



كيف تموت المدرسة ؟

How Does The School Die?

الطبعة الأولى 2018

حقوق النشر والطبع والتوزيع محفوظة

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية - **ACMLS**



ردمك : 978-9921-700-16-9 ISBN :

www.acmls.org

ص.ب. 5225 الصفاة - رمز بريدي 13053 - دولة الكويت

تليفون : 965-25338610/1/2 + فاكس : 965-25338618/9 +



المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية (أكملز)

كيف تموت المدرسة ؟



تأليف : د. يعقوب أحمد الشراح

مراجعة وتحرير

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية

سلسلة المناهج الطبية العربية



المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية (أكملز)
دولة الكويت

كيف تموت المدرسة ؟

تأليف

د. يعقوب أحمد الشراح

مراجعة وتحرير

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية

سلسلة المناهج الطبية العربية

الطبعة العربية الأولى 2018

ردمك: 978- 9921-700-16-9

حقوق النشر و التوزيع محفوظة

للمركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية

(هذا الكتاب يعبر عن وجهة نظر المؤلف ولا يتحمل المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية أية مسؤولية أو تبعات عن مضمون الكتاب)

ص.ب 5225 الصفاة - رمز بريدي 13053 - دولة الكويت

هاتف : +965) 25338610/1/2 فاكس : +965) 25338618/9

البريد الإلكتروني: acmls@acmls.org





المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية (أكملز)

منظمة عربية تتبع مجلس وزراء الصحة العرب، ومقرها الدائم دولة الكويت وتهدف إلى:

- توفير الوسائل العلمية والعملية لتعليم الطب في الوطن العربي.
- تبادل الثقافة والمعلومات في الحضارة العربية وغيرها من الحضارات في المجالات الصحية والطبية.
- دعم وتشجيع حركة التأليف والترجمة باللغة العربية في مجالات العلوم الصحية.
- إصدار الدوريات والمطبوعات والأدوات الأساسية لبنية المعلومات الطبية العربية في الوطن العربي.
- تجميع الإنتاج الفكري الطبي العربي وحصره وتنظيمه وإنشاء قاعدة معلومات متطورة لهذا الإنتاج.
- ترجمة البحوث الطبية إلى اللغة العربية.
- إعداد المناهج الطبية باللغة العربية للاستفادة منها في كليات ومعاهد العلوم الطبية والصحية.

ويتكون المركز من مجلس أمناء حيث تشرف عليه أمانة عامة، وقطاعات إدارية وفنية تقوم بشؤون الترجمة والتأليف والنشر والمعلومات، كما يقوم المركز بوضع الخطط المتكاملة والمرنة للتأليف والترجمة في المجالات الطبية شاملة المصطلحات والمطبوعات الأساسية والقواميس، والموسوعات والأدلة والمسوحات الضرورية لبنية المعلومات الطبية العربية، فضلاً عن إعداد المناهج الطبية وتقديم خدمات المعلومات الأساسية للإنتاج الفكري الطبي العربي.

المحتويات

وقائمة الأشكال والجداول

المقدمة	ز	:	.....
التمهيد	ط	:	.....
المؤلف في سطور	ك	:	.....
الباب الأول	1	:	المدرسة.....
الفصل الأول	3	:	السياق التاريخي للمدرسة.....
	3	:	تطور نظريات التعلم.....
	7	:	النظام المدرسي.....
	8	:	الطفل في المدرسة.....
	11	:	البيروقراطية في التعليم.....
الفصل الثاني	13	:	التداعيات الأيديولوجية.....
	13	:	المفهوم.....
	15	:	الصراع المؤدلج.....
	17	:	طائفية المدرسة.....
الفصل الثالث	21	:	إشكالية التغيير.....
	21	:	الدلالة المصطلحية.....
	22	:	نظرية التغيير.....
	24	:	القبول والرفض.....
	25	:	التغيير والمعلم.....
الباب الثاني	29	:	مسألة التفكير.....
الفصل الرابع	31	:	لماذا المخ الأيمن؟.....
	31	:	الجانب التشريحي الوظيفي.....
	35	:	المنهج والمخ الأيمن.....
	37	:	التدريس بطريقة حل المشكلات (العملية الذهنية).....
الفصل الخامس	41	:	التفكير والتدبر.....
	41	:	مفهوم التفكير والتنوع الفكري.....
	45	:	التفكير لدى الأطفال.....
	47	:	مركزية التحصيل.....

51	 المنهج والتفكير	: الفصل السادس
51	 مهارات التفكير	
53	 تدريس التفكير	
57	 طريقة التفكير	
61	 الإصلاح التربوي	: الباب الثالث
63	 المؤشرات	: الفصل السابع
63	 تعريف المؤشر	
65	 المؤشر التربوي	
68	 قياس المؤشرات	
73	 الدوافع	: الفصل الثامن
73	 نشوء الرغبة	
75	 حدود الموضوعية	
78	 الاتجاهات الدولية	
81	 المسؤولية والمساءلة	: الفصل التاسع
81	 التربية التقدمية	
83	 اتجاهات المساءلة	
87	 المساءلة المهنية	
89	 المساءلة الأخلاقية	
91	 المساءلة القانونية	
93	 المنهج التربوي	: الباب الرابع
95	 المحتوى المعرفي	: الفصل العاشر
95	 جدلية المحتوى	
96	 تطور المعرفة	
100	 عوائد المعرفة	
103	 التقيد بالمعايير	
105	 العمل بالمفاهيم	
109	 التخطيط	: الفصل الحادي عشر
109	 لماذا المنهج؟	
112	 النماذج	
117	 نظرية المنهج	
119	 التقسيم والتصنيف	
124	 التنظيم والصياغة	
127	 منظومة القيم	

131	الفصل الثاني عشر : التدريس
131	الطريقة
137	الفروق الفردية
139	مشكلات التعلم
143	الفصل الثالث عشر : التأثيرات المتبادلة
143	تحليل النظم
145	الاتفاق على المبادئ
149	المذاهب الفكرية
152	العوامل المؤثرة
161	الباب الخامس : جودة التعليم
163	الفصل الرابع عشر : المحددات
163	المقاييس
168	مستوى الجودة
171	أهمية القياس
173	الفصل الخامس عشر : الضمان والاعتماد
173	ضمان الجودة
175	تعريف الاعتماد
178	خطوات الاعتماد
180	معوقات الاعتماد
185	الفصل السادس عشر : النموذج الأفضل
186	التعليم في فنلندا
190	التعليم في سنغافورة
192	التعليم في كوريا الجنوبية
197	الباب السادس : مستقبل التعليم
199	الفصل السابع عشر : البطالة
199	الظاهرة
201	التسرب والرسوب
204	المنظور الاقتصادي السكاني
209	الفصل الثامن عشر : الاستثمار في البشر
209	رأس المال البشري
211	اقتصاديات التعليم

217	.....	الفصل التاسع عشر : التكنولوجيا الجديدة
217	.....	تطور التكنولوجيا
219	.....	تكنولوجيا التدريس
223	.....	الكمبيوتر التعليمي
225	.....	الفصل العشرون : توظيف العولمة
225	.....	شيوخ العولمة
227	.....	عولمة التعليم
229	.....	الموقف من العولمة
233	.....	المصطلحات الواردة في الكتاب :
243	.....	المراجع :
249	.....	فهرس الموضوعات :

قائمة الأشكال والجداول

أولاً : قائمة الأشكال

الرقم	تعليق الشكل	الصفحة
1	علاقة التفكير بالمنح	42
2	مراحل التطور المعرفي لدى الطفل	47
3	نظرية بلوم لمستويات المعرفة	55
4	نموذج التصميم المعاكس	113
5	نموذج تابا للتدريس	114
6	نموذج ويلر للمنهج	114
7	النموذج الدائري للمنهج	115
8	نموذج عام لتخطيط المنهج	125
9	الإطار العام لخطة الدرس	132
10	نماذج من التدريس	135
11	العلاقة بين المنهج والمجتمع في إطار مفهوم تحليل النظم	144
12	نظام المدرسة	148
13	أبعاد تكنولوجيا التدريس	221

