير السريع والإنسانية العلمية والديمقراطية في التربية، بل إنها سوف تكون مؤشراً لعدم كفاءة العملية التعليمية. ذلك لأن كل فرد يستطيع أن ينجح في شيء ما إذا ما أتيحت له الفرصة لذلك من خلال المناهج الدراسية المناسبة، وأن فكرة قياس أداء الطلاب بالنسبة لزملائه لم تعد ملائمة. ولهذا فإن مفهوم النجاح والرسوب سوف يتغير بمجرد أن تصبح التربية مستمرة، وأن من يفشل في سن معينة ومستوى دراسي معين خلال فترة تعليمية معينة، ينبغي أن يجد فرصاً أخرى ولا يقضي حياته أسيراً لفشله.

ويتوقع في المستقبل، اتساع نطاق التعليم خارج المدرسة بصورة غير مسبوقة سواء على شكل برامج لتعليم الكبار أو خدمات ثقافية أو صحية أو مهنية من خلال برامج الإعلام أو شبكات المعلومات، ومع كفاءة أدوات الاتصال فإن المتوقع أن يقوى هذا الاتجاه.

ومن الاتجاهات المتوقعة في عالم التربية في المستقبل الارتباط المتزايد بين برامج التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وأن يكون كلاً من التخطيط والتقويم جزءاً لا يتجزأ من النظم التربوية.

وتتلاقى مع الآراء السابقة آراء أخرى تحدد إجراءات معينة لإعداد مسرح التعليم المستقبلي في مصر، نذكر منها:

١) هناك حاجة إلى سياسة وطنية حديثة لا تتغير بتغير المسئول عن التعليم، تواكب متطلبات العصر بالنسبة لتخطيط المناهج وتنفيذها وتقويمها وتطويرها على أسس علمية. لأن الواقع السياسي والثقافي والاجتماعي والاقتصادي والتربوي له متطلبات تنبع من طبيعته. ولا يمكن أن يستمد هذا التطور جذوره من إجراءات غير علمية ولا يمكن أن تنجح هذه السياسة في ظل المركزية القائمة حالياً وارتباطها بشخص المسئول.

٢) ضرورة البعد عن الإصلاحات الجزئية نظراً لضعف مردودها على المناهج الدراسية ولا تغير المواقف الرئيسية أو السلوك الأساسي في غرف التدريس.

٣) لا يمكن للمدرسة أن تعمل كمدرسة مجددة إلا بإعادة تجديد البيئة التربوية ومنها المناهج الدراسية، وتجسيد الأفكار الجديدة والمستحدثات في عملية التعليم والتعلم.

٤) تتعثر المدرسة في مسيرتها نحو تطوير المناهج الدراسية بخاصة والتطوير التربوي بعامة إذا اصطدمت بقوانين وأنظمة ولوائح متخلفة عن العصر. لذلك يستدعي تطوير المناهج تطوير في السياسات والقوانين والأنظمة واللوائح المتعلقة بكل من إدارة الوقت والجودة الشاملة والتطوير التربوي، وغير ذلك من عناصر البيئة التعليمية تحقيقاً لمنظومية العمل التربوي.

٥) إسهام أصحاب المصالح المختلفة في عملية تطوير المناهج وفتح باب الاتصال معهم وبخاصة أولياء الأمور والمعلمين والطلاب وإدارة المدرسة والجامعات والجماعات الأهلية والمهنية بالمحيط المحلي. وذلك، بدءاً بتحديد الحاجة إلى التطوير وصولاً إلى عملية التنفيذ والتقويم والمتابعة.

٦) مما يساعد في تطوير المناهج إنشاء ما يلي:

- مراكز للتعليم الإلكتروني مهمتها إعداد المعلمين والمديرين والموجهين وغيرهم من قيادات التعليم وتنميتهم أثناء الخدمة.
- مراكز للبحث العلمي تسهم في إجراء البحوث الخاصة بكل من تخطيط المناهج الدراسية الجديدة وتجربتها وتقويم أثرها وتطويرها ومتابعة المناهج القديمة ورفع كفاءتها.
- إنشاء مراكز مستقلة للتقويم والاعتماد تتابع مستوى الجودة الشاملة في المنتج التعليمي بما في ذلك جودة المناهج الدراسية.

تحقيق التوقعات السابقة، من طموحات المستقبل، الأمر الذي يجعل من أهداف التعليم أن يعد المتعلم لتشوف المستقبل على أساس من الماضي والحاضر، وأن يتخيل الصور المختلفة المحتملة للمستقبل، انطلاقاً من معطيات الواقع المعاصر والماضي المعاش، وأن

يستخدم في سبيل ذلك مختلف الأساليب العلمية للاستطلاع والتحكم العلمي والتوجيه الكمي والنوعي والانطلاق إلى استشراف المستقبل وصولاً إلى تحديد ملامحه.

مما سبق نتبين أن الدراسات المستقبلية أصبحت هدفاً رئيساً في الحياة المعاصرة بالنسبة لجميع المجتمعات. ولكنها بالنسبة للمجتمعات المتخلفة أشد حاجة وأكثر إلحاحاً لكي تتبين موضعها في مسيرة الأمم، وتتشوف مصيرها في خضم السباق المحموم بينها وتستشرف خططها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية في ضوء التوقعات العلمية للمستقبل. ومصر –اليوم- في حاجة إلى هذه الدراسات أكثر من أي وقت مضى، إذ يبدو أن الكيانات الكبرى التي بدأت تتكون من حولنا لا تعرف إلا منطق القوة الشاملة تربوياً واقتصادياً وعلمياً وتقنياً، وما لم تحقق بلادنا هذه القوة فإنها ستظل سوقاً لغيرها ومطمعاً لهم.

ومما سبق يتبين أيضاً أن الدراسات المستقبلية ينبغي أن تكون من بين منطلقات المناهج الدراسية لأن الخبرات الخاصة بالدراسات المستقبلية، خبرات نوعية لا تتوافر إلا إذا كانت مقصودة لذاتها، وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت الدراسات المستقبلية من بين منطلقات المناهج الدراسية في مختلف مستويات التعليم وأنواعه ولأن الحاجة إليها لا تتوقف على زمن بذاته أو مكان بعينه أو مرحلة دراسية محددة، بل هي ضرورة من ضرورات الحياة المعاصرة لا يمكن الاستغناء عنها، وبمرور الزمن تتزايد ضرورتها ومن ثم تزداد الحاجة إليها.

لذلك، يرى الكاتب إضافتها إلى منطلقات المناهج الدراسية الواردة في المجلد الأول من "مشروع المعايير القومية للتعليم في مصر"[٣٠]. فالمطلع على هذه المعايير يجد إشارة إلى الدراسات المستقبلية في المعيار الخامس كخاصة من خواص الأهداف دون ترجمة هذه الخاصة إلى خبرات في بقية عناصر المنهج. وهذا لا يعطي الدراسات المستقبلية -من وجهة نظر الكاتب- الموقع المناسب والوزن المناسب والأهمية المناسبة في المنهج الدراسي.

٥- أن يكون التقدم التربوي من بين أسس تطوير المناهج الدراسية:

إن التقدم التربوي غير المشهود من قبل، قد جعل التربية ميدان سباق بين الأمم، فما وضع الدول المتقدمة مثل اليابان والصين وأمريكا وألمانيا وفرنسا في مواقع القيادة في العالم إلا سبقهم التربوي. وعلى سبيل المثال، لقد بلغ الحرص في الولايات المتحدة الأمريكية على تقدم نظامها التربوي أن جاء في التقرير المعنون "خطاب مفتوح إلى الشعب الأمريكي، أمة

30 وزارة التربية والتعليم، المرجع السابق.

معرضة الخطر، حتمية التغير" جاء في هذا التقرير أنه "لو قامت "قوة معادية" بفرض أداء تعليمي قليل الجودة على الشعب الأمريكي لاعتبر ذلك مدعاة للحرب".

ويذكر التقرير نفسه أن التربية هي أساس إعادة توزيع القدرات في العالم، فقد جاء في هذا التقرير:

"ولا يكمن الخطر فقط في أن "اليابان" تنتج سيارات أكثر كفاءة من السيارات الأمريكية، وأن صادراتها تحظى بدعم حكومي لدوام تنميتها وتطويرها، ولا أن "جنوب كوريا" قد بنى حديثاً أكبر مصنع ذي كفاءة لصناعة الصلب في العالم، ولا أن الأدوات والمعدات الأمريكية التي كانت يوماً فخر العالم تستبدل بها اليوم منتجات ألمانية، بل إن الأمر يتعدى ذلك كله في دلالته على أن هناك إعادة توزيع للقدرات والكفاءات المدربة على اتساع رقعة العالم".

إن الأبحاث التربوية التي كانت بالأمس تبحث عن إجابات مبدئية، مثل: ماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ قد أضافت سؤالاً آخر هو: من نعلم؟ ودارت العملية التعليمية حول ماذا؟ وكيف؟ ومن؟ ردحاً من الزمان، إلى أن أصبحت ميول المتعلم في منتصف النصف الأول من القرن العشرين الميلادي هي الركيزة الأولى للمناهج. وظهرت بناء على هذا المفهوم مناهج النشاط التي بنيت، أساساً، على ميول المتعلم. إلا أنه سرعان ما اتضحت في هذا الاتجاه عيوب عدة. وتغير التركيز في المناهج من الميول إلى الحاجات في أواخر الخمسينات وبداية الستينات، كما تحررت طرق التدريس هي الأخرى من ضرورة البحث عن المداخل والمواقف التدريسية التي تتفق بالضرورة مع ميول التلاميذ ورغباتهم، وانتقلت إلى مبدأ مختلف في التعلم مؤداه: أنه يمكن تعليم أي خبرة لأي فرد إذا أمكن اختيار المدخل والأسلوب المناسب لتعليمه.

ويلاحظ هنا تغير كبير في تربويات التعليم، فبعد أن كانت نقطة البداية والاهتمام تتعلق بالمتعلم وميوله ورغباته، أصبحت نقطة البداية والاهتمام هي الخبرة التي يحتاجها هذا المتعلم. وسواء نبعت هذه الحاجة من شخصه أو من المجتمع، فإن عليه أن يكتسبها بشرط أن لا تكون في عملية التعلم قسراً أو قهراً للمتعلم، ولكن يُختار من طرائق التعليم وأساليبه ووسائله وتقانته ما يجعلها مقبولة وميسورة الاكتساب بقدر المستطاع.

لذلك، أخذ البحث التربوي والتجديد التربوي يتناولان الطرائق والأساليب المختلفة لصياغة خبرات المنهج وتنظيمها بحيث يمكن تطويعها بقدر الإمكان للمتعلم. فظهر التنظيم الحلزوني لخبرات المناهج الذي يمكِّن من معالجة المفهوم نفسه بمستويات مختلفة بحيث يعمق ويتسع في كل مستوى عن المستوى السابق له. وهذا يساعد على اتصال المتعلم بالموقف في أوقات مختلفة ومرات متعددة فيحدث تعلم مجزأ للخبرات المراد تعلمها. كما ظهر "المنهج الخفي" و"المنهج التقاني" و"المنهج الإنساني" و"المنهج الافتراضي".

ولا تزال هناك تطورات أخرى تتعلق بمفهوم التعليم ومداه. فقد ظهر التأكيد على التعلم الذاتي، وعلى الوصول بالتعلم إلى الحد الأقصى. بمعنى أن فترة التعليم لم تعد محدودة بأية حدود زمنية، وأصبحت تشمل حياة الإنسان كلها فطالما كان الإنسان حياً فإنه ينبغي أن لا يتوقف عن التعلم كما أن المدى الذي يذهب إليه التعلم ينبغي أن يصل بالمتعلم إلى الحد الأقصى من إمكاناته أي تستنفذ قدراته ومهاراته التي يمكن أن يوظفها في عملية التعلم.

ففي عالم سريع التغير، ملئ بالأحداث مفعم بالتغيرات والمشكلات لابد من أن تمد التربية المتعلم بباقة متنوعة من الخيارات في التخصصات والمقررات الدراسية، لكي يتسع مدى الخبرات وتتنوع بما يقابل الفروق الفردية بين المتعلمين ومتطلبات التنمية بالمجتمع. بل، إن التربية أصبحت –اليوم- مكلفة بأن تعد مجتمعات تنشط وراء التعلم مدى الحياة، وأن تيسر التعلم للجميع ليس فقط داخل المدرسة، ولكن خارجها أيضاً. فهذا هو أهم ما يمكن أن تقدمه في هذا العصر السريع الخطى نحو التغيير. فإن الثورة العلمية التقانية وسيل المعلومات الهائل المتيسر الآن للإنسان، ووجود شبكات هائلة من وسائل الاتصال والإعلام، مع عديد من العوامل الاقتصادية والاجتماعية، قد عدلت كثيراً من صيغ وأشكال ونظم التعليم التقليدية، كما وسعت من نطاق التعلم الذاتي، ويسرت فكرة الاكتساب الواعي النشيط للمعرفة، بحيث أصبح التعليم الخاص بالصغار والشباب والكبار يستدعي وجود عدد كبير ومتنوع من أشكال وأنماط التعليم الخارجة عن نطاق المدرسة، ويشتمل التعليم خارج نطاق المدارس على الكثير من الإمكانات التي يتوجب على كل دولة أن تمارسها لكي تتحد المعرفة المنتظمة مع الاستعدادات الفردية والمهارات المختلفة. ولهذه الأسباب أصبحت المناهج تركز على فكرتين أساسيتين هما: تربية مدى الحياة، ومجتمع يتعلم باستمرار.

وأخذت طرق التدريس –أيضاً- طريقها للتقدم. من أمثلة المستحدثات فيها "التدريس بالفريق" بغية تكثيف الخبرات للمتعلم، وتوسيع نطاق التفاعل الإنساني في الموقف التعليمي. و"التعلم التعاوني" الذي نقل نشاط العملية التعليمية من المعلم إلى مجموعات الطلاب، و"التعلم الذاتي" الذي ألقى بالتعلم على كتفي المتعلم فقط.

وتهدف التربية الحديثة إلى تكوين المجتمع الشامل، فإضافة إلى تكوين مجتمع يأخذ أفراده بأسباب التعلم الذاتي المستمر فإنه يستثمر جميع فئاته استثماراً كاملاً. فتعمل التربية على اكتشاف الموهوبين والمتفوقين وتربية العلماء والمخترعين من بينهم، كما تعمل في الوقت نفسه على توجيه المتوسطين والفئات الخاصة والأقليات والمحرومين اقتصادياً إلى أنسب ما يمكنهم تعلمه وأفضل ما يمكنهم عمله، فهؤلاء من موارد المجتمع البشرية التي يقع إيصالها إلى أقصى ما تمكنها استعداداتها، على عاتق التربية، وما لم تنهض التربية بهؤلاء بصفة خاصة يصبحون عبئاً ثقيلاً على المجتمع.

ولكي يتكون المجتمع المنشود، وتتاح الفرصة للأفراد بأن يعطوا جميع ما عندهم ويستنفذوا كل ما لديهم من قدرات واستعدادات ومواهب، فإن مناهج التعليم في المدارس ينبغي أن تصل إلى أقصى كفاءتها وتظل كذلك، كما ينبغي أن تصل مناهج التعليم خارج المدرسة قمتها وتستمر عندها.

ويبقى حجر الزاوية في عملية التعلم ومهندسها وموجهها، المعلم[٣١]. فبه يمكن أن ترتفع كفاءة عملية التعليم والتعلم وبه يمكن أن تهوى إلى واد سحيق. لذلك عنيت الحركة التربوية الحديثة ببرامجه عناية كبيرة. فتكاملت كل من برامج اختياره وبرامج إعداده وبرامج تنميته وأصبحت برنامجاً واحداً مستمراً منذ بدء اختيار المعلم لمهنته إلى أن يتركها. ودخلت التجديدات إلى حجرة الدراسة فظهرت برامج تربية المعلمين على أساس "الكفايات التدريسية" كما ظهر "النموذج الإنساني" في تربية المعلم، و"التعليم المصغر". وإذا نظرنا إلى الانحدار الأخلاقي السائد اليوم، وإذا توقعنا من المعلم أن يعد لنا أجيالاً من الشباب الذي يتمسك بدينه عقيدة وشريعة ومعاملات وأخلاقاً، فإننا ينبغي أن نربي معلماً من نوع معين، بمعنى أن نربي معلماً صاحب رسالة ومثل أخلاقية، وإلا فشل في أن يكون قدوة لطلابه.

والمأمول أن تأخذ مناهج إعداد المعلم وبرامج تنميته ما حدث في وظيفته من متغيرات. فلم يعد مصدر المعلومات الوحيد ولكن ينافسه مصادر أكثر جاذبية مثل الحاسب الآلي والتلفاز ومؤتمرات الفيديو وغيرها من أدوات التعليم الإلكتروني، وأن الوسائط المتعددة قد دخلت المنافسة، وأنه لم يعد ملقناً ولكنه أصبح مهندساً لبيئة التعلم. وكما بدأ التدريس الافتراضي يأخذ مكانه، وهذه صيحة جديدة تعلو في سماء مهمته.

وقد ظهر في عالم التربية والعلوم الأخرى، عدد كبير من المكتشفات والابتكارات والاختراعات تستطيع تغيير وتطوير النظم التربوية. فالأبحاث الجارية في مجال دراسة الدماغ البشري وكيفية اكتساب المعرفة وتنظيمها والتقدم في نظرية المعلومات، ونتائج التجريب في علم النفس الفردي والجماعي وتجارب المحاكاة والبيئة الافتراضية والنماذج البنائية في علوم الإدارة والاقتصاد، كلها تقدم للتربية دفعاً جديداً نحو البحث والتطوير.

ويتوقع أن يكون في موطن القلب من هذا التغيير الالتزام بمجموعة من القيم ونظم من التعلم توفر لكل أعضاء هذا المجتمع أن يمدوا تفكيرهم إلى أقصى قدراتهم منذ بواكر الطفولة وطوال فترة النضج كبالغين ليتعلموا أكثر كلما تغير العالم من حولهم بشكل أكبر.

---

31 للاطلاع على معايير تربية المعلم، انظر: محمود أحمد شوق ومحمد مالك، معلم القرن الحادي والعشرين: اختياره، إعداده، تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤٢٢ – ٢٠٠١.

وقد أصبح التقدم التربوي مولداً لهندسات تربوية تشكل العملية التربوية وتذكيها، وقد تكامل مع ما يحدث من تسارع في خطوات التقانة التربوية فإن الكاتب يقترح أن يكون هذا التقدم من أسس تطوير المناهج الدراسية وتنظيم خبراتها.

و - أن يكون البحث العلمي والتجريب التربوي من أسس تطوير المناهج الدراسية ومن بين خبراتها:

من المعروف أن عمليات المناهج تبدأ بالتخطيط وتنتهي بالمتابعة مروراً بالتنفيذ والتقويم والتطوير وكل من هذه العمليات تكون قاصرة، ما لم تؤسس على البحث العلمي والتجريب التربوي.

ويعلم التربويين أن تطوير المناهج الدراسية لا يمكن أن يتم عن طريق مناقشتها في المؤتمرات وحدها، ومن المؤكد أن النقل من الدول الأخرى مهما بلغ شأوها من التقدم ليس هو البلسم الشافي للمناهج الدراسية في مصر، فكل مجتمع له عقيدته وقيمه ومستواه الحضاري ومرحلة تطوير يمر بها وحاجاته السياسية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، التي لا يمكن أن تتطابق تطابقاً كاملاً مع غيره من المجتمعات.

وتؤكد لجنة اليونسكو فشل تأسيس تطوير المناهج الدراسية على الآراء الشخصية وعدم توظيف البحوث والدراسات بقولها ما يلي عن تطوير المناهج في بلدان العالم الثالث:
يعود فشل معظم محاولات التطوير في تحقيق أهدافها إلى اعتماد بدائل لم تستند في أكثر الحالات إلى البحوث والدراسات التربوية، أو هي نسخ لأنماط مستوردة قاصرة عن رؤية الواقع واحتياجاته أو هي اجتهادات وخبرات فردية لبعض الممارسين في حالات أخرى[٣٢].
ويعلم التربويون وذوو الخبرة في مجال تطوير المناهج الدراسية أن المؤتمرات قد تعطي مؤشرات أو تقدم أفكاراً أو تستعرض نماذج تعبر عن مصادرها، ولكنها لا تفي بالضرورة بحاجات الواقع المحلي المصري بالنسبة للمتعلم المصري والمجتمع المصري والأهداف التربوية المصرية والواقع المصري قيماً وتاريخاً وحضارة وأهدافاً وآمالاً ومشكلات، لأن كل هذا وغيره خاص بالبيئة المصرية وحدها تتفرد به عن غيرها من البيئات والمجتمعات.

وإنه لمن نافلة القول أن نذكر أن منبع المعلومات الجديدة والطرق والأساليب والتطبيقات الحديثة، ومنصة الانطلاق نحو الآفاق الرحيبة لكل جديد مبتكر، هو البحث العلمي والدراسات الكاشفة عن مكنونات الكون. فالبحث العلمي أسلوب موثوق فيه لحل

---

32 تقرير اللجنة الدولية لليونسكو حول تطوير التربية في العالم، تعلم لتكون: عالم التربية اليوم وغداً، ترجمة حسن جميل طه ويوسف عبد المعطي. الكويت: مكتبة الفلاح ١٣٩٩-١٩٧٩م. ص ص٢٧،٢٨.

المشكلات التي تواجهها مختلف المجتمعات، ومن خلاله يمكن تقديم بدائل عدة لحلولها واقتراح الصيغ المتعددة لتوظيف المستجدات في هذه الحلول وفي غيرها من ساحات التجديد والابتكار والتحديث، والبحث العلمي هو منتج المعرفة الجديدة وهو مجال تطوير المعرفة القديمة، ومحك تطبيق هذه وتلك.

وفي المجالات التربوية يكون البحث العلمي ضرورة لا غنى عنها. فهو الأساس المكين، ليس فقط لكل بناء تربوي جديد –سواء تعلق هذا البناء بالنظم والخطط أم بالمناهج وأساليب العمل وخطواته. بل من خلال تطبيق نتائج البحوث التربوية يتحقق لكل تطوير تربوي مقوماته الأساسية.

والمؤكد في الوقت الحاضر، هو ضرورة أن تؤسِّس الدراسات والبحوث لأي تطوير تربوي لكي يحقق أهدافه. ومما ينبغي أن تراعيه هذه البحوث أن هناك تطورات جديدة قد حدثت في مجالات كثيرة وكان لها أثرها الذي يتوقع أن تأخذها البحوث في الاعتبار، منها ما يلي:

١. أن تطوير الوسائل السمعية والبصرية والتسجيلات المختلفة والتقانات المتعددة قد أدى إلى تحديث تعليم اللغات، وإلى استخدام الوسائط المتعددة في التعليم.
٢. أن التقدم الحاصل في علم التطور الوراثي قد أدى إلى تغيير مفهوم التعلم من مجرد نقل المعرفة من مصادرها إلى عملية تنظيم ذاتية للمعرفة من خلال الفكر والعمل. وقد طبق هذا المفهوم بنجاح في دراسات العلوم التطبيقية والبحتة، وبدأ ينتقل إلى العلوم الإنسانية.
٣. أن التجارب التي أجراها السلوكيون في مختبراتهم قد أدت إلى تغيير جذري في طرق التعليم والتعلم حيث يركز الآن على الحوافز والدوافع في عملية التعلم إلى جانب الحاجات التي قفزت إلى الدرجة الأولى من الأهمية.
٤. أن الدراسات الخاصة بثقافات الإنسان قد أسهمت في إعادة تعريف التربية وتغيير دورها في البيئة الاجتماعية وإعادة النظر في برامجها، بما يحقق التنوع الثقافي إلى جانب العناية بالثقافة المحلية.
٥. أن تقانات الاتصال والإعلام قد ساعدت في تطوير أنماط من التعليم كالنظم المفتوحة والتعلم الذاتي والتعليم عن بعد ومؤتمرات الفيديو.
٦. أن نتائج الدراسات في مجالي علم النفس التحليلي والتعلم الوظيفي تسهم في إلى تطوير أشكال جديدة في التعلم الذاتي والتعلم التعاوني والتعليم الابتكاري والتعليم عن بعد.
٧. أن أنواع البحوث التربوية تتعدد بتعدد مجالاتها. فهناك بحوث الواقع التي تتناول مكوناته وتحليله إلى عناصره لتكشف عن إيجابياته وسلبياته، وهناك البحوث الأساسية التي تكشف عن الجديد، وهناك بحوث المستقبل التي تكشف عن المتوقع حدوثه في المستقبل.

ورغم أهمية البحوث العلمية في تطوير المناهج إلا أن التجريب هو أهم مجالاتها بالنسبة لتطوير المناهج، إذ بدون البحوث التجريبية لا يمكن استقصاء مختلف عوامل التطبيق العملي، وما يكتنفه من صعوبات وما يتعرض له من مؤثرات.وعلى وجه العموم، فإن التصدي للتطوير الشامل للنظم التربوية والخطط والمناهج والإدارة وغيرها، وتوجيهها نحو استيعاب المتغيرات في كل من المتعلم والمجتمع والمادة الدراسية والاتجاهات التربوية المعاصرة، لا يمكن تحقيقه بدون العمل العلمي المتجدد والمستمر والقائم على رؤية الواقع وحاجاته. بهذا فقط يمكن أن تزداد فاعلية المنهج وتتحسن مخرجاته ويواكب متطلبات المجتمع الشاملة، ليس فقط بالنسبة للتنمية البشرية للمجتمع، ولكن أيضاً بالنسبة لجميع جوانب العملية التعليمية.

ومنهج التجريب هذا هو الأساس في تطوير المناهج في الدول المتقدمة. فمثلاً، من المعروف إن أول ما قامت به أمريكا في أوائل الستينات بعد أن وجدت أن روسيا قد سبقتها في إرسال مركبة فضاء تحمل الكلبة "لايكا" في أواخر الخمسينات، هو إنشاء العشرات من مراكز البحوث التربوية لتطوير مناهج مختلف المواد الدراسية وبخاصة مناهج الرياضيات والعلوم تطويراً يقوم على البحث العلمي والتجريب التربوي، ثم التحسين بمقتضى نتائج هذا التجريب. لذلك، ظهرت عشرات المناهج المطورة المجرَّبة، وأُلفت عشرات الكتب التي جرى تجربتها المرة تلو الأخرى، وفي كل مرة تجرب تخضع للتقويم بعد التجريب ليجري تحسينها مرة بعد مرة، وهكذا استمر العمل التجريبي في رفع كفاية المناهج. لذلك، كانت المناهج الدراسية المطورة والتعليم الفائق منصة انطلاق أمريكا إلى سيادة العالم اليوم. وهذا ما نطمح أن تقوم به المناهج الدراسية في مصر.

والملاحظ أن معايير المناهج الدراسية التي تضمنتها "المعايير القومية للتعليم في مصر" لم تشر إلى الأهمية المناسبة للبحث والتجريب في تصميم المنهج الدراسي، فقد ذكر البحث في المعيار الثاني لطرق التعليم والتعلم في "إطار ممارسة المتعلم مهارات وقيم التفكير والبحث"، ولم تذكر مهمات البحث العلمي والتجريب في إعداد المناهج الدراسية مع أن البحث والتجريب ضرورة لاختيار الخبرات من مصادرها، وضرورة لتنظيم هذه الخبرات في نسق تربوي، وضرورة لتطبيق هذا النسق، وضرورة لتقويمه، كما أنه ضرورة لتطويره. فالأسئلة مثل: أي الطرق أفضل في اختيار الخبرات؟ وأي الأساليب أفضل لتنظيمها في نسق تربوي؟ وأي الأهداف أفضل في تقديم عملية تعليم وتعلم ناجحة؟...مثل هذه الأسئلة لا يجيب عليها إلا البحث والتجريب.

أما اكتساب المتعلمين لمهارات البحث العلمي فهو من الأهمية بحيث لا يمكن أن تغفله خبرات المناهج الدراسية لأن طبيعة العصر تضع على كاهل هذه المناهج مهمة تربية الباحثين

منذ الصغر، الأمر الذي يجعل تخطيط خبرات في البحث العلمي في مختلف المناهج الدراسية لمختلف المجالات أمراً لا مفر منه بالنسبة لمختلف مستويات المتعلمين لتكوين العلماء من بينهم.

ز- أن تستجيب المناهج الدراسية لطبيعة العصر الحالي ومطالبه:

إن التغير المستمر سمة أساسية لهذا العصر، ولكن أخطر خواص الواقع المعاصر ما يتعلق بطبيعة التغير، فقد أصبح التغير الاجتماعي فيه غير ما كان في الماضي، إذ تسارعت خطاه واتسع مداه واكتنف ملامحه الغموض والتناقض، ولم يعد يقتصر على داخل المجتمع الواحد ولكن تناول كيانات اجتماعية متعددة بصورة غير مألوفة ولا متوقعة، فمثلاً، تفتت كيانات كبرى إلى كيانات صغرى كما حدث فيما كان يسمى بالاتحاد السوفيتي ويوغوسلافيا، وحدث النقيض في أوروبا التي توحدت في كيان واحد كبير. ولا ننسى هنا ما يسمى "النظام العالمي الجديد" الذي يجمع تحت عباءته دول العالم التي اتفقت مصالحها وتوحَّدت أهدافها، فلبست رداء "العولمة" وقننتها باتفاقيات قانونية من خلال منظمة التجارة العالمية يذعن فيها الضعفاء للأقوياء.

ولم يعد التغير بالنسبة للإنسان كما كان من قبل، فلم يعد الإنسان يشعر بالأمان كما كان من قبل، ولم يعد يلمس حميد الأخلاق في الأصدقاء والرفاق كما كان من قبل، ولم يعد يشهد الترابط الأسري قوياً كما كان من قبل، ولم يعد يحقق مستوى معيشة معقول كما كان من قبل،ولم يعد يجد مكاناً له في دور التعليم كما كان من قبل، وإذا حدث أن تعلم فإنه لا يجد عملاً بسهولة كما كان من قبل، وإذا وجد عملاً فإن العمل أصبح يتطلب مواكبة التقدم العلمي والتقاني أكثر بكثير من ذي قبل.

وجاءت علوم الفضاء وتقانة الاتصالات والحواسب والمعلومات بطفرة الإنترنت والإعلام والمحمول، فغيرت مفاهيم السياسة والاقتصاد والإدارة والتعليم والإعلام والطب والحرب والجريمة، وأسرعت بإيقاع الحياة حتى أصبح الإنسان يعيش في قلق مستمر، وأكلت الهامش المتبقي له من حريته الشخصية.

ولم تعد المعرفة كما كانت من قبل، ففي النصف الأول من القرن العشرين أنتجت العقول من المعرفة الجديدة بقدر ما أنتج البشر فيما سبق هذا القرن من الزمان، واليوم يقال أن المعرفة تتضاعف كل ثمانية عشر شهراً، فلأول مرة يتضاعف حجم المعرفة الإنسانية مرة كل ١٨ شهراً، بل إن قدرة الحاسب الآلي تتضاعف هي الأخرى مرة كل ١٨ شهراً، وبالتغير والتطوير الهائل الذي يجري الآن على "الميكروبروسيسور" القلب والمحرك للسوبر كمبيوتر

فإن احتمالات هذه الثورة لا حدود لها[٣٣]. وهذا التزايد اللامحدود يتسارع بصورة غير مسبوقة نظراً للتقدم التقاني المذهل الذي يجتاح مختلف مجالات الحياة، فأدى ليس فقط إلى انطلاق التسارع المعرفي، ولكنه أدى أيضاً إلى التغير المستمر في مقومات الحياة اليومية.

ولقد قلب التقدم العلمي والتقاني المعاصر موازين الحياة. فلم يعد طالب العلم متأكداً أن ما يحوزه من علم لن يتقادم بعد تخرجه، كما يدرك الإنسان –اليوم- أنه ينبغي أن يتابع التعلم مدى الحياة، ولقد تجاوزت التقانة قدرة البشر على متابعة ثورتها العارمة التي ما فتئت تقلب موازين الحياة وتغير وتبدل في علاقات عناصر الكون. وليت هذا التقدم كان دائماً لصالح الإنسان واستقرار حياته وترقيتها، ولكنه كما يشفي الأوجاع أحياناً فإنه يبيد الحياة أحايين. فعلى سبيل المثال، جاءت تقانة الليزر لتبني وتهدم وتعالج وتقتل، وذلك طبقاً للنوايا والهدف من الاستخدام. وجاءت تقانة الهندسة الوراثية لتطور الإنتاج النباتي والحيواني، ورغم ما لها من فوائد كثيرة فإنها مدخل لإهلاك الأحياء جميعاً حين توجه إلى القتل البيولوجي. وجاءت تقانة الاستنساخ لتفتح الباب على مصراعيه للتحكم البيولوجي وفوضى اختلاط الأنساب وانتشار الجريمة والاتجار في الأجناس البشرية.

كما جاء التقدم العلمي والتقاني بالعولمة فحَسِبَ الناس أنهم أصبحوا ينتمون إلى بيت عائلة كبير يعطف فيه كبيرهم على صغيرهم ويأخذ قويهم بيد ضعيفهم، فإذا بالعولمة تقسم عالمهم إلى أسياد يتحكمون بلا عدالة ويستغلون بلا رحمة ويفعلون ما يفعلون وفق مصالحهم وأهوائهم، أما القسم الآخر فهم أقوام كسرت شوكتهم واستبيح منهم ما كان محرماً بالأمس القريب فلم يعد لهم سيادة على أوطانهم، وحقوق الإنسان تمنح لهم عندما يتحقق مع هذا المنْح مصالح الأقوياء. بل إن العولمة حذفت من قاموسها جميع الحضارات إلا حضارة العالم المتقدم، وليتها حضارة عدل وإنصاف، ولكنها حضارة ظلم وإجحاف وجور على غير القادرين.

اختصاراً للقول، فإن الفيض العلمي والثورة التقانية قد قسمت العالم قسمين، الأول: يحوز العلم والتقانة ومن ثم يملك ناصية التقدم ويتحكم في توجيه العالم سياسياً واقتصادياً وثقافياً واجتماعياً وتربوياً توجيهاً مباشراً وغير مباشر، أما القسم الثاني فهو للأول تبعاً – رضي أم لم يرض – لأنه لا يملك المبادأة ولا حتى القدرة على الحوار، لأن لغة الحوار حروفها العلم الحديث وفنونها التقانة المعاصرة، فأنى له أن يتحدث هذه اللغة وهو لا يزال يحاول التخلص من الأمية الأبجدية، ناهيك عن الأميات المعاصرة.

---

33 حسين كامل بهاء الدين، الوطنية في عالم بلا هوية، تحديات العولمة. القاهرة: دار المعارف، ٢٠٠٠. ص١٣.

ويترتب على هذا الخضم من المتغيرات طموحات شتى من المناهج الدراسية منها:

١. أن العولمة المعاصرة أصبحت تهدد قيم المجتمعات وثوابتها، وتعمل على تفكيك الانتماء إلى الأوطان وهذا يضع المناهج الدراسية –بالضرورة- على منصة المواجهة بالنسبة لترسيخ الهوية وتقوية الانتماء الوطني ودعم القيم المجتمعية.

٢. أن إنجاز الأعمال لابد أن يتم في إطار منظومي يعتمد على تنظيم شبكي لعناصر إنجازها وهذا يلقي على المناهج الدراسية مهمة الإعداد للعمل المبدع من خلال منظومات تتكامل في نظام للتعلم الفائق.

٣. أن الاستثمار الأقصى لقدرات المتعلم ومهاراته والمحافظة على مشاركته الإيجابية وإتاحة فرص كافية له للتعبير والتجريب والبحث والتطوير أصبحت ضرورة تربوية.

٤. أن اختزان المتعلم للمعارف والخبرات لم يعد له قيمة تعليمية أو تربوية، والمتوقع الآن أن يكون الاكتشاف والابتكار واستشراف المستقبل والتعلم الذاتي في بؤرة اهتمام المناهج الدراسية.

٥. أن العلوم تتغير وتطبيقاتها تتطور بصورة يتسارع معها تقادم الخبرات والمعارف التي يكتسبها المتعلمون، ولذلك، أصبح التعلم الذاتي عملية مستمرة مدى الحياة، ومن ثم يصبح تطوير المناهج الدراسية عملية متواصلة تحقق هذا الاستمرار.

٦. أن تسارع تطبيق التقانة في مجالات الإنتاج والخدمات، قد تسبب في إيجاد فجوة بين خريجي المعاهد التعليمية ومتطلبات التنمية في المجتمع. وهذا يلقي على المناهج الدراسية مهمة مواكبة هذه المتطلبات، كما يجعل تطوير المناهج من مسئوليات المجتمع المدني وليس الجهات الرسمية فقط.

٧. أن علوماً حديثة مثل علوم الاتصال والحوسبة والهندسة الحيوية وعلوم البيئة وعلوم المستقبل، يتوقع أن تحتل مكاناً أكثر رحابة في مناهج التعليم. ومن ثم أصبح لزاماً على المناهج الدراسية مواكبة هذه التطورات.

٨. أن الحاجة إلى فورية اتخاذ القرار في مختلف المجالات ومنها المناهج الدراسية على أسس علمية أصبح ضرورة حيوية. وهذا يتطلب توافر تدفق معلوماتي حديث ومستمر في مختلف مجالات الحياة يغذي مناهج دائمة التطور تعتمد على تقانة غلابة.

٩. أن الاحتفاظ بالجودة في العملية التعليمية وغيرها من مجالات النشاط البشري يعتمد - بالدرجة الأولى - على المناهج الدراسية دائمة التطور وصولاً إلى استمرار الجودة الشاملة في المجتمع.

١٠. أن خبرات سلوكية جديدة وغير تقليدية تلح في إيجاد مكان لها في المناهج الدراسية، منها: الحوار وإدارة الاجتماعات والتفاوض والسلوك الديمقراطي والعمل في فريق وإدارة الوقت. ويتوقع أن تفسح المناهج الدراسية مكاناً لهذه الخبرات.

ح- أن تواكب المناهج الدراسية حاجات كل من المتعلم والمجتمع وفق متطلبات العصر:

من المعروف أن العصر الحالي يتطلب خبرات معينة من كل من الفرد والمجتمع ينبغي أن تفي بها المناهج الدراسية في جميع مستويات التعليم والتعلم. فيما يلي نقترح أهم الطموحات التي يمكن أن تفي بهذه الخبرات:

١. من المتوقع أن يتوافر ما يلي في المناهج الدراسية:
- أن تجعل عملية التعليم عملية تعلم واستقصاء.
- أن تستنهض القدرات الإبتكارية لدى المتعلمين.
- أن تسهم في تكوين مهارات استثمار المتعلم للمصادر المتعددة للتعلم وتسخر التقانة في تحقيق ذلك.
- أن يواكب محتواها التطورات المعاصرة في مجالاتها.
- أن تتنوع خبراتها بما يقابل الفروق الفردية بين المتعلمين ويذكي قدراتهم الإبداعية، وتواكب التنوع في حاجات التنمية بالمجتمع.
- أن تتيح للمتعلمين فرص الاختيار بما يناسب استعداداتهم وحاجاتهم وميولهم، وفرص ممارسة اتخاذ القرار والحوار واحترام الرأي الآخر.
- أن تتيح فرصاً مناسبة للمتعلمين بالنسبة لممارسة البحث العلمي والدراسات الميدانية والتطبيقية.
- أن تعد المتعلمين للعمل التعاوني والدراسات المستقبلية والاختيار بين البدائل وحل المشكلات.
- أن تغير مهمة المعلم من التلقين إلى التوجيه والإشراف والتقويم وإدارة الحوار إدارة ديمقراطية.

٢. أن تقدم المناهج لجميع المتعلمين قدراً من الثقافة الدينية يكفي لمساعدتهم على ممارسة حياتهم وفق عقيدتهم وقيمهم، ويقيهم من التغرير بهم باسم الدين.

٣. أن تتطور مهمة المتعلم من التلقي والاستيعاب إلى المشاركة الفاعلة واقتراح البدائل والإسهام الإيجابي في الحوار، وفي تكوين البناء المعرفي للدروس وتقويم مخرجاتها.

٤. أن تهتم المناهج الدراسية بتزويد المتعلمين بالخبرات الخاصة بإدارة الوقت وتكوين اتجاه الحرص على التزود من النمو المعرفي في كل من العلوم والتقانة بخاصة، وفي مختلف مجالات المعرفة بعامة.

٥. أن تهتم المناهج الدراسية باستخدام الوسائط المتعددة في التدريس وباكتساب المتعلمين المهارات اللازمة لاستخدامها في الأغراض التعليمية والبحثية.
٦. أن تقدم مناهج التخصصات الشرعية وتخصصات علوم اللغة العربية للمتعلمين ثقافة علمية وتقانية تساعد الطلاب على استيعاب التطور العلمي والتقاني المعاصر وإدراك آثاره في الحياة.
٧. أن تدعم المناهج الدراسية الثقافة التقانية لدى المتعلمين، وذلك عن طريق تخطيط مناهج مناسبة في التقانة والإلكترونيات وأن يستمر تطويرها لتواكب التقدم في هذين المجالين المهمين، وأن تحرص المؤسسات التعليمية على تطبيق التقانة في العملية التعليمية، وبخاصة في كل من: عمليات القبول والتسجيل، وتوفير المصادر التعليمية والاختبارات والتخرج والإدارة والتقويم والمتابعة والتواصل مع المؤسسات ذات العلاقة.
٨. أن تولي المناهج الدراسية اهتماماً خاصاً باكتساب المتعلمين الخبرات الخاصة بإنتاج البرمجيات لكونها بوتقة تنصهر فيها التطبيقات التقانية والخبرات العلمية للمتعلمين، إضافة إلى أنها مجال خصب للإبداع.
٩. أن تهتم باستيعاب المتعلمين للتطبيقات التقانية الحديثة مثل البريد الالكتروني والحكومة الإلكترونية والتجارة الإلكترونية من حيث كونها أصبحت من عناصر الثقافة المعاصرة.
١٠. أن تراعى مناهج العلوم الشرعية الحاجة المعاصرة للفرد والمجتمع من الفتيا، وذلك عن طريق تحديث تطبيقاتها بصفة مستمرة بما يواكب هذه الحاجات.
١١. أن تستثمر التعليم الالكتروني في تنفيذ المناهج الدراسية تحقيقاً لكفاءة العملية التعليمية وبخاصة بالنسبة لحل مشكلة الأميات التي تكبل عقول الكثير من أبناء مصر، وبالنسبة لبرامج التنمية البشرية على وجه العموم.
١٢. أن تتنوع أساليب التقويم والاختبارات، وأن تستخدم الطرائق الحديثة والأدوات المناسبة، وأن تركز على الفهم والنقد والتحليل والإبداع واستمرار رفع مستوى الجودة الشاملة.
١٣. أن تتابع المناهج بالتقويم والتطوير المستمرين لتظل مواكبة لكل من التطورات العلمية والتربوية المعاصرة وحاجة المجتمع المتجددة من الخبرات.
١٤. أن يحرص العاملون في مجال المناهج الدراسية على تحقيق كل من منظومية عناصرها ومنظومية تكوين العملية التعليمية وبخاصة من حيث سياستها وإدارتها وتقييمها وتطويرها.
١٥. أن يصبح تخطيط المناهج الدراسية وتطبيقها وتقويمها وتطويرها هماً مجتمعياً يسهم في كل منها المجتمع المدني ومؤسساته إضافة إلى الجهات الرسمية المعنية.

١٦. أن يتم تخطيط وتنفيذ برامج تنمية متنوعة تستجيب للحاجات المتجددة لمؤسسات الإنتاج المحلية من الخبرات العلمية والمهنية والمهارات الأساسية اللازمة لأعمالها، وتطويرها بناء على التقويم المستمر وفي ضوء المتطلبات المهارية لهذه المؤسسات، والوفاء بحاجة التنمية البشرية على وجه العموم.

١٧. أن تحرص المناهج الدراسية على التوعية بمخاطر الغزو الثقافي العاتي الذي يستهدف أبناء المجتمع من خلال البث المباشر، ومغالبته ببث يفند أهدافه ومراميه وينشر قيم حضارتنا الإنسانية، وبتخطيط أنشطة لتحقيق هذه المغالبة في مؤسسات التعليم وحماية المتعلمين من آثارها.

ط- بعض الملاحظات الإضافية بالنسبة لمعايير المناهج الدراسية:

قد تكون الملاحظات التالية متوافرة في أذهان من أعدوا هذه المعايير، ولكن لم تعبر عنها صياغة المعايير، وقد تكون هذه الملاحظات متوافرة فعلاً في المعايير ولكن الكاتب لم يدركها أو قد تكون مؤجلة لمرحلة قادمة، وقد تكون اختلافاً في وجهات النظر، وهذا الاختلاف لا يفسد للود قضية. وعلى كل حال، فإن الهدف من هذه الملاحظات هو تقديم اجتهاد مخلص نحو تحسين هذه المعايير، ومن اجتهد وأخطأ فله أجر ومن اجتهد وأصاب فله أجران.

١) بالنسبة لتشكيل اللجنة[٣٤]: لقد جمعت اللجنة بين أعضائها أساتذة فضلاء منهم من يعرف الكاتب عنه غزارة العلم وعمق الخبرة وتنوعها، وهذا أمر يذكر فيشكر. ولكن ليس بين أعضاء اللجنة من يزودها بالخبرة العملية التطبيقية الفعلية في المناهج الدراسية بالمدارس المصرية من بين المدرسين والموجهين، فذوي الخبرة الطويلة من هؤلاء –حتى لو كانوا متخصصين في مجالات معينة- فإنهم سوف يمدون اللجنة بالتغذية العائدة من تطبيق المناهج على عناصر المجتمع المدرسي، وأتصور أن تكون اللجنة قد استشارت في حلقات نقاش أو جلسات استماع كلاً من: أولياء الأمور من غير المتخصصين في المناهج ليزودوا اللجنة بانطباعاتهم عن ميزات ومثالب المناهج الحالية كما تنعكس على أبنائهم، وقيادات المؤسسات الإنتاجية والخدمية، وممثلي المجتمع المدني وبخاصة المهنية منها، والمتخصصين في تدريس كل من الدين الإسلامي والمسيحي لبيان كيفية توجيه المناهج إلى ما يدعم الدين وتجنب ما يخالفه، وقيادات المؤسسات الإنتاجية والخدمية في المجتمع ومؤسسات المجتمع المدني كي

34 لمزيد من الاطلاع، انظر محمود أحمد شوق، تطوير المناهج الدراسية. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م. ص ٢٩٤.

يمدوا اللجنة بمطالبهم من المناهج الدراسية. وكل هؤلاء يمكنهم أن يعبروا عن مرئياتهم في جلسات استماع أو حلقات نقاش كما سبق أن أسلفنا، ولا يتوقع منهم أن يشتركوا في اقتراح المعايير أو صياغتها لأن هذه المهمة منوطة بالعلماء أعضاء اللجنة من الأساتذة ومن خبراء الميدان من المعلمين والموجهين. وكنت أتمنى أن تكون هناك دراسات على التلاميذ ولكن لم يتبين وجود هذه الدراسات، ومن البديهي أن اللجنة لا تستطيع القيام بها ما لم تعط وقتاً كافياً قبل البدء في إعداد المعايير.

وفي حال تكوين لجان لمناهج المجالات مثل الرياضيات أو الكيمياء يصبح من الضروري -من وجهة نظر الكاتب- إسهام الموجهين أو المدرسين الأوائل للمواد التي تطبق هذه المجالات، فمثلاً، في حال مناهج الرياضيات يسهم في عملياتها موجهي أو مدرسي الفيزياء والكيمياء،...هذا إضافة إلى المتخصصين في المجال نفسه وفي تعليمه، بمعنى إسهام المتخصصين في الرياضيات إلى جانب المتخصصين في تعليم الرياضيات في حال تخطيط مناهج الرياضيات[٣٥].

٢) بالنسبة للمقدمة[٣٦]: واضح من المقدمة أن هذه المعايير هي معايير تصميم المناهج الدراسية، وهي من أهم العمليات الخاصة بهذه المناهج، ولكن هناك عمليات أخرى تخص المناهج هي: "تنفيذ المناهج" و"تقويم المناهج" و"تطوير المناهج". وقد أشارت المقدمة ضمنياً إلى هذه العمليات في الفقرة الرابعة. ولكن هذه العمليات تختلف عن بعضها البعض من حيث الهدف وإن كان بينها قدر مشترك من حيث التنفيذ.

وأتصور أن المقدمة هي المكان المناسب لكي يتضح للقارئ أن هناك عمليات أربع تخص المناهج وماذا يستبعد وماذا يستبقى في حال استخدام هذه المعايير لكل عملية.

٣) بالنسبة للمسلمات الأساسية[٣٧]: يقترح الكاتب ما يلي:

- تعديل صياغة رقم (١) إلى: الإنسان قادر على التعلم بقدر توافر بيئة التعلم المناسبة، وتستبدل عبارة "قادر على" بكلمة "قابل" في الفقرة التي تليها.
- تعديل صياغة رقم (٣) إلى: الدور الأساسي للمنهج الدراسي هو توفير خبرات التعلم التي تناسب كلاً من المتعلم والمجتمع وفق متطلبات العصر.
- تعديل صياغة رقم (٤) إلى: التميز حصيلة التفاعل بين العقل والوجدان وبيئة التعلم.

وغني عن الذكر أن تعدل الشروح الخاصة بهذه الفقرات.

---

35 لمزيد من الاطلاع، انظر محمود أحمد شوق، أساسيات المنهج الدراسي ومهماته. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م. ص ص٩٩-١٧٩.

36 وزارة التربية والتعليم، مرجع سابق. ص ١٨٥

37 وزارة التربية والتعليم، مرجع سابق. ص ١٨٦.

٤) بالنسبة للمنطلقات[٣٨]: يفهم أن المنطلق هو المصدر ومن ثم فإن ما يعنينا هنا هو مصادر خبرات المنهج الدراسي. بناء على هذا، يقترح الكاتب ما يلي:

٤-١ أن يصاغ المنطلق رقم (١) كما يلي:

هوية المجتمع وأيديولوجياته وخصائصه وطموحاته.

فالهوية هي أهم مقومات بناء المجتمع واستمراره وأن الطموحات تمثل البعد المستقبلي للمجتمع ولا ينبغي بحال أن تغيب عن كونها منطلقاً أساسياً للمناهج، وليست كلمة تذكر في شرح الفقرة التابعة لهذا المنطلق.

٤-٢ أن يصاغ المنطلق رقم (٢) كما يلي:

طبيعة المادة الدراسية وفلسفتها والمستحدث فيها

فلا يمكن أن يتخلف المنهج الدراسي عن المستحدث في مجالات الدراسة في عصر يتسم بالتقدم العلمي السريع.