ثانياً : قائمة الجداول

الرقم	تعليق الجدول	الصفحة
1	أوجه الفرق في وظائف نصفي المخ (الأيمن والأيسر)	33
2	تقسيم الدماغ حسب نظرية هيرمان للعملية الذهنية	43
3	الفرق بين تدريس التفكير كمادة مستقلة أو مدمجة	53
4	نوعية بدايات الألفاظ التي تظهر في كل المستويات	57
5	معايير "بالدرج" للأداء والتميز	168
6	ترتيب بعض الدول حسب جودة التعليم لعام (2016م)	169
7	ترتيب بعض الدول حسب جودة التعليم لعام (2010م)	170
8	محاور قياس ضمان جودة التعليم	177
9	المحاور وأوزانها النسبية	179
10	مستويات جودة الأداء وحدودها النسبية	180
11	ترتيب بعض الدول وفق مؤشر التنمية البشرية الصادر من الأمم المتحدة عام (2007م)	188
12	تأثير الاستثمار في رأس المال البشري على الاقتصاد	214

المقدمة

إن الحديث عن التعليم يحتاج إلى المزيد من البحث والتقصي بالتركيز على عناصر محددة عبر الدراسات الميدانية في التعليم الطبي العربي، خصوصاً وأن واقع التعليم لا يرقى حالياً إلى المراتب العالمية، ولا يحظى بنصيب وافر من الدراسات المفصلة لمشكلات التعليم المختلفة، خصوصاً ما يتعلق بتعلم اللغات، والعناية باللغات والفكر وتطور المعرفة، لذا ينبغي أن يكون تطور التعليم هدفاً استراتيجياً يصب في مختلف أنواع التعليم ومن ذلك التعليم الطبي والعربي.

وقد جاءت فكرة هذا الكتاب "كيف تموت المدرسة؟" من خبرة الكاتب الطويلة في مجال التعليم التي امتدت لأكثر من عقدين حدثت فيهما وبعدهما تحولات كثيرة في الأوضاع التعليمية أدت إلى تغييرات في مدخلات التعليم بفعل العوامل المحلية والخارجية. والكتاب لا يتحدث عن وضع تعليمي في نظام معين، وإنما يسلط الضوء على بعض أنظمة التعليم كنماذج تعكس مؤشرات تعليم راقية على سلم تطوير التعليم العالي، حيث تشكل الاتجاهات العصرية تحديات هائلة أمام أنظمة التعليم، وتزيد من مسؤوليات المدرسة، وهي تحاول جاهدة المواكبة والتعامل مع المستجدات، فليس هناك مكان لمدرسة تعاني الوهن والمرض، بينما تتبدل التحديات العلمية والتربوية وتزداد يوماً بعد يوم أمام المطالبات المحلية والدولية بأهمية العمل، ليس فقط على تجويد التعليم، وجعله أكثر مناسبة للاحتياجات المختلفة، وإنما كذلك تلبية المدرسة للمطالب الدولية في مجالات السلام ونبذ العنف والتسامح، ومسايرة مفهوم العولة التي تسعى لترسيخ فكرة أن العالم متحد ومتضامن تتلاقى فيه المصالح المشتركة، وأن الانفتاح على العالم ضرورة لتقدم المدرسة، لأنها نواة النظام التربوي، والمكان الأساسي الذي تحدث فيه العملية التعليمية.

والكتاب يركز على العوامل الداخلة في وهن وضعف التعليم العام التي تنعكس على التعليم العالي، هذا وقد حاول الكاتب التطرق لأولويات المشكلات ذات العلاقة بالتوجهات العالمية المتفق عليها في مؤشرات التعليم والتي تسعى غالبية الدول قدر استطاعة كل منها السعي لها رغم التفاوت الكبير في الإمكانيات المتعددة. فالحقائق الراهنة عن الحالة التعليمية التي تعيشها دول كثيرة تعكس عدم الاهتمام بالتعليم في دول لا تخجل من الادعاء بأنها تمتلك أفضل أنظمة التعليم مقارنة بغيرها، لذا توجه الانتقادات للتعليم في البلاد العربية لتدني مستوى التعليم، فنحن بحاجة إلى الاهتمام بالتعليم لتقوية التلاميذ في اللغة الأم واللغات الأخرى، فالتعليم القوي أساس كل تنمية.

ولدور المركز في العناية باللغة العربية وإيمانه بأن اللغة الأم هي التي يجب أن تسود في التعليم العام والتعليم الطبي خاصة، فإن هذا الكتاب يسلط الضوء على أبرز القضايا في هذا المجال لإيضاح شدة العلاقة بين التعليم والميادين الأخرى، ومنها التعليم الطبي الذي مثل غيره يرتكز على اللغة والمعرفة والثقافة والتطورات العلمية المتسارعة، لذا قام المركز ولسنوات عديدة بعقد الندوات الثقافية والإصدارات الطبية التي ركزت على مشكلات التعليم العربي واللغة العربية، إيماناً منه أن مخرجات التعليم العام العربي وتدنيه بشهادة المراكز والمنظمات الدولية من العوامل الأساسية في تكاثر مشكلات التعليم عامة والتعليم الطبي على وجه الخصوص.

لقد حاولنا في تحليلنا للقضايا السابقة أن نقرب كلما أمكن من المؤشرات الموضوعية والحاكمة لوظيفة المدرسة، فعدم قدرة المدرسة على أداء مسؤولياتها يجعلها في أدنى المراتب، حيث لا فائدة ترتجى منها، واستمرار ضعفها يعني موتها، ومعاناة الأمة من التداعيات الآنية وبعيدة المدى. إن دراسة مؤشرات الوهن التعليمي ضرورة لمعالجة الأسباب، وتلافي الصعوبات، وبالتالي تجنب موت المدرسة، وعلى الرغم من أن هدف الكتاب هو تطوير وتعزيز التعليم بين المواطنين، وأن هذا الأمر ليس من صميم الكتب التي يصدرها المركز في المناهج الطبية والثقافة الصحية، إنما الهدف منه الوصول إلى المجتمع بشتى الوسائل لتقديم هذا الموضوع بأسلوب جديد يساعد على توسيع المعرفة العلمية لدى الإنسان، فقد حرص مؤلف هذا الكتاب الدكتور يعقوب أحمد الشراح - رحمه الله رحمة واسعة - وأثناء تلقي العلاج بالخارج على إتمام هذا الكتاب وظهوره، وكأن اختياره لعنوان هذا الكتاب (كيف تموت المدرسة؟) من بين أكثر من (20) مؤلفاً سابقاً له تزامن مع القدر المكتوب من رب السماوات والأرض المحي المميت - سائلين المولى عز وجل أن يتغمده بواسع رحمته وأن يجعل مسيرته الحافلة بالعبادة لتطوير التعليم والعناية باللغة العربية في مراحل التعليم عامة والتعليم الطبي خاصة شفاعاً له ونوراً في قبره.

نأمل أن يكون هذا الكتاب مبادرة من المركز لدعوة الجهات المختصة الأخرى للعمل على تطوير التربية والتعليم حتى يتحقق توصيل المعلومات الحديثة للمواطنين بالوطن العربي، وأن يكون سبيلاً وحافزاً لدى الباحثين والمهتمين بالتعليم للتوصل لحلول ناجحة تعين على تخطي العقبات تجاه التنمية البشرية التي تتولى شؤونها العملية التربوية، فهذه العقبات أكثر اتساعاً وتأثراً في أنظمة التعليم النامية، ومنها التعليم العربي الذي يحتاج إلى معالجات واقعية في إطار رؤية مستقبلية تتناسب مع مطالبات المجتمع في تحقيق نقلة نوعية خاضعة للمساءلة والمتابعة الجادة.

والله ولي التوفيق،،

الدكتور/ عبد الرحمن عبد الله العوضي

الأمين العام

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية

التمهيد

يسعى هذا الكتاب الذي بين أيدينا إلى إيضاح العوامل المؤثرة في فشل وموت المدرسة، وتداعيات ذلك على المجتمع، خصوصاً أن فشل المدرسة في الدول النامية أصبح اليوم أكثر شيوعاً واتساعاً ولدرجة الصعوبة في العمل أحياناً على معالجة مسببات الفشل والحد من تداعياته على الأطفال الذين يعانون الجهل والفقر والامية، والحرمان من التعليم.

لذلك فإن البحث في هذا الكتاب عن جوانب تؤثر سلباً في وظيفة المدرسة وتساهم في وهنها أو موتها على المدى البعيد هدف نسعى منه أن يلتفت القادة والمهتمون بالتعليم إلى أهمية العمل على ضبط مسار التعليم ومعالجة الظواهر المختلة، وليس الاكتفاء بترديد الحديث في المشكلات أو إيعازها للآخرين من العاملين في النظام التعليمي أو خارجه، وإنما ينبغي أخذ المبادرات الجادة من أجل إصلاح التعليم الذي ينعكس إيجاباً على مختلف قطاعات المجتمع.

إن المختصين في التربية يدركون تماماً طبيعة مواطن الخلل في النظام التربوي، وما إذا كان على المستويات التخطيطية أو التنفيذية أو الاثنين معاً، لكن المجتمع عامة يوجه سهام النقد والاثهام للمدرسة على أنها عاجزة عن القيام بمسؤولياتها على الوجه الصحيح، هذا في الوقت الذي تنفي فيه المدرسة هذه الاتهامات وتوعد بعض مشكلاتها لأطراف أخرى أهمها جهاز التعليم المركزي أو المجتمع، لذا يتحتم الوقوف على أسباب الخلل في وظيفة ودور المدرسة، وبالتالي معالجتها ليس فقط على المدى الآني، وإنما كذلك العمل لتجنبها على المدى البعيد في إطار استراتيجيات وخطط تأخذ في الاعتبار التطورات المتسارعة في المجالات العلمية والتقنية، والتحول الاجتماعي والاقتصادي والسياسية، خصوصاً وأن العالم يعيش اليوم عصر المعلوماتية، وتطور وسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي، وشبكات الإنترنت وغيرها. فهذه الوسائل التقنية عالية الجودة قربت المسافات بين الأمم، وأصبح العالم قرية كونية تنتقل فيها المعلومات في ثوان من مكان لآخر دون قيود أو حواجز.

يتضمن هذا الكتاب الذي بين أيدينا عشرين فصلاً موزعة على ستة أبواب رئيسية، يبدأ الباب الأول بالحديث عن المدرسة والتمدرس من المنظور التاريخي، والتطورات الأيديولوجية التي تأثرت بأنظمة المعرفة، ونظريات التعلم، وعلاقة المدرسة بالمتغيرات المختلفة، منها التغيير

التاريخي في مفهوم المدرسة، ودوره في العملية التعليمية، ويتناول الباب الثاني البحث في مفهوم "التفكير"، ودور المخ الأيمن في نشوء العبقرية، وعلاقته بالتعليم. ولقد أصبح التفكير مادة وهدفاً أساسياً لنظريات التعلم والمناهج، وأساليب التدريس في المدرسة، بل أصبح اليوم مادة إلزامية تُدرّس في الجامعات، أما الباب الثالث فيدور الحديث فيه عن الإصلاح التربوي بالتركيز على المؤشرات والدوافع، ومحاولات إدخال إصلاحات على العملية التعليمية في بعض أنظمة التعليم، ويتناول الباب الرابع من الكتاب المنهج التعليمي من حيث المحتويات، وأسس التخطيط، وطرق التدريس، والعوامل التي تعيق العملية التعليمية في المدرسة، ودور المنهج في تدني مستوى التعليم، ويركز الباب الخامس على جودة التعليم من حيث محددات الجودة، وضمان واعتماد المؤهلات العلمية مع الإشارة إلى مقاييس الجودة، والتعرض لنموذج كأفضل نظام تعليمي يتصف بهذه الجودة، أما الباب السادس والأخير فإنه يتناول مستقبل التعليم بالتركيز على تجنب البطالة، والاهتمام بالاستثمار في البشر، وأهمية التكنولوجيات الجديدة في العملية التعليمية مع الحديث عن تأثيرات العولمة على أنظمة التعليم.

نأمل أن يفيد هذا الكتاب المخططين والباحثين والمعلمين، والمهتمين بالتعليم، وأن يكون إضافة جديدة تضم إلى المكتبة العربية.

والله ولي التوفيق،،

الدكتور/ يعقوب أحمد الشراح

الأمين العام المساعد

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية

المؤلف في سطور

الدكتور/ يعقوب أحمد حسن الشراح

• المؤهلات والتدرج الوظيفي

- حاصل على ليسانس العلوم (أحياء - علوم) من أمريكا عام (1969م).
- حاصل على دبلوم عام التربية (دراسات عليا) من جامعة لندن، بريطانيا، عام (1975م).
- حاصل على دبلوم خاص التربية (دراسات عليا) من جامعة لندن، بريطانيا، عام (1976م).
- حاصل على ماجستير التربية (مناهج وطرق تدريس العلوم) من جامعة ليدز بريطانيا، عام (1977م).
- حاصل على الدكتوراة في التربية البيئية من جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية عام (1984م).
- مدير إدارة المناهج والكتب الدراسية وزارة التربية، عام (1979م).
- وكيل وزارة التربية المساعد للتخطيط والشؤون الثقافية، عام (1980-1992م).
- الأمين العام المساعد للمركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية (أكملز)، مجلس وزراء الصحة العرب، جامعة الدول العربية منذ (1994م) وحتى تاريخه.

• التأليف والتدريس

1. كتاب "التربية البيئية" منشورات مؤسسة الكويت للتقدم العلمي (1986م).
2. كتاب استمرارية الحياة وعلاقة الأحياء "للمرحلة الثانوية".
3. كتاب "العلوم" للصف الرابع المتوسط.
4. كتاب "الأيض والالتزان" لثانوية المقررات.
5. كتاب "استثمار البيئة" للمرحلة الثانوية/ القسم الأدبي (1985م).
6. كتاب ثقافة بيئية للمرحلة الثانوية/القسم الأدبي.

7. كتاب "تعليم الكبار ومحو الأمية في الكويت" تم تأليف هذا الكتاب بطلب من معهد التربية الدولي في ألمانيا/اليونسكو، وقد طبع بعدة لغات (1985م).
8. كتاب "صدى الكلمة" منشورات شركة دار الفكر الحديث، الكويت (2000م).
9. كتاب "أضواء على الأحداث" منشورات ذات السلاسل، الكويت (2001م).
10. كتاب "التربية وأزمة التنمية البشرية" منشورات المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، (2002م).
11. كتاب "التربية والانتماء الوطني تحليل ونقد" منشورات دار الفكر الحديث، الكويت (2001م).
12. كتاب "المناهج الخفية"، الكويت (2004م).
13. كتاب "البيئة والبشر صراع بلا حدود"، الكويت (2006م).
14. كتاب "المنظور الدولي للمخاطر البيئية"، الكويت (2007م).
15. كتاب "التربية والبيئة وتحديات العصر"، الكويت (2009م).
16. كتاب "المناخ والاحتباس الحراري مشكلة العصر"، الكويت (2010م).
17. كتاب "صوت العقل"، الكويت (2012م).
18. كتاب "رؤى وقضايا"، الكويت (2012م).
19. كتاب "عوائد المعرفة والصحة العامة"، الكويت (2015م).
20. كتاب "الإنسان واستدامة البيئة"، الكويت (2015م).
21. كتاب الوعي باستثمار المعرفة وتنميتها، الكويت (2018).
22. كتاب كيف تموت المدرسة، الكويت (2018).
23. كتابة المقالات والمواضيع التربوية والعلمية المختلفة في العديد من المجالات المتخصصة والجرائد اليومية.
24. تحكيم العديد من الدراسات في المجالات التربوية والثقافية المتخصصة والبيئية.
25. تدريس مقرر التربية البيئية، كلية التربية/ جامعة الكويت، عام (2000 - 2002م).
26. تدريس طلبة ماجستير علوم البيئة كلية العلوم/ جامعة الكويت، عام (2005-2006م).