٤-٣ أن يصاغ المنطلق رقم (٣) كما يلي:

طبيعة المتعلم وتكوينه ووظيفته في الحياة ومراحل نموه

فلطبيعة المتعلم خصائص مثل أنه قادر على التعلم وأنه مكرم عند الله وأن حياته الدنيا موقوتة وأنه خيِّر ولكن لديه استعداداً للشر، وأنه مكون من الروح والنفس والعقل والجسم، وأن جزءاً من وظيفته عمارة الأرض لصالح كل البشر وليس تدميرها بما يخترع من أدوات الدمار الشامل وينشر من ظلم، ومراحل النمو تحدد فترات النمو وخصائص كل فترة.

٤-٤ كما سبق أن اقترح الكاتب، فإن التقدم العلمي والتقاني والدراسات المستقبلية، ينبغي أن تكون بين منطلقات المناهج الدراسية، لأن في كل منها خبرات يمكن أن تكوِّن محتوى دراسياً.

- أما منظومة المنهج الدراسي فإن الكاتب يقترح أن تكون هذه سمة من السمات التي ينبغي أن يتسم بها تنظيم خبرات المنهج مثل: التنظيم الحلزوني أو التنظيم المبرمج. وليست منطلقاً للمنهج.

٥) بالنسبة للمستويات المعيارية لعناصر المنهج، يقترح الكاتب ما يلي:

٥-١ أن تتضمن: العناية بدعم الهوية الوطنية وتقوية الانتماء للوطن وإثراء حصيلة المتعلم في اللغة العربية الفصحى وإسهام الحضارة المصرية القديمة والحضارة العربية الإسلامية في حضارة الإنسان وتوجيه خبرات المنهج بما يحقق السلوك وفق كل من الدين الإسلامي

38 وزارة التربية والتعليم، مرجع سابق، ١٨٨.

والمسيحي بالنسبة للمسلمين والمسيحيين على الترتيب، وتنقية المناهج مما يخالف تعاليمهما في كل من الحالين.

٥-٢ "في المستويات المعيارية لأهداف المنهج"، المعيار الأول: لا يرى الكاتب أن تتسق أهداف المنهج مع عمليات التقويم وممارساته. بل العكس، ينبغي أن تتسق عمليات التقويم وممارساته مع أهداف المنهج.

٥-٣ في المعيار الثاني: الفقرة الخاصة بـ "النمو الاجتماعي" يقترح الكاتب تغيير جملة "تؤدي إلى التكيف الاجتماعي السليم" إلى: "تؤدي إلى الإسهام الفعال في تقدم المجتمع".

٥-٤ في المعيار الخامس: فكرة جيدة أن يكون "دعم الهوية واستشراف المستقبل ودعم الأخلاق والقيم والديمقراطية واحترام الرأي الآخر" من معايير صدق الأهداف.

ويقترح الكاتب أن يضاف هنا "تقوية الانتماء للوطن".

وأنه لأمر جيد أن يشير المعيار الثالث إلى "مراعاة الأهداف للفروق الفردية بين التلاميذ". ويقترح الكاتب أن يضاف: "إتاحة فرص التنوع في الخبرات بما يواكب متطلبات التنمية في المجتمع". وذلك نظراً لسرعة التغير والتنوع في هذه المتطلبات، كما يقترح أن يضاف، "إثراء حصيلة المتعلم في اللغة العربية الفصحى".

٦) بالنسبة لمعايير المحتوى، يقترح الكاتب:

٦-١ أن يضاف إلى مؤشرات المعيار السادس: يدعم الهوية الوطنية والانتماء للوطن ويسهم في إثراء حصيلة المتعلم في اللغة العربية الفصحى.

٦-٢ أن يضاف إلى المعيار الثامن: يبرز إسهامات الحضارة المصرية والحضارة العربية الإسلامية في تطور حضارة الإنسان عموماً، وفي المجال الدراسي على وجه الخصوص.

٧) بالنسبة لمعايير طرق التعليم والتعلم، يقترح الكاتب:

٧-١ الاهتمام بتكوين المهارات على وجه العموم، فلم تذكر المهارات إلا في ممارسة التفكير والبحث فقط.

٧-٢ إضافة، "توفر بيئة التعلم العوامل التي تصل بعملية التعلم إلى مستوى الجودة الشاملة"، إلى المعيار الثالث.

٨) بالنسبة لمعايير مصادر المعرفة: يقترح الكاتب عدم معالجتها مستقلة على هذا النحو وأن توزع حيث تقع بين عناصر المنهج الدراسي، إضافة إلى اعتبارها منطلقاً للمناهج الدراسية، كما سبق ذكره.

٩) بالنسبة لمعايير التقويم، يقترح الكاتب أن يضاف:

٩-١ "والتطوير" إلى المعيار الثالث.

٩-٢ "البحوث العلمية والدراسات المبدئية واتخاذ القرارات والاختيار بين البدائل " إلى المؤشر الثاني للمعيار الرابع.

٩-٣ "الأسرة والمسابقات المحلية" إلى مؤشرات المعيار السادس.

٩-٤ "توافر توجيهات واضحة بخصوص استثمار نتائج عملية التقويم في تجويد عملية التعليم والتعلم" إلى المعيار السابع.

١٠) بالنسبة لغياب معايير لكل من تقانة التعليم والنشاط التعليمي: يرى الكاتب إضافة معايير خاصة بكل من هذين العنصرين لأهميتهما في تكوين المنهج الدراسي.

في هذا البحث، حاول الكاتب أن يعبر باختصار عن وجهة نظره في التحديات والطموحات الخاصة بالمناهج الدراسية في مصر في ثلاثة فصول، الأول خصص لمعاني الألفاظ التي ذكرت في البحث مثل معنى كل من التحدي والطموح، كما ألقى الكاتب في هذا الفصل بعض الضوء على أوضاع التنمية في مصر في الماضي والحاضر.

وفي الفصل الثاني، عالج الكاتب بعض التحديات التي تواجه المناهج الدراسية في مصر مثل: القصور في الإسهام في حل مشكلات المجتمع، والعجز عن الإسهام الفعال في التغير الاجتماعي وإهدار ثروة مصر من الذكاوات.

وفي الفصل الثالث، عالج الكاتب بعض الطموحات التي يرجى تحقيقها من المناهج الدراسية في مصر، مثل: المحافظة على الهوية وتقوية الانتماء وإنقاذ اللغة العربية وأن يكون كل من التقدم العلمي والتقاني والدراسات المستقبلية من منطلقات المناهج الدراسية، وأن يكون البحث العلمي والتجريب التربوي من أسس تطوير المناهج الدراسية. كما حاول الكاتب في هذا الفصل أن يلقي نظرة سريعة على معايير المناهج الدراسية التي أعدتها وزارة التربية والتعليم.

وعلى وجه العموم، فإن الكاتب يرى أن هذا البحث اجتهاد مبدئي سوف تتضجه آراء الزملاء والمتخصصين، بمشيئة الله.

والله أعلم.

أهم المصادر

١- إبراهيم جميل بدران وآخرون، تحديث السياسة التكنولوجية لمصر في مجال المشروع الوطني للنهضة التكنولوجية والتنمية الشاملة. القاهرة: المؤلف، ٢٠٠٠م

٢- ابن منظور، لسان العرب. القاهرة: دار المعارف، بدون.

٣- التقارير الختامية للجان دراسة التحديات التي تواجه الأمة الإسلامية خلال القرن الحادي والعشرين، القاهرة: رابطة الجامعات الإسلامية، ١٩٩٩.

٤- بدر الديب (مترجم) آليات التخطيط الشامل للإصلاح التعليمي (وثيقة تعليمية من الولايات المتحدة الأمريكية) الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٢ – ١٩٩٢.

٥- جابر عبد الحميد جابر (معرب)، التعلم: ذلك الكنز الكامن. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٨.

٦- حسن جميل طه ويوسف عبد المعطي (مترجمان)، تعلم لتكون عالم التربية اليوم وغداً. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٧٩.

٧- حسين كامل بهاءي الدين، الوطنية في عالم بلا هوية، تحديات العلمي. القاهرة: دار المعارف، ٢٠٠٠.

٨- ــــــــــــــــــ، التعليم والمستقبل. القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٧م.

٩- سعد الدين إبراهيم (محرر)، مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم، عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩.

١٠- سعيد جميل سليمان (مترجم)، الشتاء النووي، تأثيرات الحرب النووية على البيئة. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م.

١١- صفاء محمود عبد العال، آفاق تربوية متجددة، التعليم العلمي والتكنولوجي في إسرائيل. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٢م.

١٢- عبد الهادي مصباح، الاستنساخ بين العلم والدين ط٢. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٩م.

١٣- عبد المجيد سيد منصور وآخرون، علم النفس التربوي. القاهرة: المؤلفون، ١٩٩٧.

١٤- علي علي حبيش، مصر والتكنولوجيا في عالم متغير. القاهرة: أكاديمية البحث العلمي، ١٩٩٥م.

١٥- ــــــــــــــــــ، مبارك... مصر والنهضة التكنولوجية. القاهرة: مؤسسة الطوبجي للتجارة والطباعة والنشر، ١٤٢١هـ – ٢٠٠٠م.

١٦- محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية وفق التوجهات الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤٢١هـ – ٢٠٠٢م.

١٧- ـــــــــــــــــــ، تطوير المناهج الدراسية. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٦هـ-١٩٩٥م.

١٨- ـــــــــــــــــــ، أساسيات المناهج الدراسية ومهماته، الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٦هـ-١٩٩٥م.

١٩- ـــــــــــــــــــ ومحمد مالك، معلم القرن الحادي والعشرين. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م.

٢٠- محمود كامل الناقة (محرر)، العولمة ومناهج التعليم (كتاب المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر) القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٩٩٩م.

٢١- مصطفى أحمد مصطفى (محرر)، تنمية مصر، رؤية مستقبلية، أعمال ندوات الثلاثاء. القاهرة: معهد التخطيط القومي، ٢٠٠١م.

٢٢- وزارة التعليم العالي، التعليم العالي في مصر. القاهرة: وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٢م.

٢٣- يوسف عبد المعطي (ترجمة وعرض) أمة معرضة للخطر (تقرير مقدم من اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق السبق في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣م.

٢٤- Laurie,s.s. Historical Survay of Pre- Christian Education. New York. Longmans green and company, 1902.

منهـــج القيـم والأخـــلاق بين الـوضعيـة والمعيـاريـــة

أ. د. السيد عمر
أستاذ العلوم السياسية
المساعد بجامعة حلوان

حدود الدراسة وإطار المعالجة:

يقتضى التحليل السياسي لإشكالية هذه الدراسة المتمثلة في تحديد موقع منهج القيم والأخلاق المستحدث في المساقات التعليمية والذي امتد الآن من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الخامس الابتدائي، على متصل الوضعية المادية النسبية والمعيارية التي ترتكز في المقابل على رؤية كلية متعالية تجمع بين الإطلاق بالنسبة للخالق، والنسبية بالنسبة للمخلوقات، وتصبغ الأشياء بالقيم، أن نحدد كليات التحليل السياسي ذات الصلة بالقيم والأخلاق في ضوء ما تتضمنه هذه المقررات من إشارات مباشرة أو غير مباشرة للقيم وتجلياتها في: الوقائع والنظم والمواقف والقرارات، وأن يشمل تحديد تلك الكليات مستويات ثلاثة: وصف تلك الكليات، وتقويمها، واستشراف مستقبلها.

والغاية الأساسية لهذا التحليل هي توفير أرضية معرفية لبناء نموذج لمساق تدريسي للقيم والأخلاق قادر على التفاعل مع المساقات التدريسية الأخرى بالاستعانة بمنهاجية الأنساق المتقابلة، واقتراب التحليل الكيفي للمضمون، من جهة، ونبذ فكرة التخصص الدقيق من جهة أخرى، تأسيساً على مبدأ قوامه أن وحدة الحقيقة كأساس لبناء المفاهيم وأساليب البحث والتحليل تقتضى نبذ فكرة التخصص الضيق التي صدرها إلينا العالم الغربي والعودة إلى مبدأ وحدة العلم، والحرص على تجسير المساحات البينية بين التخصصات المختلفة (١).

وتنطلق هذه الدراسة من فرضية أساسية قوامها أن المعيارية هي المتغير المستقل، والوضعية هي المتغير التابع في فضاء القيم والأخلاق.

وللمنظور الوضعي فيما يتعلق بالقيم والأخلاق أربعة ركائز أساسية: تشييئ القيم والأخلاق، ودعوى النسبية، والفردية، والعلمانية. فالوضعية الغربية أفرزت المادية الثقافية، وثنائية: التجريبي والذاتي. ويرتبط الشق الأول من هذه الثنائية بتحقق المشاعر وتجسدها واكتسابها طابعاً حسياً ملموساً. ويقصر المنظور الوضعي كلمة Real على المتحقق في أرض الواقع، ويشير بها إلى (التشيؤ)، في مقابل (الذاتية) ويراد بها الذات الواعية أو المفكرة واعتقاد الإنسان الفرد بأنه يعرف ذاته معرفة صحيحة، ويسير ذاته ويحكمها. وترتبط هذه الذاتية بمفهوم (المتعالي) أي الميتافيزيقي أو المجرد. وجوهر (المتعالي) هو العناصر المعرفية الفطرية القبلية السابقة على الخبرات الذاتية، والمتعالية بالتالي ليس على المعرفة وإنما على الخبرة الذاتية. وأساس الرؤية المتعالية هو محاولة الكشف عن الحقيقة أو الواقع من خلال العمليات الفكرية وليس من خلال الخبرات الحسية (٢)

فالمنظور الوضعي يرى أن القيم والأخلاق وسيلة وليست غاية، وأنها مثاليات لا تعبر عن الواقع، وبالتالي فإنها نسبية. ومصدرها هو التجربة الحسية والتصور العقلي. ويفرق أصحاب هذا المنظور بين التجربة والعقل وبين الخير والصواب، كما أنهم يقدمون القاعدة القانونية التي تفرزها مؤسسات النظام السياسي للدولة القومية على القواعد الأخلاقية والقيم. والقيم والأخلاق في هذا المنظور تنقسم بمعيار المصلحة القومية إلى نوعين: إيجابية وسلبية، كما أنها تعبر عن الخصال التي يتم تكريسها عبر عملية التنشئة السياسية والاجتماعية. ويأسر هذا المنظور مفهوم القيم والأخلاق في (قواعد السلوك المقررة في مجتمع قومي) ويحصر بذلك الفضاء الزمني والمكاني لهما إما في مثالية لا تعبر عن الزمان والمكان، وإما في متغير يعبر عن زمان ومكان محددين، ولا يعرف أكثر من الثبات النسبي.

ويقتضى الإطار المنهجي لهذه الدراسة البدء بتعريف المفهومين الرئيسين (القيم والأخلاق) في اللغة والاصطلاح، ثم تحديد المعالم الأساسية للمنظور الوضعي والمنظور المعياري للقيم والأخلاق ورصد أهم سمات العلاقة بينهما، وهل هي علاقة بين ضدين أم متكاملين يشكلان متصلاً سياسياً. وتعي هذه الدراسة أن الظاهرة السياسية لا تعرف الثنائيات الاختزالية وأن طبيعة المتصلات السياسية تحتم الحذر من القول بوضعية صرفة أو معيارية صرفة، لتفسح المجال للحديث عن: **مزيج من الوضعية والمعيارية للقيم والأخلاق**، كما سيتضح في المبحث الأول من هذه الدراسة. ويستلزم هذا الإطار إثارة العديد من التساؤلات البحثية: هل يمكن تصور معيارية خالية من الوضعية؟ وهل يمكن تخيل وضعية خالية من المعيارية؟. بتعبير آخر: أليست الوضعية منظومة، تماماً كما هو الحال بالنسبة للمعيارية؟ وهل يمكن أن تكون هناك منظومة بلا واقع أو واقع بلا منظومة؟ وهل يمكن الفصل بين القيم والأخلاق والعلم؟ وهل يمكن أيضاً الفصل بين القيم والأخلاق والدين؟ وفى ضوء الإجابة على التساؤلات السابقة: ما هي إيجابيات وسلبيات منهج القيم والأخلاق بوضعه الراهن؟ وما هي إمكانية التطوير الذي يمكن تحقيقه بربطه بمنهج التربية الدينية؟

ويستلزم هذا الإطار إثارة العديد من التساؤلات البحثية: هل يمكن تصور معيارية خالية من الوضعية؟ وهل يمكن تخيل وضعية خالية من المعيارية؟. بتعبير آخر: أليست الوضعية منظومة، تماماً كما هو الحال بالنسبة للمعيارية؟ وهل يمكن أن تكون هناك منظومة بلا واقع أو واقع بلا منظومة؟ وهل يمكن الفصل بين القيم والأخلاق والعلم؟ وهل يمكن أيضاً

الفصل بين القيم والأخلاق والدين؟ وما هي إيجابيات وسلبيـــات منهج القيم والأخلاق بوضعه الراهن؟ وما هي إمكانية التطوير الذي يمكن تحقيقه بربطه بمنهج التربية الدينية؟

وفى ضوء ذلك تنقسم هذه الدراسة إلى **ثلاثة مباحث**: يتناول **أولها** بناء الإطار النظري لبنيـــة النسقين المتقابلين للوضعية الغربية والمعيارية الدينية فيما يتعلق بالقيم والأخلاق، بينمـــا يقـــدم **الثاني** تحليلاً كيفياً لمضمون منهج القيم والأخلاق. **ويقدم المبحث الثالث** تحليل مضمون كيفي لمحتوى القيم والأخلاق في كتب التربية الدينية الإسلامية والمسيحية في المرحلـــة الابتدائيـــة، ويستشرف إمكانيات التطوير من خلال ربط منهج القيم والأخلاق بمـــنهج التربيـــة الدينيـــة. وتتضمن الخاتمة بعض مقترحات تطوير هذا المنهج.

المبحث الأول

الإطار النظري للقيم والأخلاق بين الوضعية والمعيارية

من أهم محاور هذا المبحث: تحديد الدلالات والمضامين اللغوية والاصطلاحية في كل من النسق المعرفي الديني، والنسق المعرفي الوضعي الغربي، وتفكيك الوضعية الغربية، وإعادة بناء العلاقة بينها وبين المعيارية الدينية فيما يتعلق بالقيم والأخلاق، وذلك على التفصيل التالي:

أولاً: التعريف بمفهومي القيم والأخلاق: يقتضى التعريف بهذين المفهومين تحديد مضامينهما اللغوية والاصطلاحية، وذلك على النحو التالي:

المضامين اللغوية:

أ- **المضامين اللغوية لمفهوم القيم:** تتحمل مادة (القيمة) في لسان العرب بمضامين عديدة أهمها: الثبات على الأمر ومداومته، وتثمينه، والاستواء والاعتدال والعدل، وعماد الشيء ونظامه، وتعديل الشيء وإزالة اعوجاجه. ومن مادتها أيضاً: الأمة القيمة (المستقيمة المعتدلة، ومن يقوم بالأمر ويسوسه، والقيامة (البعث للحساب). والقيوم اسم من أسماء الله الحسنى. والقيمة هي قدر الشيء وثمنه [٣]

ويتضح من ذلك، أن مفهوم **(القيمة)** مفهوم علاقي يشير إلى: خصال للإنسان في موقفه من غيره، تتمثل في: الثبات والعدل والاعتدال وإعطاء كل شيء قدره، وهى بالتالي مفهوم يتعلق بالاستقامة. ويتحمل المفهوم أيضاً بعملية تقويم الذات والآخر وإزالة الاعوجاج. والمفهوم ثالثاً وثيق الصلة بعلم السياسة، من حيث كونه: قوامة للأمر وسياسة له، والمفهوم رابعاً مفهوم وظيفي يمثل: الناظم، وعماد الشيء ونواته. ولا يخفى أن هذه المضامين تشير إلى علاقة عضوية حية بين القيم وكل من الدين والسياسة، كما أنها تشير إلى علاقة بين القيم والعلم، بما أن الناظم، القائم على إزالة الاعوجاج يحتاج إلى العلم بالثابت والمتغير وكيفية ضبط الثاني بالأول.

ومن اللافت للنظر أن هذه المضامين تقف في دلالاتها في اللغة الإنجليزية عند مستوى مادي نفعي محسوس. فالقيمة في اللغة الإنجليزية هي خاصية كون الشيء

مفيداً ومرغوباً بالمقارنة بغيره، والوزن في التبادل بين شيئين ماديين أو معنويين مفيدين ومرغوبين. والتقويم هو عملية تقرير قيمة شخص أو شيء، على صعيد تقويم الشخص لنفسه، وتقويم الآخرين له [٤]

ب- **المضامين اللغوية للأخلاق**: ترتبط مادة **(خلق)** في لغة الضاد بـ: الصنع والإبداع، واللين، والجدارة، والتطيب، والتطبع، والبلى، وتكلف ظاهر مغاير للباطن. ويرتبط هذا المفهوم بالخِلقة **(الفطرة)**، وهى حالة للنفس راسخة مرادفة للسجية التي تصدر عنها الأفعال من خير أو شر من غير حاجة إلى فكر وروية، وهى الأساس في إصدار أحكام نوعية كيفية على الأفعال بوصفها بالحسن أو القبح[٥]

ويستشف من هذه المضامين وجود آصرة قوية بين الأخلاق والقيم من جهة، وبين الفطرة واكتساب الطبائع بالتنشئة من جهة أخرى. ويتضح أيضاً أن الأخلاق مفهوم قد يتحمل بمدلولات إيجابية كالإبداع واللين والجدارة، وقد يتحمل بمدلولات سلبية، بحيث يمكن القول بوجود مكارم أخلاق، وأخلاق رديئة، تمتد على متصل. ومعنى ذلك، أن الأخلاق سجية فطرية في جانب منها، ومكتسبة في الجانب الآخر، وميزانها هو القيم، والشكل الذي تكشف فيه عن ذاتها هو السلوك. وتبرز هنا أهمية المصدر الذي يستقى منه هذا الميزان: هل هو العقل الإنساني أم الوحي؟ أم كليهما؟ وفى الحالة الأخيرة يصير الفيصل هو: هل الوحي متبوع للعقل أم العقل تابع له؟

أما في اللغة الإنجليزية فإن مفهوم الأخلاق يقف عند حد: كونها نظاماً للمبادئ والقواعد السلوكية. فالأخلاقي هو المعنى بمبادئ الخطأ والصواب. والحس الأخلاقي هو: القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، ودراسة الحقوق والواجبات في السلوك الإنساني والعبرة المستفادة من قصة أو حدث أو خبرة ماضية في تحديد الفرق بين الصواب والخطأ ومعايير ومبادئ كل منهما. والشخص الأخلاقي هو الذي يعلم الأخلاق أو يطبقها في سلوكياته.

ومن الواضح أن هذه المضامين تتفق مع نظيرتها في لغتنا العربية من حيث الربط بين الأخلاق والقيم، ولكنها تفترق عنها في حصرها للأخلاق في البعد السلوكي من جهة، وفى تعليتها للوضعي عن المعياري، بما أن الوضعي لديها يمثل:

اليقين الذي لا مجال معه للشك، والشيء العملي والبناء والموجب والمحدد، في مقابل المعياري الذي يمثل مجرد مبدأ مثالي قد يطبق وقد لا يطبق[٦]

٢ - **المضامين الاصطلاحية لمفهومي القيم والأخلاق**: يعبر الاختلاف في المضامين اللغوية لمفهومي القيم والأخلاق في لسان العرب ولدى الغرب، في عمقه عن إشكالية تعلية الغرب في العصر الحديث لما يسمى بالوضعية العلمية على ما عداها من أطر للبناء العلمي. وفيما يلي بيان لذلك من خلال مجموعة من المؤشرات الدالة على تحكم البعدين المادي والنسبي في النسق المعرفي الغربي فيما يتصل بتحديد الدلالة الاصطلاحية لمفهومي القيم والأخلاق، بالمقارنة بالنسق المعرفي الإسلامي.

أ- **الدلالة الاصطلاحية لمفهومي القيم والأخلاق في النسق المعرفي الغربي**: تنصب هذه الدلالة حول تعريف (**القيمة**) بأنها مرادف للقوة. فالقيمة هي: **أن تكون قوياً، لتكون ذا قيمة**. والقيمة Value، مفهوم مختلف عن الحقيقة Fact. الحقيقة أمر يقره العقل، أما القيمة فهي صفة يطلقها العقل على الأقوال والأفعال والأهداف والغايات والتوجهات. والقيمة أقل ثباتاً من الحقيقة، وهى تختلف باختلاف من يصدر الحكم، وباختلاف ملابسات وظروف صدور الحكم. فالقيمة هي: استحسان شيء وميل إليه ورغبة فيه. هي إذن مجرد تفضيل ذاتي على أساس أنها وسيلة لتحقيق غاية[٧].

ومن أهم ما ينبغي التركيز عليه في هذا التحديد للدلالة الاصطلاحية، تحكيم العقل في تحديدها، والقول بذاتيتها، وقابليتها للتحول انطلاقاً من نسبيتها، فضلاً عن ربطها بفكرة المنفعة، وهى أهم ركائز الرؤية الوضعية.

والأهم من ذلك أن من يعرفون في الغرب بالمثاليين، يقفون هم أيضاً بالمثالية ذاتها عند حد ما تفرزه العقول الإنسانية. ويرى هؤلاء أن القيمة ليست ذات طابع شخصي، وإنما هي: صفة عينية كامنة في طبيعة الأقوال (المعرفة) والأفعال (الأخلاق) والأشياء. فالقيمة متأصلة في الشيء وتتعلق بماهيته وليست خارجة عن طبيعته، وهى بالتالي ثابتة لا تتغير بتغير الظروف ولا الأشخاص [٨].

وقد يبدو للوهلة الأولى أن رؤية المثاليين تحمل دلالة مغايرة بشكل نوعى عن دلالة رؤية الوضعيين. إلا أن قصر هؤلاء مصدر تحديد القيمة على العقل ينفى إمكانية الثبات، ودعوى كمون قيمة الأشياء في طبيعتها بصرف النظر عن الظروف، لا تصمد في ضوء بدهية اختلاف العقول في القدرة على الحكم على الأشياء واختلاف معطيات الزمان والمكان ومصادر المعرفة ومداها.

وتلقى الوضعية بظلالها الكثيفة على الدلالة الاصطلاحية لمفهوم الأخلاق في النسق المعرفي الغربي. فالمفكرون الغربيون ينقسمون إلى اتجاهين، الفارق بينهما غير جوهري. فمن الغربيين من يرى أن الأخلاق **ذات طابع وصفى يرتكز على المعرفة التجريبية**، وهى بالتالي ذات طابع عرضي يتأثر باعتبارات الزمان والمكان، على نحو لا يوجد معه مجال للحديث عن قواعد عامة ضابطة للسلوك الإنساني بشكل مجرد عن الزمان والمكان. أما التيار الثاني فيرى أن الأخلاق مبادئ قبلية، والعقل هو مصدرها الأوحد، ويربطها بحرية الاختيار التي بها وحدها يكتسب عمل ما وصف الأخلاقية، حيث يصير موضوعاً لحكم أخلاقي(٩).

فالأخلاق كمصطلح في النسق المعرفي الغربي تعنى: **المثاليات (ما هو خير في ذاته وصواب في ذاته)** والقواعد والمبادئ المحددة لما يجب فعله، وقواعد السلوك الكلية الشاملة لكل زمان ومكان والتي تعرف بـ: الأخلاق المعيارية Normative ethics. ومن الغربيين من يتحدث عن: **الأخلاق النظرية** أو ما يسمى: **الأخلاق ألما ورائية** Meta ethics والتي تشكل البنية النظرية لمنطق السلوك الإنساني على محكات الصواب والخطأ والخير والشر. وثمة جدل بين تيارين: تيار يرى أن الأخلاق غاية بحد ذاتها، وآخر يرى أنها مجرد وسيلة لغاية. ويتحكم البعد الوظيفي للأخلاق في العلاقة بينها وبين الممارسة السياسية. فالنسق المعرفي الغربي يميز بين الخير والصواب، ويعتبر مخالفة **(السياسي)** في **سلوكه للأخلاق أمراً أخلاقياً**، انطلاقاً من أن العبرة في السلوك السياسي ليست في صواب المبدأ، بقدر ما هي متعلقة بالنتيجة المترتبة على تفعيله. ففعل السياسي يستمد أخلاقيته من كون المنصب السياسي يفرضه على شاغله في ضوء ما يعتبر خيراً للأمن القومي، مع وضع القانون في مرتبة أعلى من القواعد الأخلاقية الواجبة الإتباع(١٠).

وتميز الدراسات المنطلقة من النسق المعرفي الغربي بين نوعين من الأخلاق: **أخلاق نظرية** (المبادئ والنظريات التي يستند إليها السلوك الإنساني) **وأخلاق عملية** (تطبيقات هذه المبادئ في فضاء مجتمعي محدد) ويستبطن هذا التقسيم التفرقة بين **(المثال)** **(والتطبيق)** باعتبار القيم النظرية عامة والقيم العملية جزئية.

ويتحدث البعض عن ما يسمى بـ: **أخلاق الموضوع**، ويرادفون بينها وبين: **أخلاق القيم**، بما يعنيه ذلك من اعتبار القيم والموضوع مترادفان. ويعرفون الأخلاق من هذا المنطلق بأنها: قواعد سلوكية، أو سلوك مطابق لتلك القواعد، أو نظرية عقلية في الخير والشر يمكن بمراعاتها أن يتمكن الإنسان من بلوغ غاية معينة يريدها. ومعنى ذلك هو **ربط القيمة بالتحديد الإنساني لها، سواء كقاعدة أو كوسيلة لغاية**. فالقيمة هي مثل أعلى يجسد الحرية الإنسانية، يحوله الإنسان إلى فعل يوصل إلى غاية إنسانية [١١]. والقيمة حكم تقديري دائرته هي الممكن، وليس مطلق الرغبة الإنسانية، ويرتبط بالتالي بالسلوك الإنساني، وهى تصنف إلى ثلاثة أنواع نوعيات – في النسق المعرفي الغربي: قيم الإنسان في العالم (الاقتصادية والسياسية والعاطفية) **وقيم الإنسان تجاه العالم** (القيم العقلية المعنية بتفسير الظواهر الوجودية، والقيم الجمالية، الخاصة بالاستمتاع الإنساني المحض) **والقيم الإنسانية التي هي فوق العالم** (ويراد بها تحويل العالم المادي إلى قيم روحية ببناء علاقة خاصة بين الإنسان وربه، وتتمثل في القيم الدينية).

ويفاصل النسق المعرفي الغربي بين **(القيمة المطلقة)** و **(الواقع)**. فالقيمة المطلقة تتمثل في المطلق في ذاته، وهى مغايرة بالضرورة للقيمة حين تتجسد في موقف تاريخي معين فتخرج من الإطلاق إلى الجزئية. **والأخلاق الوضعية** هي المبادئ منظور إليها في **واقعها القابل للتجربة**. ويعلى الغربيون من شأنها ويعتبرونها أصدق تعبير عن الحياة من حيث كونها ذات مضمون ملموس وتتسم بالفاعلية والمرونة والتحديد والتدرج والطابع العملي وتجمع بين المحافظة والمرونة، وتستطيع – فيما يقولونه – أن تحقق الإجماع عليها على أسس موضوعية وصفية، ومناهج عقلية، تجعلها أقدر على خلق مثل أعلى واحد للجميع. ويربط هذا النسق بين **القيمة ومبدأ المنفعة**، حيث يميز في تحديده للقيم الأخلاقية بين قيمتي: الاستعمال والتبادل الاقتصادي والمعنوي [١٢].

وحول إشكالية العلاقة بين القيم، وحامل القيم، يرى هذا المنظور أن القيم مستقلة في وجودها عن حامليها، ومرتبطة بهم في نفس الوقت حيث تعبر عن تجربة ذاتية لحاملها. هي مستقلة من حيث أنها لا توجد إلا في شيء نافع، وهي مرتبطة بحاملها لكونها لا تتجسد إلا فيه، وانطلاقاً من إدراكه لكون شيء ما نافعاً.

ويثير ذلك سؤالاً حول مصدر صنع القيم: هل هو الإنسان، أم سلطة خارج الإنسان **(فرديةً كانت أم جماعية، إنسانيةً كانت أم متعالية)**؟ ومن الذي يحدد سلم القيم، ومعايير التقويم؟ مرة أخرى تشير الأدبيات الغربية إلى المغايرة بين القيم المادية والقيم المعنوية. الأولى تعلو بقدر قلة عدد المشاركين في الشيء، بينما تعلو الثانية كلما زاد عدد المشاركين فيها. وفى تقسيم دعاة الوضعية للقيم يلمس المرء تركيزاً على الطابع التجريبي، وعلى الفردية والنسبية. فالقيم تنقسم إلى: قيم شخصية، وقيم أشياء، وقيم فردية، وقيم جماعية، وقيم بذاتها، وقيم بالتبعية(١٣).

وتقوم المنهاجية الوضعية العقلانية على منطق انفصالي أساسه فرضية: **الشيء أو ضده، وليس الشيء وضده.** فالوجود قائم على فكرة الصراع بين الثنائيات المتقابلة، التي لا سبيل لتكاملها، والبديل الوحيد في مواجهتها هو انفصال كل منها عن الآخر أو تخلصه منه. ويقوم هذا المنهج الوضعي على اعتبار أن الإنسان هو المصدر الوحيد للمعرفة، حيث لا موضع للوحي الإلهي كرافد للمعرفة(١٤).

وادعاء المنهج الوضعي الحياد، ادعاء في غير محله، فهو قائم على مقررات مسبقة يتصدرها: استبعاد الدين، وكل ما يستوحي من الدين. بمعنى آخر أن الوضعية في جوهرها رؤية معيارية تنطلق من مبدأ (الإنسان الحيوان المؤله). فالوضعية تركز على البعد الحيواني في الإنسان مستبعدةً البعد الإنساني فيه. وهي تستبطن تأليه الإنسان، حيث تعتبره مرجعاً لنفسه يعلو ولا يُعلى عليه، وهو مفهوم يتجسد في ظاهرة الدولة القومية الراهنة في مبدأ سيادة الدولة. والإنسان بذلك يعيش بأهداف الحيوان، ويرفض أن يكون هناك ناظم لتصرفاته غير عقله وهواه، ويقف عند حدود العيش للدنيا، دون إفساح أي مجال لحياة أخرى بعد الموت. ويتأسس

على ذلك مبدأ الصراع، فضلاً عن تعلية فكرة المنفعة والسعادة المادية على ما عداها[١٥].

ب- الدلالة الاصطلاحية لمفهومي القيم والأخلاق في النسق المعرفي الإسلامي: لب الدلالة الاصطلاحية لمفهومي القيم والأخلاق في هذا النسق هو: الوسطية الإسلامية، التي تجمع بين المعيارية والوضعية في تحديد هذين المفهومين.

ويرفض هذا النسق **(الوضعية)** بمحدداتها الغربية، بوصفها رؤية اختزالية مبنية على أساس مشكوك فيه. ذلك أن المنهاجية الوضعية ارتكزت على تعميم فرضيات انطلاقاً من عينات لا تمثل إلا المجتمع الغربي، في لحظة تاريخية واحدة. ومبدأ الحتمية الذي روجته هذه المنهاجية قد قام الدليل على زيفه في عالم المادة، ناهيك عن عالم النفس الإنسانية. فلا يستقيم القول بوجوب حصر البحث العلمي فيما هو كائن، والأولى حصره فيما يجب أن يكون ما دام قابلاً للتحقيق، لأن غاية العلم هي الارتقاء بالواقع المعاش، وليس تفسير وتبرير انحراف البشرية عن ما هو ممكن الحدوث. فالعبرة إنما هي بالمرجعية. وما يجب إتباعه هو ما جاء من عند الله، وليس ما عليه واقع الناس. ومن منطلق معايرة الواقع المعاش بالواقع الممكن كما حدده الشرع، والارتفاع بالأول إلى مستوى الثاني، تعتبر القيم والأخلاق: ثوابت حاكمة للمتغيرات[١٦].

والخاصية الأخلاقية للإنسان – في النسق المعرفي الإسلامي – جزء من فطرة الإنسان. فالإنسان كائن أخلاقي بحكم سجيته وتكوينه. والمعايير الإلهية غايتها الاحتفاظ بنقاء الفطرة الإنسانية واستعادتها فيما لو طرأ عليها انحراف[١٧].

والخُلق في المنظور الإسلامي مرادف لـ: الدين، والمروءة والطبع والسجية والشيمة وهو ما انغرس في طبع الإنسان. وهو ليس قاصراً على السلوك، بل هو متعلق بالأساس بالجانب المعنوي للإنسان، في حين يشير مفهوم **(الخَلق)** إلى البعد الظاهر في الإنسان. ويعرف الغزالي الخُلق **بأربعة محددات: استعداد نفسي** (هيئة للنفس تميل بها إلى أمر دون الآخر)، **و معرفة** ب (الجميل والقبيح) **و قدرة على (فعل الجميل والقبيح) و فعل (يتجسد فيه** اختيار الإنسان).

أما ابن القيم فيقدم تعريفاً إجرائياً لمفهوم الخُلق، يتفق في جوهره مع التعريف السابق وإن كان يقتصر على مكارم الأخلاق. **فالخلق مفهوم يعبر عن هيئة مركبة من عناصر خمسة**: علم صادق، وإرادة زاكية، وعمل ظاهر وباطن موافق للعدل والحكمة والمصلحة، وقول صادر من الحق ومطابق له، واستعداد دائم لإرادة الخير واعتياد فعله[١٨].

ويرى مفكرون إسلاميون أن للأخلاق والقيم: **بعداً موضوعياً وبعداً معيارياً**. ذلك أن القيم لا توجد دون حضارة، كما أن الحضارة لا توجد دون قيم. فالقيم التي تظل في عالم الخيال لا توصف بأنها تعبير حضاري، والواقعية شرط أساسي لتجسد القيم الحضارية التي لا يمكن أن تنفصل عن الحياة الاجتماعية بكلياتها وشتى تطبيقاتها.

ومن هذا المنطلق ذاته تختلف أسس الحضارة التي تعتبر الدين مدخلاً أساسياً من مدخلاتها كما هو الشأن بالنسبة للحضارة الإسلامية، والحضارة التي تهمش الدين أو تستبعده كما هو الشأن بالنسبة للحضارة الرومانية التي خرجت من رحمها منظومة الدولة القومية الحديثة. فلم يعرف العالم الفصل بين القيم السياسية المرتبطة بالدولة والقيم الروحية المرتبطة بالدين إلا في ظل معطيات المنهجية المعرفية الوضعية الأوروبية في بداية تشكل نظام الدولة القومية، والتي اقترنت **بتحكيم مثلث: الملاحظة، والمقارنة، والاستقراء**، كأساس للمعرفة ينفصل من حيث القيم عما له صبغة خلقية أو دينية، وتجاوز الأمر بذلك القول **بنسبية تمثل القيم والأخلاق في التطبيق، إلى القول بنسبية القيم والأخلاق في حد ذاتها**.

ومن أهم محاور الرؤية المعيارية الإسلامية للقيم والأخلاق ما يلي:

(١) **حيوية مبدأ النظام**: تؤكد الرؤية المعيارية الإسلامية على أن أية ظاهرة تقوم على: نواة أو مبدأ ناظم. فالظاهرة السياسية- على سبيل المثال- تقوم على فكرة الناظم (كثرة الرؤساء تفسد السياسة) ويشكل الناظم مبدأً حاكماً للموقف السياسي، وحاكماً لأدوات التعامل مع الموقف السياسي. وهذا هو لب القيم والأخلاق[١٩]. فأهداف أي مجتمع تدور في فلك مبدأ واحد هو **(القيمة العليا الحاكمة)**. وتتعدد القيم بالضرورة في المجتمع الواحد، وتحتاج بالتالي إلى وضع سلم للأولويات ناظمه هو:

المبدأ الأصيل، الذي يعد ما عداه تابعاً له يتشكل به. والحرية والعدالة والمساواة قيم تتبناها كافة الحضارات. إلا أن الاختلاف بينها يتأسس على التغاير بينها في تحديد المبدأ الناظم، حيث تعتبر الحرية الليبرالية، في التقاليد الغربية الحديثة، متغيراً أصيلاً،يتبعه ما عداه. في حين تتبوأ المساواة موقع المبدأ الحاكم في التقاليد اليسارية، وتتبوأ العدالة ذلك الموقع في التقاليد الإسلامية[٢٠].

(٢) **ترتكز القيم والأخلاق على نوعين من المبادئ: المبادئ النظرية، ومبادئ التقويم**. وفى دراسته البالغة الأهمية التي صدرت في عام نكسة ١٩٦٧، والتي لم يقدر لها أن تترجم حتى الآن، يبين الفاروقي أن القيم تشكل قاعدة أساسية لأي بناء معرفي، وأن المبادئ النظرية هي التي تحكم الفهم الإنساني للظواهر، وتتحكم في التأطير المفاهيمي لها وأن مبادئ التقويم بدورها تمثل بدهيات ومنها يتشكل المعنى. ومعنى ذلك أنه لا صحة على الإطلاق لوجود تطبيق ليس وراءه ناظم فكرى. **ومن المبادئ النظرية الأساسية التي تشكل أي منظومة قيم:**

(أ) **مبدأ التناسق الداخلي**: فالشرط الأول لأي نظام هو عدم وجود تناقض ذاتي بين عناصره.

(ب) **التناسق بيت النظام والمعرفة الإنسانية المتراكمة**، بمعنى قدرة النظام على الاستجابة لأي كشف معرفي جديد.

(ج) **حتمية التناسق بين الخبرة الدينية للجنس الإنساني، والحقائق المنزلة**. فما دام الله هو الحق، والوحي آت منه، فلابد أن يكون مضمونه متناسقاً.

(د) **التناسق بين النظام**، أو بين أي نموذج للحقيقة الدينية وبين الواقع هو شرط استحقاق أن يسمى نظاماً. فأي نظام أو رؤية لا تستطيع أن تتحمل مفارقة الواقع دون أن تنفصل هي ذاتها عاجلاً أو آجلاً عن فكر الإنسان وحياته. **فالمقابل الذي يدفعه النظام الذي يتجاهل الواقع هو: تجاهل الواقع له.**

(هـ) تتمثل المبادئ الأساسية للديانة الماورائية (التي لا تقف عند حد الحياة الدنيا) في:

(هـ/١) انتماء الواقع والقيمة إلى عالمين مترابطين، يتشكل منهما معاً الوجود الإنساني. فالواقع يمثل ما هو كائن، والقيمة تمثل ما يمكن أن يكون وما يجب أن يكون، وما يجب فعله للارتقاء بهذا الواقع. بمعنى آخر، القيم تقدم النموذج أو المعيار الذي تتحقق به إمكانية تصنيف الواقع وتحديد مراتبية له، يمكن في ضوئها الحكم عليه والارتقاء به. ووجود المعيار شرط لوجود نظام للواقع، فبدون المعيار لا يمكن معرفة الواقع ولا الحكم عليه.

(هـ/٢) علاقية المثالي والواقعي: فالقيم هي ميزان الواقع وبها يتحدد ما يجب أن يجسده ذلك الواقع بحكم خلقته، أو بفعل الإنسان فيها. **وهذه العلاقية داخلة في الأمر التكليفي. فعالم الوجود المثالي كله متصل بعالم الوجود الواقعي كله**، وتحقق الوجود المثالي وتجسيده في الواقع يستدعى وضع مقوماته على سلم أولويات، وتمثل: **قيمة الوجود** قاعدة هرم هذا السلم، الذي ينصب على حفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال.

(هـ/٣) قابلية الوجود الواقعي للاصطباغ بالقيم: فالوجود الواقعي قابل لأن يكون تجسيداً لهيكل المثالي ومضمونه، لدخول المثالي الإسلامي في نطاق الممكن.

(هـ/٤) تحقيق كمال الوجود الواقعي هو جوهر التكليف الإلهي للإنسان، والإنسان ذاته جزء من هذا الوجود، يسعى إلى إصلاح نفسه بالشرع، ليتمكن من إصلاح غيره به.

وخلاصة هذه المبادئ أن منظومة القيم الإسلامية تقوم على مبدأ التوحيد ورعاية الله للوجود، وإمداد الله تعالى الإنسان بنموذج يرتضيه يكلفه به مختاراً أن يجعل الواقع على شاكلته. والواقع خير ولكنه ليس كاملاً، ووظيفة الإنسان هي تكميله بشرع الله. والوجود طيع وقابل لتنفيذ أمر الله فيه وتحقيق السعادة الأخلاقية. ومعنى ذلك أن الإنسان والطبيعة لا يقفان في موقع العاجز عن تحقيق الكمال، فالخلاص في متناول الإنسان إن هو طبق شرع الله. وجوهر الإنسان الأخلاقي هو طاعة أمر

الله. وأساس الخيرية ليس صفة خلقية، بل هو فعل المخلوق عن اختيار. والتحول الذي حدث للشيطان ذاته دليل على أن الشر **ليس في خلقة المخلوقات، وإنما هو في فعل المخلوقات** [٢١].

الوضعية الغربية بين التخلية والتحلية: **تفكيك الوضعية الغربية خطوة لابد منها لتقويمها وإعادة بناء البنية المعرفية للقيم والأخلاق بوسطية تتجاوز الإفراط والتفريط معاً. وحجر الأساس في عملية التحليل السياسي هذه هي سبر أغوار مقولة أن القيم والأخلاق وضعية محضة أو معيارية صرفة. وتفكيك هذه المقولة وإعادة بنائها يقتضى غربلة القيم وتجريدها وتركيزها في مبدأ أصيل ناظم للوجود الإنساني.**

ويجلى العلامة الراحل حامد ربيع العلاقة بين القيم السياسية والأخلاقيات السياسية، وبين الكينونة الواقعية، ويبين أن منظومة القيم هي جوهر عملية التركيب البنائي لأي تحليل سياسي، وأن التقويم السياسي عملية لا تنفصل عن مثلث: العقيدة السياسية والتخطيط السياسي المرتبطين أساساً بالفكر، والنشاط السياسي المرتبط بعملية الوصف، والرابط لها بعملية التنبؤ السياسي. **ولا أساس لمقولة استبعاد القيم السياسية من مجال العلم، بدعوى عدم قبولها للخضوع للبحث التجريبي. فلكل قيمة سياسية أبعاد ثلاثة**: أولها القيمة ذاتها **والتي تدخل ضمن الأخلاقيات السياسية**، والقيمة كتطور **سياسي يتجسد في ارتباط المبدأ بواقع معين يؤكده أو ينفيه**، والقيمة كدلالة مستخلصة **من التطور السياسي، والتي تتمثل في صياغة لقانون سياسي ناتج عن غربلة القيم وتجريدها وتركيزها في مبدأ أصيل عابر لكل زمان ومكان**[٢٢]. **وحتى لو أمكن فصل القيم وعزلها وإخضاعها للتجربة في نطاق المحسوس وحده، فإن ذلك يضر بعلم السياسة لأن الجمع** بين الوضعية والحياد والكفاحية **أمر ممكن، وهذه المدخلات متكاملة لا متصارعة. فمراحل البنيان العلمي التنظيري للقيم ثلاث**: مرحلة الوصف، **ولا غنى عن الوضعية فيها لوصف القيم في حالتها الساكنة، كما أن الوضعية ضرورية في** مرحلة المعالجة الوظيفية الحركية **للقيم في واقع التطور السياسي، والنشاط السياسي. أما** المرحلة الثالثة الخاصة بتقديم النصح **بوضع قواعد للتصرف والتنبؤ السياسي والتدخل للتمكين للمتغيرات الإيجابية وتحجيم المتغيرات السلبية فعمودها الفقري هو المعيارية. والمعيارية بالطبع تشكل خلفية لكافة مراحل البناء العلمي على صعيد المبادئ النظرية والتقويمية التي سلفت الإشارة إليها. وبلغة أخرى، فإن التحليل**

الوصفي والوظيفي للقيم يعد بمثابة جواز مرور لدخول ساحة التنبؤ السياسي والترشيد السياسي. والتعامل مع القيم بمنهاجية نابعة منها، غير مقحمة عليها يستلزم وصفها لتنقيتها مما قد يختلط بها، ورصد تفاعلاتها مع الواقع، واستخلاص قوانين سياسية منها وتفعيل تلك القوانين في مجال التنبؤ والترشيد السياسي.

ومعنى ذلك أن المدرسة الإسلامية لا ترفض أن يكون للمنظور الوضعي دور في تأصيل القيم، وإنما تسعى فحسب إلى إعادة الوضعية إلى موقعها الطبيعي بحيث تترك القيم تكشف عن وجودها دون خضوع لذاتية الباحث، مع مراعاة وحدة الحقيقة، ومع التسليم في نفس الوقت بأن الباحث لا يستطيع أن يتجرد من معطيات بيئته، وهو في وصفه للظاهرة السياسية في سكونها وحركتها، لا ينظر إلى ذلك الوصف كغاية في حد ذاته، بل كوسيلة للتنبؤ والتقويم والترشيد السياسي.

ومن الزيف الظن بوجود وضعية لا تكمن وراءها معيارية. فالحضارة الغربية الراهنة حين تعتبر الفرد خلية أولى للوجود السياسي، فإن هذا المبدأ يكمن بالضرورة وراء المنهج الوضعي ويمثل معياراً حاكماً له. وكل قيمة سياسية بالتالي لها أبعاد ثلاثة: بعد فكرى (**القيمة كمبدأ سياسي يمكن بالمناقشة المنطقية المجردة لمدلوله انتهاء البعض إلى تقبله، وانتهاء البعض الآخر إلى رفضه)** وبعد قانوني (**مأسسة ذلك المبدأ)** وبعد تجريبي (**الخبرة الواقعية المرتبطة بذلك المبدأ في كلياته أو في جزئياته وفى تجلياته الفكريـــة والمؤسسية في أرض الواقع).**

ويمكن في ضوء ذلك التوصل إلى تعريف إجرائي لأي قيمة سياسية بالتمييز بين ثلاث تجليات لها:

أ- القيمة كمبدأ أخلاقي مرتبط بالوجود السياسي ويمثل غاية له: **والاختلاف بين البشر وارد بخصوص مدى إطلاقية ذلك المبدأ، بمعنى:** هل هو المبدأ الناظم لكل عناصر البنية الفكرية الفلسفية للوجود السياسي أم هو مبدأ تابع؟

ب- القيمة كنظام: **القواعد والأطر التي تسمح للقيمة بالتجسد في شكل مؤسسي يحظى بالحماية النظامية، وتنتقل به القيمة من حيز كونها (كلية فكرية مجردة) إلى صيرورتها (حقيقة واقعة مرتبطة بخبرة معينة ومحددة).**

ج- القيمة كتطور سياسي: **تفاعل القيمة كمبدأ وكنظام، المترتب على وجود صدام مستتر، أو سعى إلى التوافق، ينتج بحكم طبيعة الأشياء إعمالاً لسنن: التغيير والتوالد والتكاثر الحاكمة للوجود الإنساني** [٢٣].