الباب الأول : المدرسة

الفصل الأول : السياق التاريخي للمدرسة.

الفصل الثاني : التداعيات الأيديولوجية.

الفصل الثالث : إشكالية التغيير.

الفصل الأول

السياق التاريخي للمدرسة

يتباين المنظور التاريخي لمفهوم المدرسة في الزمان والمكان وبحسب الظروف السائدة، ففي الفترة السابقة للحرب العالمية الثانية لم يتقلص هذا التباين إلا عندما ظهرت مجموعة من نظريات التعليم (Educational Theories) ساهمت بصورة أكثر وضوحاً في تحديد وظيفة المدرسة ودورها في المجتمع، ولقد اعتبرت المدرسة في سياق هذه النظريات وتطور الفكر التربوي بالقرنين التاسع عشر والعشرين وحدة أو نواة النظام التعليمي التي تنفذ السياسات التعليمية العامة للدولة، ويعتمد عليها المجتمع في حصوله على الخدمة التعليمية المناسبة، لذلك فالخلل في وظيفتها لم يكن يعني عجزها فقط، وإنما فشل الدولة.

تطور نظريات التعلم

يتحدث العالم عن عولة التعليم والانفتاح، وأن للتعليم أولوية مطلقة لتحقيق تنمية مستدامة (Sustainable Development)، لكن التقارب الكوني للتعليم لا يعني التماثل المطلق بين أنظمتهم وسياساتهم وأهدافهم. هنالك الكثير من الخصوصية التعليمية المتأثرة بالتقاليد والأعراف والتاريخ والثقافة يصعب أن تنصهر أو تتلون بخصائص تربوية أو ثقافية دخيلة ومختلفة. فمن منا لا يعرف أن التعليم الياباني أو الصيني لا يهمل الماضي، ولا يتجاهل تدريس القيم والأخلاق والتاريخ واللغة، لكنه مع ذلك يولي عناية فائقة بثقافة النقل من الآخرين، والاستفادة من علومهم وصناعاتهم وثقافتهم. لهذا فاليابان والصين ودول أخرى مشابهة لهما تنافس المجتمعات الأخرى الصناعية والمتقدمة في ميادين الاختراع والنهضة العلمية والتكنولوجية، وفي الوقت نفسه يتميز كل منهما بتقدير الذات والتمسك بالإرث الثقافي والتاريخي وبجذور التراث والتقاليد.

إن البحث في اختلافات وتشابهات مؤسسات التعليم من الناحية التاريخية يساهم في فهم التحولات الفكرية في علوم الاجتماع والفلسفة والنفس والتربية التي ساهمت في تطوير المدرسة. فالمدرسة الحديثة هي نتاج هذه التحولات التي لا نعرف عنها اليوم الشيء الكثير، فقد كانت المدارس في العهد القديم لها سلبيات وإيجابيات خلقت مسارات مختلفة أثرت في صعود أو فشل المدرسة، وساهمت سلبياتها في بلورة أنواع التغيرات المطلوبة التي تجعل المدرسة أكثر فاعلية وقبولاً في المجتمع.

ولكي نفهم تاريخ تطور المدرسة نكتفي بالإشارة إلى أن المدرسة كانت جزءاً من السلطة الدينية خاضعة لتعاليمها، فالرهبنة المسيحية في العصور الوسطى ركزت على تهذيب الروح ومحبة الله، وعلمت القراءة والكتابة في الأديرة. وعندما فقدت الكنيسة سيطرتها على التعليم بدأ عصر جديد في أوروبا بفصل التعليم عن الكنيسة، وجعلها مسؤولية الدولة، ولم يكن يتصور الناس آنذاك أن الدولة تملك سلطة أكبر من الكنيسة، خاصة وأن الناس كانت تلجأ بنفسها بطلب العون والتوجيه من البابا جرجوري العظيم (Pope Gregory) وليس الإمبراطور في إيطاليا.

وفي بداية العصر الإسلامي كانت المدرسة تركز على تعاليم الدين حتى جاء العصر الوسيط فتأسست مراكز تعليم في بغداد والقيروان ودمشق والكوفة والقاهرة وفاس وغيرها لطالبي العلم، وكان للعلماء شأن عظيم في هذه الفترة لكونها فترة ازدهار العلم ونهضة المعرفة.

لكن الدراسات التاريخية تشير أن علاقة أنظمة التعليم بالحكم وبالسياسة هي التي جعلت "الأدلجة" (Ideology) جزءاً من التمدن، وربما العامل الأكثر تأثيراً في الفرد، وخاصة الخضوع لسلطة الدولة. وبرغم الاختلاف في هذا الهدف من مكان لآخر، إلا أن التغييرات في النظام الاجتماعي والسياسي أثرت في المدارس أشد تأثيراً فانبثقت الآراء والمذاهب الفكرية الجديدة منها "المذهب الاجتماعي الواقعي"، و"المذهب الحسي الواقعي"، حيث إن الأولى تدعو إلى إعداد الفرد الناجح والمتفاعل، بينما الثانية تركز على المنهج العلمي الإدراكي في شخصية الفرد.

ولقد تزامن مع هذه المذاهب الفكرية المؤثرة في المدرسة ظهور نظريات تربوية لعبت دوراً مهماً في تطوير مفهوم المدرسة، ومن هذه النظريات "النظرية الوظيفية" (Functionalist Theory)، و"نظرية الصراع" (Conflict Theory)، و"النظرية الرمزية التفاعلية" (Symbolic Interactionist Theory) ساهمت جميعها في إحداث نقلة نوعية في أنظمة المدارس رغم الاختلاف في مضمون كل نظرية.

ويعد المفكر إميل دوركايم (E. Durkheim) مؤسس النظرية الوظيفية التي تؤكد على أهمية غرس القيم الاجتماعية، والتربية الأخلاقية، وضرورة نقل معارفها وخبراتها للمتعلمين، فضلاً عن الاهتمام بالحقوق واحترام الآخر، والتنافس في العمل والإنجاز. أما نظرية الصراع فإنها ترى أن التعليم يرسخ الخلافات والصراع، وعدم المساواة بين الناس، وخاصة تهميش الفقراء كالعمال. لكن النظرية الرمزية التفاعلية تجعل جل اهتمامها في العمليات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، حيث تأثيرات المعلم على المتعلم، واكتساب التحصيل من خلال المناهج المناسبة لأعمار وعقول المتعلمين.

ولم يتوقف التطور في نظريات التعلم، ففي السنوات الخمسين الأخيرة شاهد العالم بروز أفكار جديدة للعلماء والمفكرين في مجالات التربية وعلوم الاجتماع والنفس كانت لها بصمات واضحة على تطور الفكر التربوي، وخاصة تأثيراتها البالغة على العملية التعليمية.

ومن هذه الأفكار "المدرسة السلوكية" (Behaviorisms)، والفكر التجريبي القياسي (Pragmatism)، حيث إن الأولى اهتمت بالاتجاهات والقيم في مناهج وطرق التدريس، وأكدت على أهمية التجربة في المسائل المحسوسة لا المجردة. ورأى العاملون في هذا المجال من أمثال جون واتسون (John B. Watson)، وسكنر (B.F. Skinner) أن التعليم يهدف إلى تنمية السلوك، ويقوم الاعوجاج، ويخلق التسامح، ويقوي الأخلاق. فالإنسان ليس بآلة يتلقى المعلومات ليبرمجها في ذهنه دون أن تكون هذه المعلومات مؤثرة في وجدانه واتجاهاته، لذلك تؤكد النظرية السلوكية على أن كل التصرفات تعتمد على مبدأ "المنبه - الاستجابة" (Stimu-Response)، وأن تفسير السلوك لا يحتاج إلى الربط بالوعي أو الحالة الذهنية فقد يكون سلوكاً لا إرادياً تلقائياً.

ولقد استخدمت النظرية السلوكية في التدريس منذ الخمسينيات بهدف ترسيخ السلوك الإيجابي باتباع الوسائل المختلفة، فالتلميذ المثابر والمجتهد في دروسه عندما يكافئ على ذلك، فإنه يكرر سلوك المثابرة والنجاح، وعندما يعاقب المقصر في واجباته الدراسية، فإنه لا يحاول أن يعيد سلوك التقصير أو الإهمال، والمعلوم أن أنواع التعلم تقسم إلى نوعين رئيسيين، وهما التعلم الإدراكي (Perceptual Learning) الذي يعني القدرة على التعلم بالتعرف على المثيرات التي شوهدت في السابق، ثم النوع الذي يعتمد على الاستجابة للمثير، أي القدرة على القيام بسلوك معين عندما يوجد مثير معين.

أما المدرسة البراجماتية أو التجريبية فقد كان رائدها جون ديوي (J.Dewey) الذي كتب الكثير عن أهمية التجربة في التحليل واستنباط النتائج عن طريق الملاحظة، وأكد أن التعليم الجيد هو الذي يعتمد على أسلوب حل المشكلات، والتفاعل مع المتغيرات، وليس التلقين (Indoctrination) والاستظهار، ويعد جون ديوي من مفكري القرن العشرين في أمريكا، فقد ساهم في مجالات الفلسفة وعلم النفس والتربية، وهو رائد الفكر الفلسفي البراجماتي العقلاني الذي يرى أن دور التعليم ينبغي أن يكون المحفز والمشجع للمتعلم لكي ينخرط في التفكير والتحليل واكتساب الخبرات.

ولم يستمر الاهتمام التربوي بنظريات التجربة والسلوك حتى توجهت الأنظار بسرعة إلى ثورة في الفكر التربوي، أطلق عليها علم النفس "النظرية الإدراكية" (Cognitivism) وذلك في الستينيات من القرن الماضي شغلت هذه النظرية قطاع التعليم في العالم وعلى نطاق واسع، وفحوى هذه النظرية أن الدماغ مركز التفكير، والموجه للسلوك والذاكرة الحقيقية للمعلومات والفهم والاستيعاب والتفاعل، فالاستجابة للمؤثرات البيئية تعتمد على التفكير (Thinking)، وليس كما تقول النظرية السلوكية إن الاستجابة تلقائية ومحددة، بينما العقل المنتج للإدراك يحلل المعلومات لكي تتحدد التصرفات في اتجاهاتها المختلفة.

وبالتوازي مع النظرية الإدراكية ظهرت نظرية أخرى تسمى "البنائية أو التفسيرية" (Constructivism) تصف التعليم بأنه نشاط وعملية بنائية، حيث التلميذ صانع المعلومة بما

لديه من خبرات سابقة، لهذا تختلف التفسيرات والتصورات عند الناس، وكذلك طريقة بناء المعرفة، وهذه النظرية لا تعارض اعتماد الخبرات على بعضها البعض في استنباط خبرات جديدة، ولكن ذلك لا يعني أن جميع التلاميذ مثلاً يحصلون على نتائج واحدة إذا استمعوا إلى درس المعلم، فقد تتولد معلومات مختلفة أو معارف جديدة لدى بعض التلاميذ لم تكن في أذهانهم أو حسبان المعلم، ويطلق على ذلك "المعلومات أو الخبرات الخفية" (Hidden Experience).

كذلك أثرت نظرية إميل دوركايم (E. Durkheim) في التطبيع الاجتماعي على طرق التعليم وإدماج التلميذ في المجتمع، وركز جان بياجيه (J. Piaget) على الجوانب البيولوجية والنفسية والمنطقية عند الطفل، وكيف يحقق التوازن بين الذكاء والبيئة.

ومع أن غالبية النظريات الفكرية انصبت في مجال المعرفة والتعليم والتجربة والخبرات العقلية نجد القليل منها يشير إلى الجوانب القيمية والإنسانية في العملية التعليمية، لهذا ظهرت نظرية "البعد الإنساني" (Humanism) في اكتساب المعرفة بالسطينيات من القرن الماضي تدعو إلى ترسيخ قيم العدالة والحرية والاحترام في نفوس المتعلمين، خصوصاً تنمية دوافعهم واهتماماتهم التي تتبدل بمرور الزمن.

مما سبق نستخلص أن النظريات الفكرية في الفلسفة والتربية وعلم النفس وغيرها ساهمت بدرجة عالية في تطوير التعليم في المدرسة، وبالتالي حفزت التطبيق والاستفادة في المراحل التالية لتطور المدرسة حتى ظهور المدرسة الحديثة (Modern School) التي بدورها وظفت الأنظمة الفكرية المختلفة، والنظام المدرسي من حيث هيكلها وأهدافها وأدائها ودورها في المجتمع.

ومع أن كل النظريات التعليمية اتفقت في أشياء واختلفت على أشياء أخرى، إلا أنها اعتبرت القوة المفعلة لحركة التعليم، وقد تلونت بالظروف التي أوجدت فيها، ولا ينبغي أن يحكم على صدقها أو عدم القبول ببعضها مادامت المتغيرات التي حدثت والظروف التي سادت في كل عصر متباينة. المهم علينا فهم أن النظرية (Theory) هي مجموعة عوامل أو متغيرات متداخلة تشكل صورة موحدة لكي تؤدي غرضها المحدد. وعامة، فإن النظريات التي تعتمد على البرهان العلمي تعتبر أكثر دلالة أو مصداقية من النظريات التي تعتمد على الرأي العام أو التجربة الشخصية.

كذلك يتطلب فهم النظرية أيضاً قدراً من الوضوح فيما ترمي إليه من أهداف، وكيف يكون تفسير المضمون. وللأسف، الكثير من المعلمين ليسوا ملمين بنظريات التعلم رغم أن صلب مهامهم هو القيام بالعملية التعليمية التي تتطور بالتغيير في هذه النظريات من وقت لآخر، لهذا لا نقول إن الناس تختلف على كلمة "التعلم" (Learning)، أو التربية (Education)، أو التدريس (Teaching)، أو التمدريس (Schooling) فهذا ليس من اختصاصها، ولكن المعلمين لهم تفسيراتهم المختلفة لهذه الكلمات التي قد تتعارض مع نظريات التعلم، ومع ما يقومون به من مهام متعددة في المدرسة.

النظام المدرسي

لأشك أن في السنوات الأخيرة ظهرت اتجاهات تربوية جديدة في التعليم العام تنوعت في الأهداف والأساليب بهدف الموائمة مع احتياجات المجتمع، وتفعيل دور المدرسة أمام التطورات المذهلة في ميادين العلم والصناعة والمعلوماتية والتواصل والشبكات الإلكترونية الناقلة للمعارف والاكتشافات الجديدة. ومن أمثال هذه الاتجاهات في التعليم "المدارس الذكية" (Smart Schools) التي تركز على التعلم الإلكتروني (E. Learning)، والتخلص من طرق التدريس العقيمة التي تعتمد على الحفظ والتلقين والكتب المدرسية الورقية، وكذلك "مدارس المستقبل" (Future Schools) التي تعد القادة، وتركز على التفكير، وطريقة التفكير، وكيفية اتخاذ القرار، والقدرة على حل المشكلات، والتفكير في المستقبل.

هذه المدارس وغيرها تأثرت بالتحويلات الاجتماعية والاقتصادية وبنظريات التعلم التي تغيرت بين حين وآخر في العالم، فلقد كانت للمدارس الشاملة (Comprehensive Schools)، والمدارس الأكاديمية (Grammar Schools) تأثيرات كبيرة امتدت لفترة زمنية طويلة، وما زالت تعكس التباين في الاتجاهات، حيث يهدف النظام الشمولي للمدرسة إلى التنوع في البرامج، وقبول كل الملتحقين بها، بينما يهتم النظام الأكاديمي بالانتقاء وإعداد القادة، وعدم قبول كل الملتحقين، كذلك ترى المدرسة الأكاديمية أن فرص التعليم ينبغي أن تكون للمتفوقين من التلاميذ، وأن التنافس العلمي ضرورة لتحقيق التميز، بينما المدرسة الشاملة تهدف إلى كل الفئات المختلفة في مستوياتهم العلمية وخلفياتهم الاجتماعية، بل إنها تسعى لمعالجة مشكلات التعثر الدراسي للأطفال، وتقديم برامج خاصة لمختلف الفئات كالمعاقين، والأطفال المهمشين الذين لا يقبلون في المدارس ويطلق عليهم "الفئات الحائرة" (Confused Groups). لكن ذلك لا يعني أن المدرسة الشاملة لا تهتم بالموهوبين (Gifted Students) الذين يحتاجون أيضاً إلى مناهج تتناسب مع احتياجاتهم ومستوياتهم العقلية.