وأثبتت الخبرة الغربية الحديثة عجز المنهج العلمي الوضعي عن إثبات منطق التدرج التصاعدي في العلاقة بين القيم. بتعبير آخر، فشل ذلك المنهج في تثبيت الحرية الليبرالية كمبدأ ناظم للقيم تتوفر فيه المبادئ النظرية والتقويمية السالف الإشارة إليها.

وعلى مذبح تنحية الدين، والوقوف عند البعد المادي للقيم، والزعم بنسبية كافة القيم، عجز ذلك المنهج رغم كل إنجازاته المادية في مجال ملاحظة الواقع وتفسيره وقياس السلوك، في الحيلولة دون ظهور الشيوعية والفاشية والنازية داخل البيت الأوروبي، وتفشيها في كثير من أرجاء العالم، وهى جميعها تشكك في كل القيم باستثناء تعظيم الإشباع المادي، وعلى أساس حصري قومي (لأكبر عدد من المواطنين).

وخلاصة القول، أن القيم تحتاج إلى المنهاجية التجريبية والمنهاجية التجريدية معاً، الأولى **لوصفها كحقيقة تطورية متلبسة بالواقع،** والثانية **لبناء منظومتها وتحديد شبكة علاقاتها وتفاعلاتها كحقائق مجردة** [٢٤] **وذلك في ضوء ما يلي:**

أ- التناسج بين الأصيل والوافد على صعيد البعدين النظامي المؤسسي والتطوري للقيم:
تنجدل القيم في مجتمعنا المصري المعاصر مع الوافد اليوناني الروماني منذ بداية

الانفتـــاح على التراث اليوناني وترجمته، وفى ظل الخضوع للخبرة الاستعمارية الغربية في العصر الحديث. وبين الدينين الإسلامي والمسيحي قاسم مشترك كبير، في ضوء وحدة مصدرهما، والإشكالية التي يواجهها المجتمع المصري في العصر الحديث نابعة من تبنى الناظم القومي، كبديل عن الناظم الديني. وقيام النظام السياسي على اعتبار القومية سقفاً له هو الذي يولد فكرة الثنائية، ويعرقل إمكانية تفعيل القاسم المشترك المؤسس على مبدأ الحرية الدينية، والالتقاء على كلمة سواء. فالناظم القومي ليس هو الأسمى ولا الأمثل لأنه حبيس محددات حصرية لا دخل للإنسان فيها، على حساب إنسانية الإنسان[٢٥].

ب- الرابطة العضوية بين الدين والقيم والأخلاق: **يستحيل الفصل بين القيم والأخلاق والدين سواء على مستوى الفرد أو الجماعة أو المجتمع. فالأخلاق هي ضرورة وجود، والخلق هو وعاء الدين، وبدونه لا يمكن أن ينشأ معنى الجماعة ولا الاستقامة ولا التوازن**[٢٦]**، والحقيقة واحدة، مما يحتم عدم الفصل بين العلم والدين والأخلاق وأساس النسيج الأخلاقي هو تحويل العملية التربوية إلى طبيعة ثانية للإنسان مؤسسة على تنمية العقل والإرادة، وربط العلم بالدين في هذا السياق يجعل طلب المعرفة مقدساً ويجعل التعلم عملاً في سبيل الله** [٢٧]**، ومن الأهمية بمكان ربط العلم بكل من التكنولوجيا والأخلاق، لأن الانتقال من العلم النظري، إلى العلم التطبيقي النافع، ومنه إلى تحقيق المثل العليا هو الطريق الذي رسمه الدين الإلهي لربط القيم بالواقع، والارتقاء بالواقع إلى مستوى النموذج الإلهي. والإنسان مكلف بالمعنى المطلق لتحقيق القانون الإلهي، ودوره في الانتفاع بالطبيعة يقف عند حد الأمر الإلهي الذي يستمد منه القانون الأخلاقي مضمونه. ولا يدخل العلم بحقائق الطبيعة في نطاق المعرفة ما لم يكن ناظمه هو القيم، لأن طلب العلم لغير الله - كما يقول أبو حامد الغزالي – يفضى إلى الجهالـــة** [٢٨].

ج- جدلية تحقيق الاستقامة المعيارية: **كما سلف القول فإن الوضعية تقوم على قصر المعرفة على ما هو مرئي ومحسوس وقابل للخضوع للتجربة. ولم يقف الأخذ بهذا المنهج عند حد المدارس الاجتماعية الغربية، حيث عرف المشرق الإسلامي**

من يمكن تسميتهم (دعاة الأسلمة الموضوعية) **وهم مدرسة فكرية تدعو إلى قراءة لواقع العالم الإسلامي تستبدل فيها الشواهد فحسب، مع غياب المنطلق والخلفية الإسلامية بدعوى أن الصبغة الإسلامية** مصدرها طبيعـــة الموضوع، وليس المنهج الخاص بمعالجته، **وأن علم الاجتماع الإسلامي هو مجرد فرع من علم الاجتماع العام**، وأنه من الممكن التعايش بين النسقين المعرفيين الغربي والإسلامي من حيث المنطلقات والأسس المنهجية.

وثمة اتجاه يرفض هذه الرؤية مبيناً ضرورة المفاصلة مع المناهج الوضعية المستوردة، والاكتفاء بأخذ ما هو إيجابي فيها والتخلص من سلبياتها بإخضاعها لمجموعة من الضوابط المنهجية التي لا تؤدى إلى هجر الوضعية، وإنما إلى ضبطها وتحقيق استقامة معياريتها بجعلها ترتكز على المنطلقات والأسس المنهجية الإسلامية وتتبعها. ومن أهم هذه الضوابط:

(١) إعادة النظر في مفهوم (العلمية): **فثمة شكوك كثيرة تكتنف مقولة ربط العلمية بالدراسات الإمبريقية وحدها والزعم باستحالة الجمع بين التجريبي والديني. فالعلم الإنساني مغاير بطبيعته للعلم الطبيعي. الأول قيمي كيفي والثاني آلي كمي، والتركيز على السلوك الإنساني بالتالي دون ما وراءه من دوافع داخلية، يجعله أمراً شكلياً بلا مضمون. فالظواهر الإنسانية أعقد من الطبيعية، ومن الصعب الفصل بينها وبين الباحث لأنها ذات أبعاد مادية ومعنوية معقدة. والملاحظة الخارجية لا تعمق معرفتنا بالظاهرة الإنسانية، كما أن الدين كمنهج كامل متكامل لتنظيم العلاقات وفق تصور متميز هو الأصل، في حين أن العلم بمدلوله الوضعي الغربي غير قادر على إثبات صلاحيته كمنهج معرفي توجيهي شامل وكامل بمنأى عن الدين. وإحلال علم الاجتماع محل الدين بمثابة افتعال إشكاليـــة تقحم العقل الإنساني في مجالات فوق قدرته، تحرمه من الرؤية الكلية المفسرة لتاريخ البشرية كله. وعلم الاجتماع حين يستبعد الوحي لا يتخلص من فكرة الغيب تماماً، بل يضع نفسه في موضع فريسة لميتافيزيقا مزيفة تقوم على ادعاء أن عادات المجتمع (وليس الدين) هي أساس القيم، وتتجاهل دور الأنبياء في ترجمة القيم إلى نظم ومؤسسات اجتماعية، وتؤسس لمقولة نشأة الإنسان وتطوره عن كائنات أخرى، وتحرم**

علم الاجتماع السياسي من القدرة على صياغة قوانين اجتماعية مصدرها الأساسي هو الوحي تتمثل في: السنن الكونية، **وفى مقدمتها:** قانون قياس الطرد **(معرفة اللاحق أنه إن فعل فعل السابق فإنه سيصير إلى ذات مصيره)** وقانون قياس العكس **(معرفة اللاحق أنه إن لم يفعل فعل السابق فلن يتوحد معه في المصير) وهى قوانين تؤشر على الارتباط بين الصلاح والعمران، وبين الفساد الأخلاقي وانهيار المجتمعات. ومفتاح ذلك هو:** بناء الرؤية الكلية على التوحيد كأساس نظري وبديل منهجي.

(٢) الالتزام العقيدي: **لا أساس لمقولة التناقض الحتمي بين الحياد العلمي والتحرر من الأفكار المسبقة وبين الدفاع عن قضايا الأمة والتمكين لقيامها. فالانطلاق من المعيارية الإسلامية تجاه الأنا والآخـــر لا يعنى في شيء الخروج على الالتزام العلمي.**

(٣) ضرورة النظرة المعيارية الملتزمة: **لا أساس لمقولة ضرورة أن يقف العلم عند حد وصف ما هو كائن، لا ما ينبغي أن يكون، وأن يكون بالتالي محايداً ومجرداً من القيم والمعايير الأخلاقية. فثمة نقطة وسط بين:** الوضعية **(البحث الوصفي المحايد المجرد للواقع المعاش)** ومستوى القيم والغايات **(الربط بين العلم الوصفي والعلم الغائي المعياري) والمتـــأمل في دراسات دعاة الوضعية يلاحظ أن دعوتهم إلى التحرر من القيم والغايات المعيارية تقف عند حد الظاهر. فالوضعية تنطلق في عمقها من دعوى إلى:** معيارية أساسها هو القيم الغربية، **وغايتها هي إحلال النمط الغربي محل ما عداه بدعوى الإصلاح، وهى بالتالي رؤية بعيدة عن الحياد البناء، بل هي نزعة استعلائية عنصرية معيارية تروج لمقولة التلازم بين التفوق المادي الغربي وتفوق القيم الغربية، وبين تخلف المجتمعات الأخرى وإفلاس القيم فيها. فالوضعيون الغربيون يعايرون غيرهم بمعيارهم، ويسعون إلى ترويج مثالهم وتبريره، وهم بالتالي ينطلقون من حيث الجوهر من رؤية معيارية. وفى المقابل تنطلق الرؤية الكلية الإسلامية من الجمع بين الوضعية والمعيارية معاً. فالبحث بالمنهج الوضعي عن ما هو كائن لا ينبغي أن يؤدى إلى استبعـــاد البحث فيما يجب أن يكون.**

ومن الخطورة بمكان استبطان الدلالة الغربية الوضعية لـــ (المعيارية). ومرد ذلك هو مغايرتها لنظيرها في النسق الإسلامي من زاويتين: الأولى: أن المعيار بالمعنى الوضعي نموذج يقاس به ما ينبغي أن يكون عليه السلوك الإنساني، حسب الأعراف الاجتماعية، مما يعنى صيرورة الأخلاق نسبية متغيرة حسب الزمان والمكان، بعكس تلك المستقاة من الوحي الإلهي. والثانية: هي تجاهل القيم واستبعادها بدعوى الوقوف عند ما هو واقعي وتقريري، مما يعنى تبرير الواقع الفاسد، والحيلولة دون التغيير إلى الأحسن.

(٤) ضرورة تحديد الثابت والمتغير: **المنهجية الوضعية أدت إلى حلول فكرة النسبية محل المطلق، واستبعاد وجود نمـــوذج مثالي يتعين التطلع إليه خارج الزمان والمكان. وخلطت تلك المنهجية بين الثابت والمتغير: بين مستوى القيم الكلية التي تسمو على الزمان والمكان وتمثل الثابت، وبين مستوى الوقائع المتجددة المعبرة عن الزمان والمكان. والثوابت في المنظور الإسلامي هي:** القيم والأخلاق والعقيدة، **والعلاقة بينها وبين المتغير وطيدة، فالمتغير هو:** مستوى الالتزام بالقيم والأخلاق **والعقيدة في الواقع المعاش. وتلزم التفرقة بين:** المبادئ الأخلاقية العامة **التي لا تختلف العقول البشرية السليمة على صدقها وثباتها، والتي تشكل بهذا الوصف الشق الأصولي المعياري من الأخلاق والقيم وتستمد قيمتها من ذاتها ديناً وفطرة وعقلاً، وتعد أصلاً ثابتاً ومثلاً أعلى، وبين** البعد السلوكي التطبيقي **والذي يتمثل الشق الأول بدرجات متفاوتة في الزمان والمكان ومن مجتمع إلى آخر.**

(٥) ضرورة تجاوز الرؤية الأحادية البعد للإنسان إلى الرؤية الكلية: **الإنسان كل متجانس، وليس وحدات مجزأة، له فطرة ثابتة، لها قيمها وأخلاقياتهـــا التي تعبر عن ذاتها في سلوكه. والإنسان في المنظور الإنساني** كائن له خصال ست: متدين، عاقل **(وظيفة عقله الأساسية هي مراقبة الانسجام بين تصرفاته**

ودينه) صاحب نفس **(هي موضع تكريمه، وهى أمانة عنده، وهو مأمور بحفظها وبمراعاة حدود الله فيها في دينها ومالها وعقلها ونسلها) يقوم نظامه على** حفظ النسب **(وعلى أساسه تتحدد الفرائض) وهو كائن** متمول **(يتزود من معطيات الحياة بما يحقق به: العمارة والعبادة والتزكية والخلافة، وهو** مفطور على التوحيد **(والشرك بالنسبة له أمر طارئ) وهو أخيراً** متسابق في تجسيد ما ينبغي أن يكون في أرض الواقع [٢٩].

ومن منطلق الجمع بين الوضعية والمعيارية مع جعل المعيارية ناظماً للوضعية، يتحدث البعض عن المعايير الأخلاقية في الإسلام، كمعايير حاكمة لخلق الإنسان مع ربه، ومع غيره من البشر، ومع الكائنات الأخرى. وهى معايير مستمدة من النية والإرادة والوجدان والعقل، ويؤكدون على أن التكامل بين البعدين النظري والتطبيقي للقيم الأخلاقية هو الأساس لما يسمى بالأخلاق المعيارية، التي تتمثل قيمتها في كونها: تدفع إلى الإبداع والإتقان وتوحيد الذات الإنسانية والإحساس بالصلاح وبالمصير الطيب، فضلاً عن تحقيق الكثير من المنافع المادية، وبمعنى آخر تحقيق حسنة دنيوية وحسنة أخروية [٣٠].

ويميز البعض بين فضائل خلقية كالعدل والصدق، ورذائل خلقية كالظلم والحسد وعن معايير ومؤشرات لقياس الفضائل والرذائل الأخلاقيـــة، وتشمل معايير: دينية وفطرية وعقلية. **ويحدد ابن تيمية مثلثاً وظيفياً لـــ** (الخلق) **أضلاعه هي:** الإقرار باللسان **(الاستسلام لله والقبول من رسوله)** وحسن العبادة **(والإحسان وهبي في جانب منه، ويكتسب بالشرع والعقل والممارسة في جانب آخر)** واليقين بالثواب والعقاب **الإلهي. والشرع يكمل الفطرة ويحمى العقل ويضع الضوابط العامة للتضافر بين الفطرة السليمة والعقل السوي** [٣١]. **والقيم نوعان: امتناع عن فعل (قيم التخلي، ومحورها السلوكي هو هجر الشر) والقيام بفعل (قيم التحلي، وهى إتيان مكارم الأخلاق. ويسوى البعض بين القيم والأخلاق بتعريف القيم بأنها مجموع الأخلاق المشكلة**

لنسيج الشخصية الإسلامية، وإكسابها القدرة على التفاعل الحي مع المجتمع وتحقيق التوافق والتكامل[٣٢].

ويشير الدكتور محمد دراز في دراسته عن دستور الأخلاق في القرآن الكريم إلى أن الحاسة الخلقية فطرية في الإنسان، وأن القانون مطبوع في النفس الإنسانية، وأن الفطرة لا تكفى بل تحتاج إلى الوحي الرباني الذي يقيم الواجب على فكرة (القيمة) العامة المستمدة من مثل أعلى [٣٣].

وأساس القانون الأخلاقي هو الإلزام، دون إرغام. وبالتالي فإنه لا موضع للأخلاق دون عقيدة، والعقيدة هنا هي: الإيمان بالحقيقة الأخلاقية كحقيقة قائمة بذاتها تتصف بالعمومية وتسمو على الإنسان المكلف، وتفرض نفسها عليه بغض النظر عن أهوائه ومصالحه ورغباته. وفى ضوء ذلك فإن الملحد العقلاني يقف عند حد مفهوم مجرد خال من الحياة، في حين ينطلق المؤمن إلى رحاب مفهوم الواجب المقدس. وجوهر وظيفة الأخلاق هو تمكين الإنسان من الدمج بين المثالي والواقعي على نحو مسؤول. والإلزام والمسؤولية يرتبان مبدأ الجزاء الإصلاحي (إصلاح الإنسان ما يترتب على سلوكه من فساد أو إهدار لحقوق غيره بالتوبة وتأنيب الضمير والتعويض)، وتأثر الملكات العليا للإنسان سمواً أو انحطاطاً حسب موقفه من الواجب الأخلاقي. والمبدأ الإسلامي الأسمى للحكم على قيمة أي فعل أو قول هو أن يكون الهدف الوحيد له هو ابتغاء مرضاة الله.

وتتحدد أركان النظرية الأخلاقية بما يلي:

(أ) الإلزام: **أساس الإلزام في المنظور الوضعي هو قوة الضغط الاجتماعي، في حين أن أساسه في المنظور الإسلامي هو رد البعد الأخلاقي الفطري إلى الشرع الإلهي، في إطار ما يمكن تسميته بالتكليف الأخلاقي الذي يتصف بكونه قاعدة عامة ثابتة شاملة وضرورية. والواجب لا يفرض هنا**

إلا بوصفه ممكناً، وبالتالي فإن الضرورة الأخلاقية تختلف عن الضرورة المادية. الأولى تقوم على حرية الاختيار، في مقابل قيام الثانية على القهر، والثانية ضرورة وجودية، في حين أن الأولى تحتاج إلى فعل لإيجادها، وبالتالي فهي مشروطة بإمكان الفعل، واليسر في التكليف، ووجود سلم للقيم الإيجابية والسلبية يتحدد به تدرج الواجبات. وتختلف الطاقة الأخلاقية من إنسان إلى آخر[٣٤]، ويرتكز مبدأ الإلزام على التوليف بين: الوحدة والتنوع (فهو يقوم على نموذج وحيد لا زماني ولا مكاني، ويستبطن القابلية للتنويع والتعديل وفق معطيات كل زمان ومكان على حدة) وبين السلطة والحرية، فالإلزام أمر، ولكنه لا ينفى الحرية، بل يتأسس على الدمج بين إرادة الآمر والمأمور[٣٥].

(ب) المسؤولية: **جوهر المسؤولية هو كون الإنسان مكلفاً عن اختيار. بالتالي فهي استعداد فطرى يرتكز على إلزام الإنسان نفسه بمثل أعلى وبالقيام بفعل وتقديم حساب عنه. فالسلطة لها ثلاثة أنواع: امتثال الإنسان لتكليف من تلقاء نفسه، وامتثاله لتكليف من أناس آخرين، وامتثاله لتكليف من سلطة إلهية مطلقة. ولا تصير المسؤولية أخلاقية إلا إذا تأسست على الرضا، لأنها تصير بذلك صادرة عن الإنسان وليست مفروضة عليه. وكل مسؤولية في المنظـــور الإسلامي تابعة للمسؤولية الدينية، حيث لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق. وثمة شروط أربعة للمسؤولية الأخلاقية، وهى: الطابع الشخصي للمسؤولية (فالخطيئة لا تنسحب من إنسان إلى آخر، وهى عارضة على الفطرة الإنسانية، وقابلة للمحو والتبديل بالتوبة) والأساس القانوني (بمعنى ضرورة العلم المسبق بالحكم بالنسبة لأي فعل من الأفعال. وطريق العلم هو الملكات الفطرية والعقلية والوحي المنزل على الرســـل) وهى علاقة إرادية (فلا مسؤولية عن عمل لا إرادي) وهى تقوم على الحرية (فالإنسان يطبق الشريعة بعمل لا موضع للحتمية فيه). كما ترتبط المسؤولية وظيفياً بالإنسان البالغ العاقل الواعي المنفرد بالتكليف دون غيره. فالإرادة والحرية مترادفان[٣٦].**

(ج) الجزاء: **الجزاء الأخلاقي هو قبول التوبة كواجب أخلاقي يفرضه الشرع على الإنسان فيما لو قصر في القيام بالواجب. وبين التوبة العاجلة، وتشبث المذنب بموقفه بعناد، يوجد** (الحل البليد) **المتمثل في أسف الإنسان على تفريطه في الماضي، ثم تأخير إصلاح ذلك التفريط إلى حين، بحيث يقع العبد – فيما يصفه أبو حامد الغزالي في** (جعل الذنب نقداً، والتوبة نسيئة وهو من علامات الخذلان) [٣٧].

(د) النية: **وهى شعور نفسي مصاحب للعزم على فعل معين حركة، أو تدفع بها الإرادة نحو شيء معين.**

(هـ) الجهد: **الإنسان خلق قابلاً للكمال. فهو بمثابة بذرة تنطوي على كل عناصر القابلية للتردي والترقي. وللجهد نوعان:** جهد المدافعة **(وهو نشاط أخلاقي يهدف إلى تفعيل المثل الأعلى للواجب في الواقع، في جهد من أجل المعيشة، ويدخل فيه جهد التقوى المتمثل في مقاومة الميول الشريرة). أما الثاني فهو** الجهد المبدع **وأساسه الدفاع عن الحقيقة الدينية والعبادة والتزكية ودعم العلاقة بين الإنسان وربه**[٣٨].

المبحث الثاني

منهج القيم والأخلاق: تحليل كيفي للمضمون

يعتمد هذا المبحث على أداة التحليل الكيفي لمضمون ما صدر حتى الآن من كتب مادة القيم والأخلاق من الصف الأول حتى الخامس الابتدائي، فضلاً عن دليل المعلم لمنهج القيم والأخلاق للصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية. والإشكالية الأساسية التي ينصب هذا المبحث حولها هي تجلية الآثار المترتبة على الفصل بين منهج القيم والأخلاق، ومنهج التربية الدينية، من منطلق أن الأول ينبع من معيارية وضعية، في مقابل المعيارية الدينية المتجسدة في الثاني. وكما تبين من المبحث الأول فإن المعيارية الدينية لا تستبعد الوضعية بل ترشدها، في حين تتأسس المعيارية الوضعية على تعلية المادي. ومن خلال التحليل الكيفي المقارن لمضمون هذين المنهجين سيتم اختبار هذه الفرضية من جهة، وتلمس السبل لتحقيق أفضل مردود تربوي لمنهج القيم والأخلاق المستحدث.

أولاً: وصف تحليلي لدليل المعلم لمنهج القيم والأخلاق: يقع هذا الدليل في ٢١٥ صفحة وهو من تأليف عشرة مفكرين[٣٩]. **ومن أهم ما يمكن التركيز عليه لتحديد موقع هذا المنهج على محك الوضعية والمعيارية ما يلي:**

١ - **الافتقار إلى ناظم**: يؤكد العلامة الراحل حامد ربيع على أهمية المبدأ الحاكم فيما يتعلق بالربط بين القيم والأخلاق والتحليل السياسي. فعملية بناء النظرية السياسية ترتكز على: ملاحظة الوجود السياسي المعاش بكل صوره وتطبيقاته، يتم الانطلاق منها إلى وصف أجزاء ذلك الوجود وتحليلها، لغاية أساسية هي الوصول إلى: النواة، أو المبدأ الأصيل الوحيد والأساس الذي يدور في فلكه الوجود السياسي. بلغة أخرى، فإن أي ظاهرة سياسية يحتاج بناؤها إلى تحديد: الوحدة النواة، أو المبدأ الناظم لها، ومن خلال تحليل مقوماته، وتحديد شبكة علاقاته، والبحث عن دلالات تفاعلاته يتم تجريده على نحو منضبط يفضى إلى الخروج ببنية فكرية واضحة. وترتكز منهاجية الكشف عن المبدأ الحاكم على الملاحظة والمقارنة والتحليل الوظيفي، والتجريد المتتابع، واتخاذ التاريخ مختبراً لقياس ما يتم بناؤه من فروض، وما يتم الوصول إليه من نماذج.

ومن أهم ما يؤخذ على منهج القيم والأخلاق بحالته الراهنة أنه يفتقر إلى ناظم. ويلح هذا المنهج بشكل مباشر وغير مباشر على أن غايته هي: تعميق ثقافة السلام أو ما يسميه التربية الوطنية من أجل السلام. **وفيما يلي استعراض موجز لنموذج اتخذ من قيمة** (السلام) **في اليهودية والمسيحية والإسلام، ناظماً لكافة القيم المحورية في تلك الأديان. ولا يأتي استعراض هذا النموذج من منطلق التسليم بعمقه، وإنما للتدليل على ما يمكن أن تسهم به فكرة القيمة الناظمة في إعادة هيكلة هذا المساق التدريسي وإخراجه من حالة التفكك والتشرذم، وتزويد الدارسين بمنظومة قيم متماسكة، وليس بسلسلة من المفاهيم المفككة.**

ويربط هذا النموذج بين السلام كقيمة عليا ناظمة، وبين تسع قيم تابعة (الرضا، الإخلاص، الصبر، وحفظ النفس إلا بالحق، الصوم، العدل والمساواة، السلام والأمن، الألفة، التسامح). ومن خلال فكرة الناظم تم التناسج بين القواسم المشتركة بين تلك الأديان. فالسلام طمأنينة للقلوب، وحياة الإنسان ليست بالخبز وحدة، بل بكل كلمة من الله، والصلاة لأجل مدينة العدو، وطلب سلامها هو شرط حصول الأنا على السلام، والله هو السلام، والجنة هي دار السلام.

وجوهر الرضا هو توفر ضمانات لإقرار السلام (تقديس معنى الإخاء، والإشادة بالتسامح، وتحريم العدوان حتى في الحرب ذاتها) والرضا مرتبط بالرضوان، ورضا الله هو ثمرة رضا العبد وهو علاقة إيمانية لبها هو الرضا بقضاء الله.

والإخلاص هو صدق النية وهو سر إلهي ينبني عليه السلام في الرسالات الإلهية، والتآلف وهو يبدأ من ضمير الفرد ليمتد إلى الأسرة والجماعة ومنها إلى الأمم والشعوب.

وحفظ النفس الإنسانية وتحريم قتلهـــا بغير حق والتسوية بين الاعتداء على النفس الواحدة، والاعتداء على الإنسانية جمعاء، لا ينفى كمتغير تابع للسلام إمكانية

الحرب التي تنقل العباد من عبادة العباد إلى عبادة رب العباد وتحمل معها المساواة والكرامة وعدم المساس بالأبرياء.

والصبر فضيلة مرتبطة بالسلام أساسها حبس النفس على ما يكره من أجل مرضاة الله. والصبر على أنواع: أعمال، (الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر والعبادة) والصبر عن الشهوات بالعفة، والصبر على المكروه بعدم الجزع ولا الهلع، والصبر في الفتن لضبط النفس، وفى المصيبة بسعة الصدر. وهو إن ارتبط بخبر فهو حفظ سر، وإن ارتبط بفضول العيش فهو زهد، وإن ارتبط بالرضا بالقليل فهو قناعة، وإن ارتبط بكظم الغيظ فهو حُلم.

والصبر يكون محموداً إذا كان على بلاء لا يمكن دفعه، وهو غير محمود إذا ظلم الإنسان نفسه بعدم دفع ما يمكن دفعه. ومبدأ المعاقبة بالمثل والانتصار بعد الظلم مقرر في الإسلام، أما في الإنجيل فالقاعدة هي إدارة الخد الأيسر لمن ضربك على الخد الأيمن. والعزاء أن الأشرار كالحشيش سريعاً يقطعون، أما الدعاء فهم الذين يرثون الأرض. فالسلام للبعيد والقريب، وليس ثمة سلام للأشرار.

وعلى قاعدة الربط بين الصبر والسلام ينظر إلى الصيام على أنه صبر على الشهوات وكف للجوارح وتصفية للقلب وتفريغ القلب لله، وبالتالي فهو أساس للسلام. والصوم المختار هو: حل قيود الشر، وإطلاق المسحوقين أحراراً، وتكسير الخبز للجائع، وكسوة العريان واستضافة المساكين، وهو أساس للدعوة المستجابة. أما عن العدل والمساواة فهما أساس الحياة والتمكن في الأرض. وجوهر المساواة هو التسليم بالقيمة الإنسانية المشتركة لكل بنى الإنسان. ومن العدل تحرى صحة العقيدة وأداء الأمانات وإتقان العمل وحرص الإنسان على أمن نفسه وعدم الإلقاء بها في التهلكة.

أما عن الألفة **كقيمة تابعة للسلام فإن أساسها هو حسن الخلق، وحب الله من الناس من يألف ويؤلف ويحفظ الذمة ويرعى الرحم. وأخيراً فإن** التسامح **كقيمة تابعة**

للسلام تتأسس على وجوب مسالمة الجميع وعدم الانتقام من نفسه وأن أساس إنسانية الإنسان هو الارتقاء إلى مستوى إطعام عدوه إن جاع، وسقايته إن عطش، وحرص الإنسان على ألا يغلبه الشر، وعلى أن يغلب هو الشر [٤٠]. **ويمكن لدراسة تتبنى فكرة القيمة الناظمة بمثل هذه النظرة المنفتحة على القاسم المشترك أن تؤسس لإخراج ما يمكن تسميته** (الكلمة السواء) **التي تشكل أساساً لمقرر متوازن ومتماسك وعميق للقيم والأخلاق في كافة مراحل التعليم بما فيها التعليم العالي. وتجدر الإشارة إلى دعوة المفكر الإسلامي محمد سليم العوا إلى الكف عن مقولتي (عنصري الأمة، والعيش المشترك) واستبدالهما بمفهوم:** العيش الواحد [٤١]. **وحول هذا المسعى للبحث عن ما يجمع، وليس ما يفرق، خاصة في ظل المسعى الأمريكي للتدخل تحت غطاء ما يسمى بقانون التحرر من الاضطهاد الديني** [٤٢]. **وعلى قاعدة نفى الإكراه في الدين، ودعوة القرآن أهل التوراة والإنجيل للحكم بما فيهما، ودعوة المسلمين وأهل الكتاب إلى استباق الخيرات على أساس أن لكل منهم وجهة هو موليها يمكن تعظيم القاسم المشترك.**

٢- **العلاقة بين الدين ومادة القيم والأخلاق:** يحدد هذا الدليل المصدر الذي تستقى منه هذه المادة بثلاثة مصادر: مبادئ وتعاليم الأديان السماوية، العقل الجمعي للأمة (العادات والتقاليد والرأي العام) وواقع الحياة اليومية ومعايشة الأطفال له. ويخلص من هذا التحديد إلى نتيجة غير منطقية هي عدم الحاجة إلى التخصص بالنسبة للمعلم الذي يتحمل مسؤولية تنفيذ هذا المنهج.

٣- **الإطار النظري لمنهج القيم والأخلاق:** يحدد هذا الدليل محاور فلسفة هذا المنهج **بسبعة محاور يرى أنها متماسكة وهى:**

أ- **نسق القيم الأخلاقية:** وهو يطبع كل حضارة بطابعه الخاص. كما أن القيم توجه ما يسميه (سلوك الرأي).

ب-**رؤية علماء المستقبليات للقرن الواحد والعشرين بأسلحته الثلاثة:** وهى الإدارة (التي تقدح العقول لتثمر علماً نافعاً، وتوظف التكنولوجيا لتدر مالاً، وتوظف المال

لتستمر حركة المجتمع) والعلم، والأخلاق (وهى ضابط إيقاع التفاعل بين: الإدارة والعلم).

ج- **الاتجاه العالمي المعاصر لأهمية تعليم الأخلاق في ضوء**: الميثاق الأخلاقي العالمي الذي أصدره مؤتمر أخلاق المستقبل بإشراف اليونسكو عام ١٩٩٨، والحاجة إلى ميثاق أخلاقي مصري عربي يحدد القيم الأخلاقية التي ينبغي أن تحكم المجتمع المصري وتحمى خصوصيته.

د - **مواجهة ثقافة العولمة المهددة للخصوصية الثقافية المصرية.**

هـ- **توظيف مبادئ وتعاليم الأديان السماوية ذات الصلة بالسلوكيات.**

و- **تحديد عناصر الحياة الأخلاقية ومنظومة القيم التي يدور منهج الأخلاق والقيم حولها.**

ز- **تحديد دور كل من الأسرة والمدرسة في تعليم الأخلاق والقيم** [٤٣].

يفرد الدليل اثنتين وأربعين صفحة لتفصيل هذا الإطار النظري يتبين منها:

أ- معاناة الإطار النظري لمنهج القيم والأخلاق من قصور شديد في التأصيل، يتجلى في: **فوضى المفاهيم، ولا منطقية النتائج: فهذا الإطار يغلب عليه البعد المادي، والنظر إلى القيم والأخلاق كوسيلة وليس كغاية، فضلاً عن الإقرار من البداية بأنه يمثل تحركاً من موقع رد الفعل ومن أرضيـــة خارجية**، ومن أهم الشواهد الدالة على اتسام هذا الإطار بتلك السلبيات:

(١) الخلط بين العوامل المؤثرة على منظومة القيم، وتلك المؤثرة على أساليب تفعيل تلك المنظومة: **فالدليل يشير إلى أن الحاجة إلى تعليـــم الأخلاق والقيم تمثل رد فعل، ولا تنبع من الفعل والمبادرة، فأسبابها هي التحولات الأربعة الكبرى: الثورة العلمية التقنية (التي أبدعها العقل البشرى وقلص بها الفاصل الزمني بين**

الفكرة وتطبيقها) وثورة المعلومات والاتصال (التي حولت العالم إلى قرية صغيرة وسماء مفتوحة) والتكتلات الاقتصادية العملاقة (التي تشجع الاستهلاك الترفي وتغزو أسواق العالم) والعولمة (المتمثلة في حرية انتقال المعلومات ورأس المال والتكنولوجيا والأفكار بين كافة المجتمعات الإنسانية) ولا يخفى أن هذه التحولات تؤثر على أساليب التفعيل وليس على منظومة القيم. إلا أن الدليل يتحدث عن إفرازها لثقافة مادية تمجد الاستهلاك وتستهين بالقيم الروحية، وتعتبر الغاية مبررة للوسيلة، وتؤدى إلى الاغتراب والفردية والتلوث البصري والسمعي. وبدلاً من التأكيد على التصدي لذلك بالأصالة واستعادة تفعيل منظومتنا فإنه يشير إلى مسايرة العالم في التركيز على تحويل القيم الأخلاقية إلى سلوكيات يمارسها النشء من طفولته المبكرة [٤٤].

(٢)مجاراة الغرب في التشكيك في دور الأسرة كمؤسسة للتربية الأخلاقية: **تمثل نظرة هذا الدليل للأسرة نموذجاً دالاً على انطلاق المنهج محل التحليل في بنائه للمفاهيم من أرضية معرفية غربية. فالأسرة في تعريفه: جماعة قليلة العدد يرتبط أفرادها برابطة الدم، العلاقة بين أفرادها عاطفيـــة ودور فكرة الواجب الأخلاقي فيها ضئيلاً بالقياس بدور التعاطف والمشاعر المتدفقـــة، وهى تميل إلى التهوين من بعض القواعد الأخلاقية، وإلى التسامح بخصوص البعض الآخر، وانتماء الطفل الوجداني والروحي والاجتماعي لأسرته يذيب شخصيته في شخصيتها ويجعله يتشرب عيوبها، والأسرة مسؤولة عن تشكيل أنماط سلوكية غير مرغوبة، لإتباع الكثير منها أساليب غير سليمة للتنشئة الاجتماعية لأطفالها. وعالم الأسرة عالم عاطفي غير مستقر لا يخضع لأي تنظيم عام له صفة الثبات والدوام** [٤٥].

وفى مقابل هذه الصورة السلبية التي تستبطن تهميش الأسرة، نجد المبالغة في وصف (عالم المدرسة) **بأنه عالم مستقر القواعد ثابت النظام، لا دخل فيه للعواطف والمشاعر، وهو البيئة التي بوسعها إعداد الطفل ليكون كائناً أخلاقياً وتأهيله لحياة الجماعة الكبيرة ذات العلاقات غير المباشرة ولممارسة أساليب التفاعل الاجتماعي المرغوبة**[٤٦].

ومن التناقضات في الرؤية التي يطرحها هذا الدليل الإشارة إلى أن التربية الدينية يتكامل مقررها مع مقرر الأخلاق والقيم في إعداد التلميذ ككائن أخلاقي، مع غياب أي إشارة للتنسيق بين المنهجين إعداداً، وتدريساً، بل بالتصريح بما ينفى التنسيق بتأكيد عدم حاجة من يدرس منهج الأخلاق للتخصص، وعدم تفرقة هذا المقرر بين التربية الدينية الإسلامية والتربية الدينية المسيحية.

ومن الأدلة على كون منهج الأخلاق والقيم يمثل رد فعل في مواجهة الإحساس بأزمة نابعة من الضغوط الخارجية، أن الدليل يستند في التدليل على أهمية دور المدرسة في تعليم القيم والأخلاق على مصادر خارجية، يتصدرها: تقرير اليونسكو الصادر عام ١٩٩٦ الذي يحدد محاور التربية في المستقبل بالتعلم: لنعرف، ولنفعل، ولنكون، ولنعيش مع الآخرين، ومسايرة مصر للعالم في تأسيس الأخلاق **والقيم الأخلاقية في عقول ووجدان الطفل المصري تنفيذاً لمقررات مؤتمر اليونسكو المنعقد عام ١٩٩٨ الخاص بدور التربية والتعليم في تنفيذ تلك الركائز الأربعة.**

ويعتمد الدليل على مصادر غربية في تحديد ما يسميه المداخل الثلاثة للتربية: **التعليم غير المباشر للقيم من المقررات الدراسية المختلفة، والمنهج المستتر (تعلم القيم والأخلاق عبر الاقتداء بسلوكيات القائمين على العملية التعليمية) والمنهج الجامع بين النهجين السابقين، بتخصيص مقرر مستقل لتعليم القيم والأخلاق.**

ومن نماذج فوضى المفاهيم في هذا الإطار النظري: **تعريف الأخلاق والتربية الأخلاقية بأنها: الخلق والقيم الأخلاقية، ثم تعريف الخلق مرة أخرى بأنه سلوك الإنسان في مجموعه، ثم تعريف القيم الأخلاقية بأنها كل ما هو جدير بأن يطلب لاعتبارات دينية أو اجتماعية أو اقتصادية أو نفسية أو جمالية، وأن لها مفهومان**: اجتماعي **(ينبثق من العقل الجماعي للأمة وهو مجموعة العادات**

والأعراف والتقاليد والذوق العام والرأي العام ويشكل النسق القيمي العام للمجتمع) وفردي (ينبثق من عملية التنشئة ويشكل النسق القيمي للفرد، ويتمثل في ترتيبه للأولويات والوسائل)[٤٧]. وفى تحديد عناصر الحياة الأخلاقية نجد أنفسنا أمام تعريفين للـــ (أخلاق). فهي سلوك الإنسان في مجموعه تارة، وهى: مجموعة القواعد المحددة للسلوك، تارة أخرى [٤٨].

وتتجسد فوضى المفاهيم في أن الدليل يورد ما يعتبر شروطاً للتحلي بقيمة تحمل المسؤولية على أنها سلوكيات دالة عليها. فهو يعتبر حسن الاختيار من البدائل وتحديد الأولويات والثقـــة بالنفس وربط الأسباب بالنتائج في عداد السلوكيات، ولا يتعامل مع مفهوم السلوك على أنه قول أو فعل ظاهر كاشف لتحلى صاحبه بمثل هذه الخصال. وبالمثل، فإن القول بأن تقبل الآخرين والتماس العذر لهم والإقرار بالخطأ والاستعداد لتعديله وعدم الغرور سلوكيات دالة على التواضع أمر لا محل له فهي جميعاً خصال أشد ارتباطاً بالمسؤولية. ومن الخلط بين القيم الأساسية والقيم الفرعية تأتى قيمة تذوق الجمال لتشمل بحكم التعريف المقدم لها: مجموعة قيم تنبثق من تذوق الجمال وهى: البساطة، النظام، النظافة، الاتساق[٤٩].

ومن الملاحظ أن هذا التحديد يهمش الدين، ويؤسس الأخلاق على مفاهيم غربية لا شأن لها بها مثل: الرأي العام. فمصطلح الرأي العام يراد به: الاتجاهات المعبر عنها بطريقة ما تجاه مسألة خلافية تتعلق بفئة أو أكثر من فئات مجتمع معين في وقت معين، وتمثل رأى أغلبية المهتمين بتلك المسألة، وهو بالتالي رد فعل سلوكي تجاه متغيرات سياسية خلافية، وهو مصفوفة آراء أكثر منه تعبيراً عن قناعة واحدة، ولا يمكن التعويل عليه في المسائل الدقيقة، وهو موضع لإمكانية التلاعب به عبر وسائل الإعلام، وتخليقه بالدعاية، وهو بالتالي يتصف بالعاطفية والانفعالية. فهل يصلح كمدخل في تعريف الأخلاق والقيم [٥٠]. ومن الأدلة على غلبة المنهجية الوضعية على هذا الإطار التصريح بأن المهم في تربية المواطن هو سلوكه لا ما يعرفه، ووضع الدين كأحد مصادر

ثلاثة للقيم وذلك باعتبار (الضمير) مصدراً، و (المجتمع مصدراً ثالثاً)، مع أن الضمير يتأسس على الدين، كما أن المجتمع لا يعتبر مصدراً إلا باستبطان الفصل بين الدين والمجتمع [٥١].

(٣)عدم انطلاق الإطار النظري لمنهج القيم والأخلاق **من رؤية كلية تكشف عن مرجعيته، تسبب في عدم وجود ناظم له، وورود القيم فيه على نحو مبعثر. فالدليل يشير إلى أن أهم القيم الأخلاقية هي: الإلوهية والعفة والتعاون والتضامن والتكافل والتواضع والحرية والصدق والمسؤولية والفطنة والشجاعة والنظافة والعدالة والمحبة والانتماء والجمال والسلام**[٥٢]. **فهل الإلوهية قيمة؟، وهل الحرية أو العدالة لا تصلـــح كقيمة ناظمة تشكل نواة يمكن إدراج كافة القيم في سلكها؟**

(٤)يتسم توجه من أعدوا هذا المنهج فيما يتعلق بطبيعة العلاقة **بين الأخلاق والقيم والدين بالغموض من حيث طبيعة التفرقة بين معلم الأخلاق والقيم ومعلم التربية الدينية، والتفرقة بين ما يسمونه بالشعور الأخلاقي والشعور الديني. فمعلم الأخلاق والقيم الذي لم يشترط فيه مخططو منهج القيم والأخلاق أن يكون متخصصاً، يصفونه بصفات تضاهى ما جاء في وصف كل من عيسى والنبي محمد عليهما السلام. فالأول وصف بالمعلم، والثاني ذكر أنه بعث معلماً. أما معلم الأخلاق والقيم فهو " يقتلع بالفن التربوي من نفوس تلاميذه كل ما هو مضاد للأخلاق والقيم، وتلك هي رسالة الأنبياء " ومع ذلك فإن وظيفة معلم التربية الدينية هي التركيز على ما يسمى بتعاليم الدين والشرائع والأسس، في حين تتمثل مهمة معلم المنهج الأخلاقي في التركيز على السلوكيات التي تحث عليها الأديان في شكلها التطبيقي والتي هي- بزعم مؤلفي هذا الدليل- واحدة في الدينين الإسلامي والمسيحي وهو قدوة بذاته وعليه أن يشعر بحقيقة السلطة الأخلاقية الممنوحة له من المدرسة. والشعور الأخلاقي أرسخ وأقدم في نفس الطفل من الشعور الديني مما ييسر مهمة معلم الأخلاق والقيم** [٥٣]، **وغموض مثل هذا الطرح وانطلاقه من أرضية غربية أمر لا يحتاج إلى بيان.**

(٥)ثمة مؤشرات عديدة على غياب فكرة الناظم عن مخططي منهج القيم والأخلاق. **فهم يذكرون أنهم حرصوا على التدرج ومراعاة عدم التكرار، ثم يعودون إلى الحديث عن تكرر القيم في الصفوف الثلاثة الأولى، وأن كل قيمة تتبعها قيم فرعية منها، وأن تداخل القيم الفرعية وتكرارها تحت أكثر من قيمة هو تكرار مقصود. ومما يؤشر على غياب فكرة القيمة الناظمة عن مخططي هذا المنهج أن ما يسمونه بخريطة القيم تضم: القيمة والأهداف السلوكية الواجب تحقيقها دون أي ربط بين القيم أو داخل فرعيات كل قيمة على حدة.**

(٦) كل الحكايات التي وردت في كتب الفرق الثلاث الأولى مأخوذة من عالم الحيوان: **لا تخاطب هذه الحكايات العلاقة بين الإنسان والإنسان بشكل مباشر،لكونها ليست من عالمه،اللهم إلا إذا سايرنا الرؤية الغربية التي تعتبره في عداد الحيوانات.والأهم من ذلك، أنها جميعاً تنطلق من فكرة الترهيب، وتدور حول إجراءات سلبية في بدايتها وفى نهايتها، وهى تدخل بالتالي في نطاق فكرة تخلية السلوكيات غير المرغوبة، دون أن تدخل في فضاء بناء السلوكيات المرغوبة بفعل إيجابي. ويغلب النمط الصراعي على كافة تلك الحكايات. ففيما احتواه الدليل من حكايات نجد (أرنبة لا تعتني بتنظيف بيتها) وقرار المجتمع هو: إقامة سور عازل يفصل بيتها عن البيوت الأخرى وعدم تدخل المجتمع حتى بالنصيحة إلا بعد أن تصاب صاحبة ذلك البيت بالمرض نتيجة التلوث ولا يصير أمامها بديلاً إلا أن تطيع المجتمع، فيقنعها بتنظيف بيتها. وبعد امتثالها لمطالب المجتمع يهدم المجتمع السور. وفى الحكاية التالية نجد ثلاث حيوانات يشتركون في زراعة القمح. وبعد الحصاد يغش أحدهم صاحبيه ليستأثر بمعظم الإنتاج، فيعاقبه صديقاه بالابتعاد عنه**(٥٤).

(٧) القيم المتضمنة في الدليل ذات طابع يغلب عليه البعد المادي. **ففي قيمة النظافة نجد ذكراً لنظافة الجسد والبيئة ولأنواع التلوث المختلفة في مقابل ذكر عارض لتصفية النفس من الحقد والتلوث الأخلاقي، وفى قيمة التعاون**

نجد تعريفاً لهذه القيمة بأنها " تكوين جماعات للعمل المشترك لمصلحة الأعضاء للفوز في المنافسة في عالم التكتلات والعولمة[٥٥]. والأمانة تعرف بأنها سلوك تدعو إليه الأديان. وأدى قصر القيمة على السلوك دون الغوص في الرؤية الكلية الكامنة وراءه إلى عجز المعالجة المطروحة عن تحقيق أي تعميق متدرج يذكر في تناول أي قيمة من عام دراسي إلى آخر. فما الفرق مثلاً بين القول في الفرقة الأولى بأن الأمانة هي قول الصدق وعدم الغش، والقول في الفرقة الثانية بأنها شهادة الحق والوفاء بالوعد، والقول في الفرقة الثالثة بأنها الإخلاص وعدم الغش في الامتحان ورد الأشياء لأصحابها؟ [٥٦]، وخاصة وأن الأمانة تصلح كقيمة ناظمة لكل ما عداها، فهي المسمى الإلهي للتكليف، وهى التي أشفقت السماوات والأرض منها وحملها الإنسان؟

ورغم كثافة الاستعانة بالنصوص الدينية في تحديد مفهوم الحرية بالمقارنة بالقيم الأخرى، فإنه عند ذكر القيود التي ترد على الحرية، اتضح أن هذا المقرر يتعامل مع النصوص الدينية من مدخل توظيفهـــا في التمكين للحريـــة بمدلولها المادي، حيث حصر القيود في الضوابط الاجتماعية التي اتفق عليها العقل الجمعي للأمة. وحدد معنى الحرية بالنسبة للطفل في: الحرية الشخصية (حرية اختيار الأفعال في إطار قوانين المجتمع وأعرافه وتقاليده) والحرية الاجتماعية (مراعاة حقوق الآخرين واحترام مشاعرهم بممارسة الحرية الشخصية بما لا يتعارض مع حريات الآخرين) والحرية المدنية والمالية والسياسية.

(٨) ترد مقولات في تحديد مضمون القيم والأخلاق تفتح ذهن الطفل **على ما يفرقه عن غيره، وليس على ما يجمع بينه وبين غيره. من ذلك مثلاً مفهوم (الآخر) الذي يرد مفرداً وجمعاً في تعريف القيم الفرعية للأمانة والتعاون[٥٧]، بما يكرس فكرة الأنا والآخر داخل المجتمع الواحد بل داخل الكيان الأسرى الواحد. وبدلاً من مفهوم الأخوة والأبوة والجسد الواحد والبناء الواحد، يغرس في ذهن تلميذ المرحلة الابتدائية مقولات مثل: احترام**

وتقدير الجنس الآخر، ممارسة الحرية الشخصية بما لا يتعارض مع حريات الآخرين، تقبل الآخرين، كل منا وهبه الله مميزات تفرقه عن الآخرين، احترام الجنس الآخر، احترام الديانات الأخرى. بل إن لفظ (الآخر) ورد بصيغتي المفرد والجمع عشر مرات في صفحتين عن قيمة التواضع [٥٨].

(٩) تكريس الفردية: **تكثر في لغة هذه المقررات ضمائر المتكلم المفرد. ومن الأمثلة على ذلك أن قيمة تحمل المسؤولية تتصدرها عبارة** (أختار وحدي) **كما أن كافة الأسئلة الواردة بالدليل الدالة على التحلي بهذه القيمة يخاطب بها الفرد وليس الجماعة**[٥٩].

(١٠) منهج القيم والأخلاق **لا يخلو رغم غلبة الوضعية عليه من درجة من المعيارية الدينية، تكشف بذاتها عن استحالة الفصل بين القيم والأخلاق والدين في مجتمع له عمقه الديني مثل مصر. ففي الدليل إشارات متكررة إلى أن تلك القيم تدعو إليها الأديان**[٦٠]**، فضلاً عن تعزيز المحتوى باقتباسات من القرآن والسنة النبوية والكتاب المقدس**،من بينها على سبيل المثال: **أدى الأمانة لمن ائتمنك، ولا تخن من خانك. اطرحوا عنكم الكذب وتكلموا بالصدق. المحبة: تتأنى وترفق، لا تحسد، لا تتفاخر، لا تظن السوء، لا تفتخر بالإثم، بل تفرح بالحق. من غشنا فليس منا، ما تواضع أحد لله إلا رفعه، لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثقال ذرة من كبر**[٦١].