إن التنوع في نظام المدرسة بالماضي كان محدوداً وموجهاً لاحتياجات الناس في مجالات الزراعة والعسكرية والأمور الدينية وغيرها، فلقد كانت التنشئة العسكرية وفهم الدين بالإضافة إلى القراءة والكتابة الأساس لأي عمل تعليمي. فلم تكن هنالك المدرسة بالمفهوم "النظامي" إلا في القرن التاسع الميلادي عندما انفصل التعليم عن المؤسسات الدينية، وأصبح بيد الدولة المدنية.

ومع تطور المدرسة كمّاً ونوعاً، واتساع احتياجات الناس من التعليم ازداد الضغط الاجتماعي على المدرسة بعد ظهور "علم اجتماع المعرفة" (Sociology of Knowledge)، والاكتشافات العلمية في الفلك والفنون والبحث وغيرها جعلت وظيفة المدرسة أكثر تعقيداً عن ذي قبل، خاصة بعد أن اعتبرت المدرسة بيئة ثراء وتميز ووجاهة لكل من يذهب إليها، ولقد أدى ذلك إلى الصراع، وتفرد النخبة في تقسيم نظام المدرسة إلى أنواع من مدارس خاصة لأبناء السياسيين والقادة، ومدارس لأبناء العاملين من الطبقة الاجتماعية المتوسطة، بينما حرم الغالبية من أبناء الفقراء والطبقة الكادحة من التعليم في المدارس.

إن ذلك يعني أن سياسة وأنظمة المدارس ليست واحدة في كل مكان، كما أن أهدافها وأساليبها تتباين بشكل واسع. ولعل النظر في أنظمة المدارس الرأسمالية والشيوعية تعكس التباين الكبير في الأدوار المطلوبة من المدارس. فاليابانيون والصينيون رغم عنايتهم بالتراث واللغة والتاريخ لا يمانعون الاستفادة من علوم الغرب وأمريكا، لكنهم لا يريدون نظام العيش الأوروبي والأمريكي تماماً مثلما يرفض الأوروبيون نمط العيش الصيني أو الياباني. كذلك تختلف المدارس في عنايتها بمنظومة القيم أو التركيز عليها في تعليم الأطفال، وهو ما يلاحظ في الانفلات من قيود القيم في المدارس الأمريكية والأوروبية بصفة عامة مقارنة بالتركيز الشديد عليها في المدارس الإسلامية أو غيرها.

الطفل في المدرسة

لاشك أن الذهاب إلى المدرسة حق من حقوق الطفل لا يجب سلبه مهما كانت الأسباب والظروف، وللأسف يزداد أعداد المحرومين من الأطفال في سن التعليم عالمياً سنة بعد سنة. فتشير إحدى الدراسات إلى أن العدد كان في عام (1998) حوالي (113) مليون طفل. لكن منظمة اليونسكو ترى أن هذا الرقم غير مؤكد تماماً، ربما أكثر من ذلك بسبب عدم وجود إحصائيات دقيقة سنوية تقدم من الدول. ولقد وجدت اليونسكو انخفاضاً في عدد المحرومين من الأطفال في عام (2011) بسبب التوسع الكمي للمدارس في العالم، إلا أنه لا يزال حوالي (60%) من إجمالي المحرومين هم من الإناث.

وعلى الرغم أن أسباب عدم الالتحاق لمن هم في سن التعليم بالمدارس كثيرة ومتنوعة، إلا أن الدلائل تشير أن الفقر والامية والنزاعات والتمييز العنصري والحروب الأهلية من أبرز العوامل المؤثرة في ذلك. لهذا ليس من السهل إتاحة فرص التعليم (Educational Oppor-tunities) للجميع كما تطالب به الأمم المتحدة والمنظمات المعنية بحقوق الإنسان. وحتى على افتراض أن بعض الدول تتيح لمواطنيها فرص الالتحاق بالمدارس، إلا أن مبدأ المطالبة بتعليم مناسب وجيد غير ممكن في ظل السعي لتوفير فرص الالتحاق للجميع كلما أمكن من أجل مكافحة الحرمان والضياع.

إن المقارنة بين إتاحة فرص التعليم تختلف تماماً عن المطالبة بالجودة في التعليم (Educational Quality)، وكلتا الحالتين أصبحتا في وقتنا هذا من أكبر التحديات التي تواجهها أنظمة التعليم، رغم أن الإحساس بانعدام فرص التعليم تشكل أزمة إنسانية ودولية لها تأثيرات بالغة الخطورة، فالمحرومون من التعليم في كبرهم يشكلون عبئاً ثقيلاً على مجتمعاتهم وأسرهم، وقد يكونون أكثر عنفاً وتطرفاً وثورة على كل ما يحيط بهم نتيجة الشعور باليأس الذي يدفع لعدم الانصياع أو الخضوع لقيم الامتثال والتسامح والتضامن، إنه الشعور بالحرمان من الحقوق التي تجعل المحروم من التعليم لا يشكل مكوناً ثقافياً واجتماعياً داعماً للولاء والمواطنة (Citizenship).

يعتقد التربويون والمختصون في علم النفس والاجتماع أن نظرة المجتمع للمدرسة تشوبها أحيانا حساسية مفرطة (Overly Sensitivity) بسبب القلق من تردي العملية التعليمية، وضعف قدرة المدرسة على تقديم الخدمات المناسبة لكل الأطفال، وعدم المساواة في التعامل، ورداءة التدريس وغيرها. وأكثر ما يزعج أولياء الأمور أن تكون المدرسة بيئة طاردة للطفل، ولا يتعامل المعلمون بكفاءة مع المشكلات التعليمية للأطفال الذين تتباين قدراتهم وودافعهم. كما قد لا يتوافر في المدرسة الحد الأدنى من الوسائل والأدوات اللازمة للتدريس، وبالتالي تصبح المدرسة مجرد ملجأ أو مكاناً للأطفال بدلاً أن يكونوا في منازلهم.

ومع ذلك لابد من العناية بالكفاءة الداخلية (Internal Competence) للمدرسة من حيث النوع والكم، لأنها تحدث الفرق بين تميز أو تفوق المدرسة أو تدني أدائها العام. ولقد وجد أن هذا الفارق رغم سهولة قياسه علمياً إلا أن أولياء الأمور وحتى أحيانا التلاميذ يشعرون به، مما يجعل أولياء الأمور في حال تدني أداء المدرسة يسعون للبحث عن مدارس أخرى تكون أكثر كفاءة ومناسبة لأبنائهم. صحيح أن خيار البحث عن مدارس متميزة ليس متاحاً للجميع، كما أن شروط الالتحاق أو النقل ليست ميسرة للأطفال الذين لا تتجاوز قدراتهم المعدلات الاعتيادية للتقدم في الدراسة، لكن أيضاً قلة المعروض من المدارس أمام الطلب الكبير عليها يضيف المزيد من التعقيدات لإيجاد المدارس التي تتناسب مع كل اتجاهات ورغبات الناس.

يعتقد كثيرون أن المدرسة في المفهوم التربوي مجرد مبان وفصول ووسائل وبرامج للتعليم وغيرها من عناصر ضرورية، وينسون الأطفال والمعلمين، والكوادر البشرية المتفاعلة التي كل منها يقوم بمهام محددة في ظل نظام يحافظ على رسالة المدرسة ووظيفتها. ويطلق على مجموع هذه المكونات "عناصر النظام الداخلي للمدرسة" مقابل العناصر الأخرى الخارجية التي تتمثل في مكونات المجتمع من مؤسسات وأفراد وإعلام وأسرة وإدارة تعليم مركزية وغيرها. لهذا، يتوقف الحكم على نجاح المدرسة بدرجة كبيرة على البعدين الكمي والنوعي لهذه العناصر، وخاصة مستوى التفاعل بين العناصر وقدرتها على إحداث تغييرات بناءة أو نقلة نوعية في العملية التعليمية.