والسؤال الآن: **ما هي أهم معطيات تحليل المضمون الكيفي لكتب القيم والأخلاق، وكتب التربية الدينية بالمرحلة الابتدائية؟**

ب- المضمون الكيفي لمنهج القيم والأخلاق على محك الوضعية والمعيارية: **ركزنا في تناولنا لتحليل مضمون دليل المعلم في النقطة السابقة على موضع هذا المقرر على متصل الوضعية والمعيارية في التوجيهات والإرشادات المقدمة لمن يقوم بتدريسه. وسنتناول هنا عرض محتوى الكتاب المدرسي ذاته. ورغبة في التبسيط سنتناول كل كتاب منها في سياق واحد من أجل التيسير على القارئ في مراجعة الملاحظات التي يبديها الباحث هنا والوقوف على أدلتها في الكتب المدرسية ذاتها:**

(١) كتاب القيم والأخلاق للصف الأول الابتدائي: **يقع هذا الكتاب في ٣٧ صفحة، ويدور حول ثمان قيم، وإن كان يعتبر الأمانة قيمة، وعدم الغش في القول والعمل قيمة أخرى**[٦٢].

وفى التقديم لهذا الكتاب يتحدد المجال بالقيم والأخلاق المناسبة لمجتمعنا وتقاليدنا وأدياننا، حيث يصير الدين مجرد أحد المدخلات في هذا المجال. وتحدد الخطة المستهدف بها بأنه الطفل، وما تلبث أن تصفه بأوصاف متناقضة. فدراسة القيم والأخلاق من عمر مبكر تجعل الطفل يشب عليها وتنمو معه. ويتتبع التقديم النمو الحسي والحركي والإدراكي والمعرفي واللغوي للطفل، والبنية الأخلاقية والأهداف السلوكية الواجب تحقيقها. ومع ذلك فإنها تصف ذلك الطفل ذاته في دليل المعلم بأنه يتصف بالغموض وعدم الثبات[٦٣]. **ويشير التقديم إلى طرح بدائل تمكن الطفل من التمييز بين القيم السلبية والإيجابية مرتبطة بالمواقف الحياتية، غايتها جعل الطفل قدوة، وجعل تلك القيم جزءاً من سلوكه اليومي. وهى مقولات لا تعبر في الحقيقة عن مضمون هذا المقرر، وذلك في ضوء** المؤشرات التالية:

(أ) تغلغل الوضعية ببعديها المتمثلين في: **المادية والنسبية، في مضمون كافة القيم المطروحة في هذا الكتاب. فالأمانة تقدم في شكل: الكذب الخاص بأخذ شيء مادي (الكرة) أو إعادة شيء مادي (خاتم الأمير)، أو اختلاس كمية من الحبوب.**

وتعرض القيم من خلال سلوك سلبي: **الكذب، والغش. وفى التعبير عن قيمة التعاون نلاحظ غلبة البعد المادي: فالعمل الجماعي يتمثل في: رفع منضدة، تجميل فصل، مشاركة في غسيل أطباق. بل إن النشيد ذاته يجئ عن حيوانات سعيدة ترتب بيتها ويتعاونون في الطهي وأمور الحياة** [٦٤]. **وتحمل المسؤولية، وتعريف المسؤول يتحدد بترتيب الأشياء وملاحظة العلاقة بينها واختيار أحسنها. والصور تتعلق جميعاً باختيار أشياء مادية وبالتأكيد على أن المسؤولية فردية، مما يعنى ضمناً استبعاد المعايير القيمية في تحديد مفهوم تحمل المسؤولية. بل إن مسؤولية الإنسان تجاه غيره تنحسر – كما يبدو من الصور الواردة بالكتاب – في أشياء مادية كإعطاء الأم الدواء لطفلها. وترتبط قيمة الحب بدورها بأشياء مادية. فالحب: زهرة تقدم لمريض وعشاء يقدمه طفل لعصفور، على نحو غير واقعي حيث يمسكه بيد ويطعمه بالأخرى، وطفل يؤذى قطة. وتتجلى الفردية في مجال قيمة الحب في كثافة استخدام ضمائر المتكلم المفرد. ومن أمثلة ذلك: (أنا) ومن أحبهم، علم بلادي، مدرسي، أخي، صديقي، صديقتي. وحتى تذوق الجمال لا يتجاوز البعد المادي، حيث يعرف بأنه المحافظة على النظام الذي هو أمر ونهى، والربط بين جمال الشيء وانتظامه، ثم يمثل للنظام بتقديم سلبي للقيمة بأنه منع التشاجر أثناء اللعب، دون أي إشارة لإثارة سؤال: لماذا النظام في كل الأحوال؟. وبالمثل فإن الصور المعبرة عن الحرية لا ترتبط بالحرية الفكرية، وإنما بالبعد المادي المتمثل في قيد المكان، حيث نطالع صورة لعصفور طليق وآخر حبيس، مع غيبة البديل الثالث المتمثل في عصفور يعيش حالة الحرية المسؤولة التي ترتبط بأداء الواجب ومبدأ عدم الضرر أو الضرار** [٦٥].

(٢) كتاب القيم والأخلاق للصف الثاني الابتدائي: **تضمن هذا الكتاب في الفصل الدراسي الأول ذات القيم الواردة في كتاب الصف الأول باستثناء الحرية. وخضع هذا الكتاب لعملية تطوير يمكن** باستخدام منهاجية التحليل المقارن **تحديد أهم معالمها وتقويمها. ويمكن القول بأن ذلك التطوير يجمع بين السطحية، واستبدال ما هو أفضل، بما هو أدنى منه جودة، وهو يؤشر على أن هذه المادة جديرة بأن تسمى: مادة السلوك الحضاري المادي، بدلاً من تسميتها بمادة القيم**

والأخلاق، إذ أن المسمى الأخير أعمق وأوسع من محتواها بتصريح مؤلفيها بأنها تستهدف تنشئة سلوكيات لا أكثر [٦٦]. ومن أهم الأدلة على ذلك:

(أ) التحول في الصور إلى صور أقل وضوحاً: **ففي التدليل على قيمة الأمانة كانت بالطبعة الأولى صورة لطفل يخفى وراء ظهره كرة تدل على أنه هو الذي كسر الزجاج، وصورة يأسف فيها على ذلك. وإذا بالطبعة الجديدة تقدم بدلاً من ذلك صورة لامرأة متجهمة تكاد تصفع ابنها وهو مستكين وتقول له: قل الحق ولا تخف العقاب. وفى الصورة الدالة على قيمة الحب في الطبعة الأولى نجد أن الصداقة للفرد تشمل: أشياء كالكتاب والقلم وكراسة الرسم وعلبة الألوان، وإذا بها في الطبعة الجديدة تقتصر على صور للقلم على هيئة إنسان مع حذف صورة الكتب** [٦٧]. **وبخصوص تذوق الجمال في البيئة نجد صورة في الطبعة الأولى بها أناس آخرون غير الفرد الأساسي فيها، أما الطبعة الحديثة فتقتصر على شخص واحد وبحجم غير عادى. وبخصوص الصورة الدالة على التفكير كجزء من تحمل المسؤولية نلاحظ استبدال صورة طفل يفكر في التصرف في حل أزمة، بصورة طفل يجلس وتبدو عليه علامات الحزن فحسب، في حين أن الصورة الأولى أكثر دلالة ووضوحاً. وفى اللعبة الدالة على الحرص والتريث كجزء من تحمل المسؤولية، نلاحظ تغيير الصورة بحيث صار القائم باللعبة أضخم بشكل غير عادى من الجميع بما فيهم مدرسته وزملائه** [٦٨].

(ب) الحكايات الواردة بهذا الكتاب تكاد تخلو من أي مضامين إيجابية: **فالأمانة يمثل لها بطفل يكسر الزجاج بكرته ويكذب، ويسعى المجتمع** (ممثلاً في أمه) **إلى استنطاقه بكلمة الحق** [٦٩]. **والحكاية الثانية المعبرة عن هذه القيمة تتحدث عن حالة هناء وصفاء بين أرنب وسلحفاة، مع كون أحدهما يعد ويخلف الوعد. ومع أن الوفاء بالوعد يرتبط بقيمة الصدق أكثر من ارتباطه بقيمة الأمانة، فإن تحديد هذا الوعد بقطف من يصل إلى الوردة أولاً لها، مفهوم سلبي، فضلاً عن عدم واقعية توقفه على إرادة من تخلف عن غيره من عدمه. فلماذا لا يكون السبق ذاته هو الجائزة؟ ولماذا لا**

يكون شم رائحة الوردة وليس قطفها هو الجائزة؟ وهل يمكن أن يكون هناك هناء وصفاء في مجتمع يخلف نصف أعضائه وعودهم للنصف الآخر[٧٠].

وفى اللعبة التي تحمل عنوان (لو كنت مسؤولاً) **والتي ترد ضمن قيمة تحمل المسؤولية التي بدأت بتحديد أداء الواجب على أنه مسألة فردية، نجد المسؤول مرشداً مفتوح العينين، بينما من هو مسؤول عنه معصوب العينين**[٧١]. **فهل القيمة المراد غرسها في التلاميذ هي: التبعية العمياء من جانب الرعية للمسؤول؟ ومن الدلالات السياسية السلبية للصور المستخدمة هنا، تلك الصورة المقدمة ضمن قيمة المسؤولية، وهى صورة لشرطي ورجل مقيد بالقيود الحديدية في الطبعة الجديدة، مقابل صورة لشرطي مع طفل والقيود في يد الطفل في الطبعة السابقة**[٧٢]. **فما هي القيمة التي يمكن غرسها من خلال مثل هذه الصورة، وكيف يمكن القول بأن القضايا المتضمنة فيها هي: حقوق الطفل؟**

ومع أن الببغاء **يضرب به المثل في** التقليد الأعمى، **فإنه يقدم في هذا المقرر كرمز للتفكير والذكاء كجزء من تحمل المسؤولية، ويوصف بـــ** (الببغـــاء الناقد) [٧٣]. **ولا يقف الأمر عند هذا الحد حيث تتأكد النزعة الفردية بهذا المحتوى، فلا نجد غير ببغاء واحد. وفى تكميل الرسم، يطلب من كل تلميذ أن يكمل لزميله، ويكمل زميله له، دون أي تفكير في أن يشتركا معاً في تكميل رسم واحد في كراسة واحدة. وحتى تبادل اللعب يتم على أساس فردى، وينحصر دور كل طفل في المحافظة على اللعبة التي يلعب بها دون غيره**[٧٤]. **ومن المفارقات أن الصورة الدالة على الحب لا يوجد فيها غير فرد واحد، كما أن الصورة الدالة على تذوق الجمال لا يوجد فيها غير شخص واحد وبحجم غير عادى في عملية تضخيم للفرد ذات مضامين ثقافية بالغة الخطورة** [٧٥].

(٣) كتاب القيم والأخلاق للصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني: **يدور هذا الكتاب حول ثمان قيم: السلام، السعادة، الحرية، الوحدة والتضامن، التسامح، الولاء والانتماء، الاحترام، الاقتصاد. وينطبق على مضمون تلك القيم ذات السمات السالف ذكرها،** وإن كان المضمون يتضمن اقتباسات دينية على نحو أكثر كثافة من سابقه. ويمكن الإشارة في تفصيل ذلك إلى ما يلي:

(أ) **في عرض قيمة** (السلام) **نطالع إشارة إلى تحية السلام في المسيحية والإسلام، وصورة لشيخ وقسيس يمسكان معاً بعلم أخضر محلى بالهلال والصليب، وفى خلفية الصورة مسجد، كما نطالع نشيداً بالفصحى حول رؤية الله بالتدبر في مخلوقات الله. وفى تحديد مفهوم السلام نلمس بروزاً للبعد الإيماني حيث يرتبط المفهوم بإيمان الفرد أن الله يحبه ويرعاه، وبتأدية الفرد واجبه نحو ربه ونحو الناس. ولا يخفى أن المفهوم لا يزال يركز على الفرد كخلية أساسية للوجود السياسي، وليس على الجماعة والمجتمع. كما جاء محتوى قيمة** (السعادة) **معتمداً على مادة دينية محورها شكر الله على أن خلقنا في أحسن صورة وأعطانا الحواس ومن علينا بنعمه**[٧٦].

(ب) **جاءت الحكايات في هذا الكتاب محملـــة بمضامين سياسية سلبية. ففي قصة** (الأمير الحر) **يقدم للطالب أمير يزعم أنه حر في أن يفعل ما يحب وقتما يحب وكيفما يحب. ولا يتعلـــم هذا الأمير أن حريته محكومة بمبدأ:** لا ضرر ولا ضرار، ومقيدة بالمساواة مع غيره في الحرية، **من والديـــه ولا من معلميه، ولا ممن يحتك بهم، بل يتعلمها في رؤية منامية يعرف فيها المعنى الحقيقي للحرية بأن غيره لو فعل مثله لسادت الفوضى. فهل المراد هو تعليم التلميذ أنه لا أحد يستطيع أن يقول للأمير لا؟** [٧٧].

ولا يختفي المضمون السياسي السلبي التفريقي حتى في تحديد قيمة: الوحدة والتضامن. فتحت عنوان (معاً نكون أقوى) **نجد الأطفال ينقسمون إلى فريقين،**

والفريق الذي يفوز (يخطف المنديل من الفريق الآخر). فالجماعة تنقسم، وعلاقة التنافس تسود، وفكرة تصرف الفائز بعقلية المهيمن تتجلى في فكرة الخطف. فأي قيمة يراد بناؤها داخل الطفل من وراء ذلك؟ ومع أن النسيج المصري يأبى فكرة وجود أي تمييز بين المسلم والمسيحي المصري، فإن الكتاب الذي بين أيدينا يختزل مفهوم الوحدة والتضامن **على نحو يحمل هاجس انقسام الأمة المصرية إلى عنصرين، بتحديد نطاقه بمجرد:** المشاركة في الأعياد والمناسبات الوطنية والإسلامية والمسيحية. **وفى قيمة التسامح نجد إشارة إلى نبذ العنف اللساني واليدوي مقرونة بسؤال: كيف نجعل الحصانين يأكلان معاً؟ وكأن الحالة الفردية هي القاعدة والجمع بين الفقراء أمر يحتاج إلى تخطيط وإعداد** [٧٨].

وتغلب سمـــة الفردية والمادية حتى على قيمة الولاء والانتماء. فجمال المدرسة يرتبط بنظافتها من المهملات. والولاء هو حب المكان واحترامه والمحافظة على ما فيه. ولا تأتى الإشـــارة إلى الجمال المعنوي إلا بشكل عرضي [٧٩]. **وينصب الاهتمام على الترهيب فيما يتعلق بالمضمون المقدم لقيمة الاحترام. فمن لا يسمع كلام الكبار يتعرض للخطر. وفيما يتعلق بقيمة (الاقتصاد) يبرز التركيز على المادية والفردية. فالاقتصاد هو المحافظة على الموارد وحسن استخدامها. والموارد هي كل ما لدى الفرد من وقت وأشياء ومهارات. ولا نجد ذكراً لأي معنى معنوي للاقتصاد كعدم الإسراف والاقتصاد في الصوت والمشي والاقتصاد في الخصومة** [٨٠].

(٤) كتاب القيم والأخلاق، الصف الثالث الابتدائي، الفصل الدراســي الأول: يتـــضمن هذا الكتاب تسع قيم، يتسم مضمون المادة العلمية المقدمة عنها بالسمتين الأساسيتين للوضعية (المادية والفردية).

ففي تحديد قيمة (النظافة) نجد تركيزاً على نظافة البيئة، وأنها مسؤولية خاصة بكل فرد في المجتمع. فالذي يعتني بالبيئة فرد وهو ينسبها لنفسه[٨١].

وبالنسبة لقيمة الأمانة تبرز سمة التلقين السلبي للقيم. فالطفل يسرق ولا يعترف بالخطأ من تلقاء نفسه، والمراقبة الإنسانية من جانب صاحب العمل هي وحدها التي تكشف عدم أمانة الطفل، والجزاء هو طرد الطفل من العمل(٨٢).

والصورة التي تأتى ضمن قيمة الأمانة تصور الأمراء على نحو يوحى بأنهم مختلفون عن غيرهم، مما يساهم في غرس نزعة الخوف من السلطة، وعبادة السلطة في ذهن الطفل. ومن الغرابة بمكان أن يصور الفلاح الأمين وهو أمام الشرطة، وأيضاً وهو أمام الأمير في صورة إنسان خاشع وخاضع، حتى وهو يسلـــم أمانة وجدها للسلطات (٨٣).

والإخلاص يصور في صورة تستبطن سمتي الفردية والصراع. ولعلنا نتساءل لماذا لعبة عفريت اللعبة في التدليل على الدقة والإخلاص؟ ولماذا رسم وجه المهرج؟ ولماذا مفاجأة الأصدقاء؟ وكيف يصور التعاون بصورة فيها شخص واحد؟(٨٤).

وفى حين يشهد عالم اليوم عودة إلى إحياء دور المجتمع، واعتبار دور الدولة مكملاً لما يعجز المجتمع عن القيام به، وذلك امتثالاً للتوجه نحو النظام الليبرالي الذي يؤكد من أعدوا مادة هذا المقرر أن غايتهم منه هو تكريس قيم ذلك النظام وفى مقدمتها الديمقراطية والمواطنة، تأتى صور لممثلي السلطة بأزياء لم يعد لها وجود، ترسخ في ذهن الطفل الإحساس بأن الأمراء مغايرين للعامة. كما أن ربط حقوق الطفل بالدولة، دون إشارة للأسرة والمجتمع، ودون إشارة إلى حق الأطفال كمجموع وليس كأفراد، يؤشر على جنوح هذا المقرر إلى (الوضعية الغربية).

وفيما يتعلق بتحمل المسؤولية، يأتي طرح محمل بقيم سلبية تكرس إما استبداد الفرد بالجماعة أو استبداد الجماعة بالفرد، وتنتفي منه فكرة المسؤولية المتبادلة **بين الحاكم والمحكوم. فالتمرين المقدم للتدليل على أداء الواجب يتمثل أولاً في تقسيم من يقومون به إلى مجموعتين (مما ينفى فكرة الجسد الواحد) ثم يحدد**

شخص من كل مجموعة وتعصب عينيه ثم يرشده باقي فريقه لتخطى عقبات في الطريق ليصل إلى نهايته، ثم يكرر كل فرد نفس اللعبة بنفس الطريقة. فما دلالة وجدوى أن يكون المسؤول معصوب العينين؟ [٨٥]. **ولا نجد في قيمة التواضع أية إشارة للتواضع كقيمة إيجابية، بمعنى تجسده في فعل شيء وليس تجسده في الامتناع عن فعل الرذيلة**[٨٦].

(٥) **كتاب القيم والأخلاق، الصف الرابع الابتدائي**: يتضمن هذا الكتاب الذي يقع في قرابة مائة صفحة: مقدمة عن **(فلسفة منهج الأخلاق)** دون إشارة إلى **(فلسفة منهج القيم)**. والتقديم ومضمون القيم الواردة بهذا الكتاب تؤشران على أن معين هذا المنهج هو الوضعية الغربية، وأنه يمثل رد فعل، وينطلق من إحساس بالأزمة. **ومن أهم المؤشرات التي يمكن رصدها في التدليل على ذلك ما يلي**:

(أ) **مضامين فلسفة منهج الأخلاق**: حدد هذا الكتاب تلك المضامين في التقديم، واتفق من البداية مع ما جاء في **دليل معلم منهج القيم والأخلاق** من أن الهدف من مادة التربية الدينية هو دراسة الأسس والقواعد الأخلاقية، في حين أن الهدف من منهج ما يسميه **(القيم الأخلاقية)** هو تقديم مواقف تعليمية لها محورين: أساليب المعاملات السليمة، وقواعد السلوك الأخلاقي. ولا يخفى أن هذا التقسيم مفتعل، بدليل تضمين المواقف التعليمية والقواعد الأخلاقية **في منهجي التربية الدينية، والقيم والأخلاق**. ولا يشير هذا التقديم من قريب أو بعيد إلى أي تنسيق بين محتوى أو طريقة تدريس مادتي التربية الدينية ومنهج القيم والأخلاق. وفى حين غاب أي ذكر لدور الأسرة أو المجتمع أو التنسيق بينهما وبين المدرسة في مقررات الصفوف الثلاثة الأولى، فإن هذا التقديم يشير إلى أن التنشئة الصالحة تقوم على **مثلث: الأسرة، المدرسة، المجتمع**، دون أن يتعدى ذلك إلى تقديم تصور أو آلية لتفعيل هذا المثلث وتحويله إلى واقع معاش.

ومما يدل على أن هذا المنهج ينطلق من الإحساس بالأزمة ورد الفعل، التصريح في هذا التقديم بأن التغيرات التكنولوجية والإعلامية أحدثت اهتزازاً للقيم واختلالاً لمعايير الحكم على الظواهر والأشياء، وتحديد اثني عشر هدفاً لمنهج القيم والأخلاق، تبدأ بـ: إكساب التلاميذ الأخلاقيات المنبثقة من ثماني عشرة قيمة يتم التركيز عليها[٨٧].

وتركز هذه الأهداف على الشخصية القادرة على مواجهة التحديات واحترام الديمقراطية وتقدير التراث المصري الإنساني والتمسك بالهوية وتكوين جيل مؤمن بالسلام والمحبة والإخاء والمساواة ونبذ العنف، ومتمتـــع بمقومات المواطنة الصالحة[٨٨].

(ب) **مضمون القيـــم الواردة بالكتـــاب**: يؤشر هذا المضمون على غلبة سمتي: **الفردية والمادية**، على الكيفية التي تقدم بها القيم في هذا الكتاب. ففي قيمة المسؤولية، تتجلى الفردية في مقولة: ما حك جلدك مثل ظفرك. وتتجلى المادية في: قيمة التواضع التي يسوى بينها مؤلفو هذا الكتاب وبين: الإيثار، في حكاية عن رجل فقير يقدم كل ما لديه من طعام لكلب، فيدعوه صاحب قصر ويعطيه مالاً كثيراً، وفى حكاية عن رجل يكرم ضيفه ويبيت أولاده جياعاً فيرزقه الله رزقاً واسعاً [٨٩]. وبعيداً عن كون التواضع شيء والإيثار شيء آخر، فإن مثل هذه الحكايات ترسخ مفاهيم سلبية لدى التلاميذ، فالأصل هو أن يكون هناك سلم لأولويات المسؤولية. فالإنسان مطالب بأن يغذى نفسه قبل أن يغذى الكلب، وأن يطعن أولاده قبل أن يطعم الضيف. ولا يدرى الباحث ما يمنع معدي هذه الحكايات من الإشارة إلى بديل آخر أكثر إيجابية يتمثل في اقتسام الطعام بين الرجل والكلب، وبين الرجل وأولاده والضيف إعمالاً للقاعدة العمرية: إنكم لن تموتوا على نصف بطونكم. ولا تخفى هنا دلالة الاعتماد شبه الفعلي في مصادر تأسيس القدوة لدى الطفل على عالم الحيوان والأشياء، وليس على عالم الإنسان.

(ج) **فوضى المفاهيم وغموضها**: يفرق هذا الكتاب بين القيمة الأساسية والقيم الفرعية المنبثقة منها، وهو في ذلك يخلط بين: **القيمة ذاتها، والتجليات التي تتجسد فيها القيمة**. ويتضح ذلك من الوقوع في تناقض اعتبار قيمة ما أساسية في كتب السنوات الثلاث الأولى، ثم اعتبارها فرعية في هذا الكتاب والعكس. فالأمانة في هذا الكتاب قيمة فرعية والصدق قيمة أساسية، والسلام قيمة أساسية والتسامح والعفو قيمتان فرعيتان. والأطرف من ذلك هو إطلاق مفهوم **(القيم الفرعية)** على عبارات من قبيل: في الملبس، التعبير عن الرأي، نظافة الملبس، المظهر، اختيار الأصدقاء، أسلوب الحوار، اختيار الألفاظ [٩٠]. فهل هذه قيم أساسية أو فرعية؟ أم هي تجليات سلوكية يمكن البحث عما وراءها من قيم وأخلاق؟

(د) الحكايات الواردة بالكتاب تجمع بين السطحية والمادية، والتحمل بمضامين سلبية، حتى بالنسبة للحالات الاستثنائية التي تضمنت إشارة إلى سلوك إيجابي. ومن الشواهد على ذلك في قيمة **(التعاون)** أن الطفلة لا تشارك في أعمال المنزل إلا حينما ذهبت أمها لتزور والدها المريض [٩١]، وجورج لا يشـــرك زملاءه في اللعبة فينهزم الفريق[٩٢] والحكاية التي تتضمن فعلاً إيجابياً تقتصر على شيء مادي يتمثل في عملية إقراض وبيع وشراء تحقق كسباً مادياً[٩٣]. وتندر القصص التاريخية الواقعية والتي تزخر بها كتب التراث الإسلامية والمسيحية. ونجد هنا بشكل لم يتكرر إشارة إلى قصة عمر وبائعة اللبن التي استحضرت رقابة الله لها قبل رقابة عمر[٩٤]. وفى مجال التعبير عن الرأي، تأتى إشارة إلى شجاعة طفل، يقال أنه قال لأمير المؤمنين عمر بن الخطاب: الطريق ليس ضيقاً فأوسع لك، ولم أرتكب ذنباً فأخافك. وهى حكاية **تُفَعِّل** فكرة عدم الخوف من السلطة، إلا أنها تأتى هنا متبوعة بشاهد شعري لا علاقة له بذلك بالمرة مفاده أن الرأي أهم من الشجاعة، كما أنها تشير إلى مكافأة مادية من الأمير لذلك الطفل. وبالتالي تفتقر إلى الاتساق، ولا تخلو من التركيز على البعد المادي، **دون أن تصل إلى اعتبار الشجاعة في مواجهة السلطة غاية بذاتها حتى لو ترتب على ذلك ضرر مادي لمن يتحلى بها**[٩٥].

وتتكثف صورة المرأة المحجبة في هذا الكتاب دون ربط ذلك بمضمون الكتاب. فنجد امرأة محجبة تقوم هي وزوجها بذبح الدجاجة التي تبيض ذهباً، ثم يندمان على ذلك[٩٦].

وفى الحديث عن العدالة، تأتى المساواة كقيمة فرعية، حيث ينصب التركيز على واجب المساواة المادية بين الأبناء في نطاق الأسرة، وليس المساواة في العطف والمودة [٩٧]. وفى تكافؤ الفرص يساق إلى ذهن طفل الصف الرابع مقولات مثل: حق كل فرد في المجتمع في الفرصة التي يستحقها متساوياً مع غيره دون تمييز أو محسوبية.

وتحت قيمة الولاء والانتماء يأتي إنكار الذات، ويتم الجمع بين الرسل والأنبياء والشرطة في تصدر من ينكرون ذواتهم، كما ترد إشارة إلى دور الشرطة في مواجهة الإرهاب والفساد والموت في سبيل الوطن. فهل دور الشرطة محدود فحسب بمواجهة الفساد؟ أم أن مفهوم الأمن يقوم على الفعل الإيجابي، تماماً كما يقوم على الوقاية من السلبيات ومواجهتها؟ وفى **تقدير جهود الآخرين** نجد الإشارة إلى العمل والإنتاج لرفعة

الوطن، وإلى أخذ العامل أجره وشكره أيضاً، دون أي إشارة إلى جهد الآخرين بعيداً عن الإنتاج المادي، أو ربطه في مراحل الإنتاج والاستعمال والتوزيع بالقيم والضوابط الأخلاقية [٩٨]. **وفى قيمة تذوق الجمال** ينصب التركيز على أشياء مادية في الملبس والمظهر والبيئة، مع إشارة عابرة إلى وجوب عدم الانخداع بالمظهر عن الجوهر[٩٩]. وحتى فيما يتعلق بترشيد الإنفاق ضمن قيمة **(الاقتصاد)** تبرز قيمة المادية، حيث يعرف الادخار بأنه: توفير جزء من المال أو الطعام. والحكاية التي ترد تحت هذه القيمة تقول فيها طفلة **(هذا إسراف لا يقبله الله)** بعد حدوث الإسراف بالفعل في وليمة وليس قبل ذلك، مما يشير إلى أن الحكايات المقدمة لا تركز على مواجهة السلبيات إلا بعد وقوعها، ولا تعنى بالوقاية من السلبيات، ناهيك عن بناء السلوكيات الإيجابية. وهذا البعد يتضح مثلاً في **قيمة الاحترام**. فالعصفورة تعلم صغيرها حدود الحرية في حسن التفكير فلا يطيعها فتكسر رجله[١٠٠].

(هـ) تسجيل رقم قياسي غير مسبوق في الانتماء إلى قيم حضارة السوق: يحتوى هذا الكتاب على قائمة مراجع تشتمل على دواوين أربعة شعراء،وثلاثة عشر مرجعاً من بينها: القرآن الكريم والحديث النبوي، والكتاب المقدس، وتنقل منهم:ثمانية اقتباسات قرآنيه، واقتباسين من السنة النبوية، واقتباس واحد من الكتاب المقدس. إلا أن كون الكتاب عن القيم والأخلاق، ووجود هذه الشواهد الدينية،لم يصمدا أمام **أخلاقيات نظام السوق**، التي وصلت إلى تقليد غير مسبوق حيث صار مؤلف الكتاب في طبعته التي تدرس هذا العام،**(دار نشر)**، مع تهميش مكان المؤلفين بذكرهم بعد ذلك بعد كلمة **(بمشاركة)** [١٠١]، مع أن طبعة هذا العام،لا تختلف عن سابقتها في حرف واحد، بما في ذلك المضمون والصور، والألوان المستخدمة في الكتابة، وما هو مكتوب على غلاف الكتاب. وباستثناء استخدام الأرقام بدل الحروف الأبجدية في المقدمة، وإضافة كلمة (المراجع) في الفهرست لا نجد أي اختلاف.. فهل يمكن القول بأن **ثقافة السوق** وراء حدوث ذلك لأول مرة فيما أظن منذ أن تأسست شركة نهضة مصر عام ١٩٣٨؟[١٠٢]

(٦) **القيم والأخلاق، الفصل الخامس الابتدائي**: يقع مقرر القيم والأخلاق للصف الخامس الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، وهو آخر ما صدر من هذا المنهج المستحدث في إحدى وسبعين صفحة. ومن الجديد في هذا الكتاب تركيز حكاياته على عالم الإنسان، وإشارته من سطوره الأولى إلى تأكيد الأديان السماوية على مكارم الأخلاق في حياة الفرد والأسرة والمجتمع والإنسانية عامة.

إلا أن هذا الكتاب لم يتخلص من اختزال القيم والأخلاق في البعد السلوكي، كما أنه تضمن مؤشرات تفوق الحصر على انطلاقه من أرضية الوضعية الغربية[١٠٣]. **ومن أهم هذه المؤشرات**:

(أ) **اختزال القيم في السلوك**: تشير مقدمة هذا الكتاب إلى أن مقرر القيم والأخلاق من أكثر المقررات صلة بالحياة اليومية، وهدفه هو تأكيد السلوكيات الإيجابية البناءة وتوظيف القيم السلوكية والمثل العليا في مواقف الحياة اليومية. وبالتالي فإن المنهج منظم في وحدات تتضمن كل منها موقفاً حياتياً وعدداً من الموضوعات التي يرتبط كل منها بقيمة أخلاقية يراد تنميتها.

ومفاد ذلك، أن هذا المقرر لا يتعامل مع القيم والأخلاق كثوابت تنتقل من جيل إلى جيل آخر، وتعبر عن البعد الثقافي، وإنما تعتبرها سلوكيات. وبدلاً من التركيز على تنمية الوعي بالقيم، نرى حديثاً عن: **توظيف القيم** (مما يستبطن النظر إليها على أنها وسيلة وليست غاية) **وتنمية القيم** (مما يستبطن بدوره النظر إليه ليس كمعايير تقاس بها المتغيرات، وإنما كمتغير يعانى من نقص ويحتاج بالتالي إلى ما يسمى بالتنمية).

(ب) **تنمية الإحساس الفردي، المادي**: تركز الحكايات الواردة بهذا الكتاب على الإحساس الفردي بالتميز، **وتختزل غاية الفرد في لفت نظر الآخرين إلى تميزه** وتحقيق اعترافهم بذلك التميز، بما لذلك من مضامين سلبية فيما يتعلق بتنمية روح الفريق والإحساس بالجماعة. فهذا الكتاب يتضمن قصة **(وردة)** تبكى من فرط إعجابها بحسنها، وعدم شعور أحد بهذا الحسن. وحينما يتنبه بعض الأطفال لحسنها، فإنهم يتسابقون ويتصارعون لقطفها.

ولولا الشوك الذي يدافع عنها لكان إحساس مجتمعها بها هو: **شهادة وفاتها**[١٠٤]. فهل يعنى ذلك أن البقاء مرتبط بالقوة، وأن الصراع أو التهميش والاغتراب هما البديلان المطروحان للعلاقة بين الكائنات؟ وما دلالة أن يكون كل هم الوردة بعد أن عرفت مجتمعاً لا يفكر في قطفها هو مجرد أن يعبر الآخرون عن جمالها ويصفونها، وأن تشكر الله على ذلك؟ أليس وراء ذلك قيمة سلبية تستدعى الميل إلى إعجاب الآخرين بالأنا، وإفراطهم في كيل المديح له على نحو يولد الإحساس بالغرور والنفاق من جهة أخرى؟ وما دلالة اعتراض **(النبع)** على الوردة، وإشارته إلى أن جمالها **هو (جمال الظاهر)** أما جماله هو، فهو **(جمال الجوهر)**؟ أليس من الأولى في مثل هذه الحكايات أن ينبه النبع الوردة إلى تحاشى الغرور وإلى رؤية الجمال في التسبيح المشترك بين كافة الكائنات بسم الله؟

وفى موقف **(فستان العيد)** نلاحظ وصف من تواضعت في مظهرها بأنها **متواضعة الجمال،** في مقابل وصف أختها بأنها **تفوقها جمالاً**. وحرص الأخت الأكثر جمالاً على مظهرها وسعيها للاستعلاء على غيرها، يقدم كموقف ما كان لها أن تعود عنه لولا أن الآخرين اهتموا بأختها الأكثر بساطـــة في ملبسها، وأهملوها هي[١٠٥]. فماذا لو اهتم الآخرون بها؟ هل القيم والأخلاق وسائل أم هي معايير؟ وهل هي رهن بالنفع الدنيوي أم هي غاية بحد ذاتها؟ وفى قصة **(فتاة حائرة)** يلمس القارئ درجة من عدم الواقعية، فضلاً عن السطحية. فنحن هنا أمام سلوك تسبب في شجار حاد بين الابن الأكبر والابنة الصغرى بسبب سخرية الأخيرة من معلميها وأقاربها وجيرانها وتقليدها لفنانات الإعلانات في المظهر والسلوك. فأين دور الأب قبل أن يحدث هذا الشجار؟ وهل يقف دور الأب عند حد الاستفسار من ابنته عن سبب هذا الشجار، وتعللها بأنها تفعل ذلك للمزاح والمسامرة أمام أخوتها وصديقاتها، وتقرير الوالد أن ما نستحي من فعله أمام الغرباء لا يجب أن نفعلـــه أمام الأقـــارب لأن الأديان تحث على الحيـــاء والحشمة؟[١٠٦].

وفى موضوع **(الزلزال)** والمتعلق **بقيمة المسؤولية،** نجد أن القضية المتضمنة هي: التربية من أجل المواطنة. وتعرف المسؤولية على أنها هي: القدرة على أداء الأعمال والمهام التي يكلف بها **الفرد،** أو يفاجأ بها **الفرد**. والمسؤولية مهمة يؤديها **(كل فرد)** تجاه نفسه، ويؤديها **(بعض الأفراد)** تجاه الآخرين ممن يتولون رعايتهم. والمسؤول في المشهد الذي وقع فيه الزلزال هو: **فرد** واحد هو الطبيب، الذي تصادف وجوده[١٠٧]. فهل المسؤولية تعنى تصرف فرد واحد وانقياد الآخرين؟ وماذا كان يمكن أن يحدث لولا وجود هذا الطبيب؟

ومن المواقف المفتعلة ذات الفحوى السلبية، تلك الحكاية عن طفلة في الصف الخامس تدخر جزءاً من مصروفها فيعتقد أخوتها أنها بخيلة، وكثيراً ما يضحكون من صنيعها هذا. وذات يوم يفقد والدها راتبه وهو في طريق عودته إلى البيت، فيجلس متجهماً. وحين تعرف ابنته ما حدث تعطيه دفتر توفيرها فيشكرها لأنها أنقذت الأسرة، وتقرر أخواتها تقليدها[١٠٨]. والمعاني الكامنة في هذا الموقف بالغة الخطورة على ذهنية الطفل، ومنها: أن الوالدين اللذين هما المصدر الأساسي للتنشئة الأسرية لا يعرفان الادخار. وتفوح رائحة الافتعال في هذا الموقف في توفير تلك الطفلة ما يوازى راتب والدها، وهى في أسرة لا تدخر، ولا توجه إرشادات إلى من يسخر ممن يدخر. وكان الأقرب إلى الذهن في مثل هذا الموقف أن تدخر وتشجعها الأسرة لتقدم هدية رمزية لزميل لها في مناسبة أو لأحد أخواتها، أو لتساهم في مشروعات إنتاجية أو خيرية رمزية [١٠٩].

(ج) **تكريس الرهبة من السلطة**: يورد هذا الكتاب ضمن قيمة **(التواضع)** كأحد أسرار الجمال قصة بعنوان **(السلطان وولى العهد)** يكشف مضمونها عن قيم أبعد ما تكون عن تكريس الحس الديمقراطي، حيث تغرس رذيلة الخنوع والرهبة من السلطة في ذهن النشء. فالأمير يلاحظ أن سلوك والده يختلف في: **مجلس الحكم** (حيث يأمر ويطيعه الجميع) **ومجلس العلماء** (حيث يجلس بينهم ويسألهم ويأخذ بمشورتهم ويشكرهم). وتعمق الصور الدلالة السلبية للتفرقة بين سلوك الحاكم في المجلسين، حيث ترسم السلطان بمظهر مختلف عن غيره في زيه وصولجانه. فهل مجلس الحكم مجلس: أمر من طرف وطاعة من الآخر فحسب؟ أم هو مجلس مساءلة للحاكم وتقديم النصح له أيضاً [١١٠]. وفى تعريف الفيلسوف للأمير الصغير بفحوى التواضع نجد أن الفيلسوف **فرد واحد**، والأمير الذي يعلمه **فرد واحد**، والتواضع كما يعلمه له يدور في نطاق معرفة قدر الذات والرفق بالآخرين بوصف ذلك خلقاً يعلى من شأن الفرد ويبعده عن رذيلتي الخنوع والكبر[١١١]. ومعنى ذلك أن التركيز على الفرد هو الغالب في هذا الموقف مع تهميش قيمة التواضـــع على صعيد الجماعات والأمم.

وفى موضوع **(زيارة أمير)** نلمس ترسيخاً لصورة رهيبة للسلطة. ومن الغرابة بمكان، الإشارة إلى أن القضايا المتضمنة فيها هي: حقوق الطفل.

فالحكاية تبدأ بالإشارة إلى ملك **(يأمر ابنه بالتعلم في مدارس العامة)**. والأمير داخل مدرسة العامة يظل أميراً. وحين يمرض زميله نجده يتصرف وكأنه أمير بعبارة مثل **(قرر الأمير زيارة زميله)**. والزميل الذي تقررت له الزيارة **يُخطر بها** فتظهر عليه دلالات الارتباك. ولا يجد في والديه من يكفيه للتعامل مع هذه الزيارة، فيذهب إلى معلمه ليعرف منه كيف يقابل الأمير. والمعلم بدوره لا يقول أنه مجرد زائر عادى بل يقدم له وصية هي: مقابلة الأمير بنظافة المظهر والجوهر. والأمير حين يعود إلى القصر يقرر أن يتناول في القصر نفس الطعام الذي أكله عند زميله. والملك يسر بذلك أيما سرور[١١٢]. فهل هذا المقرر يريد أن ينمى الحس الديمقراطي لدى التلاميذ بمثل هذه الأفكار؟

(د) فوضى المفاهيم: يأتي مفهوم **(الفطنة)** في هذا الكتاب على أنه قيمة فرعية للمسؤولية. مع أن الفطنة كما تحددت فيه تتعلق بالعبرة والاعتبار والتأمل وهى بالتالي خاصية للشخصية وليست قيمة [١١٣].

(هـ) الخلط الواضح بين القيم والأخلاق والسلوك: يتجلى هذا الخلط، فضلاً عن النقل عن مصادر أجنبية وعن خبرات لمجتمعات أخرى مغايرة لنموذجنا الحضاري فيما ختمت به كل وحدة من وحدتي هذا الكتاب. فلقد ذيلت كل وحدة بـــ: استطلاع للرأي، واستمارة تقييم ذاتي.

واستطلاع الرأي المرفق بالوحدة الأولى يبدأ بعبارة موجهة للتلميذ بالغة الغرابة هي: حاول أن تقدم استطـــلاع الرأي المرفق بالكتاب لأسرتك للإجابة عنه[١١٤]، ثم في الصفحة التالية نفاجأ بخطاب موجه من المدرسة إلى الأم والأب حول (مدى استجابة التلميذ لما تعلمه في مادة القيم والأخلاق) وكأن تدريس هذه المادة سيحدث تحولاً فورياً في سلوكيات التلميذ قابلاً للقياس بمثل هذا الاستطلاع. والأطرف من ذلك أنه يأتي بعد الاستطلاع استمارة تقييم ذاتي لقدرة كل تلميذ على التمييز بين السلوكيات المعبرة عن

القيم المدروسة في هذه الوحدة والتغيير الذي طرأ على سلوكياته بعد قراءتها[١١٥].

(و) **من أهم ما يؤشر على انغماس هذا المقرر في الوضعية**، وابتعاده عن المعيارية التي تستند على رؤية كلية للقيم والأخلاق مستقاة من هويتنا الحضارية، تفوقه على مقررات الفرق الأربع الأولى في ضرب عرض الحائط باللغة العربية الفصحى[١١٦]

المبحث الثالث

مضمون مادة التربية الدينية
على محك الوضعية والمعيارية

المعيارية المتعالية تكاد تكون هي النسق الأساسي للتربية الدينية. وتلك المعيارية المنبثقة من دينين عظيمين: المسيحية والإسلام، لا تمثل معيارية مثالية منفصلة عن الواقع، بل هي معيارية جوهرها الارتقاء بالواقع بمراعاة اعتبارات الزمان والمكان وطاقة الإنسان. وجوهر تلك المعيارية هو تحديد: **الثابت الذي يعاير به المتغير. وتمثل القيم والأخلاق ذلك الثابت**[١١٧]. وسنقدم فيما يلي تحليلاً للمضمون الكيفي لمادة التربية الدينية الإسلامية والمسيحية في المرحلة الابتدائيـــة. والغاية من هذا التحليل هي الإجابة على سؤال جوهري: مدى إمكانية المفاصلة بين منهجي القيم والأخلاق، والتربية الدينية، أو على الأقل الاكتفاء بعلاقة ثانوية بينهما، فيما لو كان هدف منهج القيم والأخلاق هو ترسيخ الهوية الحضارية لأمتنا في مواجهة هجمة الحضارة المادية الغربية.

أولاً: القيم والأخلاق في منهج التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية: يكشف تحليل المضمون الكيفي لكتب التربية الدينية الإسلامية للمرحلة الابتدائية أنها تتسم بوجه عام بدرجة عالية من العمق والانسجام. وتكشف النظرة الأولية أن تلك الكتب تتسم بـــ: **وحدة القضايا المتضمنة في المنهجين،** (وإن كان المضمون في كتب الدين أوقع وأعمق، ويتسم بالقداسة التي هي بذاتها أساس ركين للإلزام كركن أساسي لمنظومة القيم والأخلاق، التي تستند على حرية الاختيار والمبادرة الذاتية بعيداً عن الضغوط والإكراه الخارجي) **والواقعية** (حيث تقدم ما يغرس في ذهن التلميذ الوعي بالسنن الإلهية الكونية بنماذج واقعية)، **والوضوح المفاهيمي، والثراء في أساليب توصيل المعلومة للتلميذ** (بالحوار والصورة والشعر والاقتباس من معين الوحي). ولا غنى بالتالي لمادة القيم والأخلاق أن تكون مجرد ملحق لمادة التربية الدينية يتولى تدريسه المتخصصون في التربية الدينية. **وسوف نشير بإيجاز إلى شواهد على ذلك من تلك الكتب، على ما سبق إجماله.**

١ - **كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الابتدائي**: ينقسم هذا الكتاب الواقع في ٣٢ صفحة إلى وحدات، تنصب بالأساس على موضوع معيارية القيم والأخلاق، في ضوء:

أ- **غرس رؤية كلية متعالية في ذهن التلميذ**: تحتوى الوحدة الأولى على خمس سور قرآنية (الفاتحة، النصر، الإخلاص، الفلق، الناس) وهذه النصوص تفتح وعى الطفل على العلاقة بين الخالق والمخلوق، وبين الإنسان وسائر المخلوقات. فهي تقدم له أساسيات التوحيد والعبادة، وإمكانية الخطأ مع إمكانية التخلص منه بالاستغفار، والتوحد مع أصحاب الصراط المستقيم، والاستعاذة بالله من شرور المخلوقات المنظورة وغير المنظورة.

ب- **ربط هذه الرؤية بالمحسوسات التي يتشكل منها عالم الطفل**، حيث نشاهده محرماً بجوار الكعبة، يدعو الله بالخير لنفسه وبلده، ويحيى غيره بتحية الإسلام، ويذكر الله في كل أحواله [١١٨].

ج- **تنمية وعى الطفل بضرورة تجسد أركان الإسلام في سلوكيات**. فالعقيدة لابد أن تعبر عن نفسها في التعامل مع كل ما في الوجود. وتستعرض هذه الوحدة السلوكيات المعبرة عن قيمة التوحيد. فالركن الأول المتمثل في شهادة أن لا إله إلا الله، وأن محمد رسول الله، يرتبط الشطر الأول منه بـــ: التوحيد، الذي يترتب عليه: التسليم بأن الله خلق كل شيء، ووجوب التعاون في الخير، والتعايش والمحبة والحث على الخير بين كل البشر، والتسامح والسلام والوحدة الوطنية، والمحافظة على نهر النيل. أما الشق الثاني فيجرى فيه الربط بين مولد النبي في عام الفيل وكل من: حب الوطن، ونهاية الظلم، كما يشار إلى إكرام المرأة والرفق باليتامى والتحلي بمكارم الأخلاق والوحدة الوطنية في ضوء زواج الرسول من مارية القبطية واحترام العمل [١١٩].

٢ - **مقرر التربية الدينية الإسلامية للصف الثاني الابتدائي**: يراكم هذا المقرر على أساسيات الرؤية الكلية التي قدمها المقرر السابق، فضلاً عن تعميق الوعي بالتوحيد كقيمة ناظمة

عليا. ففي هــذا الكتاب تدور الوحدة الأولى حول: التوحيد. وتتحدد شبكة هذا الناظم في أن الله سخر كل شيء لخدمة الإنسان، وضرورة استحضار الإنسان الرقابة المطلقة من جانب الله لكل ما يدور في الكون، ومبدأ العقاب والثواب، وارتبــاط الأول بطاعة الله والثاني بمعصيته.

وتأتى الوحدة الثانية لتتحدث عن العلاقة بين التوحيد والعمل والجزاء. فالتوحيد ليس كلمة، بل هو فعل، واحترام العمل ومبدأ الجزاء والإنفاق في سبيل الله يطرح كمعلومة مباشرة مشفوعاً بنماذج واقعية للقدرة، ورموز للتضحية[١٢٠]. وتأتى الوحدات الثلاث التالية لتتحدث عن ارتباط ما سبق بخصال: تجنب الرياء، والحث على إطعام المسكين، وتقديم العون، والتربية من أجل السلام (بالصدق واعتبار الكلمة الطيبة صدقة، وتحاشى جعل أحد يشعر بالعزلة، وخفض الصوت، وإكرام الضيف، والرحمة بكافة الكائنات بما فيها الحيوانات، وحسن الجوار) [١٢١].

٣ - **التربية الدينية الإسلامية الصف الثاني، الفصل الدراسي الثاني**: يربط هذا المقرر الواقع في قرابة أربع وعشرين صفحة بين مبدأ روح الجماعة، والغاية من إرسال الله للرسل. فغاية الرسالات هي هداية البشر إلى التوحيد، والتأليف بينهم ليعيشوا في محبة وسلام، وإرساء خلق التواضع ومساندة الحق ونبذ الظلم والعنف والتحلي بالتسامح ورعاية حقوق الإنسان، مع تقديم نموذج عملي لذلك يتمثل في سلوكيات الرسول بوجه عام وسلوكياته أثناء الهجرة بوجه خاص، وفى مقدمتها: التضحية من أجل المبدأ، ورد الأمانات إلى أهلها، والصبر في الدعوة، وحسن اختيار الرفيق وأهمية التخطيط، والوعي بالسنن الإلهية في البشر، وبالأخص مواجهة الأمم لدعاة الإصلاح بالمعارضة بشتى صورها، وثبات سنة انتصار الحق واندحار الباطل في نهاية المطاف [١٢٢].

٤ - **مقرر الفرقة الثالثة، الفصل الدراسي الأول**: يقع هذا المقرر في قرابة ٣٥ صفحة، ويبدأ ببيان قدرة الله تعالى، وإمكانية التعرف عليه من خلال التأمل في كل المخلوقات، ووجوب الحفاظ على البيئة وحماية مواردها وحسن استخدامها. ثم يربط أركان الإسلام بقيمة الحفاظ على البيئة من خلال الحديث عن: الماء الطهور، وعدم الإسراف في المياه. إلا أنه يعبر عن الوعي بأن مفهوم البيئة ليس أشياء فحسب، بل هو أشياء وبشر وأنظمة. فيتحدث عن صلاة الجماعة وأهمية العمل الجماعي وقيمة الترابط والمساواة

والنظام والتسامح[١٢٣]. وتبين الوحدتان الأخيرتان أهم محاور الرحمة في الإسلام (البر بالوالدين، صلة الرحم، الرحمة تجاه كل المخلوقات، إغاثة الملهوف والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر) ثم تقدم نماذج للقدوة متمثلة في أخلاقيات أبى بكر (صدقه وأمانته وعدله، وتحريره للعبيد والمستضعفين، وخوفه على الرسول من أي مكروه أثناء الهجرة، واقتدائه بالرسول في خلافته) [١٢٤].

٥- **مقرر الفرقة الثالثة، الفصل الدراسي الثاني**: يؤكد هذا المقرر على الاهتمام بالجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للطفل، مع التركيز على البعد الأخير بوصفه البعد الأهم في التربية الدينية لتكوين القيم والاتجاهات وتأسيس العقيدة الصحيحة.

ولا يقفز هذا المقرر على أساسيات فقه الزمان والمكان. فمع انطلاقه من فقه الكليات التي تشكل الثوابت، وجوهرها هو: **منظومة القيم الإسلامية**، فإنه يولى أولوية بارزة للمفاهيم التي تستدعى معطيات اللحظة التاريخية الراهنة تأصيلها، وتشمل: نبذ العنف، التربية السياسية، العمل الإسلامي الصحيح. بل يصل إلى الاهتمام بمفهوم الأمن القومي[١٢٥]. وتقدم الوحدة الأولى من هذا الكتاب (أخلاق المسلم) بوضوح مفاهيمي أعمق بكثير مما هو الحال في كتب منهج القيم والأخلاق. وتركز هذه الوحدة على الأخلاق التالية:

أ- **الصدق**: ويشمل الأقوال والأفعال. والمكافأة عليه لا تتعلق بالمردود المادي له فحسب، وإنما بكونه طريقاً إلى البر والجنة، في مقابل كون الكذب طريقاً إلى الفجور والنار. وثواب من يتحرى الصدق هو: أن يكتب عند الله صديقاً، وعقاب من يتحرى الكذب هو: أن يكتب عند الله كذاباً

ب- **الأمانة**: مضمونها هو: الحفاظ على السر، أداء العمل بإتقان، تبليغ الرسالة كاملة، رد الودائع إلى أصحابها، رعاية العهد، عدم الخيانة حتى لمن يخون. وهى أمر من الله ورسوله، والقدوة فيها هي بالنبي محمد كأفضل أمين عرفته البشرية. ثم تقدم قصة تبين أن أساس حفظ الأمانة هو الخوف من الله.

ج- **التسامح**: مضمونه هو: العفو عن المسيء، وقبول العذر من المخطئ، وحل الخلافات بالتفاهم والحوار، والسيطرة على النفس عند الغضب. ومجاله هو العلاقة مع كافة البشر، إقتداءً بصنيع الرسول يوم الفتح الأكبر لمكة.

د- **التعاون**: ويعرف على أنه مرادف للجماعة المترابطة على البر والتقوى، والنابذة للتكاتف على الإثم والعدوان. وتقدم هنا قصة واقعية تبين استحالة كسر الحزمة، مع سهولة كسر كل عود منها حالة افتراقه عن غيره، ثم تأتى الشواهد الدينية لتطرح فكرة البنيان المرصوص الذي يشد بعضه بعضاً[١٢٦].

هـ- **ربط القيم بسلوكيات محددة تعتني بشكل متوازن بالتغيير، والبناء الإيجابي**: فالدين يقدم على أنه مرادف للمعاملة. وفى آداب الطريق، يغرس في وعى الطفل أن للطريق حقوقاً (غض البصر، كف الأذى، الأمر بالمعروف، النهى عن المنكر) وتقدم له طريقة لتفعيل ذلك بتعليم طفل يعرف آداب الطريق طفلاً آخر تلك الآداب بالتطبيق العملي. وبالمثل يجرى طرح آداب الاستئذان، وحقوق الجار، وحقوق المعلم. ثم يقدم للتلميذ من خلال سلوكيات المهاجرين والأنصار في صدر الإسلام ما يرسخ وعيه بالتواضع والوفاء بالعهد والمؤاخاة وصلة الرحم والتلاحم بين عنصري الأمة. وأخيراً تأتى قصة إبراهيم لتربى في التلميذ أساسيات الحوار مع الكبار وواجب النقد والمثابرة، وعاقبة الاستقامة، في مقابل عاقبة الظلم [١٢٧].

٦- **التربية الدينية الإسلامية، الصف الرابع، الفصل الدراسي الثاني**: يقدم هذا الكتاب في الوحدة الأولى أهم الخصال التي يمكن اكتسابها عن طريق الصيـــام كركن من أركان الإسلام. **فالصيام يرسى قيم**: الأســـوة والانتماء، والصدق، والوفاء بالعهد، وتوفية الكيل والميزان، وحسن المعاملة. وهو ليس مجرد **صوم الحواس، بل هو صوم عن النفاق** (عن خيانة الأمانة والغدر بعد العهد والكذب في الحديث والفجر في الخصومة) واستحضار رقابة الله تعالى، والجزاء يوم الحساب[١٢٨]. وتقدم الوحدة الثالثة نموذجاً للقدوة يتمثل في شخصية عمر بن الخطاب، كمثل رفيع في العدل حتى مع الخصوم، والقوة في الحق، والتواضع. وترد هنا مواقفه يوم صلح الحديبية، وإقراره بمجانبة

الصواب في الرد على امرأة راجعته وهو على المنبر، ورفضه تمييز القاضي له على خصمه في مجلس القضاء [١٢٩]. وتجمع الوحدة الرابعة صفات المؤمنين **في أمور أربعة**: الجسد الواحد المتراحم المتعاطف، الاعتصام بحبل الله، الخوف من ترك الواجب ومن فعل المحظور، وعدم كتمان الشهادة[١٣٠].

٧- **التربية الدينية للصف الخامس الابتدائي، الفصل الدراسي الأول**: تكشف مقدمة هذا الكتاب عن عمق المنظور التكاملي للعملية التربوية في وعى القائمين على إعداد مادة التربية الدينية، سواء المؤلفين، أو لجان التعديل المشار إليها في مقررات السنة الرابعة والخامسة. ويتضمن هذا الكتاب هوامش تشتمل على معلومات وأنشطة إثرائية متنوعة، لتنمية القيم لدى الطفل وترسيخ روح الجماعة، وتوجيه الطالب لاستثمار التكنولوجيا في إثراء معارفه الدينية.

ويبدأ هذا المقرر بالربط بين التوحيد، والزكاة والتزكية والتطهير، مع الإشارة إلى نماذج للقدوة مثل: صالح وموسى.

وفى تناول الزكاة يجرى ربط المادي بالمعنوي كما تجسد في شخص عثمان بن عفان كنموذج للمحسنين. وفى تأصيل مبدأ الإخاء والمواطنة تأتى الإشارة إلى وحدة دعوة الأنبياء وتمحورها حول الأخوة والإحسان إلى الغير [١٣١].

٨- **التربية الدينية للصف السادس، الفصل الدراسي الأول**: يبدو أن هذا الكتاب أُعد على عجل مع عودة الصف السادس الابتدائي. فهو يشير إلى استعانة اللجنة التي أعدته بأجزاء من كتابي الصفين الرابع والخامس[١٣٢].

وتدور الوحدة الأولى من هذا المقرر حول التوحيد ودلائله، والتأمل في خلق الله، ومظاهر قدرته، لتمهد إلى الحديث عن الإيثار، والتسامح ونبذ العنف والصبر على الشدائد والدعوة إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة، في الوحدة الثانية[١٣٣]. وتسلط

الوحدة الثالثة الضوء على كون العلم فريضة وشموله للتعليم الديني والدنيوي في آن واحد [١٣٤]، ثم تأتى الوحدة الأخيرة لتقدم حمزة سيد الشهداء كنموذج للقدوة [١٣٥].

ويتضح من التحليل الكيفي لمضمون كتب التربية الدينية الإسلامية أنها تتخذ من التوحيد قيمة ناظمة، وتجلى الشبكة العلاقية بين هذه القيمة العليا والقيم التابعة الأخرى، كما ترسم أساسيـــات تجسد تلك القيم في سلوكيات، على نحو يتعين معه ضم مقرر القيم والأخلاق إلى تلك المادة، فيما لو كانت الغاية هي التخفيف عن كاهل الطـــالب ومنع التكرار، وتحقيق الوضوح المفاهيمي، والتمكين لهويتنا الحضارية. وهى معان تتأكد بذات الدرجة عند استعراض محاور تركيز التربية الدينية المسيحية في مرحلة التعليم الابتدائي.

ثانياً: القيم والأخلاق في منهج التربية الدينية المسيحية بمرحلة التعليم الابتدائي: الغاية من التحليل الكيفي لمضمون كتب التربية الدينية المسيحية بالمرحلة الابتدائية، ضمن هذه الدراسة هو: استجلاء إجابة لإشكالية مدى ضرورة دمج مادة القيم والأخلاق في كتب التربية الدينية. ويمكن تلمس إجابة لهذه الإشكالية من خلال التدقيق في: دعوة الغلاف السداسية الموحدة على كتب التربية المسيحية التي اطلعنا عليها، والغاية من تلك الكتب كما يحددها مؤلفوها في مقدمتها، ومضمون تلك الكتب فيما يتعلق بالوضعية والمعيارية بالنسبة للقيم والأخلاق.

١ - **دعوة الغلاف السداسيـــة**: يتضمن غـــلاف كتب التربية الدينية المسيحية دعوة سداسية أضلاعها: التحدث باللغة العربية دائماً، وتنظيم الوقت، والابتسام للحياة، وعدم تأجيل عمل اليوم إلى الغد، والتعبير عن الرأي بحرية مع احترام الآخرين، والمحافظة على البيئة وتجميلها. وهذه الدعوة تكشف عن استهداف تعميق الهويـــة الحضارية في ذهن النشء، باللغة كحامل للثقافة والوعي، وبرؤية كلية تجمع بين المادي والمعنوي في احترام الوقت، والآخر، ونبذ فكرة الصراع مع المخلوقـــات، والحفاظ على البيئة بمدلولها المادي والمعنوي. وهو إجمال سوف نقيم الشواهد عليه في طرحنا لبعدي الغاية والمضمون [١٣٦].

٢- **الغاية من مقرر التربية المسيحية**: تحدد مقدمة مقرر التربية الدينية المسيحية الغاية منه **بأمور أربعة**: إعداد جيل (مؤمن بربه، منتمى لوطنه، معطاء بعلمه لوطنه وللإنسانية جمعاء) وإبراز المفاهيم وغرس القيم والمبادئ والاتجاهات التي من شأنها جعل سلوك التلميذ متشبعاً بروح التسامح ومحبة الآخرين، بوصف ذلك هو ميدان التربية الدينية، واعتبار المعلم خير قدوة عملية للتلميذ ومساعدة الطالب على امتلاك مفاتيح المعرفة وأساليب البحث عنها، بإخضاع المقرر للتعديل لتخفيف الكم المعرفي [١٣٧].

وغنى عن القول أن تحديد فلسفة هذا المقرر على هذا النحو تعنى انطلاقه من رؤية كلية، تراعى متطلبات الزمان والمكان، وتجمع بين الوعي المعرفي والقدوة العملية.

٣- **المضمون**: سوف نستعرض فيما يلي مضمون ستة كتب من كتب التربية الدينية المسيحية بالمرحلة الابتدائية[١٣٨].

أ- **التربية الدينية المسيحيـــة للصف الأول**: يقع هذا الكتاب في ٢٦ صفحة، تنقسم إلى وحدتين. الأولى عن: عناية الله بالبشر ومحبته لهم، والخط الناظم لها هو بيان أن الله خالق كل شيء وقادر وحكيم ويجب شكره، وأنه سبحانه خلق كل شيء من أجل الإنسان، وأن على الإنسان أن يحافظ على ما خلقه الله من أجله. كما تبين هذه الوحدة أن الله يرعى البشر على الدوام، ويحب الأطفال ويدعوهم إليه ليرعاهم، وأنه يحب لعباده أن يأخذوا حظاً من صفاته، بأن يسامحوا غيرهم، أسوة بمغفرة الله لهم[١٣٩].

ب- **التربية الدينية المسيحية للصف الثاني**: يراكم هذا المقرر الواقـــع في ٢١ صفحة، مقسمة إلى وحدتين على الأساس المبين في مقرر الفرقة الأولى (عناية الله بالبشر ومحبته لهم، كناظم للعلاقة بين الإنسان وكافة الكائنات) فتستعرض الوحدة الأولى حياة السيد المسيح، مقدمة نموذجاً للقدوة الحسنة في تقدير العمل اليدوي واحترام من يمارسونه، والابتعاد عن الخطيئة. وأهمية أن يأكل الإنسان خبزه بعرق وجهه، أسوة بالسيد المسيح وتلاميذه[١٤٠].

وتجلى الوحدة الثانية الركائز الثلاث لما يجب أن يكون عليه سلوك المسيحي في المجتمع، وهى:

(١) **المحبة وعدم مقابلة الشـــر بالشر**: وهذه الركيزة تتضمن: محبة الآخرين ومساعدتهم، والسلوك المتسامح المعبر عن الوحدة الوطنية، امتثالاً لوصية السيد المسيح بـــ: حب الأعداء، مباركة اللاعنين، الإحسان إلى المبغضين.

وتقدم للتلميذ حكاية فحواها تكليف من المدرس بزراعة وردة مع وعد بجائزة للفائز. وفى ترتيب الأولويات يفضل مجدي تقديم الأصيص الذي ترعرعت فيه الوردة الذي زرعها إلى زميل مريض ليضعها في حجرته، على الدخول بها في المسابقة، وإذا به يفوز بالحسنيين: إدخال السرور على المريض، والحصول على الجائزة الأولى لما علم أستاذه بصنيعه [١٤١].

(٢) **معاونة الآخرين**: من الضروري مساعدة الآخرين ومشاركتهم. ويتم غرس الوعي بتلك الضرورة من خلال قصص تاريخي واقعي بطرح مثل السامري الصالح، الذي يشير إلى اعتبار إنسانية الإنسان موجبةً لإنقاذه في الشدة والعناية به دون نظر لأي اعتبار آخر، حتى وإن كان بينه وبين من يتعين عليه إنقاذه عداوة.

ويضاف إلى تلك الواقعة التي عرف خلالها السيد المسيح **(القريب)** له بأنه من يمد يد العون إلى المحتاج انطلاقاً من الوحدة في الإنسانية، حكاية عن مسؤول كبير يترامى إلى مسامعه وجود رجل عاطل، فيجتهد في توفير فرصة عمل له. إلا إنه حينما يعرض تلك الفرصة على ذلك الرجل العاطل، يقول له أن له جاراً يعول أطفالاً كثيرين هو أحوج منه لتلك الفرصة. وهذا الإيثار يتوج باجتهاد المسؤول في إيجاد وظيفة لكليهما.

(٣) **المحبة**: وهى جماع للخلق الحسن، ممثلاً في: التأني والرفق، والفرح بالحق، والبعد عن الحسد وسوء الظن والإثم، والحرص على عدم السقوط أبداً [١٤٢].

ج- **التربية الدينية المسيحية للصف الثالث**: ينقسم هذا الكتاب الواقع في ٢٧ صفحة إلى وحدتين، تنصب أولاهما على الربط بين الإيمان وغيره من الفضائل وبين قدرة الله غير المحدودة ومحبته للبشر، ووجوب اللجوء إلى الله في كل أمور الحياة وإدراك أن الإيمان هو أساس كل بركة ونعمة من الله.

ويتسع فضاء المفاهيم ليشمل المادي والمعنوي جنباً إلى جنب. فالشفاء يشمل التخليص من المرض الجسدي، تماماً كما يشمل مغفرة الخطايا وتنقية القلب.

والإنسان في الرؤية التي تقدم في هذا الكتاب ليس أسير المادة كما هو الحال في كتب منهج القيم والأخلاق، بل هو كائن يحظى برعاية من الله الذي لا حدود لرحمته وإحسانه، والملائكة النورانيون يسبحون بحمده ويخدمون عرشه، ويساعدون البشر في كل عمل صالح ويحرسون الصغار والكبار المؤمنين. والتسبيح لله هو الشـــأن الجامع لكل المخلوقات(١٤٣).

د- **التربية الدينية المسيحية للصف الرابع الفصل الدراسي الأول**: يقع هذا الكتاب في ٣٤ صفحة وينقسم إلى وحدتين، تؤسس **أولاهما** وجوب حياة الحب مع الله والناس على الإشارة إلى القدرة الإلهية اللامحدودة، ووجوب محبة الله واللجوء إليه في الشدة، ووجوب مشاركة الآخرين في أفراحهم وأحزانهم، تأسيساً على هدى قوامه أن: من يعطى أكثر مما يأخذ مغبوط، ومن يرحم الفقير فكأنما يقرض ربه ويجازيه الله عن معروفه.

ويقدم هذا الكتاب نموذجاً عملياً لتجسيد هذه المبادئ في سلوكيات، بالحديث عن مشروع لمعونة الشتاء، تقدم حصيلته لصندوق خاص بالتلاميذ الفقراء بالمدرسة(١٤٤).

وتؤكد الوحدة الثانية على مباركة المسيح لمصر، وعلى أنه لا قيمة لقول لا يصدقه العمل. فالاكتفاء بسماع الكلمة دون العمل بها خداع للنفس. وتربط بين الصيام كصلة

بين الإنسان وربه، وبين ضرورة ربطه في آن واحد بحسن استخدام الموارد، والتوبة الحقيقية والصدق وعدم الرياء وإطعام الجائع، وتجنب مشورة الأشرار ومجالس المستهزئين وطريق المخطئين(١٤٥).

هـ- **التربية الدينية المسيحية للصف الرابع الفصل الدراسي الثاني**: يقع هذا الكتاب في عشرين صفحة وينقسم إلى وحدتين، تؤسسان **لقيمة السلام والتواضع**، ويربطهما بمغفرة الخطايا، وبتحديد المؤهلين لـــ (طوبى).

فحياة الإنسان ينبغي أن تتأسس على السلام الدائم والحب في علاقته مع ربه ونفسه وغيره. والاعتراف بالخطيئة هو باب التوبة. ولا خير فيمن يتكبر بعبادته. فمن يظن أنه ليس مثل باقي الناس لكونه أكثر عبادة لله منهم لا يفوز بالمغفرة، بل يفوز بها من يدرك أنه مخطئ ويتضرع طالباً الرحمة. فالمتكبر في صلاته الواثق من بره الذاتي هو في جوهره إنسان غير راغب في التوبة ولا ينال الغفران. وسبيل الخلاص هو محاسبة النفس الدائمة والبعد عن الخطيئة، لأن السيد المسيح لم يأت ليدعو أبراراً إلى التوبة بل ليدعو الخطاة إليها. والـــ **(طوبى)** يختص بها صنوف معينة من البشر: المساكين، الودعاء، الجيـــاع والمتعطشين إلى البر، أتقيـــاء القلب، صانعي السلام، المطرودين من أجل البر (١٤٦).

و- **التربية الدينية المسيحية للصف الخامس**: يقع هذا الكتاب في ٥٤ صفحة ويشمل مقدمة ووحدتان. وتشير المقدمة إلى الحرص على تضمين منهج التربية المسيحية المطور القيم والمفاهيم والسلوكيات النابعة من تراثنا وحضارتنا المصرية الأصيلة، التي تربط الجانب الروحي بالجانب الحياتي وتحقق انفتاح الطلبة على القدوة في حياة المحبة والتسامح والسلام والشركة والصداقة والأمانة (١٤٧).

وتربط الوحدة الأولى بين الصلاة وبين العمل وقول الحق ومواجهة الشر بالخير وتأسيس القدوة بالقسيسين.

وتحدد هذه الوحدة أهم خصال الداعية، وفى مقدمتها: أولوية الدعوة لديه، وإلقاء السلام على من يدعوهم، والتحلي بالحكمة والبساطة، والوعي بشمول الرحمة الإلهية والمحبة للجميع والتسليم بإمكانية التحول بالتوبة. وتشير إلى تحويل هذه المفاهيم إلى سلوكيات مؤسسة على روح الأخوة وخدمة المحتاجين والمحبة لكل البشر.

وعن حظ المسيحي من خصال السيد المسيح يشير هذا الكتاب المدرسي إلى خصال **كريمة من أهمها**: الصلاح، والحنان ورحمة الخطاة، ومشيئة رجوع المخطئ عن خطئه وحياته لا موته ودعوة الكل للخلاص، والتضرع إلى الله من أجل التأييد بالملائكة والحماية من الشياطين (١٤٨).

وكما سلف القول فإن القصص والأمثال تستمد أهميتها من عمقها وواقعيتها. والأمثال المضروبة في المصادر المقدسة لا يجاريها شيء في هاتين الصفتين. وهو ما يمكن بيانه في عجالة في رحاب مضامين الأمثال الثلاثة التالية الواردة بهذا الكتاب المدرسي:

(١)**مثل الوزنات**: يشير هذا المثل إلى اختلاف حظوظ العباد في فضل الله تعالى. فالله يعطى كل إنسان حسب أمانته واستعداده للعمل. وعطايا الله تزداد بحسن استخدام الإنسان لها، وليس باكتنازها. فمن يتاجر فيما أعطاه الله له، ويحسن استخدامه تضاعف له العطايا. والعكس صحيح، ومحور مسؤولية الإنسان هو حسن استخدام ما وهبه الله له وما اكتسبه باستخدام ما حباه الله به. والفوز بنور الله هو جزاء من يستثمر عطايا ربه، والحرمان من نور الله هو جزاء من يعطل تلك العطايا (١٤٩).

(٢) **مثل القمح والزَوَّان**: يشير هذا المثل إلى إتاحة الفرصة للتوبة إلى أقصى حد ممكن، وأهمية الشفقة على الخطاة. ويرمز إلى ما في الحياة من مخلوقات تفعل الخير (ممثلاً هنا بزراعة إنسان القمح) ومخلوقات تدبر بليل غرس الشر داخل ذلك الخير (ممثلاً لذلك بزراعة الحشائش الضارة وسط القمح خلسة). ويبين المثل أن محاولة إزالة الحشائش قبل الحصاد قد تؤدى إلى اختلاط الأمر وإلى إلحاق الضرر بالحنطة. أما إذا تركت حتى

الحصاد، فإن عملية الفرز ستكون ميسرة، وسيتحدد الموضع اللائق بالحنطة وهو مخازنها، والموضع اللائق بالحشائش الضارة وهو حرقها. ويرسى هذا المثل الواقعية البناءة، حيث التسليم بضرورة وجود الشر وغواية الشيطان كأمر واقع، وضرورة عدم التعجل لتكون الآخرة هي نقطة الحساب الحقيقية(١٥٠).

(٣) **مثل حبة الخردل**: يرمز هذا المثل إلى القابلية الإنسانية للنمو الروحي حين يجد الإنسان الظروف الملائمة لنموه الروحي، شأن البذرة الضئيلة الحجم فيما تغرس في التربة وتتوفر لها أسباب النماء فتصير شجرة تأوي الطيور إلى أغصانها. وحبة الخردل إذا بقيت قائمة بذاتها معزولة عن أسباب النمو فإنها تصير بين أمرين لا ثالث لهما: إما أن تظل مجرد حبة ضئيلة الوزن، وإما أن يفسدها السوس. فأساس التخلص من صغر الحجم هو تفعيل القابلية للنمو. وليس مثل الإيمان شيء يمكن به تفعيل استعداد الإنسان للنمو

ومن أهم ما في هذه الأمثلة بالكيفية التي قدمت بها في هذا الكتاب المدرسي أنها تسعى بشكل واضح إلى أن تغرس في ذهن التلميذ مهارة نقل المثل من إطار الشيء المادي إلى نطاق المضامين الروحية المعنوية، حيث تصير حبة الخردل رمزاً لتلاميذ المسيح، والشجرة الكبيرة رمزاً لما ينتهي إليه الإنسان حين يتحلى بالإيمان وبالاستجابة الدائمة لعمل الله فيه(١٥١).

ح- **التربية الدينية المسيحية للصف السادس**: يقع هذا الكتاب في تسع وثلاثين صفحة ويتكون من وحدتين.

وتركز الوحدة الأولى على غرس الولاء بمصر في ذهن التلميذ وإضفاء طابع مقدس عليه، بالإشارة إلى رحلة العائلة المقدسة إلى مصر والمواقع التي مرت بها، ومباركة المسيح لشعب مصر، بوصفها بلد الأمن والأمان التي استقبلت العديد من الأنبياء من بينهم إبراهيم، ويوسف، وموسى (١٥٢).

وتشير الوحدة الثانية إلى أخلاقيات التعامل مع الآخرين، وتعززها باقتباسات إنجيلية. وتتصدر تلك الأخلاقيات: عدم إدانة الآخرين، والبعد عن الخطيئة وطلب المغفرة والسلام. ومن الركائز المسيحية لهذه الأخلاقيات أن الإنسان يكال له بالكيل الذي يكيل لغيره به وأن من ينظر إلى هفوة أخيه، ولا ينظر إلى كبيرته يعتبر مرائياً،وأن على الإنسان أن يبدأ

بإصلاح نفسه قبل أن يسعى إلى إصلاح غيره لأن فاقد الشيء لا يعطيه، وأن التوبة والاستغفار هما الماء الذي لا يعطش شاربه إلى الأبد(١٥٣).

ويعتني هذا الكتاب بالغوص في الدلالات الرمزية للأفعال. من ذلك الإشارة إلى أن الفعل (قم) يرمز إلى جدة الحياة، والفعل (احمل) يشير إلى قوة الحياة، والفعل (امشي) يرمز إلى السلوك في الحياة الجديدة (١٥٤).

الخاتمـــــة

العلاقة بين الأخلاق والقيم من جهة، والعلم والدين من جهة أخرى علاقـــة عـــضوية. ولا أساس لزعم الوضعية العلمانية ضرورة الفصل بينها. ولعله قد اتضح فـــي بنـــاء الإطـــار المفاهيمي للقيم والأخلاق على محك الوضعية والمعيارية في المبحث الأول، أن الحديث عـــن الوضعية على أنها تعبر عن الحقيقة والحياد، في مقابل المعيارية التي تعكس في ذلك المنظور المثالية التي لا علاقة لها بالواقع، لا موضع له من الصحة. فوراء الوضعية تكمن معيارية من صنع الإنسان. والفرق بين المعيارية التي تنطلق من رؤية دينية، والوضعية التي تنطلق مـــن رؤية بشرية، أن الأولى تتسع للثانية بالضرورة وتحتضنها، لأن أساس الرؤيـــة الدينيـــة هـــو العمل في الفضاء المكاني والزماني الدنيوي، وهى بالتالي لا يمكن أن تنفصل عن الواقع.

وتخلص هذه الدراسة إلى ضرورة دمج مقرر القيم والأخلاق في مقرر التربيـــة الدينيـــة الإسلامي والمسيحي. وترى هذه الدراسة أن مقررات القيم والأخلاق تحتـــاج إلـــى الارتقـــاء بلغتها، وإلى تنقيح مضمونها، وإلى الواقعية فيما تسوقه من أنشطة وتمـــارين. فـــالكثير مـــن التمارين والأنشطة الإثرائية التي تقدمها تلك المقررات تفوق قدرة الطالب وهـــو أمـــر يمكـــن الوقوف على مداه بدراسة تقوم بتحليل مضمون نوعى لهذه الأنشطة على غرار هذه الدراسة، فضلاً عن إمكانية إجراء دراسة ميدانية على عينة من الطلبة لملاحظة مـــدى قـــدرة طالـــب الصف الخامس الابتدائي مثلاً على الإجابة على أسئلة من قبيل الأسئلة التالية: بيان أن العفـــة تساعد الإنسان أن يكون سيد نفسه لا عبداً لرغبات لا تنتهي، إعداد قائمة بالموارد التي لديـــه، وجدول أعماله اليومي، وإعادة تنظيم جدول الأعمال(١٥٥)، وتحديد الفنون الجميلة التي تـــساعد في التعبير عن الجمال، والأساليب الخاصة التي يعبر بها بعض الناس عن الجمال (١٥٦).

والملاحظ أن التكامل بين منهجي القيم والأخلاق والتربية الدينية، وانطلاق منهج القـــيم والأخلاق من المرجعية الدينية سوف يساعد على سد الكثير من الثغرات التي رصـــدتها هـــذه الدراسة فيه. فكتب التربية الإسلامية ثرية بالمواقف والأمثال والقصص، فضلاً عن المبـــادئ والإرشادات الأخلاقية، التي تجمع بين القداسة، وبين العموم والشمول لكل مجريـــات الحيـــاة، باعتبار الدين منهج حياة شامل. وتكشف هذه القراءة عن ثراء كبير فـــي أســـاليب العـــرض، وأساليب تنمية القدرة البحثية لدى التلاميذ عن طريق الحاســـب الآلـــي، والمكتبـــة، والنـــشاط

المدرسي، يمكن توظيفها في تحقيق الوعي بالقيم، وفى تفعيلها. ومدرس الدين هو الوحيد الذي يستطيع أن يحقق الغاية الأساسية لهذه المادة وهى: التمكين لهويتنا الحضارية في مواجهة هجمة العولمة الثقافية الراهنة.

ولا تخلو كتب التربية الدينية من ثغرات ترى هذه الدراسة وجوب التخلص منها، مع دمج مقرر القيم والأخلاق فيها. ومن هذه الثغرات عدم الحرص في عرض القصص القرآني على اختيار ما يحقق جوهر العبرة بعيداً عن شغل ذهن الطالب بتفريعات قد تلفته عنها، وقد تؤدى به إلى الاعتقاد في خرافات (١٥٧).

وتحتاج كتب القيم والأخلاق إلى اهتمام خاص بلغتها، وأساليبها، كما تحتاج إلى الجمع بين الترغيب والترهيب، والاهتمام بالوقاية والعلاج، جنباً إلى جنب مع عملية البناء الإيجابي للقيم والأخلاق كأحد روافد التنشئة السياسية، ونقل الثقافة من جيل إلى جيل.

وتقترح هذه الدراسة إعداد دليل موسع لهذا المنهج يكفل التنسيق بين الأسرة والمدرسة والمسجد والكنيسة في تفعيل هذا المنهج فيما لو كانت الغاية منه هي بحق: **استعادة موقع المبادرة في بناء هويتنا الحضارية**.

هوامش الدراسة

١- راجع في أساســيات هــذه المنهاجيــة: Dr. Mona Abul - Fadl , Contrasting Epistemics , The American Journal of Islamic Social Sciences , Vol.7 No1 , 1990 , pp 15 - 35

وانظر أيضاً: د. حامد ربيع، بحوث في النظرية السياسية، القاهرة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ١٩٧٠، ص ١٧ – ١٨.

٢- انظر في المضامين الاصطلاحية لمفهومي: الوضعي والمعياري كما تجسدت في الخبرة الغربية: د.محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة، القاهرة:الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ١٩٩٦، ص ٥٣ – ٥٤، ص ٦٠ – ٦٣، ص ١٠٧، ص ١١٩ – ١٢٠.

٣- د. إبراهيم مدكور (وآخرون) المعجم الوجيز، القاهرة: الهيئة العامة للمطابع الأميرية، ٢٠٠٢، ص ٥٢١.

٤- انظر: A.S. Hornby (et al) Oxford Advanced learner' s dictionary of current English , Oxford: Oxford University.press , 1977 , p. 968.

٥- إبراهيم مدكور (وآخرون)، مرجع سابق، ص ٢٠٨- ٢٠٩، ص ٣٠٤.

٦- انظر في التفاصيل: A.S. Hornby (et al) op. cit , p. 297 & p. 581 & p. 660& p. 968

٧- د. محمد محمود ربيع، د. إسماعيل صبري مقلد (محرران) موسوعة العلوم السياسية، جامعة الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٩٤، ج ١، ص ٣٠٢.

٨- المرجع السابق، ص ٣٠٣.

٩- المرجع السابق، ص ٢٥٩.

١٠- المرجع السابق، ج١ ص ٢٥٩ – ٢٦٠.

١١- انظر في التفاصيل: د. عبد الرحمن بدوى، الأخلاق النظرية، الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٦، ص ٧ – ٨، ص ٣٠، ص ٣١ – ٣٢، ص ٤٤ – ٤٧.

١٢- المرجع السابق، ص ٩٠.

١٣- المرجع السابق، ص ٩٣-٩٤، ص ١٥٠ – ١٠٨.

١٤- محمد قطب، حول التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٨، ص ٥٠.

١٥- المرجع السابق، ص ٤٩-٦٢.

١٦- انظر في التفاصيل: المرجع السابق، ص ٧٨ -٨٥، ص ٩١-١٠٩. وتحتاج البشرية إلى علم فوق علم الإنسان تتجاوز به الفرويدية والكانطية والداروينية. فالثنائية التي تضع المعياري في مقابل الواقعي، وتعرف المعياري بأنه: ما ليس تقريرياً أو واقعياً، تقوم على دعوى لم تترسخ في أوروبا ذاتها إلا على يد أوجست كونت ودوركايم الذين تحدثوا عن علم أخلاق وضعي كبديل لعلم الأخلاق المعياري. انظر في التفاصيل: د. عبد الحميد عبد المنعم مدكور، دراسات في علم الأخلاق، القاهرة: مكتبة الشباب، ١٩٩٠، ص ١٦-٢٥.

١٧- محمد قطب، مرجع سابق، ص ١٦٢-١٦٦.

١٨- انظر: د. عبد الحميد عبد المنعم مدكور، مرجع سابق ص ٣٠-٣٢.

١٩- د. حامد ربيع، بحوث في النظرية السياسية، القاهرة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ١٩٧٠، ص ١٤٩، ص ١٧٠ – ١٧٣، ص ٢٣١ – ٢٣٢.

٢٠- المرجع السابق، ص ٢٤٠. وفى دراسة للباحث يتحدد المبدأ الناظم للقيم في المنظور الإسلامي يتمثل بـــ: الحرية التوحيدية. انظر: السيد عمر، التنشئة السياسية في منظور مدرسة المنار: مقاربة أولية، مجلة النهضة، العدد ١٨، يناير ٢٠٠٤، ص ٦٢ – ١١١.

٢١- Ismail Raji Al Faruqi, Christian Ethics , a Historical and Systematic Analysis of its Dominant Ideas, Mc Gill University Press, Montreal , 1967 pp. 10- 32.

٢٢- د. حامد ربيع، مرجع سابق، ص ١٠، ص ١٦.

٢٣- المرجع السابق، ص ١٩ –٣٨، ص ٥٢ – ٥٣.

٢٤- المرجع السابق، ص ٥٤ – ٥٦.

٢٥- انظر في التفاصيل: جمال البنا، الحساسية الدينية، القاهرة: الزهراء للإعلام العربي، ١٩٨٧، ص ٧١ – ٧٩.

٢٦- محمد مهدي شمس الدين، دراسات ومواقف في الدين والسياسة والمجتمع، بيروت: المؤسسة الدولية للدراسات والنشر، ١٩٩١، ج ٢، ص ٨٤ – ٨٦.

٢٧- د. إسماعيل راجي الفاروقي، الإسلام والمدنية وقضية العلم، ترجمة: صلاح الدين حقي، المسلم المعاصر، ١٩٨٣، ص ٩ – ١٠.

٢٨- د. إسماعيل راجي الفاروقي، نحو جامعة إسلامية، ترجمة د. محمد رفقي محمد عيسى، نحو جامعة إسلامية، مجلة المسلم المعاصر، نوفمبر ١٩٨٢، ص ٤ –

٨، ص ٤٨ – ٥١. وانظر أيضاً د. إسماعيل راجي الفاروقي، قضية العلم، مرجع سابق، ص ١١ – ٢١.

٢٩- انظر في التفاصيل محمد محمد أمزيان، منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩١، ص ٢٢٨ – ٢٣٩، ص ٢٧٦ – ٢٨٢، ص ٣٢٩ – ٣٤٣، ص ٣٤٧ – ٣٦٢ والعقل في المنظور الوضعي جوهر قائم بذاته له وجوده المستقل، في المنظور الإسلامي فهو: قوة إدراكية معيارية، تدور وظيفته حول: المنع والإمساك والربط بين الأشياء واستنباط الحقائق، وهو مرادف للقلب والنهى والحلم، بما أنه مانع من الجهل والاندفاع، مرتبط بالهداية وبأخذ العبرة وبإدراك حقيقة الأشياء. هو بمعنى آخر: القدرة على الإدراك الواعي لطبيعة الوجود ونظامه وعلاقاته وسننه. والعلاقة بينه وبين الوحي أساسية، فالأول خطاب تكليفي يحتاج إلى فقه عميق لتنزيله على الواقع وتكييفه وفق مقتضيات الزمان والمكان. وكما يقول ابن خلدون في معرض رفضه للمنهاجية اليونانية **(من سعى إلى وزن الغيب بعقله، فهو كمن يسعى إلى وزن الجبال بميزان الذهب)**. انظر في التفاصيل محمد أمزيان، أصول المنهج المعرفي من القرآن والسنة، المسلم المعاصر، فبراير ١٩٩٨، ص ٩٠ – ١٠٧.

٣٠- انظر في التفاصيل د. مقداد يالجن، علم الأخلاق الإسلامية، الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٩٢، ص ٢٩١ – ٢٩٧، ص ٣٠٣ – ٣١٠، ص ٣٣١ – ٣٥٤.

٣١- د. محمد عبد الله عفيفي، النظرية الخلقية عند ابن تيميه، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٩٨٨، ص ٦١ – ٦٢ص، ٥٢١ - ٥٣٩.

٣٢- د. جابر قميحة، المدخل إلى القيم الإسلامية، القاهرة: دار الكتاب المصري، ١٩٨٤، ص ٤١ – ٤٧. وانظر أيضاً د. محمد فتحي عثمان، القيم الحضارية في رسالة الإسلام، الرياض: الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٩٨٢، ص ٢١٢ – ١٢٩ حيث يسوى بين الجمال المعنوي وبين مكارم الأخلاق، ويشير إلى الدعوى إلى الإتقان كقيمة حضارية وتجاوز العدل إلى الإحسان، وإلى التقاليد العمرية في سؤال الأمير عن إقامة دور الضيافـــة وزيارة المرضى والرفق بالضعفاء وعدم وضع حاجب على بابه.

٣٣- د. محمد دراز، دستور الأخلاق في القرآن الكريم، دراسة مقارنة للأخلاق النظرية في القرآن، وملحق لتصنيف الآيات التي تحتوى الدستور الكامل للأخلاق

العملية، تعريب وتحقيق وتعليق: د. عبد الصبور شاهين، مراجعة د. السيد محمد بدوى، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٥.

٣٤- المرجع السابق، ص ٢٢ – ٢٤، ص ٥٠ – ٥٧، ص ٧٣ – ٨٨.

٣٥- المرجع السابق، ص ٩٦ – ٩٧، ص ١٣٤.

٣٦- المرجع السابق، ص ١٤٢ – ١٦٣، ص ١٦٣ – ١٨١.

٣٧- المرجع السابق، ص ٢٥٠ – ٢٥٣.

٣٨- المرجع السابق، ص ٥٨٦، ص ٦٣١ – ٦٧٦. قارن مع د. هـــ. سوجويك، المجمل في تاريخ علم الأخلاق، ترجمة: د توفيق الطويل وعبد الحميد حمدي، الإسكندرية: دار نشر الثقافة، ١٩٤٩ ج ١ حيث يعرف الأخلاق بأنها الخير الأقصى المرغوب فيه عند الإنسان ويفرق بين الأخلاق الخاصة، والعامة ويهمل أي ذكر للأخلاق في الإسلام، ص ٩ – ١٠، ص ٦٦ – ٦٨. وحول الطابع التجزيئي للأخلاق انظر: هنري برجسون، منبعا الأخلاق والدين، ترجمة: سامي الدروبي، عبد الله عبد الدايم، نهضة القاهرة: نهضة مصر، ١٩٧١، حيث يؤرخ للانتقال مما يسميه الأخلاق السكونية، والأخلاق الحركية بظهور المسيحية، واعتبر أن الأخلاق الحركية والدين الحركي من إبداع أفراد يحطمون الدوائر المغلقة، وليس من فعل المجتمع، مؤكداً مرة أخرى على الفرد كخلية أولية للظاهرة السياســـة. انظر: المرجع السابق، ص ٢٤ – ٣٢، ص ١٠٢ – ١٢٥، ص ٢١٦.

٣٩- د. كوثر حسين كوجك (وآخرون)، دليل المعلم لمنهج القيم والأخلاق لتلاميذ الصفوف الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي، القاهرة، مطابع الشروق، ٢٠٠١ / ٢٠٠٢.

٤٠- انظر: سامية رياض مرسى، السلام في الأديان السماوية الثلاثة: اليهودية والمسيحية والإسلام، د. ن، ١٩٩٥. وتقع هذه الدراسة في أحد عشر فصلاً في خمسين صفحة. ويمكن تطويرها بشواهد قرآنية، وشواهد من العهدين القديم والجديد. ومن الشواهد التي يمكن الإشارة إليها في هذا الصدد: التطويبات الواردة في إنجيل متى، والتي تختتم برمز مادي له مغزاه المعنوي الكبير (الملح). أنتم ملح الأرض، ولكن إذا فسد الملح فبماذا يصلح. لا يصلح بعد بشيء إلا لأن يطرح خارجاً ويداس من الناس. انظر: إنجيل متى ٥: ١٢ – ١٤، الكتاب المقدس، القاهرة: دار الكتاب المقدس في الشرق الأوسط، ص ٨. وفى المزمور ٣٧ مثلاً نطالع هذا المربع: لا تحسد عمال السوء فمصيرهم الزوال. اتكل على الله وافعل الخير واسكن الأرض وارع الأمانة ليعطيك الله سؤال القلب. عمال الشر يقطعون والودعاء يرثون، القليل

الذي للصدِّيق خير من ثروة أشرار كثيرين. المرجع السابق ص ٨٥٧ –٨٥٨. وفى إنجيل متى ٣: ٩ – ١٠ قول يوحنا المعمدان البالغ الأهمية للفريسيين والصدوقيين: لا تتفكروا أن تقولوا في أنفسكم لنا إبراهيم أباً، لأني أقول لكم: أن الله قادر أن يقيم من هذه الحجارة أولاداً لإبراهيم. العهد الجديد، ص ٦. وقول عيسى لاثنين من تلاميذه كانا يعملان بصيد السمك: هلم ورائي أجعلكما صيادي الناس. انظر: متى ٤: ٢٠، العهد الجديد، ص ٧. وانظر أيضاً دراستنا عن: الأنا والآخر في المنظور القرآني، القاهرة: مركز حوار الحضارات بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية.

٤١- انظر: هاني نجيب، أزمة الحماية الدينية، الدين والدولة في مصر، تقديم د. محمد سليم العوا، القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٠، ص ٥ – ٦.

٤٢- انظر: المرجع السابق، ص ١٣٠ – ١٣١.

٤٣- المرجع السابق، ص ١ – ٧.

٤٤- المرجع السابق، ص ٩ – ١٠.

٤٥- و ترتبط إشكالية القيم والأخلاق بمسألة الأصالة والمعاصرة من جهة، وباستعادة دور الأسرة في العملية التربوية ليس كمستهلك للأفكار والمنتجات، بل كقناة لإعداد الإنسان الكفء الذي هو أساس كل إبداع أو تحديث مرتقب. وفى حين يحذر بعض المفكرين من تردى دور الأسرة كمؤسسة تربوية باختزاله في التربية الوجدانية والأخلاقية والسلوكية وإهمال الجانب المعرفي (الغالي أحرشاو، المنظومة التعليمية ومظاهر التحديث في الوطن العربي، شؤون عربية، العدد ١١٣، ٢٠٠٣، ص ١١٠ – ١٢٠ ولا تخفى سطحية القول بإمكان التفرقة بين البعد التربوي الأخلاقي والبعد المعرفي، فذلك يستبطن اختزال مفهوم (المعرفي) في المادي وحده، فإن منهج القيم والأخلاق يريد أن يجردها حتى من هذه الوظيفة خاصة بالنسبة لتلميذ التعليم الأساسي.

٤٦- انظر: د. كوثر حسين كوجك (وآخرون)، مرجع سابق، ص١١.

٤٧- المرجع السابق ص ١٣ – ١٥.

٤٨- المرجع السابق، ص ١٤، ص ١٦.

٤٩- المرجع السابق، ص ٢٦ – ٢٨، ص ٣٣ – ٣٦. ويورد الدليل ضمن ما يسميه بالسلوكيات المعبرة عن الحب: عدم التباهي بفعل الخير وحب الخير للنفس والغير وتقدير الجنس الآخر والاعتراف بفضل الوالدين وطاعة المعلم وطاعة الكبار. فهل هذه سلوكيات أم ضوابط للسلوكيات. المرجع السابق، ص ٢٩، ص ٣١.

٥٠- انظر: د. السيد عمر، الرأي العام، ضمن: د. سيد عليوة (وآخرون)، مقدمة في علم السياسة، القاهرة: مطبعة الجمهورية، ١٩٩٩، ص ٥٧ – ٦٥.

٥١- انظر: د. كوثر كوجك (وآخرون) مرجع سابق، ص ١٥ – ١٦.

٥٢- المرجع السابق، ص ١٥.

٥٣- د. كوثر حسين كوجك (وآخرون)، مرجع سابق، ص ١٨.

٥٤- انظر: المرجع السابق، ص ٦٠، ص ٦٨. ومن العجيب أن الحكاية التي تتحدث عن الإيثار المتبادل بين عدة حيوانات في إطعام الطعام رغم شدة الحاجة إليه لم ترد في الكتاب المدرسي وجاءت في الدليل وحده. انظر المرجع السابق، ص ١٤٠ – ١٤١.

٥٥- المرجع السابق، ص ٢٠ – ٢١، ص ٢٤ - ٢٥.

٥٦- المرجع السابق، ص ٦٢.

٥٧- المرجع السابق، ص ٢٥.

٥٨- المرجع السابق، ص ٣٠، ص ٣٤ – ٣٦.

٥٩- المرجع السابق، ص ٨٢، ص ٨٣.

٦٠- المرجع السابق، ص ٦٢.

٦١- انظر هذه الشواهد بترتيبها السابق في: المرجع السابق، ص ١١٤، ص ١٤٢، ص ١٥٥، ص ١٥٩، ص ٢١٠، ص ٢١١. وانظر وصية لقمان بذات الدليل ص ٣٥ كما تحدث الدليل عن النظافة الداخلية متمثلة في تصفية النفس من الحقد والحسد، وعن تشديد الإسلام على مبدأ الحرية الدينية، وتحريم الرق بالنسبة لكافة الكائنات الحية إلى حد تسبب حبس قطة وحرمانها من الطعام في دخول امرأة النار. انظر: المرجع السابق، ص ١٩ – ٢٢ إلا أن تطعيم المضمون باقتباسات دينية يختلف من مقرر إلى آخر. فهو مثلاً شبه غائب في مقرر الفرقة الثانية الفصل الدراسي الأول، على العكس من مقرر الفصل الدراسي الثاني لذات الفرقة.

٦٢- القيم والأخلاق، الصف الأول الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، القاهرة: دار الطباعة الحديثة، ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤.

٦٣- د. كوثر حسين كوجك (وآخرون)، مرجع سابق، ص ١٨ وقارن مع القيم والأخلاق للصف الأول الابتدائي، الفصل الأول ص ٣٧ – ٤٨.

٦٤- المرجع السابق، ص ٧، ص ٩، ص ١١، ص ١٥ – ١٨.

٦٥- المرجع السابق، ص ١٧، ص ٢٦، ص ٣٢– ٣٤.

٦٦- القيم والأخلاق، الصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، القاهرة: مطابع دار أخبار اليوم، طبعة ٢٠٠٣، ٢٠٠٤، بالمقارنة مع ذات الكتاب طبعة ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥.

٦٧- قارن ص ه، ٦، ٢٧ من طبعتي كتاب القيم والأخلاق، الصف الرابع، مرجع سابق.

٦٨- قارن ص ٢٠، ٢٧، ٢٩ من طبعتي المرجع السابق.

٦٩- المرجع السابق، ص ٢٠.

٧٠- المرجع السابق، ص ٧ – ٨.

٧١- المرجع السابق ص ١٦.

٧٢- قارن ص ١٧، ص ١٨.

٧٣- المرجع السابق ص ٢١ – ٢٢.

٧٤- المرجع السابق، ص ٢٣، ص ٢٦.

٧٥- انظر المرجع السابق ص ٢٧، ص ٢٩.

٧٦- القيم والأخلاق، الصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، القاهرة: مطابع دار أخبار اليوم، ٢٠٠٢ /٢٠٠٣، ص ١ – ٢ فمن الملاحظ أن كتاب القيم والأخلاق المقرر على الفرقة الأولى في الفصل الدراسي الأول استخدم اللغة العامية كثيراً. انظر ذلك المرجع ص ١، ص ٣، ص ٨، ص ٢٤، ص ٣٤، في حين تخفف كتاب القيم والأخلاق للفرقة الثانية الفصل الثاني من اللغة العامية. وجاء نشيدان باللغة الفصحى. انظر ص ٢، ص ٨، ونشيد بالعامية ص ١٩.

٧٧- انظر: القيم والأخلاق، الصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، مرجع سابق، ص ١١ –٢.

٧٨- المرجع السابق ص ١٣ – ١٨.

٧٩- المرجع السابق ص ٢١ – ٢٣.

٨٠- المرجع السابق ص ٢٨.

٨١- القيم والأخلاق، الصف الثالث الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، القاهرة: دار الفسطاط للطباعة، ٢٠٠٣/٢٠٠٤، ص ١، ص ٤.

٨٢- المرجع السابق، ص ٦.

٨٣- انظر: المرجع السابق، ص ٩، ص ١١، وانظر: كتاب القيم والأخلاق، الصف الثاني، الفصل الثاني، مرجع سابق، ص ١١.

٨٤- القيم والأخلاق، الصف الثالث الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، ص ١٤، ص ١٩.

٨٥- المرجع السابق، ص ٢٧.

٨٦- المرجع السابق، ص ٤٣ - ٤٤.

٨٧- القيم والأخلاق، الصف الرابع الابتدائي، طبعة ٢٠٠٤ /٢٠٠٥، ص ١- ٤.

٨٨- المرجع السابق ص ٤ – ٥ وهذه الأهداف تشير إلى الجمع بين الوضعية، والمعيارية المعبرة عن الهوية المصرية، والقيم الدينية. إلا أن المحتوى كما سيتضح لاحقاً لم يعبر في الواقع عن مثل هذه الأهداف، وإن كانت الاقتباسات الدينية، والإشارة إلى الحكم الشعبية في هذا الكتاب أكثر كثافة منها في كتب الصفوف الثلاث الأولى.

٨٩- المرجع السابق، ص ٣٠، ص ٣٣.

٩٠- المرجع السابق، ص ٥ - ٦.

٩١- المرجع السابق، ص ٨.

٩٢- المرجع السابق، ص ١١.

٩٣- المرجع السابق، ص ٣٩.

٩٤- المرجع السابق، ص ٣٤.

٩٥- المرجع السابق، ص ٤٣.

٩٦- المرجع السابق، ص ٤١ - ٤٢.

٩٧- المرجع السابق، ص ٥١.

٩٨- المرجع السابق، ص ٦١ - ٦٦.

٩٩- المرجع السابق، ص ٦٨ - ٧١.

١٠٠- المرجع السابق، ص ٨٦ - ٨٧.

١٠١- انظر هذه الاقتباسات في بالمرجع السابق، ص١،٨،٢٠،٢٣،٣٢،٥١،٥٣،٥٨،٨٠،٩٥.