وعندما ننظر في معوقات العملية التعليمية، فإننا نشاهد أن بعضها حادة تظهر في شكل قيود على حركة المدرسة وحريتها في الاستغالية أو اللامركزية. فتسلط الإدارة المركزية للتعليم (Centralized Educational Administration)، ورقابتها الصارمة لا تسمح للمدرسة أن تتخذ المبادرات أو حتى تعالج مشكلاتها بنفسها. والنقص في الموارد الضرورية للتعليم في المدرسة مسألة قاتلة للمعلمين والإداريين، وكذلك أولياء الأمور الذين يزداد قلقهم على أبنائهم من المصير الذي قد يواجهونه بسبب فشل المدرسة والتعثر في أدائها لرسالتها.. كما أن العاملين في المدرسة يشعرون بالإحباط وعدم الارتياح، نتيجة حدوث الخلل بسبب العوامل الخارجة عن إرادتهم ومسؤولياتهم، وخاصة المعلم الذي تقع عليه مسؤولية التدريس.

ولقد وجد أن نجاح أو فشل المدرسة له تداعيات كبيرة على تنمية المجتمع من حيث تقدمه أو تأخره، والتفاوت في درجة النجاح أو الفشل ليس من الصعب قياسه بالمنظور التعليمي، لكن الصعوبة تكون عادة في القدرة على معالجة الفشل بترقية النجاح في ظل بقاء العناصر الداخلية للتعليم دون علاج.

ومع ذلك، تبذل المدرسة جهوداً كبيرة في معالجة العناصر الداخلية وجعلها أكثر انسجاماً مع المؤثرات الخارجية التي عادة تتداخل مع الظروف والثقافات المختلفة. لهذا ليس بمستغرب أن نرى الاختلاف في مفهوم المدرسة في الثقافات التاريخية الأولى، رغم أن هذا الاختلاف لم يعد كما كان بسبب المزج بين بعض مكونات الثقافات القديمة والتحولت الجديدة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في العالم. إن الاقتباس من الثقافات يختلف عن نقل ثقافة وإحلالها بأخرى.

لقد تأثر التعليم العالمي (Global Education) بثلاثة عوامل مازالت قائمة وهي: النمو السكاني، والتطور العلمي والتقني، والشاركة بين القطاعين الحكومي والخاص، وهذه العوامل مجتمعة جعلت أنظمة التعليم أمام تحديات ليس من اليسير التغلب عليها، خصوصاً وأنها فرضت التزامات جديدة أضيفت لمهام المدرسة كإحداث نقلة نوعية في المناهج وطرق التعلم، والانفتاح والمواكبة، والعمل بمبدأ أن المدرسة أداة تغيير المجتمع (Agent of Change). لكن ما نوع هذا التغيير وفاعليته؟ وما مستوى القبول به في ظل الأحوال المتبدلة، والمعرفة المتفجرة، والنزاعات السياسية الدائرة؟

وإذا كانت المدرسة أداة التغيير والتأثير في المجتمع، فإن المجتمع أيضاً يؤثر في المدرسة سلباً وإيجاباً. فالعلاقة أو التأثير متبادل بين المدرسة والمجتمع ويتصف بالعلاقة الدائرية. أي أن التأثير لا يكون في اتجاه واحد، وبالتالي لا يقاس أو يفاضل التغيير بمعزل عن السياق المجتمعي الذي يوجد فيه. كما أن تأثير المدرسة في المجتمع يتباين بحسب مستوى التعليم وبالظروف المحيطة فيقال إن الدراسة في هذه المدرسة أكثر تأثيراً عن غيرها.

عامة، يتوقف تأثير التعليم في المجتمع على أسس متعارف عليها نلخصها في ست قواعد عامة هي: كفايات المعلمين وخبراتهم، المناهج والمواد الدراسية، اللغة المستخدمة في التدريس، المبنى وكثافة الفصول الدراسية، الإصلاحات المستمرة، والموارد، ولهذا فإن درجة التأثير في المجتمع تتوقف على فاعلية هذه العوامل في التعليم، وما إذا كانت شاملة ومتكاملة تستطيع أن تحدث التغيير والتطوير. إن الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة للعملية التعليمية تساهم في خلق التنافسية على التميز والريادة، وهذا ما يجعل الدول المتقدمة تنصدر التفوق في أنظمة التعليم، على عكس الدول النامية التي تعاني الأزمات المختلفة، وتكون عادة في أدنى مراتب التقدم.

إن أزمة التعليم (Educational Crisis) عامة تعني المعاناة من الأحوال المزرية التي تعيشها المؤسسة التعليمية وتنعكس على حياة الناس بأشكالها المختلفة. ففي الوقت الذي

يحرص التلاميذ على الذهاب يومياً إلى المدرسة، ويشاركهم أولياء أمورهم في مساعدتهم من أجل أن يستفيدوا مما يتعلمون تأتي أحياناً نتائج التحصيل مخيبة للآمال بعيدة عن الطموحات، ولا تأثير لها في تكوين الشخصية أو اكتساب المهارة والفهم. ولهذا يفقد التلميذ الدافعية للتعلم (Learning Motivation)، ويكره الذهاب إلى المدرسة رغم أنه مجبر علي ذلك، كما لا يستطيع أن يعبر لوالديه أو معلميه عن عدم حبه للمدرسة، أو أنه لا يتعلم شيئاً من ذهابه سوى واجب القيام بذلك.

ولقد وجد أن من أبرز أسباب تعثر التلميذ في دراسته وعزوفه عن المشاركة والتفاعل مع دروسه يعود إلى سوء معاملة بعض المعلمين له، مما يجعله محبطاً وكارهاً للمدرسة، وربما شاعراً بالدونية أمام زملائه. هناك الكثير من الدراسات التي تشخص حالات الإحباط والهروب من المدرسة بسبب سوء التعامل من المعلمين، وقد أشار لذلك ألبرت شانكر (Al-bert Shankar) رئيس الهيئة الأمريكية للمعلمين في التسعينيات من القرن الماضي منتقداً النظام المدرسي البيروقراطي الذي يحول بيئة التعلم إلى سجن يتلقف التلاميذ كل يوم، وبشكل تعسفي لا يسمح بأي خيارات أو حرية عندما يبدي التلميذ رأيه في معلميه، وفي نظام التدريس التقليدي، وبالتالي يكون الفشل نصيبه من العملية التعليمية. كذلك أشارت دراسات أخرى لهذه الظاهرة منها كتاب "التعليم للقرن الواحد والعشرين" المعد من ديلرز (J. Delors) والصادر من اليونسكو في عام (1989).

البيروقراطية في التعليم

إن بيروقراطية المدرسة مازالت ظاهرة مدرسية في العالم، تعاني منها الدول النامية، وكذلك بعض الدول المتقدمة. ولقد نص التقرير الأمريكي "أمة في خطر" (A Nation at Risk) عام (1983) أن تخلف أمريكا في مجالات العلوم والرياضيات والمعرفة في العلوم الاجتماعية مقارنة بمستوى المهارات في هذه الميادين بأنظمة التعليم الأخرى تعود لعدة أسباب منها "البيروقراطية في التعليم" (Bureaucratization in Education).

وعلى العكس، فالديمقراطية في التعليم تعني أن تكون المدرسة أكثر انفتاحاً وتأثيراً وأداة تغيير نحو الأفضل، وفي صالح الطفل والمجتمع. فالكثير من الباحثين يرون أهمية بالغة لدور المدرسة والمعلم في حدوث التغيير، وخاصة المعلم فهو الركيزة والعنصر الفاعل في إحداث تغييرات تؤدي إلى جودة التعليم. ولكن العقبة الأساسية هي أن ليس كل المعلمين يرون أنهم أداة التغيير، وأنهم قادة، والكثير منهم يرى أنه مهمش لا يؤخذ برأيه في تطوير التعليم ومعالجة مشكلاته رغم معرفتهم بأنهم أقرب الناس إلى الأطفال في المدرسة، والأكثر إلماماً بدوافعهم ومشكلاتهم التعليمية، وكذلك أكثر قدرة على التغيير في برامج التدريس، واختيار أساليب التدريس المناسبة وتشخيص مدى النجاح أو الفشل في الوصول إلى أهداف العملية التعليمية.