١٠٢- والمقارنة بين طبعتي كتاب القيم والأخلاق للصف الرابع الابتدائي، طبعة ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤، طبعة ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ تكشف عن أمر ما كان ليرد في كتاب عن القيم والأخـــلاق. فالطبعة الأولى من تأليف: أحمد محمد صقر، ومحمد صلاح الدين فرج، ومحمد عبد الحميد غراب وطبعتها بالقاهرة (كيلاني للطباعة)، ومقدمتها أبجدية ولم يرد فيها أي ذكر لشركة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع. أما الطبعة الأخيرة فنجد على غلافها: كتاب القيم والأخلاق للصف الرابع

الابتدائي، تأليف وإعداد: شركة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، بمشاركة الأساتذة: أحمد محمد صقر، ومحمد صلاح الدين فرج، ومحمد عبد الحميد غراب، القاهرة ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥.

١٠٣- تشير مقدمة هذا الكتاب إلى تأكيد البحوث الحديثة على أهمية إكساب الأفراد السلوكيات الحميدة من بواكير الطفولة، وتذكر ما تسميه (اختبار الحلوى الشهير) على نحو غير معهود في أي تقديم لمقرر علمي، ويعبر عن الطابع غير المخطط لهذا المنهج. انظر مقدمة: د. تغريد عبد الله عمران، القيم والأخلاق، الصف الخامس الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥.

١٠٤- المرجع السابق، ص ١.

١٠٥- المرجع السابق، ص ١٦ – ١٧.

١٠٦- المرجع السابق، ص ٢٢ - ٢٣.

١٠٧- المرجع السابق، ص ٤٥ – ٤٩.

١٠٨- المرجع السابق، ص ٦٠ - ٦١.

١٠٩- قارن مع حكاية أكثر واقعية عن الوعي الادخاري واردة في مقرر الصف الرابع عن تلميذة تدخر في حصالة، تفتحها كل شهر، لتضع محصلتها في دفتر التوفير، بهدف مساعدة والدها في شراء بعض احتياجاتها المدرسية. القيم والأخلاق، الصف الرابع الابتدائي، طبعة، ٢٠٠٤/٢٠٠٥، مرجع سابق، ص ٧٧ – ٧٨.

١١٠- المرجع السابق، ص ١٢.

١١١- المرجع السابق، ص ١٤ - ١٥.

١١٢- المرجع السابق، ص ٢٧ - ٢٨.

١١٣- المرجع السابق ص ٥٠ – ٥١. وفى: د. إبراهيم مدكور (وآخرون)، مرجع سابق، ج ٢، ص ٧٢١ تعريف للفطنة بأنها تبين الأمر، التنبه له، قوة استعداد الذهن لإدراك ما يرد عليه، الحذق والمهارة، مراجعة الكلام.

١١٤- المرجع السابق، ص ٣٤.

١١٥- المرجع السابق، ص ٣٦. والأسئلة الواردة باستطلاعي الرأي، واستمارتي التقييم الذاتي، أسئلة إيحائية، فضفاضة وغامضة، وعارية من الشروط العلمية المتعارف عليها في مثل هذه الاستمارات. فماذا يتوقع المرء أن يجيب به أولياء الأمور على أسئلة من قبيل: هل ابنهم يستطيع التفرقة بين: العبرة والاعتبار والعظة والاتعاظ؟ أو

الكيفية التي يصنف بها التلميذ نفسه في درجات (**ممتاز، جيد جداً، جيد، ضعيف**) في الإجابة على أسئلة مثل: أجيد الإنصات للآخرين، أقوم بأعمال أكثر فائدة، أمارس الشجاعة بأنواعها، أقوم بتحمل مسؤولياتي تجاه ذاتي وأسرتي ومدرستي. انظر: المرجع السابق، ص ٦٩، ص ٧٠.

١١٦- من سمات هذا المنهج تسرب العامية إليه. فلقد وردت في دليل المعلم ألفاظ عامية منها: الزحلفة، خمس مرات ص ١١٦، ص ١١٧، وكلمة: العنزة، ص ١٤٠، ص ١٤١، وتضمنت المقررات الكثير من الأناشيد العامية. انظر القيم والأخلاق، الصف الأول، الفصل الأول، ص ١، ص٣، ص ٨، ص ٢٤، ص ٣٤، على سبيل المثال. وفى كتاب الفرقة الثالثة، الفصل الأول: نائب فاعل منصوب (تتاح له فرصاً، ص ٣٠، وعبارة: أسأل (على صديقي). أما كتاب الصف الخامس فلا تخلو معظم صفحاته من أخطاء لغوية، على النحو التالي:

الصفحة	السطر	الكلمة	التصحيح	الصفحة	السطر	الكلمة	التصحيح
١، ١١	أهداف الدرس	يصيغ	يصوغ	٢٧	٧	يتعرف احتياجاتهم	يتعرف على احتياجاتهم
١	٤	نبع ماء صافى	نبع ماء صافٍ	٢٧	٩	ليتعرف أسباب	ليتعرف على أسباب
٢	٩	الوردة فائقة الحسن رائعة	الوردة الفائقة الحسن	٢٧	قبل الأخير	بدون	دون

		الجمال	الرائعة الجمال				
	٩	لما البكاء	لم البكاء	٢٨	السؤال السادس	قلقة	قلقه
٦	أهداف الدرس	يعبر عن رأيه حول	يعبر عن رأيه في	٣٧	١	يتعرض الإنسان لمواقف	يتعرض الإنسان لمواقف
٦	أهداف الدرس	إتباع	إتباع	٤٤	١٠	ولم يستطيع	ولم يستطع
٦	٤	وارفة الظلال كثيفة الخضرة	الوارفة الظلال الكثيفة الخضرة	٥٦	٣	يجعل	تجعل
٦	٥	الأولاد والبنات	اللفظ الأول يشمل الثاني. وورد هذا	٥٨	١٢	انتبابه بأن	انتباهه إلى أن

				الخطأ أربع مرات ص ٢٥ أيضاً		٥٨	الثالث قبل الأخير	بعض زملاءك	بعض زملائك
٧	٢	شذى	شذا		٦٦	قبل الأخير	تتوافر	تتوفر
٧	٧	مقال علمي	مقالاً علمياً		٦٩	١٦، ١٧	مصروفة	مصروفه
٨	٦	أبية السلطان	أبيه السلطان		٧١	٥	أبداء	إبداء
٨	٤	شكر وتقدير	شكراً وتقديراً		٧١	٧	الاعتبار ما يحدث	الاعتبار بما يحدث

١١٧- سبق للباحث أن تطرق لإشكالية مدى التناسج بين منهجي القيم والأخلاق، وتوصل بشكل أولى إلى أن المنهج المستحدث لا يقيم شبكة علاقية وطيدة مع الدين، في ضوء حصر الإشارات ذات المضمون الديني التي وردت في دليل المعلم لمادة القيم والأخلاق للفرق الثلاث الأولى. انظر: د. السيد عمر، الخريطة الإدراكية الراهنة للتعليم الدين في السعودية ومصر، حولية أمتي في العالم، القاهرة: مركز الحضارة للدراسات السياسية، ٢٠٠٣، العدد الخامس، الجزء الثاني، ص ٧٠٠– ٧٠٢.

١١٨- الحسيني محمد المداح، محمد الفاتح الحسيني، أحمد يحيى نور الحجاجي، التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، القاهرة: مطابع دار أخبار اليوم، ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥، ص ٣ – ٤.

١١٩- المرجع السابق، ص ١١- ٢٢، ص ٢٩ – ٣٢.

١٢٠- د. حسن شحاتة، التربية الدينية الإسلامية، الصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، تدقيق: د. على عبد المنعم، مراجعة: د. محمود فهمي حجازي، القاهرة: دار الهلال، ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤، ص ١ – ١٦.

١٢١- المرجع السابق ص ٢١ – ٢٩.

١٢٢- د. حسن شحاتة، التربية الدينية الإسلامية، الصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، تدقيق د. على عبد المنعم، مراجعة د. محمود فهمي حجازي، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣.

١٢٣- أحمد محمد صقر، محمد عبد الحميد غراب، محمد صلاح فرج، التربية الدينية الإسلامية، الصف الثالث الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، القاهرة: مطابع روز اليوسف، ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥، ص ١ – ١٥.

١٢٤- المرجع السابق، ص ١٦ – ٣٠.

١٢٥- انظر مقدمة كتاب: أحمد محمد صقر،محمد عبد الحميد غراب، محمد صلاح فرج، التربية الدينية الإسلامية، الفرقة الثالثة الابتدائية، الفصل الدراسة الثاني، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤.

١٢٦- المرجع السابق، ص ٣ – ٨.

١٢٧- المرجع السابق، ص ١١ – ٢٩.

١٢٨- د. عبد الجليل حماد، د. محمود السقاري، ود. صابر عبد المنعم محمد، التربية الدينية الإسلامية، الصف الرابع الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤، ص ١ – ١٨.

١٢٩- المرجع السابق، ص ٣٧ – ٤٣.

١٣٠- المرجع السابق، ص ٤٥ – ٥١.

١٣١- المرجع السابق، ص ٢٢ – ٣٦.

١٣٢- انظر مقدمة: مصطفى كامل مصطفى (وآخرون) التربية الدينية الإسلامية، الصف السادس الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، القاهرة: دار السنة المحمدية للطباعة، ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥.

١٣٣- المرجع السابق، ص ١ – ١٧.

١٣٤- المرجع السابق، ص ٢٠ – ٢٦.

١٣٥- المرجع السابق، ص ٣٦.

١٣٦- ينفرد غلاف كتاب الفرقة الرابعة، الفصل الدراسي الأول بدعوة من تسعة بنود، الجديد فيها هو إبراز العلاقـــة بين الدين والقيم، وتبنى وجهة النظر الذاهبة إلى أن جميع

الأديان تدعو إلى قيم وسلوكيات واحدة. ولا تصمد مقولة تماثل القيم والأخلاق بصرف النظر عن الدين أمام التدقيق العلمي. فكل دين له صبغته وهويته، التي تشكل بصمته التي ينفرد بها، والتي تشكل رؤيته الكونية الكلية. وتتأثر القيم الدينية بالواقع، تماماً كما تؤثر فيه. والعبرة بأيهما يهيمن على الآخر. وفى استعراضه للأخلاق المسيحية في صورتها النقية الأولى كما جاء بها السيد المسيح عليه السلام قبل أن تمتزج بالفكر الهيليني والغربي الحديث يبين الفاروقي أن لب الأخلاق المسيحية هو: السعي إلى ميلاد جديد كامل للعالم، تنتفي في ظله مقولة الشعب المختار بعنصريتها، ويتأكد فيه في المجال السياسي أن قيصر وماله لله، لأن لله كل شيء. ومع تبنى الإمبراطورية الرومانية للمسيحية برزت مقولة العلماني والمقدس، وهما ليسا دائرتي حقيقة، بل هما دائرتي فكر. والصراع لا يرد بين الديني والدنيوي، لأنه لا يرد إلا بين عالمين مستقلين أخلاقياً، وأساس الدين هو حاكمية إرادة الله للوجود التي يصير في ظلها أي صراع قابل للحل. إلا أن الفكر الغربي حول اتجاه هذه القيمة المسيحية الأساسية بتصور لا أساس له بأن جعل قيصر مستقـــلاً (بما له)، والكنيسة مستقلة (بما هو أصلاً لله)، ومن هذا التشعب تولد سوء الفهم الذي جعل الصراع ركيزة أساسية لمنظومة الغرب السياسية الراهنة (Ismail Raji Al Faruqi, Christian Ethics , a Historical and Systematic Analysis of its Dominant Ideas, Mc Gill University Press, Montreal , 1967 pp. 95-110 وفى ضوء ذلك يمكن القول باختلاف منظومة القيم من حضارة لأخرى، وبالأخص بين الحضارة التي تستبعد الدين، وتلك التي تستدعيه كناظم للوجود الإنساني. فالحضارة اليونانية تبنت منظومة قيمية أسست الحرية على تأليه الإنسان الفرد، ورسخت المسيحية في تفاعلها مع البيئة الغربية مقولة: الخطيئة الأصلية، التي نزلت بالإنسان إلى مستوى الخطيئة العامة المطلقة الفطرية التي يستحيل عليه الخروج منها دون تدخل إلهي مباشر. وصنفت الهندوسية البشر في طوائف منغلقة، وصنفت أغلبية الجنس البشرى إما في طبقة الملوثين أو المنبوذين دون إمكانية لرفع تلك الصفة في هذه الحياة الدنيا. ومهما كان السعي الأخلاقي للفرد فإنه يبقى في الطبقة التي ولد فيها. والوجود هو ذاته شر. وواجب الإنسان فيه هو التحرر منه. وحدها الإنسانية في المنظور التوحيدي الإسلامي هي التي اختصت باحترام الإنسان كمخلوق مولود بفطرة سليمة، قابل للارتقاء وللرد إلى أسفل سافلين، بفعله الحر المختار عن بصيرة. واعتبرت الأخلاق جزءاً لا يتجزأ من الدين، وانطلقت من مبدأ وحدة الحقيقة، ووحدة النفس الإنسانية، ووحدانية الله تعالى، واعتبرت غياب الإحساس بهذه الوحدات وتفعيلها مجرد انحراف إنساني عارض، فهي موجودة وفاعلة منذ أن ولد آدم وحواء على الأرض. والوعي بوحدة الذات الإلهية ووحدة

الحقيقة ووحدة النفس الإنسانية يولد اليقين بأن كل شيء في الوجود مخلوق لغاية، وأن الخالق يرعى تلك الغاية في كل زمان ومكان، بلا أي موضع لحتمية طبيعية آلية، أو قدر أعمى. فالحقيقة والقيمة تتآلفان كمعطى واحد منبثق من الذات الإلهية ومحقق لمشيئتها. وكل ما في الوجود – في ظل هذه الرؤية – ينبض بالحياة، لأن كل ذرة فيه تتحرك بقدرة إلهية لتحقيق قيمة تمثل الإرادة الإلهية. وهذا هو جوهر الشريعة والثقافة والحضارة في آن واحد. انظر:

Ismail Raje al Faruqi, Tawhid: Its Implications for Thought and life , Herden , the International Institute of Islamic Thought ,1982, pp 70 – 97.

١٣٧- انظر مقدمة: د. إسحاق حنا بطرس، التربية الدينية المسيحية، الصف الثالث الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، القاهرة: مطبعة المعرفة، ٢٠٠٣/٢٠٠٢.

يرجع اكتفاء الباحث بهذه العينة التي تمثل نصف مقررات هذه المادة في المرحلة الابتدائية إلى عدم تمكنه من الاطلاع على بقية المقررات. ويسجل الباحث بهذه المناسبة مفارقة عدم وجود هذه الكتب في المقر الرئيس للهيئة المصرية العامة للكتاب، ودار الكتب. وتدعو هذه الدراسة بهذه المناسبة إلى توفير كافة الكتب الدراسية الخاصة بكل مرحلة في مكتبة المدرسة تيسيراً على الباحثين.

١٣٨- د. إسحاق حنا بطرس، التربية الدينية المسيحية،الصف الأول الابتدائي،الفصل الدراسي الأول، القاهرة: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٤، ص ١ – ٦.

١٣٩- د. ناجى شنودة نخلة (وآخرون)، التربية الدينية المسيحية، الصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ٢٠٠٣، ص ١ – ٥.

١٤٠- المرجع السابق، ص ١١ – ١٢. وتتضمن هذه الحكاية بعداً بناءً، يتمثل في تقديم الإصيص وبه نبتة الورد الحية، فالمحبة لا تتم على حساب أحد. ومن نافلة القول أن مثل هذه القصة ترسى قيمة إيجابية نفتقدها في كثير من الحكايات الساذجة التي تضمنتها كتب منهج القيم والأخلاق.

١٤١- المرجع السابق، ص ١١ – ١٧.

١٤٢- د. إسحاق حنا بطرس، التربية الدينية المسيحية، الصف الثالث الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، القاهرة: مطبعة المعرفة، ٢٠٠٣/٢٠٠٢، ص ١ – ٦، ص ٩ – ١٣، ص ٢٢.

١٤٣- د. إسحاق حنا بطرس، التربية الدينية المسيحية، الصف الرابع الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، القاهرة: مطابع النبأ، ٢٠٠٤، ص ١ – ١٣.

١٤٤- المرجع السابق، ص ١٧ – ٣١.

١٤٥- د. إسحاق حنا بطرس، التربية الدينية المسيحية، الصف الرابع الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، القاهرة: مؤسسة دار الهلال، ٢٠٠١/٢٠٠٢، ص ٢ – ٧.

١٤٦- انظر مقدمة: د. ناجى شنودة نخلة، التربية الدينية المسيحية، الصف الخامس الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، مراجعة: نيافة الأنبا هادرا، نيافة الأنبا موسى، القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥.

١٤٧- المرجع السابق، ص ١ – ٢، ص ١٢ – ٢٦.

١٤٨- المرجع السابق، ص ٣٤ – ٣٦.

١٤٩- المرجع السابق، ص ٣٨ – ٤٠.

١٥٠- المرجع السابق، ص ٤١ – ٤٤.

١٥١- د. ناجى شنودة نخلة (وآخرون) التربية الدينية المسيحية الصف السادس الابتدائي، القاهرة: دار العلم للطباعة، ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥، ص ١ – ١٥.

١٥٢- المرجع السابق، ص ١٦ – ٢٢.

١٥٣- المرجع السابق، ص ٣١.

١٥٤- د. تغريد عبد الله عمران، مرجع سابق، ص ٢٣، ص ٦٣.

١٥٥- المرجع السابق ص ٢، ص ٥، ص ١٥، ص ٢١، ص ٤٥.

١٥٦- سيقتصر الباحث على نماذج من كتب التربية الدينية الإسلامية. فما الداعي لذكر أسماء البروج، إلى جانب سورة البروج؟ إن كتب التفسير تشير إلى أن المقصود ببروج هي أجرام النجوم الهائلة أو منازلها أثناء دورانها. انظر: سيد قطب، في ظلال القرآن، القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٦، ج ٦ ص ٣٨٧٣. وما الداعي في شرح قصة أصحاب الأخدود إلى ذكر كرامات للغلام المؤمن، في موقف تتحدث فيه سورة البروج عن قتل جماعي بشع للمؤمنين؟ ولما ربط قصة موسى بحقوق الطفل؟ ولماذا الحديث عن أن سبب قتل فرعون للأبناء هو أن ساحراً أخبره أن طفلاً يولد يحبه الناس ويأخذ الملك منه؟ ألا يولد ذلك في ذهن التلميذ أن الساحر يعلم الغيب بما يصاحب ذلك من تكريس معتقدات سلبية غير صحيحة؟ انظر: التربية الدينية، الفرقة الرابعة، الفصل الثاني،ص ٢٦، ص ٣٠. وما الفائدة التي يمكن الخروج بها من إقحام تلميذ الصف السادس في مسألة مضامين الحروف المقطعة في أوائل بعض السور. انظر: التربية الدينية الإسلامية، الصف السادس، الفصل الدراسي الأول، ص ٢٨.

منهـــج القيـم والأخـــلاق

"الطموح والتحديات" (*)

د/ عبد اللطيف محمد خليفة (**)

أستاذ علم النفس – كلية الآداب – جامعة القاهرة

(*) ورقة بحث مقدمة إلى مركز الدراسات المعرفية وقسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة، المؤتمر العلمي: آفاق الإصلاح التربوي في مصر، ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤.

(**) عميد كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة

مقدمـــــــة

تتعرض المنطقة العربية لغزو فكرى وثقافي خطير، فلم يعد خافياً على أحد ما يعرف بالتخطيط "للشرق الأوسط الكبير"، وإن كان هذا المخطط قد تم الإفصاح عنه في السنوات الأخيرة، فإنه ليس جديداً وإنما كان موجوداً منذ عشرات السنين وينمو بشكل سرطاني.

وفى هذا الإطار أعد مجموعة من الخبراء السياسيين الأمريكيين البارزين الذين أطلق عليهم (مجموعة الـ ١٩) تقريراً مهماً تم رفعه إلى جهاز الأمن القومي الأمريكي تضمن إعداد دراسة هامة حول ما أسموه "بمفهوم الجوانب النفسية للإرهاب الإسلامي". وقد انتهت هذه المجموعة من إعداد دراستها وتقديم العديد من التوصيات إلى الرئيس الأمريكي جورج بوش الذي وافق عليها، وجاء في هذا التقرير أن القضاء على الآثار السلبية النفسية للإرهاب العربي لابد وأن يبدأ من المراحل الأولى من التعليم الأساسي، وإلا فإن الحملة الدولية التي نقودها الآن ضد الإرهاب لن تكون سوى مسكن وقتي للقضاء على الإرهابيين لمدة ٥ أو ١٠ سنوات قادمة، ولكن ستظهر حقبة جديدة بعد ذلك يكون فيها الإرهابيون العرب أكثر شراسة وعنفاً من الجيل الحالي. وتشير الدراسة إلى القول: أنه من واقع الدراسات والإحصاءات فإنه كل ١٥ عاماً تظهر مجموعات جديدة من الإرهابيين تحمل خصائص أكثر عنفاً ودموية من المجموعات التي تسبقها، وأن هذه الدورة الدموية زادت وضوحاً منذ عقد السبعينيات ولكنها تواجدت فعلياً منذ التسعينيات.[٣٩]

وتطرح هذه الدراسة عدة توصيات تطلب من الإدارة المركزية وضعها موضع التنفيذ، من أبرزها ضرورة إلزام أصحاب المراجع والمسئوليات الوثيقة بالتركيز على الجوانب المتعلقة بالطقوس الدينية والعبادات والعمل على أن يظل الدين محصوراً في العلاقة بين الفرد وربه دون أن يتطرق الأمر إلى أكثر من ذلك، مع السعي إلى إبعاد المسلمين عن أي دور حضاري أو سياسي أو نضالي، كما أوصت الدراسة بضرورة أن يكون هناك تدرج في تغيير المناهج التعليمية بمصر والمجتمعات العربية.[٤٠]

وعلى الرغم من الرفض العلني من قِبل القادة والمسئولين في المجتمعات العربية لهذه التوصيات بهدف تهدئة الشعوب وإقناع الرأي العام العربي، على الرغم من ذلك فإن الواقع يخالف ذلك تماماً، حيث بدأت معظم الدول العربية في الأخذ بهذه التوصيات وتنفيذها على أرض الواقع.

---

(39) عبد الرحمن النقيب. كيف نعلم أولادنا الإسلام بطريقة صحيحة. القاهرة: دار السلام، ٢٠٠٤ (تحت الطبع).

(40) المرجع السابع.

ومن أوضح الأمثلة على ذلك مجال التربية والتعليم في مصر، حيث تم إعداد وتقديم مادة القيم والأخلاق لطلاب الصفوف الأولى.[٤١]، من التعليم الابتدائي عام ٢٠٠١-٢٠٠٢، وذلك بقرار مفاجئ موجزة ما يأتي:

أنه تقرر تدريس مادة التربية الأخلاقية بجوار التربية الدينية على طلاب المرحلة الابتدائية في الصفوف الثلاثة الأولى ابتداء من هذا العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢، وأن الكتب المقررة قد أعدت بالفعل واشترك في إعدادها رجال من الأزهر والكنيسة معاً، وبعد بداية العام الدراسة بقليل كانت هذه الكتب بالفعل في أيدي التلاميذ.

وجاء في تبرير هذا القرار أن المستوى الأخلاقي لطلابنا قد تدنى في السنوات الماضية، وأن الجميع يشتكى من الأزمة الأخلاقية التي يتعرض لها الأبناء، وأن مادة التربية الإسلامية بوضعها الحالي لم تقدم لطلابنا الوازع الديني الكافي الذي يسمو بأخلاقهم ويرتفع بهم إلى مستوى العصر، وأن المادة الجديدة ستكون أكثر فاعلية لأنها ستكون أكثر اعتماداً على السلوك والنشاط الفعلي للطالب وليس مجرد الحفظ والتذكر كمادة التربية الدينية الإسلامية.

ويؤكد دليل مادة القيم والأخلاق أن الدين ليس المصدر الوحيد للقيم الأخلاقية بل يؤكد المصادر الغربية العلمانية سواء كانت انساق حضارية، أو رؤية علماء المستقبليات للقرن الواحد والعشرين، والتي تشير إلى ثلاثة محاور،تشكل أسلحة هذا القرن هي الإرادة والعلم والأخلاق.[٤٢]

وفى إطار تلك الدعوات التي تنادى بالإصلاح عقد مركز طيبة للدراسات التربوية مؤتمره العلمي الثالث عن منظومة التربية الخلقية.[٤٣] وانتهى هذا المؤتمر إلى التأكيد على عدة مبادئ محورية منها ما يأتي:

١- تخطيط وتنفيذ مشروع قومي للتربية الخلقية بهدف تحقيق التكامل والتنسيق لكافة الجهود المبذولة للتربية الخلقية، وتشكل أمانة دائمة للمشروع، تتولى مهامه وترفع تقارير عنها إلى الأستاذ الدكتور وزير التربية والتعليم.

---

(41) وزارة التربية والتعليم،كتب القيم والأخلاق للصفوف الثلاثة من التعليم الابتدائي.

(42) كوثر حسين كوجك، حليم فريد تادرس، فتحية مصطفى الشال، جمال الشافعي، بشرى أنور فايد، و آخرون. دليل المعلم لمنهج الأخلاق والقيم لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي. القاهرة: مطابع الشروق، ٢٠٠١-٢٠٠٢.

(43) مركز طيبة للدراسات التربوية. المؤتمر العلمي الثالث بعنوان: منظومة التربية الخلقية، ١١، ١٢ مايو، ٢٠٠٢. من خلال: مجلة التربية الخلقية، العدد الأول، يناير ٢٠٠٣، ص ص ٧-١١.

٢- اعتبار التربية الوقائية مدخلاً أساسياً للتربية الخلقية، وتجنب السلوك غير السوي، والاهتمام بالتعليم الذاتي أساساً للتربية المتكاملة والتربية الخلقية.

٣- الاهتمام بالمعلم وإعداده في كليات التربية والتنمية والرعاية بشكل يؤكد على النواحي الخلقية والتربية الخلقية بدءاً من اختياره للإعداد للمهنة،واستمراراً في العمل التعليمي والمدرسي.

٤- إثارة الوعي بمنظومية التربية الخلقية داخل المجتمع، والتأكيد على المنظور التكاملي لها، بما يعكس المسئولية المشتركة للأسرة والمدرسة والمسجد والكنيسة والإعلام والثقافة وتربية الكبار وغيرها.

وفى مجال الإصلاح الثقافي على مستوى الدول العربية، نجد وثيقة الإسكندرية لمؤتمر قضايا الإصلاح العربي: الرؤية والتنفيذ، تنص في بندها (٣٤) الفقرة (ب) على ما يلي:

> تشجيع الاستمرار في تجديد الخطاب الديني سعياً إلى تجسيد الطابع الحضاري التنويري للدين بما يقتضيه ذلك من إطلاق الحريات الفكرية، وفتح أبواب الاجتهاد على مصراعيها في قضايا المجتمع للعلماء والباحثين، تحقيقاً لخير الفرد والمجتمع، ومواجهة لكل صور التشدد والحرفية الجامدة في فهم النصوص الدينية والابتعاد بها عن مقاصدها ومبادئها الكلية. ويستلزم ذلك أن يمضى إصلاح الخطاب الديني في اتجاه يتسق وروح العلم وحكم العقل والمتطلبات العصرية. وهو الاتجاه الذي يزيل التناقض الضار بين حرية الفكر والإبداع والوصاية التي يفرضها البعض باسم الدين الذي يدعو إلى المجادلة بالتي هي أحسن ولا يفرض إرهاباً فكرياً على المختلفين.(٤٤)

إن كل ما ذكرناه يؤكد دون أدنى شك استجابة المجتمعات العربية للإصلاح الذي نادت به الولايات المتحدة الأمريكية والمجتمعات الغربية تحت مسميات وأهداف وتنمية مثل نشر الحرية والديمقراطية والأمان في العالم.

---

(44) وثيقة الإسكندرية. مؤتمر قضايا الإصلاح العربي: الرؤية والتنفيذ، ١٢-٤ مارس ٢٠٠٤، ص ٣٤. وتجدر الإشارة إلى أنه قد وقع على هذه الوثيقة حوالي ١٧٦ عضواً من مختلف الدول العربية والإسلامية.

لقد أثر الغزو الفكري على الجانب الأخلاقي والقيم الأخلاقية التي يحث الإسلام على التمسك بها وممارستها في الواقع" فالإسلام عقيدة وشريعة وأخلاق، فالعقيدة هي الصلة بين الإنسان وربه، والشريعة هي الرابطة بين الإنسان ومجتمعه، والأخلاق هي الطابع الذي يطبع العلاقات والروابط كلها بطابع الالتزام ".[٤٥]

وكان من المبادئ الأخلاقية التي تقوم النظرية الغربية على نشرها بين المسلمين هي القول" أن الأخلاق تختلف عن الدين إذ ليس من الضروري أن كل من يعتقد في دين معين أن يصبح أخلاقياً كما انه ليس من الضروري أن يكون كل ملحد لا أخلاق له، وأن الأخلاق هي استجابة النفس إلى الوسط، فإذا تغير الوسط تغيرت الأخلاق وهذا الوسط يتسع وينحصر باختلاف الزمان والمكان، وان الأمم ليست بحاجة إلى الين ولكنها بحاجة إلى الأخلاق، فالأخلاق هي التي ترفع الأمم إلى مستوى الرقى وليس الدين، وأن أوروبا لم تنهض إلا بالأخلاق، وأنه يمكن الاستغناء عن الأديان اكتفاء بالضمير الإنساني الدافع إلى فعل الخير.[٤٦]

وفى ردنا على أصحاب هذا الفكر نقول أن الإسلام بما انه عقيدة وشريعة وأخلاق لذلك فهو يربط بين العقيدة والأخلاق فلا يوجد أي فاصل بين الكلمة والسلوك العملي، والصلة بين العقيدة والأخلاق عميقة جداً فالعقيدة وسيلة لتكوين الخلق، والأخلاق مستمدة من العقيدة، ولا غنى لصاحب الأخلاق عن عقيدة تسمو على مطالب الحياة الدنيا.[٤٧]

والإنسان كما ورد في الحديث الشريف مولود على الفطرة، وهذا يعنى أن نزعة التدين فطرية في الإنسان، ولهذا فإنه حتى نُقوِّم الأخلاق ونهذب السلوك علينا الأخذ بالتربية الدينية فالدين بما له من تأثير على النفوس يوقظ في الإنسان حواس الخير، ويحي الضمير.

والضمير كما عرَفه علماء الأخلاق هو الشعور النفسي الذي يقف من المرء موقف الرقيب، يحث على أداء الواجب وينهى عن التقصير ويحاسب بعد أداء العمل. مستريحاً للإحسان مستنكراً للإساءة.[٤٨]، والضمير الإنساني لن يكون حياً إلا إذا كانت صلته بالله قوية ورقابته له ذاتية منبعثة من الداخل، فالضمير لن يكون وحده الهادي إلى سواء السبيل لأنه يحتاج إلى الدين القويم الذي يرشده إلى التقوى، فالأخلاق في الإسلام تقوم على قاعدة التقوى

---

(45) أنور الجندي. معلمة الإسلام، المكتب الإسلامي، ط ٢، بيروت، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م، ص ٣٩٥.

(46) أنور الجندي، أخطاء المنهج الغربي الوافد، دار الكتاب اللبناني، ط١، بيروت، ١٩٧٤م، ص ٣٧٩.

(47) أنور الجندي، معلمة الإسلام (مرجع سابق)، ص ٣٩٥-٣٩٦.

(48) سيد سابق، عناصر القوة في الإسلام،دار الكتاب العربي، ط ٢، بيروت، ١٣٩٨هـ - ١٩٨٧م، ص ٤٨.

والتي تعنى " الاتقاء والامتناع عن كل ما حرمه الله".[٤٩]

المفاهيم الأساسية للدراسة

(١) مفهـــوم القيم: Values

أ – مفهوم القيم في الدين:

جاءت الديانة المسيحية فأبرزت ما للتعاليم والوحي السماوي من شأن في الحكم علـــى قيم الأشياء والأعمال، فتكبر بشعور ما يترتب عليها من ثواب.وقد أكثر الإســـلام فـــي هـــذا وأبرزه في صورة واضحة، وبين ما يربط الحياة الدنيا بالحياة الأخرى، ولهذا الارتباط شـــأنه في تقويم الأشياء والأعمال والحكم عليها، وخطاب الله هو الفيصل في الحكـــم علـــى الحـــسن والقبيح، وعلى المباح والمحرم، والحسن ما وافق الشرع، واستوجب الثواب، والقبيح ما خالف الشرع، ويترتب عليه العقاب في الآخرة، فأعمال الدنيا مقومة حسب نتيجتهـــا فـــي الآخـــرة، وقيمة الأشياء من حيث ما تحصله للإنسان من حسن الأفعال أو قبحها.[٥٠]

ب - مفهوم القيم في علم النفس:

هي عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء. وذلك في ضوء تقويمه أو تقديره لهذه الموضوعات أو الأشياء. وتتم هذه العملية مـــن خلال التفاعل بين الفرد بمعارفه وخبراته وبين ممثلي الإطار الحضاري الـــذي يعـــيش فيـــه، ويكتسب من خلاله هذه الخبرات والمعارف.[٥١]

والقيمة وفقاً لهذا التعريف هي محك أو معيار نحكم بمقتضاه ونحدد على أساسه ما هو مرغوب فيه أو مفضل في موقف توجد فيه عدة بدائل. وتتحدد من خلال القيم أهداف معينة أو غايات ووسائل لتحقيق هذه الأهداف أو الغايات.

هذا وتختلف القيم عن الاتجاهات Attitudes في أن الأولى أكثر مركزية نحو ما هـــو مرغوب فيه أو مرغوب عنه، أو نحو ما يصح، وما لا يصح وتشكل القيم محوراً لكثير مـــن الاعتقادات والاتجاهات والسلوك.

وتعد القيم أكثر عمومية من الاتجاهات، فتشكل مجموعة الاتجاهات فيما بينها علاقـــة

(49) أنور الجندي، معلمة الإسلام، (مرجع سابق)، ص ٣٩٥.

(50) إبراهيم مدكور وآخرون. معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥.

(51) عبد اللطيف خليفة. ارتقاء القيم، دراسة نفسية، عالم المعرفة، عدد ١٦٠، ١٩٩٢، ص ٥٩.

قوية لتكون قيمة معينة، لذلك تحتل القيم موقعاً أكثر أهمية من الاتجاهات في بنـــاء شخـــصية الفرد.

(٢) مفهوم الأخـــــــــلاق: Ethics

كلمة أخلاق Morals مشتقة من الكلمة اللاتينية Mores وهى تشير مـــن الناحيـــة السلوكية إلى الآداب الاجتماعية والعادات والتقاليد والمثل المرعية في مجتمع ما.[٥٢]

ولغة فالأخلاق: جمع خلق وهو العادة والسجية والطبع والمروءة، وجاءت كلمة الخلق في القاموس المحيط،[٥٣] بمعنى السجية والطبع والمروءة والدين والخلقة بمعنى الفطرة، والخلق بمعنى التقدير.

والخُلْق بسكون اللام وضمها في مختار الصحاح[٥٤] تعنى السجية وفلان يتغير بغيـــر خلقه أي يتكلفه، والخلق في لسان العرب بمعنى الطبيعة وجمعهـــا أخـــلاق. وعنـــد الفـــارابي الأخلاق محمودة أو مذمومة تستفاد بالممارسة، ويمكن أن لا تكون لدى الإنسان أخلاق حميدة ولكنه يستطيع أن يكتسبها بالعادة والمران. وعند ابن رشد الأخلاق أساســـها عقلـــي، فالعمـــل يكون خيراً أو شراً لذاته أو بحكم الفعل. والعمل الخلقي هو الذي يصدر فيـــه الإنـــسان عـــن معرفة عقلية. وابن رشد في ذلك على نقيض الفقهاء الذين يرون أن العمل الأخلاقي خير لأن الله أمر به.[٥٥]

وبوجه عام فلأخلاق علم يبحث في الأخلاق الخاصة بالخير والشر والفضيلة، وهـــى جوهر الإسلام، ويؤكد ذلك قول النبي صلى الله عليه وسلم: " **بُعثت لأتمـــم مكـــارم الأخـــلاق**" فالرسول (صلى الله عليه وسلم) يحدد هدف رسالته في الأخلاق وأنه جاء ليتمم البناء الأخلاقي الذي بدأت به الرسالات السابقة.

وفى علم النفس فإن كلمة "أخلاقية" Morality هي نوع التصرف ذلك الذي يجعل منه صواباً أو خطأً، فمقننات ما هو صواب وما هو خطأ قد يعمل على استخلاصها الفرد أو (غالباً أكثر) هي قد تنتج عن التطور الاجتماعي، وفى كلا الحالين الأخلاقية التي يتقبلها الفـــرد هـــي

---

(52) حسن قطب الجلادي. تنمية بعض القيم الأخلاقية عند التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨٨.

(53) الفيروزِ أبادي. القاموس المحيط (الجزء الثالث)، بيروت: دار القلم، بدون تاريخ.

(54) الرازي. مختار الصحاح، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣، ص ٣٤.

(55) مراد وهبة. المعجم الفلسفي، القاهرة: دار قباء، ١٩٩٨.

أخلاق داخلية Internal، أما تلك التي تفرضها جزاءات قهرية فهي الأخلاق الخارجية External.[٥٦]

(٣) مفهوم القيم الأخلاقيـــــة:

يقصد بها القيم التي يُحتكم إليها لتقدير قيمة الأفعال والنتائج في علاقاتها بالفرد والجماعة. وعلى ذلك فإن موضع القيم الأخلاقية يجب أن يشمل كافة جوانب النشاط الإنساني وتفاعله مع بيئته وتصرفاته وسلوكه التي تنظم علاقته بالله وبالكون وبالمجتمع على أن تكون صادرة عن حرية وإرادة وقصد، أي أن موضوعها الأعمال الإنسانية والإرادية الصادرة عن تفكير وإرادة، "فالقيم الأخلاقية في الإسلام هي نتاج طبيعي للإيمان، لأن قيم الصدق والجهاد والكرم والتضحية من المعاني الإنسانية لا يمكن أن تكون لها قيمة في عزلة عن الإيمان.[٥٧]

كذلك فإن موضوع القيم الأخلاقية في الإسلام هو علاقة الإنسان بربه ومجتمعه، وبالكون الذي يعيش فيه، ونظرته إلى نفسه والى الآخرين والى سلوكه والى مكانه من المجتمع وعلاقاته بماضيه، وحاضره ومستقبله ".[٥٨]

مادة القيم والأخلاق واقع مفروض

إن إدخال مادة جديدة تمت مسمى " القيم والأخلاق" لا مبرر له ولا يتفق مع أوصى به المؤتمر القومي لتطوير التعليم الابتدائي، حيث نصت التوصية الثامنة على تقليل إعداد الكتب الدراسية وأحجامها، والتي ينوء بحملها طفل اليوم، مع تطويرها أعداداً وطريقة وإخراجاً[٥٩]

وعلى الرغم من ذلك فقد تقررت هذه المادة على الصفوف الدراسية الثلاثة " الأولى من التعليم الابتدائي بدءاً من العام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢، ثم تلاها كتاب القيم والأخلاق للصف الرابع الابتدائي.

وقد أبدى مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية عدة تحفظات على كتاب الصف الرابع بعد فوزه في المسابقة، وقدم عدداً من الملاحظات إلى المسئولين، لكنه فوجئ بطباعة الكتاب وتوزيعه على المدارس قبل أن يتم تحريره وإخراجه أسوة بغيره من الكتب، وهو أمر

---

(56) كمال دسوقي. ذخيرة علوم النفس (المجلد الثاني) القاهرة: مؤسسة الأهرام، ١٩٩٠.

(57) جابر قميحة. المدخل إلى القيم الإسلامية، القاهرة: دار الكتاب المصري، ١٩٨٤.

(58) محمد الهادي عفيفي. في أصول التربية. القاهرة، ١٩٨٠.

(59) وزارة التربية والتعليم. مؤتمر تطوير التعليم الابتدائي (الجزء الأول)، القاهرة، ١٨-٢٠ فبراير، ١٩٩٣، ص ٨٤.

يعتبر تغييباً للمركز كآلية رسمية للمناهج والمواد التعليمية،ومنها الكتب المدرسية [٦٠].

وصف الكتب الدراسية لمادة القيم والأخلاق

في الصفوف الدراسية الأربعة من التعليم الابتدائي

(١) الغلاف الخارجي لهذه الكتب:

يوجد على الغلاف الخارجي الأمامي لكتب الصفين الأول والثاني صور لأربعة أطفال من الجنسين تعلو وجوههم البسمة، وتظلهم شجرة القيم والأخلاق (يوجد ثلاث عشرة قيمة، مثل الأمانة والحب والتعاون، والتواضع، والسلام، والاحترام، والنظافة، والسعادة، والتسامح... إلخ).

أما الغلاف الخارجي الأمامي لكتاب الصف الثالث، ففي الفصل الأول يوجد صورة طفل يذاكر دروسه،وفى الفصل الثاني يوجد ثلاثة عشرة قيمة. ورغم استبدال قيمة بأخرى على أغلفة بعض القيم، فإن قيمة الإيمان تظل ثابتة على جميع الأغلفة الخارجية للكتب الستة.أما كتاب الصف الرابع فيوجد على غلافه الأمامي شعار الشركة المؤلفة. أما الغلاف الخارجي الخلفي لهذه الكتب فيوجد عليه صورة طفل وطفلة تعلو وجوههما الابتسامة أيضاً ويشيرون إلى النصائح الموجودة على الغلاف: ابتسم للحياة دائماً، نم مبكراً واستيقظ مبكراً تكن قوياً نشطاً، اغسل يدك قبل الأكل وبعده لتحمى نفسك من الأمراض، لا تعبر الطريق والإشارة حمراء، لا تقترب من شاشة التليفزيون فهي خطر على عينك، حاول أن تستخدم اللغة العربية في حديثك دائماً، البيئة واجهة المجتمع فحافظ على نظافتها واعمل على تجميلها، استذكر دروسك أولاً بأول ولا تؤجل عمل اليوم إلى الغد، نظم وقت المذاكرة ووقت التسلية.

ورغم الإخراج الجيد لتلك الكتب حيث تحتوى على أغلفة جذابة وصور ملونة، وأنشطة قصصية جميلة، فإن هناك عدة ملاحظات ومآخذ عليها، سوف يجب ذكرها.

(٢) التأليـــــــف:

بخصوص كتب مادة القيم والأخلاق في الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى فلا توجد أسماء لمؤلفين معينين، أما كتاب الصف الرابع فجاء على غلافه انه تأليف شركة للطباعة والنشر والتوزيع بمشاركة ثلاثة من الأساتذة. وهذه – كما يرى البعض – سابقة خطيرة لم

(60) أحمد إسماعيل حجي. تطوير التعليم في زمن التحديات، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٤، ص ١٦٠.

تحدث من قبل في تاريخ التعليم في مصر أن يكون فيها المؤلف إحدى الشركات.

أما دليل المعلم[٦١] لمنهج الأخلاق والقيم (كما جاء على الغلاف في الفصل الدراسي الأول) أو القيم والأخلاق (كما جاء على غلاف الفصل الدراسي الثاني) لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي، فهو تأليف عشرة أساتذة، اثنان منهم مسيحيان.

(٣) التقديم:

هناك تقديم واحد للكتب الستة المقررة على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي، يشير إلى أن هذه الكتب تتناول بعض القيم والأخلاق، والتي تتناسب مع مجتمعنا المصري، وما نؤمن به من أديان ومعتقدات، وما نتمسك به من عادات وتقاليد. وأنه روعي أن ترتبط القيم والمبادئ التي تم تناولها بالمواقف الحياتية المختلفة، بما يسهم في ترسيخ هذه القيم في نفوس الأطفال، وتصبح جزءاً من سلوكهم اليومي، وأن يصبح الطفل قادراً على التمييز بين القيم الايجابية والسلبية،واختيار السليم منها، وطرح غير السليم، وبما يساعده على أن يكون نموذجاً يحتذى به أمام الآخرين.

وهذا التقديم يعكس التوجه العام لإدخال هذه المادة، والذي يهدف إلى العزل التام والفصل بين الدين والأخلاق، وكأن الأخلاق يمكن أن تنمو وتزدهر بدون الجانب الديني، مع أن التربة الخصبة والسليمة لنمو التوجه الأخلاقي هي الدين والتربية الدينية السليمة.

وتكشف التوجيهات الفنية لتدريس تلك المادة على توجهها غير الديني الإسلامي، عندما تنص على أن: مادة القيم والأخلاق التي يتم تدريسها هذا العام للصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية يدور محتواها حول مجموعة من القيم والمبادئ التي يجب أن يكتسبها التلميذ، لتكوين شخصية قوية تؤمن بجذورها، وله القدرة على اتخاذ القرار أمام ظاهرة العولمة والتغيرات الاجتماعية السريعة. كما تعلم مبادئ وسلوكيات يشترك فهيا جميع التلاميذ بغض النظر عن الديانات وليس الهدف منها تعلم شرائع وعبادات. [٦٢]

ويستدل أيضاً من هذا التقديم التسرع في طباعة هذه الكتب وعدم مراجعتها بدقة، فهل

---

(61) كوثر حسين كوجك، حليم فريد تادرس، فتحية مصطفى شال، جمال الشافعي، بشرى أنور فايد، لبنى عبد الرحيم، أماني محمد طه، صبحية الشافعي، هدى فتحي حسانين، رجائي نصري جرجس. دليل المعلم لمنهج الأخلاق والقيم لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي (دليل خاص بالفصل الأول، وآخر خاص بالفصل الثاني)، ٢٠٠١-٢٠٠٢.

(62) وزارة التربية والتعليم. التوجيهات الفنية والمناهج الدراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، المرحلة الابتدائية، ٢٠٠٢-٢٠٠٣، ص ٣٥٩.

يعقل مثلاً أن نجد كتاباً مقرراً على الطلاب من قبل وزارة التربية والتعليم وبه أخطاء نحوية، فقد جاء في الصفحة الثالثة مثلاً من تقديم الكتب الستة المشار إليها " الكراسات الثلاثة"، أين أساتذة اللغة العربية؟؟

أما تقديم كتاب القيم والأخلاق في الصف الرابع من المرحلة الابتدائية، فقد جاء فيه ما يأتي:تدعو الأديان السماوية جميعها إلى الأخلاق الفاضلة، والسلوك القويم، والعادات الحسنة،وتوافقها المبادئ التربوية والتعليمية وأسس التنشئة الاجتماعية الصالحة، بحيث ينشأ الأطفال على الأخلاق السليمة والسلوكيات الحميدة، ومبادئ التعامل الطيب في الحياة، وتشترك في تحمل هذه المسئولية كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع. وفى ضوء ما يشهده عالمنا المعاصر من تغيرات تكنولوجية وإعلامية وانفتاح ثقافي واقتصادي وأخلاقي تأثرت السلوكيات واهتزت القيم واختلطت معايير الحكم على الظواهر والأشياء، وكان لابد أن تقوم المدرسة بدورها التربوي في رعاية الأخلاق..إلخ، فكان ضرورياً إعداد منهج للأخلاق توجيهاً لتلاميذ المرحلة الابتدائية انبثاقاً من هويتنا القومية، ومصريتنا الأصيلة،وحضارتنا الراسخة على مر العصور والقرون....إلخ.

كما تضمن التقديم مجموعة من الأهداف العامة، نجد أن جميعها يمكن أن يتم من خلال التربية الدينية، سواء الإسلامية والمسيحية، فكيف يمكن مثلاً تنمية قدرات التلاميذ على التصرف السليم، وتكوين جيل يؤمن بالسلام ونبذ العنف دون التربية الدينية السليمة، ألم يوصى الدين الإسلامي بذلك ويحث عليه مراراً وتكراراً.

(٤) القيم المتضمنة في كتب مادة القيم والأخلاق:

يعرض الجدول التالي رقم (١) لهذه القيم في الصفوف الدراسية الأربعة:

جدول رقم (١)

مجموعة القيم المتضمنة في الصفوف الدراسية الأربعة

من التعليم الابتدائي

م	القيم	**الصف الأول**	**الصف الثاني**	الصف الثالث	الصف الرابع
١	النظافة	**ü**	**ü**	**ü**	**ü**
٢	الأمانة	**ü**	**ü**	**ü**	-
٣	التعاون	**ü**	**ü**	**ü**	**ü**

٤	تحمل المسئولية	ü	ü	ü	ü
٥	الحـــب	ü	ü	ü	ü
٦	تذوق الجمال	ü	ü	ü	ü
٧	الحريـــة	ü	ü	ü	ü
٨	السعـــادة	ü	ü	ü	ü
٩	الاتحاد والتضامن	ü	ü	ü	-
١٠	الســـلام	ü	ü	ü	ü
١١	الولاء والانتماء	ü	ü	ü	ü
١٢	الاقتصـــاد	ü	ü	ü	ü
١٣	الاحترام	ü	ü	ü	ü
١٤	التسامـــح	-	ü	ü	ü
١٥	التواضـــع	-	-	ü	ü
١٦	الصـــدق	-	-	-	ü
١٧	الشجاعـــة	-	-	-	ü
١٨	العدالـــة	-	-	-	ü
١٩	البساطة	-	-	-	ü
٢٠	أدب الحوار	-	-	-	ü

وفى ضوء الجدول السابق (١) وفحص محتوى الكتب المشار إليها يمكننا استخلاص ما يأتي:

١- على الرغم من وجود قيمة الإيمان على الغلاف الخارجي للكتب الستة في الـصفوف الابتدائية الثلاثة، فإنه لم يقدم عنها شيئاً من قريب أو بعيد، كما لم يـرد شـيئاً مـن الآيات القرآنية أو الأحاديث النبوية. وهذا يتسق مع التوجيهات الفنية لتـدريس تلـك المادة، حيث عزلها عزلاً تاماً عن التوجه الديني، وان الهدف منها هو تعليم مبـادئ وسلوكيات يشرك فيها جميع التلاميذ بغض النظر عن الديانات، وفى هـذا خطـورة

شديدة وواقع أليم على هؤلاء التلاميذ الصغار الذين يجب تعليمهم القيم والأخلاق في ظل المناخ الديني والتنشئة الدينية.

٢- وفى مقابل ذلك نجد الاستشهاد ببعض الآيات القرآنية، والكتاب المقدس بكتاب الصف الرابع، والذي ظهر فيه خمس قيم جديدة هي: الصدق، والشجاعة، والعدالة، والبساطة،وأدب الحوار.

٣- اعتمدت هذه الكتب على ضرب الأمثلة عن شخصيات بأسماء مسيحيين وأخرى مسلمين (مثل جورج ومحمد) اعتقاداً من المؤلفين بأن ذلك من شأنه نشر التسامح والمحبة بين الأديان، ولكن المسألة ليست مجرد أسماء توضع معاً في قصة ما، ولكن الأمر يتوقف على المشاركة بين جميع التلاميذ في أنشطة مدرسية ترفيهية وثقافية، والتي من شأنها أن تزيد من تكوين اتجاهات ايجابية بين التلاميذ من مختلف الأديان.

٤- تناولت كتب القيم والأخلاق ما أسمته بالقيم وبعضها ليس قيماً في خلط بين القيم والميول والسمات والاهتمامات، ومن أمثلة ذلك ما جاء باسم البساطة على أنها قيمة ضمن كتاب الصف الرابع، والبساطة في الواقع كما تشير البحوث النفسية ليست قيمة ولكنها أقرب لأن تكون سمة من سمات الشخصية، وهناك فرق بين القيمة والسمة.

٥- استعانت هذه الكتب بأمثلة غير واقعية لا تتمشى مع الواقع المصري أحياناً، ولا تعكس مدلول القيمة التي يتم تناولها أحياناً أخرى. فالحديث عن قيمة السلام مثلاً – ضمن كتاب الصف الأول بالفصل الدراسي الثاني – في ضوء قصة تركز على جمال البيئة لا علاقة لها بقيمة السلام.

٦- حاول المؤلفون قدر الإمكان إبعاد الأمثلة عن الجانب الديني، وفى هذا تعسف كبير ومبالغة، فهل يمكن مثلاً بالنسبة للتلاميذ في الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي أن نعلمهم النظافة ونغرسها في نفوسهم كقيمة دون ربطها بالوضوء والصلاة؟ وقد خضع هؤلاء المؤلفون في ذلك لفلسفة تبنوها منذ بداية إعدادهم لهذه الكتب، فلسفة تقوم على البعد عن الدين،وترتكز على التوجه العلماني الغربي.

٧- نرى أن الدين يفرض نفسه، فمهما حاول البعض الابتعاد بالأخلاق وعزلها عن الدين، فإن هذه المحاولات مآلها الفشل. وأقوى دليل على ذلك ما وجدناه في كتاب الصف الرابع، حيث لم يتمكن المؤلفون من تقديم بعض القيم بشكل مجرد دون الاستعانة ببعض الآيات القرآنية. وإن كانت هذه الآيات قد وردت في معظم الأحيان بهدف أن يكتبها التلاميذ بخط النسخ مرة وبالرقعة مرة أخرى.

(٥) القائمون على تدريس مادة القيم والأخلاق:

ويتسق عدم الإشارة إلى قيمة الإيمان كأساس للقيم الأخرى مع ما جاء في التوجيهات الفنية والمناهج الدراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي [٦٣] بأنه لا يشترط أن يكون القائم بالتدريس مدرس تربية دينية، وأنه في حالة وجود معلمة للتربية الأسرية " الاقتصاد المنزلي" تسند إليها حصة هذه المادة. وهو أمر غريب على مثل هذه المادة التي ترتبط أساساً بالهوية والشخصية القومية، التي يعتبر الدين أحد أبرز مقوماتها.

وهذا - كما أشار المتخصصون من علماء التربية -[٦٤] أمر غير مقبول أن يفرق بين معلم التربية الدينية ومعلم القيم والأخلاق، على أساس أنه إذا كان معلم التربية الدينية (الإسلامية أو المسيحية) يركز على تعاليم الدين والشرائع، فإن معلم المنهج الأخلاقي يركز على السلوكيات التي تحث عليها الأديان في شكلها التطبيقي، ولا يختلف في ذلك السلوكيات التي يحث عليها الدين الإسلامي أو الدين المسيحي، والمؤلفون ينطلقون في ذلك من أن الشعور الأخلاقي أرسخ وأقدم في نفس الطفل من الشعور الديني.[٦٥]

إن ذلك يعكس فهماً غير سليم للتربية الدينية، التي تهدف إلى تنمية المتعلم تنمية دينية تتضمن الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، وهى إن كانت تؤكد على المفاهيم فإنها تهتم بالسلوك القويم.

(٦) المراجع التي اعتمد عليها كتب القيم والأخلاق:

بالنسبة لكتب الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، لا توجد مراجع على الإطلاق في نهاية هذه الكتب، أما كتاب الصف الرابع فجاء في صفحته الأخيرة(ص ٩٧) ثبت بالمراجع، جميعها مراجع إسلامية، باستثناء واحد منها مسيحي (هو الكتاب المقدس) مما جعل الكتاب أقرب إلى أن يكون كتاباً في التربية الدينية.

تعليم القيم والأخلاق
يجب أن يكون من خلال التربية الدينية

---

(63) وزارة التربية والتعليم. التوجيهات الفنية والمناهج الدراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، المرحلة الابتدائية – القاهرة، ٢٠٠٢-٢٠٠٣، ص ٣٥٩.

(64) أحمد إسماعيل حجي. تطوير التعليم في زمن التحديات، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٤

(65) كوثر كوجك وآخرون. دليل المعلم لمنهج القيم والأخلاق لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي- وزارة التربية والتعليم – القاهرة- ٢٠٠٢-٢٠٠٣، ص ص ١٦، ١٨.

إن إضافة مقرر جديد تحت مسمى القيم والأخلاق بجوار التربية الدينية لا مبرر له لعدة أسباب من أهمها أن هذه المادة تمثل عبئاً زائداً على التلاميذ، خاصة وأن مناهجنا الدراسية مثقلة بالمعلومات والمعارف وليست في حاجة إلى مقررات جديدة تحت مسمى الأخلاق، ولكننا في حاجة إلى استثمار المقررات القائمة وبث القيم والأخلاقيات عبر هذه المناهج[٦٦]. ويتسق ذلك مع ما أشار إليه المتخصصون من أن تدريس القيم والأخلاق يجب أن يتم من خلال جميع المقررات وبالأخص التربية الدينية، واللغة العربية والأنشطة المدرسية،ودون حاجة إلى إضافة مادة جديدة[٦٧].

ولا يجوز فصل الفروع عن الأصل أو الأساس، فلا يمكن تعليم القيم منفصلة عن التربية الدينية الإسلامية أو المسيحية، لأن الدين يعلم الفرد كل القيم والأخلاق ويسعى إلى تربية أخلاقية.

إن تعليم القيم الأخلاقية لابد أن يسير وفق أحكام الشريعة الإلهية وتستمد منه أحكامها وأسسها وأصولها. فمن أهداف التربية الدينية تنشئة التلاميذ على الإيمان بالله تعالى والانطباع على الأخلاق الفاضلة المستمدة من القرآن والسنة، وتكوين ما يسمى بالضمير الديني [٦٨][٦٩].

ومن الأفضل للتربية الأخلاقية أن تتم من خلال التربية الدينية، فالقيم الإنسانية والأخلاقية من الركائز التي عملت الأديان على بلورتها في نفوس البشر ووجدانهم، وتشكل أفكارهم، ثم تنعكس على اتجاهاتهم وسلوكياتهم واختياراتهم ودوافعهم. فالدين أساس الأخلاق وسوف ينصلح حال المجتمع إذا تغلغلت أسس الدين بداخله، وسُئل الرسول صلى الله عليه وسلم عن الإيمان فقال: " **ما وقر في القلب وصدقه العمل**" – وفى ظل الظروف والأخطار والتحديات التي تواجه المجتمعات الإسلامية تعتبر التربية الدينية الإسلامية من أهم المواد التي يمكن أن تسهم في بناء الروح الإسلامي لدى أبنائنا وتحافظ على ثقافتهم وهويتهم الإسلامية.

وتعتبر العقيدة الدينية هي المصدر الأول للقيم الأخلاقية في الفكر التربوي عموماً، وفى التربية الإسلامية بوجه خالص، لما لها من العمومية والثبات والقداسة في نفوس المؤمنين. حيث أن الأخلاق والقيم الأخلاقية في نظر الإسلام ليست مجردة أو منفصلة عن الواقع الذي يعيش فيه الأفراد، بل أن التشريع الإسلامي دستور كامل منظم لحياة البشر في كافة مظاهرها، وفيه من الترغيب والترهيب ما يدفع الإنسان إلى السلوك القويم.

---

(66) وليم عبيد. المدرسة والأخلاق، مجلة التربية الأخلاقية، العدد الأول، ٢٠٠٣، ص ص ١٤-١٥.

(67) أحمد إسماعيل حجي. تطوير التعليم في زمن التحديات، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٤.

(68) محمد صلاح الدين مجاور: تدريس التربية الدينية الإسلامية، الكويت: دار القلم، ١٩٧٦.

(69) محمد عبد القادر أحمد. طرق تعليم التربية الإسلامية،القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨١.

وبوجه عام فالعقيدة تضفى على السلوك الأخلاقي فعالية وقيمة أكبر، ويصعب فصل الحقيقة الأخلاقية عن الدين، فالأخلاق والقيم الأخلاقية محاطة بسياج متين من التقديس والاحترام طالما كانت مرتبطة بالعقيدة الدينية. فإذا ما حاولنا فصلها عن الدين أصبحت عارية تماماً من كل مظاهر التقديس، حيث أن الثراء الروحي الذي تتمتع به الأديان له تأثير فعال على الناحية الأخلاقية. لذلك يرى العلماء أن العقيدة الدينية تعتبر الأساس الجوهري للقيم الأخلاقية، فمن الدين تستمد هذه القيم وجودها وبقائها وقدسيتها واحترامها بين الناس. ولقد كان اهتمام العقيدة الدينية الإسلامية بالأخلاق والقيم الأخلاقية في المقام الأول. (٧٠)

وحول علاقة الدين بالقيم عقد المشروع القومي للتربية الأخلاقية ندوة بعنوان " التربية الدينية وتنمية الأخلاق" في أكتوبر ٢٠٠٢. وكان من توصيات هذه الندوة أن التربية الأخلاقية عملية منظومية، يتعاون بشأنها كافة وسائط ومؤسسات المجتمع وعلى رأسها الأسرة والمسجد، واحترام الوالدين والإحسان إليهما كما أشار الدين، وان يكون الدين وتعاليمه مواقف حياتية يتعايش معها الأبناء وليس نصوصاً يقرأونها، وان يفهم الأولاد أن الدين الإسلامي والمسيحي مترابطان، ولابد أن يتعود الناشئة على التآلف والحب والصدق والأمانة والنظام والتضحية والإيثار والعفة والطهارة، كما أوصت هذه الندوة بتفعيل دور التربية الدينية في اكتساب القيم ومكارم الأخلاق(٧١).

وقد أوضح الباحثون وجود علاقة قوية بين التربية الدينية الإسلامية وجميع المواد الدراسية الأخرى. حيث تهدف التربية الإسلامية إلى إمداد المتعلم بالقيم الموجهة للسلوك والضابطة له. كما أن تنمية القيم الدينية والروحية لدى التلاميذ تعد من أهم أهداف تدريس بعض المقررات مثل اللغة العربية والمواد الاجتماعية.. إلخ (٧٢).

وفى هذا المجال يشير يحيى هندام، وجابر عبد الحميد، إلى أهمية التكامل بين مادتي التربية الدينية الإسلامية والتاريخ في مجال القيم، وأن هناك شبه إجماع على أن الثقافة التكنولوجية للقرن العشرين قد تعرض القيم الإنسانية والاجتماعية للخطر وتجعلها خاضعة لأساليب التقنية والأسلحة النووية وموجات التحضر، وعلى التربية أن تقلل من حدة هذا

---

(70) عبد الرحيم الرافعي بكرة. القيم الأخلاقية في التربية الإسلامية من واقع مناهج المدرسة الابتدائية العامة: دراسة وصفية تجريبية تحليلية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٠.

(71) أحمد إسماعيل حجي. عرض وقائع وتوصيات ندوة التربية الدينية وتنمية الأخلاق التي عقدت في أكتوبر ٢٠٠٢، مجلة التربية الأخلاقية، العدد الثاني، ص ص ٥٣-٧١.

(72) محمد صلاح الدين مجاور. تدريس التربية الإسلامية، أسسه وتطبيقاته التربوية، الكويت: دار القلم، ص ٤٥.

الخطر[٧٣].

وفى هذا الشأن تناقش مجلة التربية الأخلاقية في عددها الأول [٧٤]، دور المواد الدراسية المختلفة في تنمية القيم الأخلاقية، فاللغة الفرنسية مثلاً يمكن أن تساعد في التربية الأخلاقية للطلاب من خلال الأساليب التعبيرية التي تضفى الاحترام للأشخاص في الحوارات المختلفة في الخطابات، وكيفية التعامل في المواقف الحياتية المختلفة، كما يمكن أن تساهم مادة التاريخ في تنمية التمسك بالعقيدة الدينية والتماسك الاجتماعي والانتماء للوطن.. إلخ. كذلك يمكن توظيف مادة الدراسات الاجتماعية في بث قيمة العمل والإخلاص فيه، وغرس روح الولاء والانتماء... إلخ.

وفى ضوء ما سبق فإن هناك ضرورة لإعداد المعلم الذي يقوم بالتدريس وفق المنهج المتكامل إعداداً مهنياً وعلمياً بما يتفق وطبيعة هذا لمنهج، وربط العلوم المختلفة بالدين سواء كانت جغرافيا أو تاريخاً أو علوماً أو غيرها من مواد الدراسة، لأنه حين يتصور الطالب أو المربى أنه ينظر إلى الأشياء نظرة إسلامية فسيكون تفكيره محكوماً بالضوابط الإسلامية في إطار القالب الإسلامي.

ويعتبر الدين من القوى التربوية الرئيسية في المجتمع، فهو المقنن الأول للقيم والمعايير الأخلاقية في المجتمع. ومن هذه الزاوية يعتبر الدين مصدراً هاماً ومورداً رئيساً للمحتوى التربوي والأخلاقي الذي تنشئ المجتمعات عليه أبنائها[٧٥].

والقيم الأخلاقية يجب أن تصاغ بشكل ما في إطار الدين، وهذه القيم هي الموجهات الرئيسية التي تستهدى بها في بناء محتويات مناهجها ووسائلها وأهدافها. والإسلام يمكنه أن يعطى التربية عطاء كثيراً يتحقق لها به خلفيتها وفقاً لقيمه الخلقية واجتماعيتها وفقاً لقيمه الاجتماعية.

وقيم الإسلام لا ترتبط بالأخلاق فحسب، ولا ترتبط بقيم عليا عن الحياة الأخرى فقط، وإنما يظهر عمق هذه القيم بارتباطها بشكل ما يعمر الدنيا من عمل وإنتاج، وقيمة العمل في الإسلام تتلخص فيها كل معاني الإيثار وحب الآخرين والارتباط بالكيان البشرى الكلى في الحياة الاجتماعية، كما يتلخص فيها كل معاني الوازع والضمير الإنساني ومراعاة الله في

---

(73) يحيى هندام، جابر عبد الحميد. المناهج: أسسها، تخطيطها، تقويمها، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨، ص ١٤٤.

(74) مجلية التربية الأخلاقية، العدد الأول، يناير ٢٠٠٣.

(75) محمود السيد سلطان. بحوث في التربية الإسلامية، القاهرة: دار المعارف، ١٩٧١

العمل وتجويده وتحسينه. ووظيفة التربية تنمية هذه القيم لأنها قد تكون قادرة على توجيه سلوك الناشئة وأعمالها وتفاعلاتها إلى أشرف غاية،وهى مطالبة بتنمية الالتزام لدى الفرد المتعلم بالقيم الدينية والروحية[٧٦].

والوضع الحالي يلقى على المسئولين عن وضع المناهج مسئوليات تتعلق بإعادة تربية أجيالنا على أساس وطيد من التربية الإسلامية لإحلال أساليب التربية الإسلامية مثل أسلوب القصة، والقدوة، والتربية بالممارسة والعمل والترغيب والترهيب وغيرها من الأساليب المتضمنة في الكتاب والسنة. والطفل في حاجة إلى أن يتعرف على هذه القيم الدينية منذ الصغر حتى يستطيع أن يأخذ بالاتجاه القويم في الحياة، بشكل يمكنه من أداء رسالته في المجتمع عندما يكبر [٧٧].

واستجابة لدواعي الاهتمام بالتربية الدينية عقدت كثير من اللجان والمؤتمرات على المستويين العربي والمحلى والتي أوصت في مجموعها بضرورة مراجعة المناهج المدرسية وإعادة النظر في بنائها على أسس علمية سليمة لتحقيق الأهداف المرجوة منها، فالتربية الدينية وظيفة كل المناهج الدراسية ولا يختص بها منهج دراسة معين،وقد انتهى المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم العربي إلى التوصيات التالية: [٧٨]

١- مراعاة المناهج المدرسية الدعوة للتمسك بالفضائل والقيم الروحية والدينية المستمدة من الرسالات السماوية، والقيم الخلقية المستخلصة من الثقافة العربية الأصيلة، مع تأكيد أن الدين الصحيح في جوهره لا يتعارض مع العلم وعلى أن يراعى في التوجيه الديني جانب المعاملة وتطبيق المثل العليا في الحياة.

٢- تطوير كتب التربية تطويراً يحقق غرس القيم الدينية في نفوس النشء.

٣- ضرورة بناء فلسفة التربية والتعليم بالوطن العربي على الإيمان بالله والمثل العليا في الأمة العربية وأن يكون هذا الإيمان مصدراً للسلوك العام والخاص للفرد والمجتمع.

ولذلك فإن العالم الإسلامي اليوم يواجه أزمة في التربية والتعليم وأن حاجة المربين اليوم ماسة لإتباع وسائل تربوية نابعة من العقيدة الإسلامية والتربية الإسلامية، وإعادة بناء مناهج التربية

---

(76) المرجع السابق.

(77) يحيى محمد لطفي إبراهيم نجم. أثر تدريس وحدة دراسية متكاملة من منهج التاريخ والدين على اكتساب القيم الدينية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٥.

(78) عبد المجيد حمروش، تقويم منهج التربية الدينية الإسلامية في الصف الأول الإعدادي للتعليم العام، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٢، ص ٤.

في ضوء فلسفة التربية الإسلامية وأهدافها عن طريق تجديد الفكر وأساليب الفهم وتنظيم العلوم الإسلامية إلى جانب غيرها من العلوم النافعة في منهج واحد يتفق ومتطلبات كل مجتمع وفقاً لظروفه البيئية والمادية.

وإذا كانت هذه التوصيات قد صدرت منذ عدة سنوات فإنه لم يتم تفعليها شأن الكثير من التوصيات،ومازلنا نعانى من ضعف مناهج التربية الدينية الإسلامية في مدارسنا، فالنظرة الفاحصة لهذه المناهج بجميع مراحل التعليم تؤكد قصورها شكلاً ومضموناً، بالإضافة إلى عدم كفاءة الأساليب التي تقدم بها أو طريقة تقديمها للتلاميذ. ومما يؤسف له أن غالبية الدول الإسلامية لا تعطى مادة التربية الدينية العناية والاهتمام اللازم.

فبخصوص المنهج، لوحظ إتباع معظم الدول الإسلامية المفهوم التقليدي للمنهج، والذي جعل من مادة التربية الدينية نصوصاً جوفاء، وغير ذات مدلول أو اتصال بحياة التلاميذ، ولا ترتبط باهتماماتهم ولا تحل مشكلاتهم ولا تجيب عن تساؤلاتهم حول الطبيعة والظواهر الكونية والكشوف العلمية[٧٩].

أما طريقة تدريس الدين وكتبه وأساليب تعليمه فهي متأخرة إلى حد كبير بالمقارنة بالمواد الأخرى، التي تتبع فهيا أساليب حديثة. وبالنسبة لخصال التلاميذ، تبين أن التعليم الديني في كثير من البلاد الإسلامية لا يراعى فيه عمر التلميذ ولا عقليته أو أساليب التفكير التي اعتادها في ثقافته.

وفى ضوء ما سبق ومن منطلق حرصنا على تطوير مناهج التربية الدينية لكي تكون أكثر فعالية في بناء شخصية سوية متكاملة ومتوافقة نفسياً واجتماعياً، فإن هناك عدة أمور يجب أخذها في الاعتبار ومن أهمها ما يأتي:

- يجب أن نركز أثناء تربيتنا للتلاميذ تربية إسلامية على بناء الأخلاق بعد بناء العقيدة،وذلك لأن الأخلاق تمكن الفرد من مقاومة المغريات ومواجهة التحديات والبعد عن الانحرافات.
- كما يجب وضع خصائص النمو والارتقاء في الاعتبار عند إعداد برامج التعليم الديني وفيما يقدم للتلميذ من المفاهيم والموضوعات الدينية، وفيما يهيأ له من الأنشطة التي تتصل بالدين. وفى هذا الشأن أوضح علماء علم النفس النمو أنه مع الالتحاق بالمدرسة الابتدائية وبداية دراسة التربية الدينية، يأخذ الدين بالتدريج مكانه العقلي،

(79) داود أحمد الظهار. القيم الأخلاقية في برامج التربية الدينية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، ١٩٨٣.

ويتعلم الطفل الكثير من المعايير الدينية خاصة معايير الحلال والحرام[٨٠].

- يجب أيضا إعداد مناهج التربية الدينية بحيث تناسب ميول التلاميذ وحاجاتهم وتكوين شخصية ناضجة متخلقة بأخلاق الإسلام ومتمسكة بالكتاب والسنة.
- كما ينبغي أن تهدف هذه المناهج إلى تنشئة التلاميذ تنشئة صحية سليمة تحرص على بث روح الحب والمودة في نفوس هؤلاء التلاميذ وتبعدهم عن التعصب والكراهية.
- يجب أيضاً إعداد المعلم إعداداً سليماً يساير روح العصر والتغيرات العالمية، على نحو يمكنه من تقديم مادة التربية الدينية بشكل يجذب التلاميذ ويشد انتباههم ويحببهم في هذه المادة.
- كما ينبغي على وزارة التربية والتعليم أن تعطى مادة التربية الاهتمام اللائق بها، فلا يجوز مثلاً أن تحتسب درجات مواد معينة مثل اللغة الانجليزية والرياضيات ضمن المجموعة العام، ويظل الأمر بالنسبة للتربية الدينية مجرد دخول الامتحان.

وفى ضوء ما سبق يتضح أن هناك عدداً من الصعوبات والتحديات التي تواجه المجتمعات العربية الإسلامية بوجه عام. وقضية التربية والتعليم وتنشئة الأبناء بوجه خاص. كما أن هناك بعض الآمال والطموحات التي يجب تحقيقها، ونعرض لبعض هذه التحديات والطموحات على النحو الآتي:

أولاً: الغزو الفكري والثقافي للجانب الديني والأخلاقي من قِبل المجتمعات الغربية للمجتمعات العربية، فمن المبادئ الأخلاقية التي تعمل النظرية الغربية على نشرها بين المسلمين هي القول بأن الأخلاق تختلف عن الدين، إذ ليس من الضروري أن كل من يعتقد في دين معين أن يصبح أخلاقياً، كما أنه ليس من الضروري أن يكون كل ملحد لا أخلاق له. وقد أثر هذا الغزو الفكري على الجانب الديني والقيم الأخلاقية التي يحث الإسلام على التمسك بها.

ثانياً: تمثل هذا الغزو الفكري والثقافي في جوانب متعددة،لعل من أبرزها الدراسة التي قام بها مجموعة الخبراء السياسيين الأمريكيين حول ما أسموه بالجوانب النفسية للإرهاب الإسلامي، والتي كان من توصياتها العمل على أن يظل الدين محصوراً في العلاقة بين الفرد وربه دون أن يتطرق الأمر أكثر من ذلك، وضرورة أن يكون هناك تدرج في تغيير المناهج التعليمية بمصر والمجتمعات العربية.

ثالثاً: والمشكلة لا تتمثل فقط في الضغوط الخارجية على المجتمعات العربية بتغيير المناهج

---

(80) حامد زهران. علم النفس النمو، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٥.

الدراسية في مختلف مراحل التعليم وخاصة التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي، وإنما تمتد أيضاً إلى استجابة معظم الدول العربية لهذه الضغوط الخارجية،والتنفيذ الفعلي لما جاء من توصيات من قِبل المجتمعات الغربية وبالتحديد الولايات المتحدة الأمريكية. وكان لهذه الاستجابة أشكال مختلفة، فظهرت الدعوات التي تنادى بالإصلاح، وعقدت الندوات والمؤتمرات التي تسعى لتنفيذ التوصيات الغربية، فمثلاً أوصت وثيقة الإسكندرية – على سبيل المثال- لمؤتمر قضايا الإصلاح العربي، أوصت بتشجيع الاستمرار في تحديد الخطاب الديني سعياً إلى تجسيد الطابع الحضاري التنويري للدين بما يقتضيه ذلك من إصلاح الحريات الفكرية.. إلخ.

رابعاً: وكان من أبرز مظاهر الاستجابة للضغوط الخارجية من قِبل المجتمعات العربية، ما تم في التعليم المصري، حيث تم إدخال مادة جديدة بعنوان: القيم والأخلاق لتلاميذ الصفوف الأربعة من مرحلة التعليم الابتدائي، على الرغم من التحفظات التي أبداها المتخصصون في مراكز تطوير المناهج والمواد التعليمية بالنسبة لهذه المادة. ويتسق ما جاء في هذه المادة مع توجهات المجتمعات الغربية، حيث يؤكد دليل هذه المادة أن الدين ليس المصدر الوحيد للقيم الأخلاقية، بل يؤكد المصادر الغربية العلمانية.

ونتيجة للملاحظات والمآخذ – التي سبقت الإشارة إليها - على هذه المادة: شكلاً ومضموناً، سواء فيما يتعلق بالتوجه العام لهذه المادة، وأهدافها، والقائمون على تدريسها..إلخ، نتيجة لذلك فإنه يجب إعادة النظر في مجرد فرضها على التلاميذ كمقرر دراسي، ويرى المتخصصون أنه لا داعي لها، وأنه لا يمكن فصل الدين عن الأخلاق، كما أن إضافة مقرر جديد تحت مسمى القيم والخلاق بجوار التربية الدينية، لا مبرر له لعدة أسباب،منها أن هذه المادة تمثل عبئاً زائداً على التلاميذ، خاصة وأن مناهجنا الدراسية مثقلة بالمعلومات وليست في حاجة إلى مقررات جديدة.

خامساً: إن تدريس القيم والأخلاق يمكن أن يتم من خلال جميع المقررات وبالأخص التربية الدينية، فلا يمكن تعليم التلميذ القيم منفصلة عن التربية الدينية، سواء الإسلامية أو المسيحية، فالقيم الإنسانية والأخلاقية من الركائز التي عملت الأديان على بلورتها في نفوس البشر ووجدانهم، وتشكل تفكيرهم، بالتالي تنعكس على اتجاهاتهم وسلوكياتهم.

سادساً: تعتبر التربية الدينية الإسلامية من أهم المواد الدراسية التي يمكن أن تسهم في تعليم الأبناء القيم والأخلاق، وتحافظ على ثقافتهم وهويتهم الإسلامية،وتعتبر العقيدة الدينية هي الأساس الجوهري للقيم الأخلاقية، حيث تستمد هذه القيم بقائها وقدسيتها من خلال الدين والعقيدة الدينية.

سابعاً: ونظراً لكون مادة التربية الدينية - كما أوضحنا - هي الأساس في تعليم التلاميذ القيم والاتجاهات الأخلاقية، فإن هناك أمراً مهماً يتمثل في إعادة النظر في مضمون ما يقدم في هذه المادة، وفى طريقة تدريسها. وفى هذا الشأن يوصى المتخصصون بضرورة مراعاة خصائص النمو وطبيعة المرحلة العمرية، ومدى مناسبة المعلومات والأنشطة المتضمنة مع ميول التلاميذ واحتياجاتهم، كما ينبغي إعداد معلم التربية الدينية إعداداً يناسب روح العصر، بشكل يمكنه من تقديم هذه المادة بشكل أكثر جاذبية وإثارة وتشويقاً للتلاميذ. يجب أيضاً النظر من قِبل وزارة التربية والتعليم إلى مادة التربية الدينية على أنها مثل بقية المواد ولا تقل شأناً عن اللغة الانجليزية أو الرياضيات، كما يجب أن تحتسب الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في التربية الدينية ضمن المجموع العام.

ثامناً: نأمل كمتخصصين أن تتصدى الدول والمجتمعات العربية والإسلامية لمحاولات الغزو الفكري والثقافي من قِبل المجتمعات الغربية، وأن يراعى القادة والمسئولين الحفاظ على الهوية الثقافية الإسلامية. ونحن لسنا ضد تطوير مناهجنا الدراسية بما يلائم روح العصر،ولكننا ضد فرض التغيير من الخارج، التغيير الذي لا يراعى شيئاً سوى مصالحه وأهدافه وطموحاته في المنطقة العربية.

قصة المعايير القومية للتعليم
لماذا..؟ وكيف..؟

أ.د/ مهني غنايم

أستاذ أصول التربية

ووكيل كلية التربية لشئون

خدمة المجتمع وتنمية البيئة

مقدمة:

إن تحديات عديدة دولية وإقليمية ومحلية تواجه الأمة العربية حيث أنها لا يمكن أن تعيش بمعزل عن العالم الذي يموج بتغيرات متسارعة سياسية واقتصادية واجتماعية تنعكس آثارها على التعليم.

وتتمثل التحديات الدولية في العولمة وثورة التكنولوجيا، والمنافسة العالمية والاحتكارات الدولية، والتحدي الأكبر والأخطر وهو زيادة النفوذ الدولي على القرار الوطني

وتتمثل التحديات الإقليمية والمحلية في العنف والإرهاب والتلوث البيئي والانفجار السكاني والفقر والأمية والبطالة وغيرها علاوة على التحديات العديدة التي تواجه التعليم بكل أشكاله وفي كل مراحله.

ولأن الاستثمار في التعليم من أفضل أنواع الاستثمار، يعتبر التعليم الأساسي في دعائم الأمن القومي، لذا رفعت القيادة السياسية شعار " التعليم صمام الأمن القومي" ولهذا فالاستثمار في التعليم ليس قضية إنسانية فقط أو خيرية أو استهلاكية، بل هو قضية أمة، ومن ثم فمؤسسات التعليم هي مؤسسات إنتاجية يجب أن تكون لها الأولوية في الدعم والإنفاق والتمويل

ويصعب أن يؤدي التعليم دوره في المجتمع، من خلال إعداد مواطن صالح مثقف مؤهل بمهارات وقدرات وقيم وأخلاق قادر على الإسهام في التنمية الشاملة للمجتمع، في ضوء الأوضاع الراهنة للتعليم في مصر.

ولما كانت عمليات تشخيص الواقع التعليمي تشير إلى سلبيات عديدة، وفي ضوء التحديات السابقة كان التعليم بحاجة إلى إصلاح وتطوير شامل ومستمر

وهناك محاولات عدة للإصلاح التعليمي أجريت ومازالت سواء كانت داخلية أو بالتعاون مع جهات أجنبية مانحة، من هذه المحاولات " إعداد معايير قومية للتعليم في مصر".

وقد تمت هذه المحاولة بمشاركة جهات أجنبية ساهمت في إعداد هذه المعايير إما بواسطة خبراء أجانب أو بمنح وقروض مادية أو بهما معا.

وقد استغرقت عملية إعداد هذه المعايير الوقت والجهد والمال الكثير من متخصصين في التعليم ورجال أعمال وعلماء دين وخبراء دوليين وممثلين لوزارة التربية والتعليم وغيرهم، زاد عددهم عن ٢٤٥ مشارك.

ولأهمية المعايير القومية، كوسيلة من وسائل إصلاح التعليم وتطوره، ولإلقاء الضوء على هذه القضية نظرا لارتباطها بالجودة الشاملة للتعليم، سوف يتم تناولها على النحو التالي:

- الجودة التعليمية والمعايير القومية.

- محاولات الإصلاح التعليمي.
- إصلاح وتطوير التعليم العالي.
- المعايير القومية للتعليم في مصر.
- المعايير القومية والمعونات الأجنبية.
- المعايير القومية قصة ذات بداية.. ليست لها نهاية

أولا(١)الجودة التعليمية والمعايير القومية

هناك العديد من المصطلحات التي قد تترادف أو تتداخل مع مصطلح الجودة، وعلى الرغم من كثرة تداول هذا المصطلح في السنوات الأخيرة في مجال التعليم، فليس من اليسير تعريفه بأسلوب مباشر ودقيق، ولهذا بدت محاولات لتعريف الجودة في مجال التعليم في عدة أبعاد متداخلة ومترابطة وربما تمثل في نفس الوقت عوامل أو مؤثرات أدت إلى التعريف، من هذه الأبعاد:

- ربط تعريفات الجودة بالأهداف التربوية.
- ربط هذه التعريفات بالمدخلات والعمليات والمخرجات.
- الجودة كمصطلح معياري قابل للقياس أكثر منه مصطلح وصفي.
- الجودة كمفهوم اقتصادي مقابل الجودة كمفهوم اجتماعي (العامل الإنساني).
- الجودة: النوع (الكيف) مقابل الكم.

وبناء على هذه الأبعاد المختلفة للجودة اختلفت تعريفاتها، ومن التعريفات الشاملة للجودة:

الجودة في التعليم هي " مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين (١).

وقد تزايد الاهتمام بالجودة في مجال التعليم على كافة المستويات العالمية والعربية والمحلية، وتشير الدلائل إلى تزايد احتمالات الاهتمام بها في المستقبل وقد زاد الاهتمام بالجودة في منتصف سبعينات القرن العشرين وتجاوز هذا الاهتمام حدود التعليم إلى جماعات اقتصادية واجتماعية وسياسة عديدة في الكثير من دول العالم.

وتضاعف الاهتمام بجودة التعليم في تسعينات القرن العشرين، حيث ساد اعتقاد بعض الدول بأن أفضل استعداد للقرن الحادي والعشرين يكون من خلال تعليم عالي الجودة، يكفل

تكوين مواطن صالح، هذا المواطن الذي تعده تربية القــرن ٢١ ليكــون To Be وليعــرف Know، وليعمل work وليشارك participate بفاعلية في المجتمع.

إن جودة التعليم محصلة تفاعل مدخلاته مع مخرجاته من خلال عدة عمليات تتــأثر بعوامل عديدة تحكم منظومة التعليم من أهمها المناخ السياسي الاجتماعي الاقتصادي السائد وانعكاس القوي الداخلية والخارجية على هذا المناخ.

وللجودة التعليمية إذن معايير يمكن الاستناد إليها في الحكم عليه. وإذا كانت جودة التعلــيم تشير إلى الإتقان والدقة والكفاءة وحسن الأداء...الخ فالباحث يؤكد على ما ورد فــي تــراث الأمة وقد كتب عنه الكثير في مواضع عدة " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه".

(٢)مكونات الجودة التعليمية:

كتب الكثير حول مجالات الجودة ومعاييرها ومؤشراتها في التعلــيم، وتحقيــق الجــودة بشكل عام – في مجال التعليم- يمكن النظر إليه من خلال منظومة شاملة تتكون مــن ثلاثــة مكونات أساسية هي(٢):

المدخلات out- puts وتتضمن:

خصائص الطلاب: ويرتبط بها نظام القبول بالتعليم الجامعي والعالي.

خصائص البيئة العامة المحيطة بالجامعة أو المعهد.

خصائص البيئة الخاصة بالجامعة أو المعهد وتشمل:

المبني والموارد وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

العمليات procesces وتشمل ما يلي:

عمليات التعليم- التعلم: وتشمل:

- البرامج والمناهج والمقررات.
- الكتب ومواد التعليم وتكنولوجيا التعليم.
- الأجهزة وتجهيزات المعامل والورش.
- المكتبة ومراكز تكنولوجيا المعلومات.

- طريق التدريس وأساليب التعلم.
- رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة(المتعثرين والمتفوقين).

عمليات التقويم وتشمل:

- التقويم المبدئي وطرق التعليم التعويضي.
- التقويم التكويني وطرق التعليم العلاجي والتعليم الإثرائي.
- التقويم التجميعي للانتقال من فرقة خري أو من مستوي تعليمي لآخر.

(ج) المخرجات out- puts وتشمل ما يلي:

٦- النواتج التعليمية المقيسة (باستخدام الامتحانات وأدوات التقويم)

٧- النواتج التعليمية غير المقيسة (معرفي، اجتماعية، أخلاقية، شخصية).

٨- نواتج عامة أو مهارات الحياة (اقتصادية، ثقافية، مهنية).

٩- التخرج ومنح الشهادات.

١٠- التقويم البعدي (تتبع الخريجين).

١١- إعادة إنتاج آثار التعليم ونواتجه في الأجيال التالية.

١٢- منظومة التعليم مدي الحياة.

(٣) الجودة.. مدخل لإصلاح التعليم

إن مصير الأمة في القرن الواحد والعشرين مرتبط بالكيفية التي سيعد بها أبناء الأمة تربية وتعليما، فالتعليم هو المحور الرئيس لتقدم الأمم، وليس أي تعليم، إنما تعليم من نوع جديد يهيئ الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات عصر الثورة التكنولوجية ذلك العصر المتسارع، عصر الانفتاح الإعلامي الثقافي الحضاري العالمي العولمي، عصر التغير الاجتماعي المتسارع، فالعلاقات الاجتماعية والقيم والمؤسسات أصبحت معرضة للتغير والتحول والتبدل مرات عديدة.

ولهذه الاعتبارات تسعي دول العالم إلى مراجعة نظمها التعليمية مراجعة شاملة وجذرية، لإعداد مواطنيها للقرن الحادي والعشرين، وكان ظهور كتاب أمة في خطر A nation at Risk بأمريكا ١٩٨٣ م مؤشرا على هذه الصحوة (٣).

وهناك إشكاليات عديدة تواجه التعليم في الوقت الحالي، من أهم هذه الإشكاليات بالنسبة للتعليم العربي(٤):

١. الطلب الفردي مقابل الطلب المجتمعي، الذي يعكس التباين بين الطلب على التعليم من منظور المنفعة الفردية (الفرد- الأسرة) والطلب من منظور مصلحة الجماعة (النفع العام).
٢. التوحد مقابل التعدد في أساسيات الثقافة، يثير تناقض بين وحدة المدرسة العامة في التعليم الأساسي الإلزامي وبين تعدد أنماط المعرفة (التوحد في أساسيات الثقافة هام لتماسك المجتمع).
٣. سيطرة الدولة صاحبة السيادة مقابل ضغوط جماعات المصالح ورجال الأعمال وغيرهم من القوي الاجتماعية المهيمنة سياسيا واقتصاديا.
٤. التمايز على أساس القدرات والمواهب الذهنية واليدوية والفنية والجسمية مقابل أساسي القدرات المالية والنفوذ (التعليم الخاص).
٥. دور التعليم في تنمية مختلف الطاقات والقدرات الإنسانية أو التركيز على القدرات الذهنية فقط.
٦. وظيفة التعليم في تنمية القدرات إلى أقصي حد ممكن أم العمل على الغربلة والتخلص من الطلاب بأسرع وقت ممكن.
٧. توظيف التعليم من أجل الإنتاج والإنتاجية أو الاستهلاك والرفاهية والزينة.
٨. العمل على أساس فردي أو أساس جماعي (فرق العمل).
٩. التعليم بين التلقين والحفظ (تعليم بنكي) وبين التخيل والإبداع والتفكير العلمي.
١٠. التعامل مع المعلوم مقابل التعامل مع المجهول (التنبؤ بالمستقبل).

ثانيا: بعض محاولات الإصلاح التعليمي في مصر

بذلت عدة محاولات ولازالت لإصلاح التعليم في مصر وتعقد لذلك الندوات والمؤتمرات وورش العمل وحلقات النقاش.. الخ وقد عقدت وزارة التربية والتعليم عدة مؤتمرات حتى عام ٢٠٠٠ في هذا الشأن بداية بالمؤتمر القومي لتطوير التعليم الابتدائي (١٩٩٣م) والتعليم الإعدادي (١٩٩٤م) والمؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم (١٩٩٦م) ثم المؤتمر القومي للموهوبين(٢٠٠٠م) هذا بالإضافة إلى الندوات والمؤتمرات التي تعقدها الجامعات ومراكز البحوث سنويا وما أكثرها عددا وارتفاعها كلفة!!!

وقد قامت الوزارة بوضع إطار استراتيجي عام لتطوير التعليم من خلال رؤية مستقبلية طويلة المدى، والهدف العام لهذه الرؤية تحسين الكفاءة والجودة والمساواة:

- جودة التعليم: من خلال تحسين فاعلية وملاءمة النظام التعليمي.
- تكافؤ الفرص: من خلال تحسين معدلات القبول وتحسين الفرص للفئات المحرومة من خدمات التعليم.
- الكفاءة: من خلال تحسين تخصيص واستغلال الموارد.
- تحقيق مزيد من الارتباط بين مراحل التعليم المختلفة.
- زيادة حجم وفرص المشاركة من تحسين التعليم.

وتمهيدا لعقد مؤتمر قومي للتعليم الثانوي عقدت عدة جلسات بوحدة التخطيط والمتابعة بين فريق المعونة الفنية بالبنك الدولي وخبراء مصريين عام ١٩٩٧ لمناقشة تطوير المرحلة الثانوية وتدارس أوضاع ومشكلات تلك المرحلة لوضع أسس الإصلاح والتطوير (٥).

واستكمالا لتلك الجهود الجهود سابقة الذكر فيما يختص بتطوير وإصلاح التعليم الثانوي تحديدا تم عقد ثلاث جلسات قدح ذهني في الفترة من ٢٦ مارس وحتى ١٣ أبريل ١٩٩٨ للتعرف على آراء نخبة من المتخصصين وقد دارت المناقشات حول ثلاثة محاور رئيسية تمثلت فيما يلي:

المحور الأول: أهداف المرحلة الثانوية الحالية والبدائل المقترحة لتحقيق تلك الأهداف.

المحور الثاني: الاتجاهات العامة في تنظيم مناهج المرحلة الثانوية، والأسئلة الجديرة بالتفكير والبحث فيما يختص بذلك.

المحور الثالث: إعداد معلم المرحلة الثانوية، والبدائل التي يمكن الاختيار من بينها بما يحقق أهداف المرحلة الثانوية.

وبالإضافة إلى ما سبق وفي إطار الجهود المبذولة والمستمرة لدراسة تطوير التعليم الثانوي قامت وحدة التخطيط والمتابعة بدعوة د/ مارس أوروك الوزيرة السابقة للتربية والتعليم بنيوزلندة للمشاركة في ورشة عمل مع مجموعة من الأساتذة المصريين المتخصصين والمهتمين استمرت يومين كاملين (٤-٥ أبريل ٢٠٠٤) وذلك لتدارس الاتجاهات الحديثة في تطوير المناهج، وللتعرف على كيفية تطبيق فكرة المقررات المحورية في التعليم الثانوي. وقد دارت المناقشات بورشة العمل حول المواد المحورية وما ينبغي أن يكون عليه محتوي تلك المواد، والتجربة النيوزلندية فيما يختص بتطوير المنهج القومي منذ ١٩٩٠ والتحديات التي

واجهتها وكيف أمكن التغلب عليها، وإطار المنهج النيوزلندي والمجالات التعليمية به وكذلك المهارات الأساسية التي يؤكد عليها، هذا بالإضافة إلى تحديد الإجراءات التي ينبغي اتخاذها عند البدء في تطوير مناهج المرحلة الثانوية بمصر.

مما ينبغي الإشارة إليه أن مشروع تحسين التعليم الثانوي الذي تمت مناقشته والموافقة عليه بمجلس الوزراء في مارس من عام ٢٠٠٠ وبمجلس الشعب في ٢٠٠٠/٦/٥ يمثل المرحلة الأولي لرؤية طويلة المدى لتطوير التعليم الثانوي تمتد إلى عشرين عاما (من عام ٢٠٠٠ وحتى ٢٠٢٠) وتمتد المرحلة الأولي من عام ٢٠٠٠ إلى ٢٠٠٧.

ويأتي مشروع تطوير التعليم الثانوي SEEP في أول خطوات الخطة الحكومية أو القومية لتطوير التعليم الثانوي من عنصرين أساسين هما:

(١) تحويل عدد من المدارس الثانوية التجارية (٣١٥ مدرسة) إلى مدارس ثانوي عام تتوفر فيها التكنولوجيا بهدف الوصول إلى نسبة ٥٠% ثانوي عام، ٥٠ % ثانوي فني وذلك من خلال برنامج لإعادة تأهيل هذه المدارس لمقابلة معايير التعليم العام حيث يشمل برنامج إعادة التأهيل تجهيز معامل للعلوم، ومعدات ومراكز للتعلم، ومواد لتدريب المعلمين، والتدريب التحويلي لعدد من المعلمين ومديري المدارس على استخدام التكنولوجيا في الإدارة وكذلك طرق التقويم الحديثة والمتنوعة، وتطوير للمناهج وغيرها من متطلبات إعادة التأهيل.

(٢) العنصر الثاني للمشروع، يتمثل في تقوية قدرات المؤسسات عن طريق دعم المشاركة الخاصة والعامة في التعليم وتحسين ممارسات العاملين، ومتخذي القرار وتدريب لمجالس الآباء والمعلمين وإداري المدارس على الأدوار الجديدة في المشروع، والعمل على النمو المهني للإداريين ودعم المؤسسات التي تنفذ المشروع.

وتقدر التكلفة الكلية للمشروع بنحو ٢٥٠ مليون دولار أمريكي تشارك هيئة التنمية الدولية "IDA التابعة للبنك الدولي بنحو ٥٠ مليون دولار، بنسبة ١٩,٩ % من إجمالي التكلفة الكلية للمشروع، في حين توفر الحكومة المصرية ٢٠٠ مليون دولار بنسبة ٨٠,١ % المتبقية للمشروع، ويتم تخصيص ٩٣% من إجمالي التكلفة بما يعادل ٢٣٢,٦ مليون دولا للعنصر الأول للمشروع لتحسين جودة التعليم والفرص التعليمية ونسبة ٧% الباقية بما يعادل ١٧,٤ مليون دولار للعنصر الثاني للمشروع في تقوية قدرات السياسات والمؤسسات التعليمية(٦).

وفي إطار الإصلاح التعليمي في مصر، وضعت وزارة التربية والتعليم رؤية مستقبلية للتعليم تدور حول المحاور الآتية (٧):

١. تحقيق مجتمع التعلم.
٢. المناهج الدراسية المتكاملة والبينية.
٣. المدرسة المنتجة.
٤. تعدد مصادر المعرفة.
٥. تحديث الإدارة المدرسية.
٦. الجودة الشاملة.
٧. الاستثمار الأمثل للسنوات الذهبية للطفولة المبكرة.
٨. مكون المستقبل.
٩. قاعدة معرفية عريضة.
١٠. ثورة في مفاهيم وطرق التعليم.
١١. التعامل مع النظم المعقدة واللاخطية.
١٢. التربية للوالدية.
١٣. إعادة هيكلة النظام التعليمي.

وهناك تجارب في الإصلاح التعليمي قامت بها وزارة التربية والتعليم يمكن الإشارة إليها بإيجاز فيما يلي (٨):

١ - في مجال رعاية المناطق المحرومة من الخدمة التعليمية:

أ- تجربة مدارس الفصل الواحد للفتيات.

ب- تجربة مدارس المجتمع.

٢ - في مجال تطوير التعليم الثانوي الفني:

أ- تجربة التطوير التكنولوجي للتعليم الصناعي المتقدم في المدارس الفنية المتقدمة بكل من مدينة نصر بالقاهرة، والإسماعيلية.

ب- مشروع مبارك كول للتعليم الفني.

٣- في مجال تطوير المناهج وطرق التدريس:

أ- مشروع جايكا JICA لتعليم العلوم بالتعاون مع هيئة التعاون الدولي اليابانية.

ب- تعاون الجانب المصري مع الفرنسي لإعداد أنشطة علمية بالتعليم الإعدادي.

ج- تعاون المركز القومي للبحوث التربوية مع جامعة عين شمس لتطوير تدريس العلوم بالتعليم الثانوي.

٤- في مجال تطوير إعداد المعلم وتدريبه:

أ- برنامج تأهيل معلمي الحلقة الابتدائية للمستوي الجامعي في التعليم عن بعد.

ب- برنامج تدريب معلمي التعليم قبل الجامعي باستخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد(مؤتمرات الفيديو كونفرنس).

ج- برنامج التنمية المهنية الثقافية للمعلم.

ثالثا: إصلاح وتطوير التعليم العالي:

وهناك محاولات بذلت ولازالت لتطوير التعليم العالي حيث أن مشروع تطوير التعليم العالي من أهم المشروعات القومية التي توليها الدولة اهتماما كبيرا، وتتضح محاولات التطوير فيما يلي(٩):

بعد إقرار المؤتمر القومي لتطوير التعليم العالي في فبراير عام ٢٠٠٠ للخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم العالي والتي ترجمت إلى ٢٥ مشروعا يتم تنفيذها على ثلاثة مراحل تتفق كل مرحلة مع الخطة الخمسية للدولة اعتبارا من ٢٠٠٢ حتى ٢٠٠١٧، صدرت قرارات وزارية بتشكيل لجنة التيسير ووحدة إدارة مشروعات التطوير لمؤسسات التعليم العالي في مصر، وتم الاتفاق على التركيز في ستة مشروعات كأولوية خلال المرحلة الأولى، وتم إصدار قرارات وزارية بتشكيل لجانها ومديريها التنفيذيين. والمشروعات الستة هي:

- مشروع تطوير كليات التربية FOEP.
- مشروع تطوير الكليات التكنولوجية المصرية ETCP.
- مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات FLDP.
- مشروع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICTP.
- مشروع توكيد الجودة والاعتماد QAAP.
- مشروع صندوق تطوير التعليم العالي HEEPF.

تم تدبير مصادر التمويل لهذه المشروعات الستة أساسا بقرض من البنك الدولي يقابله تمويل من الجانب المصري، وتم أيضا توفير تمويل من مصادر أخرى مثل هيئة المعونة الأمريكية والبريطانية – الصندوق العربي الخليجي – الاتحاد الأوروبي، بالإضافة إلي تمويل من مؤسسة فورد الأمريكية تم تخصيصه لإعداد الدراسة الذاتية لمجموعة تجريبية من الكليات وإعداد وتمويل دراسة الجدوى التفصيلية لإنشاء هيئة قومية لضمان الجودة والاعتماد.

مشروع الخطة الإستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي:

صدر قرار وزير التعليم العالي والدولة للبحث العلمي رقم ١٤٢٣ بتاريخ ١٩٩٨/١٠/٣١ بتشكيل لجنة قومية لتطوير التعليم الجامعي والعالي تكون مهمتها الإشراف على وضع مشروع خطة إستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي، ووضع تصور لآليات التنفيذ للعرض على مؤتمر قومي يعقد لهذا الغرض لإقرار ما ورد به.

ثم صدر قرار وزير التعليم العالي والدولة للبحث العلمي رقم ٢٥٠ بتاريخ ١٩٩٩/٣/٩ بتشكيل ست لجان فرعية لمعاونة اللجنة القومية لتطوير التعليم الجامعي والعالي بلغ عدد أعضائها ٧٢ عضوا وقد ضمت هذه اللجان في عضويتها عددا من الوزراء السابقين ورؤساء الجامعات الحكومية والخاصة الحاليين والسابقين وعددا من المهتمين بشئون التعليم الجامعي والعالي وعدد من رجال الأعمال ورؤساء بعض المؤسسات الاقتصادية وعمداء بعض الكليات والمعاهد الحكومية والخاصة، وعدد من المفكرين وممثلين عن الجهات المستفيدة، ووكلاء وزارة التعليم العالي ووكلاء الوزارة بأمانة المجلس الأعلى للجامعات وذلك بهدف وضع الإطار العام للخطة الإستراتيجية وتحديد آليات التنفيذ لتطوير التعليم الجامعي والعالي في مصر. وقامت كل لجنة بدراسة محور من المحاور التالية:

- التطوير الهيكلي والتنوع.
- تطوير الأداء وتقييمه.
- تطوير نظم التعليم العالي.
- تطوير الدراسات العليا.
- الاقتصاديات والتمويل.
- مواءمة التعليم العالي لاحتياجات المجتمع.

وقد تقدمت كل لجنة بتقرير عن نتائج عملها والمقترحات التي

انتهت إليها تم تشكيل فريق عمل لزيارة كل من استراليا ونيوزيلندا للإطلاع على تجارب هاتين الدولتين في مجال تطوير التعليم العالي.

وقد تم عقد الندوة التي نظمتها اللجنة القومية لتطوير التعليم الجامعي والعالي بالاشتراك مع البنك الدولي بالقاهرة يوم ٢٤ يونيه ١٩٩٩ وصدر عن هذه الندوة تقرير حول التوصيات التي انتهت إليها.

وقامت لجان قطاعات التعليم الجامعي المنبثقة عن المجلس الأعلى للجامعات والبالغ عددها(١٧) لجنة بتقديم تقاريرها ومقترحاتها حول تطوير التعليم العالي في مصر وقد بلغ عدد هذه التقارير والمقترحات خمسة عشر تقريرا وردت من القطاعات التالية:

١. لجنة قطاع الدراسات الطبية.
٢. لجنة قطاع طب الأسنان.
٣. لجنة قطاع التربية الموسيقية.
٤. اللجنة الخاصة بكليات الحاسبات والمعلومات.
٥. لجنة قطاع الآداب والعلوم والدراسات الإنسانية.
٦. لجنة قطاع الدراسات الزراعية.
٧. لجنة قطاع الدراسات التجارية.
٨. لجنة قطاع الدراسات التربوية وإعداد المعلم.
٩. لجنة قطاع الدراسات الصيدلية.
١٠. لجنة قطاع الدراسات السياسية والاقتصادية.
١١. لجنة قطاع الدراسات البيطرية.
١٢. لجنة قطاع الفنون.
١٣. لجنة قطاع الدراسات الهندسية.
١٤. لجنة قطاع الهندسة الوراثية والتكنولوجيا الحيوية.
١٥. قطاع المعاهد الفنية الزراعية.

(ب) مجالات ومشروعات الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم العالي:

تتضمن المجالات الأساسية للتطوير العناصر الذاتية الرئيسية لمنظومة التعليم العالي ومحاور تماسها مع قطاعات الإنتاج والخدمات والجهات المستفيدة من مخرجاتها ومنظومة التعليم قبل الجامعي بما يحقق التعامل الشامل والمؤثر مع أهم مصادر الخلل ومواطن القصور

في منظومة التعليم العالي الحالية والمتغيرات والتطورات العلمية والتقنية ويستثمر مواطن القوة الكامنة فيها ويستفيد من الفرص المتاحة في المجتمع محليا وعالميا وهذه المجالات هي:

١. التطوير التشريعي والمؤسسي وإعادة هيكلة المنظومة القومية للتعليم العالي.
٢. تطوير النظم والبرامج والموارد والتقنيات التعليمية والمكون التدريبي لاكتساب المهارات.
٣. تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والفئات المعاونة وتطوير الأداء والهياكل الوظيفية.
٤. تطوير الدراسات العليا والبحث العلمي.
٥. التطوير والتحديث الإداري وتعميق استخدامات تقنية المعلومات.
٦. تطوير وتفعيل العلاقات مع قطاعات الإنتاج والخدمات وتنمية برامج خدمة البيئة.
٧. تطوير وتفعيل العلاقات الخارجية والتعاون الدولي.
٨. تطوير وتفعيل نظم وآليات تعميق الأنشطة الطلابية وتحسين منظومة الحياة الجامعية.
٩. رعاية المتفوقين والموهوبين وتأهيلهم.
١٠. إنشاء مراكز التميز العلمي والبحثي.
١١. اقتصاديات وتمويل التعليم العالي.
١٢. تقييم الأداء والاعتماد في ظل نظام الجودة الشاملة.

(ج) مشروعات جاري العمل بها حاليا:

وعددها ست مشروعات ممولة من قرض البنك الدولي بقيمة ٥٠ مليون دولار أمريكي، هذه المشروعات هي:

١. تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات.
٢. تطوير كليات التربية.
٣. نظم المعلومات.
٤. تقييم الأداء والاعتماد لضمان الجودة.
٥. تطوير المعاهد الفنية.
٦. صندوق مشروعات تطوير التعليم.

رابعا: المعايير القومية للتعليم في مصر:

لما كان الإصلاح والتطوير المبني على تشخيص الواقع التعليمي وتقييمه واستمرار هذا التقييم من أهم سمات العصر الحاضر، وتمشيا مع الاتجاهات العالمية في مواكبة التقدم

والتطور المستمر، ولإدراك القيادة السياسية لأهمية وضع معـــايير قوميـــة للتعلـــيم للارتقـــاء بمستوي جودته، بادرت وزارة التربية والتعليم بالعمل في مشروع طمـــوح لإعـــداد المعـــايير القومية للتعليم، حيث صدر قرار وزير التربية والتعليم في أكتـــوبر ٢٠٠٢م بتـــشكيل اللجنـــة العليا لإعداد المعايير القومية للتعليم في مصر.

وقد شارك في إعداد هذه المعايير نفر كبير من المتخصصين والممثلين لعـــدة جهـــات على النحو التالي:

بلغ عدد المشاركين في المشروع حوالي ٢٤٥ عضو منهم حوالي ١٦٢ مـــن حملـــة الدكتوراه بنسبة حوالي ٦٦ % ويتوزع عدد المشاركين كما يلي(١٠):

١ - أساتذة الجامعة ومراكز البحوث:

عدد المشاركين ١٧٢ منهم ١٠٠ عضو بدرجـــة أســـتاذ بنـــسبة ٥٨ % ومعظـــم هـــؤلاء المشاركين من المتخصصين في التربية بالجامعات المصرية ومراكز البحوث.

٢ - علماء دين:

عدد المشاركين ١٢ عالم دين (٦ مسلمين+ ٦ مسيحيين) من هؤلاء المـــشاركين عـــدد ٤ يحملون درجة الدكتوراه.

٣ - رجال أعمال وجمعيات أهلية:

عدد المشاركين ٨ أعضاء منهم ٣ يحملون الدكتوراه (بدرجة أستاذ)

٤ - أعضاء من مجلس الشعب:

عدد المشاركين ٢ وهما حاصلان على الدكتوراه (بدرجة أستاذ)

٥ - خبراء دوليين:

عددهم ٢ أجانب

٦ - ممثلون لوزارة التربية والتعليم:

عدد المشاركين ٢٥ عضو منهم ٢ دكتوراه (بدرجة أستاذ)

٧ - المكتب الفني للوزير:

عدد المشاركين ٢٤ عضو.

وقد شاركت بعض المنظمات العالمية في هذا المشروع، وهي اليونيسيف UNICEF، وبرنامج اللغة الإنجليزية المتكامل الثاني IELPII.

وقد استغرق إعداد وثائق المشروع فترة زمنية امتدت من شهر أكتوبر ٢٠٠٢م إلى شهر أغسطس ٢٠٠٣م واجتمعت اللجنة العليا ٦ مرات، ولجنة التيسير والتنسيق ١٥ لقاء، ومتوسط انعقاد اللجان الخمس ٤٥ اجتماعا، وعقد ١٥ لقاء تشاوري مع جمعيات أهلية ورجال أعمال، كما عقدت ١٠ لقاءات عمل مكثفة تراوحت مدتها مابين (٢-٤) أيام عمل متواصلة، كذلك عقدت ١٥ ورشة عمل متخصصة للمناهج.

وقد أجريت دراسات مسحية لمعايير المعلم على عينات من أربع كليات تربية بالوجهين البحري والقبلي، واستخدمت هذه المعايير من قبل عينات من الموجهين والمعلمين في جميع المحافظات.

وبالنسبة لفرق العمل المتخصصة بوضع معايير المحتوي الدراسي، شارك فيها ١٥٠ عضوا، عقد لهم أكثر من ١٠٠ اجتماع أما الفريق المكلف بمراجعة وتحرير وإخراج الوثائق فقد عقد جلسات عمل متواصلة أكثر من أسبوعين.

إن هذا يعكس جهودا كثيرة بذلت من قبل عدد كبير من المشاركين في إعداد المعايير القومية تتمثل في الوقت والتكلفة والجهد البشري المبذول في لقاءات عديدة واجتماعات كثيرة وورش عمل ودراسات مسحية وتطبيقات عملية وعصف ذهني..الخ مما يتطلب النظر إليه بعين الاعتبار عند تطوير التعليم.

الأسس الفلسفية والمنطلقات الفكرية للمعايير القومية:

إذا كانت المعايير القومية هي التي ستحدد مستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم، ولما كان هذا المشروع القومي الطموح يهدف بشكل عام إلى تحقيق الجودة الشاملة Total Quality في التعليم في مصر، فإن هناك أسسا فلسفية ومنطلقات فكرية قامت عليها هذه لمعايير، وهي(١١):

التزام المعايير بالمواثيق الدولية والقومية الخاصة بحقوق الطفل والمرأة والإنسان عموما خدمة المحاسبية والعدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص، والحرية.

إحداث تحول تعليمي يرتقي بقدرة المجتمع على المشاركة وغرس مقومات المواطنة الصالحة والانتماء والديمقراطية لدي المتعلم.

ترسيخ قيم العمل الجماعي والتنوع والتسامح وتقبل الآخر.

تعزيز قدرة المجتمع على تنمية أجيال مستقبلية قادرة على التعامل مع النظم المعقدة، والتكنولوجيا المتقدمة، والمنافسة في عالم متغير.

مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد على صنع المعرفة، والتكنولوجيا، وعلى تعدد مصادر التعلم وتنمية المهارات اللازمة للتعامل مع مجتمع المعرفة.

تؤدى المعايير إلى استحداث نمط من الإدارة يرسخ مفاهيم القيادة ومجتمع التعلم، وتعمل على تحقيق الجودة الشاملة.

مساهمة المعايير في توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز لجميع التلاميذ والتنمية المهنية المستديمة للممارسين التربويين.

اعتماد المعايير على مقاربة تعليمية مبتكرة، تعزز نموذج التعلم النشط ذاتي التوجه.

تعزز المعايير المتعلم على توظيف المعرفة ودعم قيم الإنتاج.

تدعم المعايير قدرة المشاركين في العملية التعليمية على حل المشكلات، واتخاذ القرار والتفكير الناقد والإبداعي.

تسهم المعايير في بناء قاعدة معرفية عريضة لدي المتعلم تتسم بالتكامل والفاعلية.

تحقق المعايير الالتزام بالتميز في التعلم والقدرة على المتابعة، والتقويم الأصيل.

تساعد المعايير قدرة الأنساق التربوية على التجدد، والتطوير المستمر.

مراحل إنجاز المعايير القومية للتعليم:

١. تحديد مجالات العمل والمهام وتشكيل اللجان.
٢. تأصيل المفاهيم وإقرار إطار العمل.
٣. تحليل المعايير العالمية.
٤. بناء المعايير والمؤشرات للمجالات الخمسة وهي: المدرسة الفعالة- المعلم- الإدارة- المشاركة المجتمعية-المناهج.
٥. المتابعة والمراجعة.
٦. التشاور مع الخبرة الأجنبية بدعم من هيئة المعونة الأمريكية

.USAID

٧. كتابة النسخة الأولية الشاملة للمعايير.

٨. تحرير وإخراج الوثائق ١٥ وثيقة في ثلاثة مجلدات.

وثائق مشروع المعايير القومية للتعليم

تم إخراج وثائق المشروع في ثلاثة مجلدات:

المجلد الأول:

يتضمن الإطار العام للمشروع وأساسه الفكري وخصائص المعايير ومجالاتها، وهـــي خمسة:

أ- المدرسة الفعالة.

ب- المعلم.

ج- الإدارة المتميزة.

د- المشاركة المجتمعية.

و- المنهج ونواتج التعلم (المتعلم- المنهج).

المجلد الثاني:

يتضمن معايير ست مواد دراسية هي: التربية الدينية(إسلامية- مسيحية) اللغة العربية- اللغة الإنجليزية- اللغة الفرنسية- الدراسات الاجتماعية.

المجلد الثالث:

يتضمن معايير مادتين هما العلوم- الرياضيات.

خامسا:المعايير القومية والمعونات الأجنبية... علاقة ظاهرها الرحمة وباطنها....؟

من الناحية التاريخية، تعاونت الأمم والشعوب فيما بينها في شكل مقايضة أو مبادلـــة في الموارد والمعلومات..الخ وكان التعاون الأحادي (في اتجاه واحد) محدودا نسبيا ومع تغير نمط الاستعمار الأوربي لأمريكا اللاتينية وأفريقيا وأسيا، تدفقت كميات كبيرة من المـــساعدات الفنية على شكل إرساليات للتبشير والمعلمين للمستعمرات، بنفس قدر الثروات التي جلبت منها وقدم معظم هذا العون من خلال الكنيسة والمنظمات الدينية، حتى بدايات القـــرن العـــشرين، عندما أصبحت المؤسسات الخيرية الخاصة بصفة خاصة، في أمريكا، من أهم مقدمي المعونة ذات الاتجاه الواحد(١٢)

وتؤكد الدراسات على أن هناك علاقة ارتباطية وإن كانت غير كبيرة بين المساعدات الأمريكية لمصر والسياسة الخارجية المصرية، وهناك علاقة محدودة بين المساعدات الاقتصادية الأمريكية والموقف المصري من الولايات المتحدة. ويؤكد على ذلك ما قاله ميرفي Murphy أمام الكونجرس الأمريكي عام ١٩٨٧ أن مصر القوية والمستقرة تعد دعامة وأساسا للمصالح الأمريكية الإستراتيجية، هذه المصالح تشمل عملية السلام والأمن القومي، نحن ومصر شركاء في عملية السلام منذ عدة سنوات(١٣).

ولقد استخدمت الولايات المتحدة المساعدات الاقتصادية بعد ثورة يوليو ١٩٥٢، بهدف استمالة النظام الجديد وكانت المعونات على قسمين: الأول عبارة عن مساعدات غير مباشرة، تمثلت في برامج ثقافية سياسية مثل مشروع كتب(فرانكلين)، وتوزيع الكتب والمجلات والدوريات العلمية على المدارس والجامعات والمكتبات العامة كهدايا، والثاني يتمثل في المساعدات الاقتصادية. وبعد عدوان ١٩٦٧ توقفت المعونات والقروض الموجهة من أمريكا إلى مصر، إلا أنه بعد انتصار أكتوبر ١٩٧٣ تم استئناف المعونات من الجانب الأمريكي، وزاد حجم المعونة بعد توقيع اتفاقية كامب ديفيد، وحصلت كل من مصر وإسرائيل على ٤,٨ مليار دولار كمعونة (١,٨ لمصر - ٣,٠ لإسرائيل)(١٤)

ويعد التعليم في مصر في حد المجالات المهمة الذي يستقبل المعونات والمساعدات على المستويين الثنائي أو المتعدد الأطراف، حيث تشير وثيقة " مبارك والتعليم" أن مصر سعت إلى إقامة شراكات جديدة مع المنظمات الدولية المعنية بالتعليم مثل اليونسكو، واليونيسيف، والبنك الدولي، والاتحاد الأوربي وهيئة المعونة الأمريكية، والكندية، واليابانية، والفنلندية، وغيرها وذلك من خلال مشروعات وبرامج قامت قامت الوزارة بتنفيذها، ونظرا لأن مصر لم تغفل الدور الذي يمكن أن تسهم به المعونة الأجنبية والخبرة الدولية في إنجاز مشروعات التعليم المختلفة، فإن هذه المشروعات التعليمية بدأت وسوف تستمر في السنوات المقبلة وذلك لتحسين التعليم وتطويره

والجدول التالي يوضح طبيعة بعض المشروعات التي تمولها الأطراف الخارجية في التعليم المصري.(١٥)

هوية الطرف الأجنبي	طبيعة المشروع المتعاقد عليه
دول مختلفة كإنجلترا وفرنسا وألمانيا واليابان	- مشروعات المساهمة في إنشاء مدارس صناعية مهنية وفنية وتكنولوجية كمنح أو قروض ميسرة، وغير ميسرة شاملة المعدات. - مشروعات تدريب المعلمين. - مشروعات لتعليم اللغة القومية للبلاد الأجنبية ولتطوير معلميها في مصر أو بالسفر للخارج.
بعض هيئات الأمم المتحدة	- المساهمة في مشروعات إنشاء المدارس وإرسال معدات تعليمية وأجهزة لتكنولوجيا التعليم. - ندوات نقاشية لمشكلات التعليم في دول العالم الثالث تهتم بخبراء عالميين في التطوير. - بعض الأبحاث غير الدورية عن التعليم.
البنك الدولي	- مشروعات بحثية تتسم بالدورية وبتأثيرها في صنع السياسة التعليمية حيث أنها تجري بغرض إحداث التغيير وقبل صياغة القرار التعليمي. - مشروعات إنشاء مدارس بقرض ميسر أو غير ميسر وإرسال خبراء للدعم الفني في تطوير التعليم

الولايـــــات المتحـــــدة الأمريكية	**- مشروعات بحثية تتسم بالاستمرار وبتأثيرها فـــي صـــنع السياسة التعليمية وبمراجعتها التفصيلية للنتائج.** **- مشروعات تعليم فني وتعليم أساسي.** **- مشروعات إنشاء هياكل إدارية في الديوان الرئيسي وذات صلة مباشرة بمتخذ القرار.** **- مشروعات تطوير البنية الإدارية للمحليات.**

وهناك مشروعات متعددة لتطوير التعليم في مصر بشكل عام بعضها يمول من جهات أجنبية، والبعض الآخر يمول بالمشاركة بين الجانب المصري والجانب الأجنبـــي، والتمويـــل الأجنبي قد يكون في شكل منح أو قروض محددة بأجل، وهنـــاك معونـــات أمريكيـــة للتعلـــيم المصري تقدمها الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID، وهناك معونات من قبـــل البنـــك الدولي، وأخري من قبل الإتحاد الأوربي(١٦).

ومن أهم المشروعات والبرامج التي يمولها البنك الدولي لتطوير التعليم المصري (في شـــكل قروض) ما يلي(١٧)

- مشروع تطوير التعليم الأساسي، رصد له مبلغ ٥٥,٥ مليون دولار.
- برنامج تحسين التعليم، رصد له مبلغ ٧٥ مليون دولار.
- مشروع تطوير التعليم الثانوي، رصد له مبلغ ٥٠ مليون دولار.
- مشروع تطوير التعليم العالي، رصد له مبلغ ٥٠ مليون دولار.

وهناك تفاصيل عديدة حول هذه المشروعات من حيـــث أهـــدافها ومـــدتها الزمنيـــة وفوائد القروض وآليات العمل بالمشروعات ومساهمة الجانب المـــصري فـــي التمويـــل... الخ.مما لا يتسع المقام لحصرها (١٨).

سادسا: خاتمة: المعايير القومية قصة ذات بداية.. وليست لها نهاية

إن التساؤل الذي قد يبدو هاما في قصة المعايير القومية يدور حول علاقة المعونات الأجنبية بالمعايير القومية للتعليم؟ والإلمام بالجوانب المختلفة لمناقشة هذا التساؤل يبدو عملية غير سهلة، في هذا المقام، إذن أن التعليم المصري بحاجة إلى تطوير في ضوء ظروف وإمكانيات صعبة حيث أن التطوير بحاجة إلى تمويل مادي يصعب تدبيره كاملا، ومن ثم كانت الحاجة إلى المعونات الأجنبية، والشيء المهم هو موضع إنفاق القروض أي الجوانب التي تصرف فيها، والشروط التي تحكم التصرف في القروض (المعونة) والتوجه العام من الجهة المقرضة (صاحبة الدعم) والأهداف المعلنة والخفية للدعم الأجنبي، كلها أمور في غاية الأهمية لمناقشة هذا التساؤل.

إن البحث عن معايير قومية للتعليم أمر هام ومطلب ملح وقد بذلت جهود عديدة لوضع هذه المعايير في إطار ما تقدم من معونات أجنبية لهذا الغرض، لكن يبدو أن الأمر تم في عجلة من الزمن مما قد لا تستقيم معه هذه المعايير في ضوء المناخ السائد في التعليم في مصر هذا المناخ الذي يتسم بظواهر سلبية عديدة من بينها:

- نظم امتحانات عتيقة.
- سياسات قبول لا تضع اعتبارا للميول والقدرات والاهتمامات الطلابية.
- أبنية مدرسية لا تتسع لتعليم جيد ولا تتناسب مع عدد المتعلمين.
- مناهج دراسية غير متطورة وبعيدة عن التطور العالمي.
- إدارة تعليمية إما سلطوية أو فوضوية تعجز عن القيام بمهامها.
- إنفاق تعليمي متواضع ولكن معظمه في غير موضعه.
- انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية وما يرتبط بها من سلبيات عديدة.
- سوء توزيع الخدمات التعليمية جغرافيا أو حتى داخل الإقليم ذاته بين الريف والحضر.
- خلل في تكافؤ فرص التعليم مع زيادة انتشار التعليم الخاص.
- الأمية التكنولوجية فضلا عن الأمية الأبجدية.
- افتقار التعليم إلى رؤية مستقبلية.
- تعليم ينمي ثقافة الاستهلاك بمتوالية هندسية وثقافة الاستثمار بمتوالية عددية.
- جهود مكررة في الإصلاح هنا أوهناك دون تنسيق وتكامل بين الجهات ذات العلاقة (معايير قومية للتعليم تتبناها وزارة التربية والتعليم، ومشروعات تقييم الجودة والاعتماد تتبناها وزارة التعليم العالي تمهيدا لإنشاء الهيئة القومية للجودة والاعتماد) هذا على سبيل المثال لا الحصر.

إن المعايير القومية التي بين أيدينا علاوة علي ما بذل فيها من جهد وما أنفق عليها من مال بحاجة إلى إعادة نظر لتراعي عناصر الجودة الشاملة في حجرة الدراسة (مركز التميز) التي تستند إلى مبادئ وفنيات أساسية لإدارة مركز التميز هذا منها تصميم حجرة الدراسة وعمليات اتخاذ القرار وما يرتبط بذلك من قضايا المنهج والنظام والتقويم ومركز المعلم ودوره واتجاهاته ومهاراته في تخطيط الدرس وأساليب التعلم ومشاركة التلاميذ في عمليات التعلم (١٩).

إن صياغة المعايير القومية فكرا وتخطيطا وتنظيما وتصميما وتنسيقا وتطبيقا وتقويما...الخ يجب أن تراعي الفروق والاختلافات الثقافية وما يتبع ذلك من اختلافات قيمية تميز النسق التربوي والتنظيم الاجتماعي للمجتمع المصري برمته تحقيقا لأهداف المجتمع وتمشيا مع قيمة وعاداته وتقاليده.

هذا مع التأكيد على أن المعايير القومية للتعليم ليست الطريق الأوحد وإن كان مهما لإصلاح وتطوير التعليم المصري.

تلكم هي قصة المعايير القومية للتعليم في مصر، تلك القصة لها بداية ولكني أعتقد أنها بلا نهاية. وغالب الظن أنها أوشكت على النهاية لكن إلام انتهت...؟ وفي النهاية هل يمكن القول أن العلاقة بين المعايير القومية والمعونات الأجنبية علاقة ظاهرها الرحمة وباطنها العذاب؟

والله ولي التوفيق.

أهم المصادر التي تم الاستعانة بها

١. محمود عباس عابدين: علم اقتصاديات التعليم الحديث، الطبعة الأولي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٠، ص ٣١٤

٢. وثيقة الارتقاء بمستوي خريج التعليم الجامعي والعالي في إطار مفهوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبل، المجالس القومية المتخصصة، المؤتمر القومي للتعليم العالي، القاهرة ١٣-١٤ فبراير، ٢٠٠٠، ص ص٦-٧.

٣. حامد عمار: من قضايا الأزمة التربوية وجهة نظر، الطبعة الأولي، دار سعاد الصباح، مركز ابن خلدون، القاهرة، ١٩٩٢، ص ١٠.

٤. حامد عمار: في التوظيف المستقبلي للنظام التربوي، مجلة التربية والتنمية، السنة الثانية، العدد الثاني، القاهرة، ١٩٩٣، ص ص ١٧١-١٧٥

٥. وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي(برنامج تحسين التعليم): خمس سنوات على طريق تطوير التعليم الثانوي في مصر (١٩٩٧-٢٠٠١) إعداد وحدة التخطيط والمتابعة، القاهرة، ٢٠٠١، ص ص٤-٦.

٦. إبراهيم مرعي العتيقي: المعونات الأجنبية والسياسة التعليمية، دور البنك الدولي في تطوير التعليم المصري، ندوة" المساعدات الأجنبية وتطوير التعليم المصري" كلية التربية، جامعة طنطا، في ٢٠٠٤/٦/١٥، ص ص ١٤٠-١٤١.

٧. وزارة التربية والتعليم قطاع الكتب: مبارك والتعليم، ٢٠ عاما من عطاء رئيس مستنير، ١٠ سنوات في مسيرة تطور التعليم، ٢٠٠١، ص ص ١٤٠-١٥٣.

٨. وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب: تجارب رائدة في مجال التعليم قبل الجامعي، إعداد المركز القومي لبحوث التربوية، القاهرة، ٢٠٠٢.

٩. وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي، المؤتمر القومي للتعليم العالي، ١٣-١٤ فبراير ٢٠٠٠.

١٠. قام الباحث بحصر وحساب هذه الأعداد والنسب المئوية من خلال تعريف الأسماء المشاركة في المشروع والتي وردت في المرجع التالي،
وزارة التربية والتعليم، مشروع إعداد المعايير القومية، المجلد الأول، المعايير القومية للتعليم في مصر، ٢٠٠٣، ص ص ٢١٥-٢٢٢

١١. المرجع السابق: ص ص ١٠-١١.

١٢. سمير عبد الوهاب الخويت: المساعدات الأجنبية للتعليم، رؤية تحليلية، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة " المساعدات الأجنبية وتطوير التعليم المصري" مرجع سابق، ص ٤٤.
١٣. المرجع السابق: ص ٤٥.
١٤. نفس المرجع السابق: ص ٤٥.
١٥. إبراهيم مرعي العتيقي: مرجع سابق، ص ١٠٩.
١٦. مهني غنايم: المساعدات الأجنبية للتعليم في مصر، بعض أشكالها وقيمتها وعوائدها، في ندوة المساعدات الأجنبية، مرجع سابق، ص ٣٥.
١٧. إبراهيم مرعي العتيقي: مرجع سابق، ص ١٣٢.
١٨. للمزيد من التفاصيل حول هذه المشروعات راجع:
أحمد إسماعيل حجي: المعونة الأمريكية لتعليم في مصر، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٢.
- صلاح الدين المتبولي: التعليم المصري والقروض الأجنبية، كتاب الأهرام الاقتصادي، العدد ٨٩، يونيو ١٩٩٥.
- قرار رئيس الجمهورية رقم ١٤٦ لسنة ٢٠٠٢ بشأن الموافقة على إنفاق قرض(مشروع تطوير التعليم العالي) الجريدة الرسمية العدد ٢٩ تابع (أ) في ٢٠٠٢/٧/١٨.
- http. // www.eerpjobs.4t<
- http. // www.worldban;.org/education/secondary
١٩. جانيس أركارو: إصلاح التعليم.. الجودة الشاملة في حجرة الدراسة، الطبعة الأولي ترجمة سهير بسيوني ن القاهرة، دار الأحمدي، ٢٠٠١، ص ٧.

ملحق (١)

المعايير القومية للتعليم

المجالات والمعايير والمؤشرات

أولا: المدرسة الفعالة

المجال الأول: الرؤية والرسالة للمدرسة

المعيار ١: وجود وثيقة واضحة وصادقة تعبر عن رؤية المدرسة ورسالتها.

المعيار ٢: قدرة المدرسة على تحقيق متطلبات الكفاءة الداخلية في ضوء رؤية المدرسة ورسالتها.

المجال الثاني: المناخ الاجتماعي المدرسي

المعيار ١: التنمية لخلقية لدعم وبناء معتقدات وقيم ايجابية.

المعيار ٢: الأنشطة المدرسية الداعمة للسلوك الايجابي.

المعيار ٣: التنظيم المدرسي الداعم لتحقيق الجودة.

المعيار ٤: دعم تربوي يتيح فرص التعلم ويحقق التميز للجميع.

المعيار ٥: تعاون الأسرة مع المدرسة.

المعيار ٦: قيادة مدرسية فعالة.

المجال الثالث: التنمية المهنية المستدامة

المعيار ١: التقويم الذاتي المستمر للأداء المهني.

المعيار ٢: استثمار الفرص المتاحة للنمو المهني.

المعيار ٣: التزام العاملين بأخلاقيات المهنة.

المجال الرابع: مجتمع التعليم والتعلم

المعيار ١: الرؤية التكاملية للمناهج والنشاط المدرسي لتحقيق مفاهيم مشتركة بين العاملين والتلاميذ والمجتمع المحلي.

المعيار ٢: الأخذ بمفهوم التقويم الحقيقي.

المعيار ٣: تمركز الأنشطة التعليمية حول التلميذ.

المعيار ٤: استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات في العملية التعليمية.

المجال الخامس: توكيد الجودة والمساءلة

المعيار ١: إدراك المدرسة لأهمية التقويم الشامل (الذاتي والخارجي)، ومشاركة جميع العاملين بالمدرسة والطلاب والمجتمع المحلي فيه.

المعيار ٢: إدراك العاملين بالمدرسة لأهمية المحاسبية بما يحقق رؤية

المدرسة ورسالتها.

المعيار ٣: قيام المدرسة بعمليات جمع وتحليل البيانات للتخطيط والإعداد برامج التطوير المدرسي.

ثانيا: المعلم

المجال الأول: مجال التخطيط

المعيار ١: تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ.

المعيار ٢: التخطيط لأهداف كبري وليس لمعلومات تفصيلية.

المعيار ٣: تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.

المجال الثاني: مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل

المعيار ١: استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ.

المعيار ٢: تيسير خبرات التعلم الفعال.

المعيار ٣: إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي.

المعيار ٤: توفير مناخ ميسر للعدالة.

المعيار ٥: الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين.

المعيار ٦: إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد.

المجال الثالث: مجال المادة العلمية

المعيار ١: التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها.

المعيار ٢: التمكن من طرق البحث في المادة العلمية.

المعيار ٣: تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى.

المعيار ٤: القدرة على إنتاج المعرفة.

المجال الرابع: مجال التقويم

المعيار ١: التقويم الذاتي.

المعيار ٢: تقويم التلاميذ.

المعيار ٣: التغذية الراجعة.

المجال الخامس: مجال مهنية المعلم

المعيار ١: أخلاقيات المهنة.

المعيار ٢: التنمية المهنية.

ثالثا: القيادة التربوية

المجال الأول: الثقافة المؤسسية

المعيار ١: رؤية إستراتيجية واضحة للتعليم.

المعيار ٢: بيئة تنظيمية ميسرة للتواصل الإنساني.

المجال الثاني: المشاركة

المعيار ١: الالتزام بقيم ومبادئ التشاورية لدعم العمل الفريقي وتوسيع فرص ومجالات الحوار والمناقشة وتبادل الآراء والأفكار.

المعيار ٢: التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في تيسير تداول المعلومات ونشرها وصنع واتخاذ القرارات الرشيدة في تطوير التعليم.

المعيار ٣: المشاركة المجتمعية.

المجال الثالث: المهنية

المعيار ١: التمكن المعرفي.

المعيار ٢: التمكن المهاري.

المعيار ٣: التنمية المهنية المستديمة.

المعيار ٤: الأخلاق المهنية.

المجال الرابع: إدارة التغيير

المعيار ١: مناخ تنظيمي داعم للتغيير التربوي الإبداعي.

المعيار ٢: تغيير تربوي يرتكز على المبادأة و تشجيع التجريب والتجديد.

المعيار ٣: تبني المداخل العلمية في تعبئة الأفراد وحفز الجهود وتيسير عمليات التغيير.

رابعا: المشاركة المجتمعية

المجال الأول: الشراكة مع الأسر

المعيار ١: مشاركة أولياء الأمور في صنع القرار التربوي
ولإسهامهم بشكل فعال في رسم رؤية المدرسة المستقبلية وتنفيذ برامجها المختلفة.

المعيار ٢: تيسير سبل اتصال أولياء الأمور وأفراد المجتمع بالعاملين في المدرسة.

المعيار ٣: الإعلام الكافي لأولياء الأمور بالعمليات التربوية والتعليمية التي تتم في المدرسة.

المعيار ٤: تعبير أولياء الأمور عن آرائهم في الخدمة التعليمية المقدمة لأبنائهم.

المعيار ٥: تحسين المشاركة المجتمعية لأداء التلاميذ سواء في مجال الإنجاز الأكاديمي أو الانضباط السلوكي.

المجال الثاني: خدمة المجتمع

المعيار ١: دراسة احتياجات المجتمع من قبل المدرسة ووضع خطط المشاركة المجتمعية بناء على ذلك وتقويمها.

المعيار ٢: استخدام مباني وموارد المدرسة في تقديم خدمات وأنشطة اجتماعية.

المعيار ٣: مشاركة المدرسة في تنفيذ برامج ومشروعات اجتماعية في المجتمع المحلي،

المجال الثالث: تعبئة موارد المجتمع المحلي

المعيار ١: استخدام المدرسة لموارد المتاحة في المجتمع لتنفيذ برامجها التربوية.

المعيار ٢: تقديم المجتمع المحلي والشركات ورجال الأعمال للدعم المادي للمؤسسات التعليمية والمدارس.

المجال الرابع: العمل التطوعي

المعيار ١: تنفيذ برامج ترويج العمل التطوعي داخل وخارج المدرسة.

المعيار ٢: وجود برامج لتأهيل المتطوعين للمشاركة في مشروعات المدرسة.

المعيار ٣: توافر آليات لتنظيم تطوع أولياء الأمور وغيرهم من المواطنين لدعم الأنشطة التربوية والاجتماعية التي تقوم بها المدرسة.

المجال الخامس: العلاقات العامة والاتصال بالمجتمع

المعيار ١: تبني المؤسسة التعليمية استراتيجيات وإجراءات تشجع التواصل بين جميع العاملين فيها وتضمن استمراره.

المعيار ٢: قيام الإدارة التعليمية بشكل دوري بالاتصال بالقطاعات المختلفة في المجتمع.

المعيار ٣: تبني المؤسسة التعليمية استراتيجيات وتصوغ إجراءات تشجع وتضمن التواصل مع وسائل الإعلام بما يحقق الشفافية في أدائها.

خامسا: المنهج ونواتج التعلم

(أ)معايير المتعلم.

أولا: مجال المهارات الأساسية

البنية لمعرفية.

المهارات الحياتية.

مهارات استخدام الكمبيوتر.

ثانيا: مجال مهارات التفكير.

ثالثا: مجال الخصائص والمواصفات الشخصية.

رابعا: مجال كفايات التعامل.

١. التعامل مع الموارد.
٢. التعامل مع المعلومات.
٣. التعامل مع الأفراد.
٤. التعامل مع النظم.
٥. التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة.

معايير المنهج: عناصر وأهداف ومحتوي وتقويم.

(ج) معايير طرق التعليم والتعلم.

(د) معايير عمليات التقويم

تقرير المؤتمر العلمي السنوي
لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون
مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة

آفاق الإصلاح التربوي في مصر
في الفترة من ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤

P

المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة

آفاق الإصلاح التربوي في مصر

في الفترة من ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤

عقد هذا المؤتمر بالتعاون مع كلية التربة جامعة المنصورة، ومركز الدراسات المعرفية بالقاهرة وذلك بقاعة المؤتمرات بكلية التربية جامعة المنصورة في الفترة من ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤ واستهدف المؤتمر مناقشة ضرورات الإصلاح التربوي في مصر، وأخر محاولات الإصلاح التربوي فيما يسمى بالمعايير القومية ومدى شمولية هذا الإصلاح؟ ومدى تأثره بالفكر الغربي؟ ومدى معالجته للواقع المعاش؟ وكيف يمكن توجيه هذا الإصلاح لخدمة قضايا الوطن والأمة؟

بدأ المؤتمر بجلسة افتتاحية بدأت بآيات من الذكر الحكيم ثم كلمة مقرر المؤتمر أ.د. عبد الرحمن النقيب المستشار التربوي لمركز الدراسات المعرفية، كلمة أمين عام المؤتمر مهنى غنايم وكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، كلمة رئيس المؤتمر ممدوح الكناني عميد الكلية، كلمة عبد الحميد أبو سليمان رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي، كلمة محمد أحمد جاب الله نائب رئيس جامعة المنصورة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، كلمة مجدي أبو ريان رئيس جامعة المنصورة.

وتركزت كلمات الافتتاح على الترحيب بالمشاركين وشكر الباحثين الذين شاركوا في إعداد بحوث المؤتمر وأهمية التداول حول موضوعات المؤتمر وتوقيت موعدها والتنويه بالتعاون الذي تم بين المؤسستين في تنظيم وتمويل واستضافة المؤتمر. كما أكد عبد الحميد أبو سليمان في كلمته على ضرورة الاهتمام بمؤسسة الأسرة كأحد المؤسسات التربوية الهامة لإصلاح الأمة.

عرض في هذا المؤتمر أربعة عشر بحثاً في أربعة جلسات بجوار جلسة خامسة تضمنت محاضرة د. عبد الحميد أبو سليمان على مدى يومين متتاليين.

استعرض محمود قمبر الأستاذ المتفرغ بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة دلالات الإصلاح التربوي كمفهوم، والضرورات الداخلية والخارجية للإصلاح التربوي، وبعض ملاحظاته النقدية للسياسات التعليمية للإصلاح التربوي في مصر.

وتناول صبري الحوت أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بجامعة الزقازيق ما المقصود بالمدرسة الفعالة؟ وطموحات إيجاد تلك المدرسة الفعالة وخصائص تلك المدرسة ومستلزمات تحقيقها وعلاقة المدرسة الفعالة بالجودة الشاملة.

وتحدث علي السيد الشخيبي أستاذ أصول التربية ومدير مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس عن ماذا يقصد بالمشاركة المجتمعية في التعليم، والتغيرات المحلية والعالمية التي توجب تلك المشاركة المجتمعية، وواقع تلك المشاركة في التعليم المصري كما عرض لرؤية مستقبلية لتلك المشاركة في التعليم المصري.

وأبرزت جورجيت دميان جورج مدرس أصول التربية ببورسعيد التجارب التاريخية للمشاركة المجتعية في مصر "المسلمين والأقباط معاً"، وبعض التجارب الحالية لتلك المشاركة، وضرورة تدعيم هذا الاتجاه لتمويل التعليم المصري.

وجاء بحث عبد الغني عبود أستاذ الإدارة والتربية المقارنة بجامعة عين شمس عن مصطلحات الإدارة التربوية المتميزة وماذا يراد بها، وطموحات تلك الإدارة وتحدياتها وأهم خصائص تلك الإدارة، وكيف تصنع تلك الإدارة في ظل واقعنا المعاش.

وعالج أحمد إسماعيل حجي أستاذ أصول التربية بجامعة حلوان ضرورة تطوير نظام إعداد المعلم في مصر، وكيف أن هذا التطوير لا يمكن أن يتم إلا في جامعة مطورة ومتطورة، وداخل مجتمع تسوده الحرية والديموقراطية يهتم بالإنسان وتنميته وترتفع فيه معدلات التنمية وفيه العلم وتطبيقاته الحياتية.

وعالج حسين بشير معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة ضرورة التنمية المهنية للمعلم، ومفهوم التنمية المهنية، ومفهوم التدريب أثناء الخدمة، والوضع الحالي للتنمية المهنية في بعض الدول المتقدمة وكيف يمكن الاستفادة بذلك في مصر.

وجاءت محاضرة د. عبد الحميد أبو سليمان رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي تبرز كيف أن النمو الطبيعي لجميع الكائنات يبدأ صغيراً ثم يكبر، وكذلك الإنسان ومن ثم جاءت أهمية الاهتمام بتربية الطفل، ولما كان الوالدان هم أكثر الناس حرصاً على تربية الطفل جاءت أهمية التركيز على أدبيات الو الدية الموجهة إلى الوالدين. كما ركزت المحاضرة أيضاً على البعد النفسي والوجداني لدى الطفل وكيف أن مرحلة الطفولة هي مرحلة التكوين النفسي والوجداني ومن ثم جاءت أهمية الاهتمام بهذا البعد في تربية الطفل ولو نجح التربويون في خطاب الوالدين، وخطاب الطفل العقلي والوجداني لكان لنا جيل جديد صحيح عقلاً ووجداناً وإرادة، وهذا الجيل الجديد من الأطفال هو بداية الإصلاح الحقيقي للأمة.

وعالج محمود أحمد شوق أستاذ المناهج جامعة المنصورة أهم التحديات التي تعيق إسهام المناهج الدراسية عن تكوين المجتمع المعرفي في مصر وعن الإسهام في حل مشكلات

المجتمع المصري، وأهم الطموحات التي يرجى تحقيقها في المناهج الدراسية بالتعليم العام في مصر.

ودارت الدراستان التي قدمهما السيد عمر أستاذ مساعد بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية، عبد اللطيف خليفة عميد كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة حول منهج القيم والأخلاق المقرر على طلاب المرحلة الابتدائية واشتركا في أن الدين هو منبع الأخلاق وليس الإنسان أو المجتمع، ونقدا محتوى المقرر وكيف أنه خلى من التوجه الديني الإسلامي أو المسيحي وحللا القيم التي يحتويها المنهج وطريقة العرض ونقدا هذا الاتجاه الوضعي الذي يقلل من أهمية الدين كمصدر للأخلاق.

أما ندوة المؤتمر بعنوان "**المعايير القومية لماذا وكيف؟**" فقد تحدث فيها أحمد المهدي أستاذ المناهج المتفرغ بجامعة حلوان، حسن البيلاوي وكيل أول وزارة التربية والتعليم، مهنى غنايم وكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، كمال نجيب أستاذ المناهج بجامعة الإسكندرية وقد أكد أحمد المهدي على خصوصية التعليم كنظام أيكولوجي يختلف عن النظم المادية والصناعية ومن ثم لا ينبغي تطبيق المعايير والمقاييس دون تجاهل تلك الخصوصية، بينما ركز حسن البيلاوي على التجربة المصرية في وضع المعايير والمراحل التي تمت في هذا الاتجاه، وأنه جهد وطني مصري وأشار إلى أنه جهد لم ينته بعد ويحتاج إلى مزيد من المراجعة والتقويم وتحدث مهنى غنايم عن قصة المعايير في أمريكا وانجلترا وانتقالها إلى مصر وتساءل هل هي مصدر خير أم شر؟ وهل هي بداية بلا نهاية؟ أما كمال نجيب أستاذ المناهج بجامعة الإسكندرية فقد هاجم تلك المعايير القومية بشدة لأنها أداة لتوجيه التعليم نحو اقتصاديات السوق، وأنها نظام من الشعارات الجوفاء واعتبرها إصلاحات ذات توجه مالي وأنها تفاقم الفجوة بين مدارس الأغنياء ومدارس الفقراء كما أنها تحرم المعلم من استقلاليته المهنية وإبداعاته في مجال التدريب.

ومن خلال بحوث المؤتمر ومناقشاته يمكن أن نرصد التوجهات العامة للمؤتمر فيما يلي:

- هناك شعور مؤكد بضرورة الإصلاح التربوي الذي يستفيد من تجارب الآخرين والذي يحافظ على الهوية والانتماء ويحقق الطموحات في مواجهة التحديات في نفس الوقت. وهذه معادلة صعبة ينبغي أن يحرص عليها المفكرون والتربويون في تناولهم لأي إصلاح تربوي حقيقي منشود بحيث لا يتم الإصلاح خارج نطاق العصر وخارج تحدياته، ولا يهدد الأمة في منظومة هويتها وانتمائها العربي الإسلامي.
- يؤكد الحاضرون أن محاولة فصل "القيم والأخلاق" عن الدين كمصدر أساسي للالتزام الأخلاقي محاولة ضارة بالأمة ومناقض لجوهر منظومة كيانها الحضاري والنفسي وغير مبررة علمياً، وغير فعالة بل ومعوقة وغير مجدية في دفع عجلة الإصلاح

المنشود وتحقيق أهدافه ليس في مصر بل وفي كافة مجتمعاتنا العربية والإسلامية التي هي مهبط الأديان ومنبع القيم والأخلاق. ومن ثم يلفت المؤتمر النظر إلى أهمية الاهتمام بالتربية الدينية كأداة فعالة لتكوين القيم والأخلاق لدى طلابنا في جميع المراحل التعليمية.

- رغم تقدير الحاضرين لجميع محاولات الإصلاح التربوي وآخرها محاولة وضع معايير قومية للتعليم بجميع عناصره من مدرسة ومعلم وإدارة ومناهج ومتعلم ومشاركة مجتمعية في أمور التعليم، إلا أن هذه المحاولة الأخيرة ما زالت في حاجة كبيرة إلى إنضاج ومشاركة من علماء الأمة ومفكريها ورجال التربية فيها لترشيدها وتوجيهها بما يخدم مصالح الأمة بكافة طبقاتها مهما كانت الضغوطات أو المغريات كما لا يجب أن نرضى في هذا المجال الحيوي بالنجاحات الشكلية.
- لأمتنا تجربتها الفريدة في مجال المشاركة المجتمعية في مجال نشر التعليم وتيسيره من خلال نظام الوقف، ولقد آن الأوان لإحياء تلك التجربة والاستفادة منها إلى أبعد الحدود على أن تتطور تلك التجربة لتناسب العصر ولتشمل تمويل التعليم وتوجيهه في نفس الوقت.
- التربويون مطالبون في المرحلة القادمة بإعطاء "الأسرة" أهمية بالغة للتعاون الفعال مع المدرسة والجامعة في تحقيق رسالتهما التربوية، من خلال الاهتمام بتقديم أدبيات تربوية موجهة للوالدين لمساعدتهم على حسن رعايتهم لأولادهم في جميع المراحل العمرية المختلفة مستغلين في ذلك الدافع الفطري لدى الوالدين نحو تحقيق الخير لأبنائهم.
- يؤكد الحاضرون على أهمية اختيار المعلم وحسن إعداده وتدريبه، وعلى أن النمو المهني للمعلم عملية مستمرة لا تتوقف، ويرون ضرورة أن ينال المعلم ما يستحقه من التقدير المادي والأدبي حتى يستطيع القيام بمهامه التربوية بشكل فعال.
- يرى الحاضرون أن هناك حاجة ماسة لمراجعة ثقافتنا الحالية التي تعاني الكثير من الشوائب والكوابح التي تعوق النهوض بالأمة. ورجال العلم والفكر والتربية مطالبون بتنقية تلك الثقافة من هذه الشوائب والكوابح حتى تنطلق إرادة الأمة وأبنائها ومؤسساتها في سبيل الإصلاح والتغيير والتعمير.
- أمام الهجمة الشرسة على أمتنا وثقافتنا والتي تريد أن تطول نظامنا التعليمي بجميع محتوياته من مناهج ومعلم وإدارة وتمويل ... الخ فإن رجال التربية بالدرجة الأولى هم درع الأمة الواقي ضد تلك الهجمة. وهم وحدهم المسئولون بالدرجة الأولى عن

أخذ ما ينفع الأمة ودفع ما يضرها دون خوف أو تردد. وتلك هي مسؤولية العلماء الصادقين وإلا فماذا يفعل الحكام و الشعوب إذا لم يقم العلماء بهذا الواجب؟.

- يرى أعضاء المؤتمر أن محاولات الإصلاح التربوي لا تكون فعالة إلا إذا اشتركت القاعدة في إعدادها وخاصة المعلمون ومديرو المدارس وأولياء الأمور والطلاب فضلاً عن العلماء والمفكرين ورجال الإعلام، وأن محاولات الإصلاح التربوي الفوقية حتى اليوم لم تثمر لهذا السبب في تحقيق أهدافها لذلك فإنه لابد أن يتصدى رجال التربية قبل سواهم لإنجاح جهود الإصلاح وتجاوز الفوقية والعمل بجدية على تحقيق المشاركة الشعبية الواسعة الفعالة في إحداث الإصلاح التربوي المنشود
- يدعو أعضاء المؤتمر إلى ضرورة إنشاء مراكز للتطوير التربوي في المحافظات التي بها كليات تربية أو مراكز بحث تربوية بحيث يتاح لها الاستعانة بالعلماء التربويين من واقع تجاربهم وممارساتهم، وأن تكون علاقتها مع وزارة التربية والتعليم وسطاً بين المركزية واللامركزية بما يحقق الفائدة المرجوة لكل منهما.
- يقترح أعضاء المؤتمر ضرورة تكوين لجنة من التربويين لدراسة المعايير دراسة علمية وتقديم تلك الدراسة إلى وزارة التربية والتعليم وبذلك نكون قد قدمنا لبلدنا المشورة العلمية لتحسين وتفعيل تلك المعايير كخطوة على طريق الإصلاح التربوي المنشود.

وقد انتهت الجلسة الختامية بتكوين لجنة تنفيذية مقرها كلية التربية بالمنصورة "لجنة الرواد للإصلاح التربوي" لمتابعة تنفيذ المقترح الأخير بعضوية كل من:

- أ.د. ممدوح الكناني عميد كلية التربية بالمنصورة
- أ.د. حسن البيلاوي وكيل أول وزارة التربية والتعليم
- أ.د. أحمد المهدي أستاذ المناهج المتفرغ
- أ.د. محمود شوق أستاذ المناهج متفرغ
- أ.د. مهنى غنايم وكيل الكلية لشئون البيئة – كلية التربية بالمنصورة
- أ.د. محمود قمبر أستاذ أصول التربية المتفرغ
- أ.د. عبد الرحمن النقيب أستاذ أصول التربية المتفرغ

والله وحده هو الموفق،،

د. عبد الرحمن النقيب