لقد وجد أن أهمية المعلم في التجديد التربوي تنبع ليس فقط بتنمية شخصية التلميذ، وإنما كذلك بالسعي لكي يكون مندمجاً في الحياة. لهذا فالعلاقة بين التعليم والتنمية لا تعتمد فقط على الجانب الأكاديمي الذي تركز عليه المدارس أو الجامعات، وإنما لابد من متابعة المستجدات في الجوانب الاقتصادية والسياسية، والتحول الثقافي التي تفرض التزامات جديدة على النظام التعليمي تجعله متمكناً من تنمية مختلف جوانب الشخصية، وخاصة التكيف والقدرة على مواجهة التحديات.

والتعليم مثل أي نظام اجتماعي لا يستقر على حال أبداً، فهو يتطور عبر الزمن، وقد لاحظنا كيف تطور الفكر التربوي على مر الزمن وأثر في أنظمة التعليم بدرجات متفاوتة، لكنه أيضاً ظل وما زال تطوراً أو تجديداً أو إصلاحاً عرضة للمقاومة والانتقاد والرفض والقبول. يعارض كثيرون مبدأ التغيير المستمر وغير المستقر في التعليم، وأكثر أوجه التغيير عرضة للمقاومة تلك التي لها علاقة مباشرة بالإصلاح، باعتبار أن الإصلاح مفهوم يتطلب إدخال تغييرات جذرية على الأهداف والسياسات التعليمية، وقد يأخذ صفة أيديولوجية لها تأثيرات واسعة ومختلفة وبعضها غير مقبولة.

تشير الدراسات عن تاريخ إصلاح التعليم في دول كثيرة أن النجاح في هذه الإصلاحات لم يتحقق في دول، بينما تحقق في دول أخرى بسبب غموض الرؤية والتباين في معوقات الإصلاح. وهذه المعوقات كثيرة منها صراعات القيم والقوى، والصراع النفسي الناتج عن الخوف من الجهل، والمقاومة التي تتصل بأشكال الممارسات العملية. ولقد وجد أن الضغوط التي تنادي بالإصلاح في التعليم قد تأتي من داخل المؤسسة التعليمية، كما قد تحدث من خارجها، لكن وجد أيضاً أن أكثر جهة معارضة للإصلاح هم العاملون في المدارس، وأحياناً بعض القيادات في الأجهزة المركزية للتعليم. كما أن غالبية الأخطاء في عدم نجاح خطط الإصلاح تتعلق بفرض الإصلاح، وإجبار الناس عليه دون خلق الوعي المسبق بالإصلاح وبأهميته، واعتباره هدف لا يتحقق إلا بالمشاركة والقناعة بين كافة الأطراف العاملة في النظام التعليمي، فضلاً عن أهمية المشاركة الشعبية في مجال دعم خطط الإصلاح وحمايته من كل ما يمنع حدوثه.



الفصل الثاني

التداعيات الأيديولوجية

لقد تأثرت المدرسة أو التعليم عامة بالأيديولوجيات المختلفة التي غيرت الأفكار والنظريات في شتى مجالات المعرفة الإنسانية، ودرجة أنه لا يخلو أي نشاط بشري من النزعة الأيديولوجية التي قد تتعارض مع المفاهيم والقيم. فما هذه الأيديولوجية التي صاحبت الحركة العلمية والثقافية على مر العصور وأصبحت اليوم محل جدال فكري أو حتى الخوف من تأثيراتها؟ ثم ما التأثيرات المتبادلة بين الأيديولوجية والمؤسسة التعليمية؟

المفهوم

لا يعرف الكثير من الناس معنى الأيديولوجية (Ideology) رغم سماعهم بها، واستخدامهم لها في علاقاتهم اليومية، أو في المواقف المختلفة. ويبدو أن غموض المفهوم يعود لعدة أسباب منها أن الكلمة ذاتها لها دلالات مصطلحية مختلفة، ولها معان تعتمد على الوعي واللاوعي، وتباين في الدوافع والتوقعات عند الناس. فالفلاسفة يرون أن الكلمة تعني الرؤية العامة غير المجزأة للقيم والأعراف والنظم السائدة لدى الناس والحكومات أو السلطات، بينما يركز علم الاجتماع على طبيعة الأفكار والآراء التي تقدمها النخبة (Elite) أو الطبقة الاجتماعية العليا في الهرم الاجتماعي.

والمتابع لتاريخ استعمال الكلمة يلاحظ أنها ظهرت على المستوى الرسمي إبان الثورة الفرنسية عندما استخدمها نابليون بونابرت (Napoleon Bonaparte) ضد معارضيه ليؤكد لهم نهجه الليبرالي. ولقد استخدم كارل ماركس (K. Marx) الكلمة في كتاباته عن "الصراع الطبقي" (Class Struggle)، وصراع الطبقة العليا على الإدارة والحكم. لكن كتاب آخرين استخدموا الكلمة في الدمج الاجتماعي، ومشكلات الجنس والأعراق، وفي قضايا التوظيف والعمل والحقوق والسياسة والاقتصاد.

ومع أن الأيديولوجية مفهوم يوحي عند الكثيرين بالسلبية، خاصة الاعتقاد بأن أدلجة الفكر قد تعني التطرف والانسياق نحو اللامعقول، أو الخروج عن الأعراف والنظام العام للدولة، إلا أن هذه المعتقدات عن الأيديولوجية في العصر الحديث تبدلت كثيراً، فهناك من الفلاسفة من يرى أن الكلمة لها دلالات إيجابية معبرة عن الأفكار والاتجاهات والمعتقدات المتباينة عند الناس.

هناك ثلاثة مستويات لمفهوم الأيديولوجية يتفق عليها الفلاسفة والمختصون في علم الاجتماع وهي: مستوى الرأي الفردي أو الشخصي، ومستوى الرأي العام المتعارف أو المتداول، وأخيراً المستوى القيمي أو الاتجاه، هذه المستويات الأيديولوجية تعكس أحياناً صعوبة تحديد المفهوم، والاتفاق عليه، وتعكس أن الهدف مختلف في السياقات التي يوجد فيها المفهوم، ولقد وجد أن هذه المستويات تخلق أيضاً ما يسمى "الصورة النمطية" (Stereo-type) لدى الشخص الذي يكرر السلوك على نحو لا يتغير أو أنه يرفض التغيير، لأنه اعتاد على نمط ثابت أو شكل معين من التفكير، أو المواقف لدرجة الإفراط المشوّه والجمود الذي يصعب تغييره أو التعامل معه. فالأيديولوجية الشيوعية جعلت الناس نمطين ومؤجلين على مفاهيم لا تتغير ولا تقبل التطوير تماماً مثل الأيديولوجية البوذية والهندوسية واليهودية وغيرها.

هناك أيديولوجيات لها مضامين معينة ومعيارية (Normative) لا تقف سلبية أمام التغيرات في النظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، فهي تسعى للتكيف أحياناً أو التمرد على التغيرات بفرض الرأي واتباع وسائل كالإقناع والضغط والتواصل وغيرها، وبالتالي قد تنجح أيديولوجية معينة وتفشل أخرى، خاصة وأن الوعي واللاوعي يتحكمان في كل ما يفكر فيه الفرد رغم تنوع الأفكار والاتجاهات بسبب اختلاف الظروف المحيطة بالإنسان. إن هذا التباين في الفكر والمعتقد هو ما يجعل الأيديولوجية متنوعة عند الناس، فليس هنالك أيديولوجية واحدة يتبعها كل الناس في كل مكان، كما ليس هنالك أيديولوجية يقبل بها الجميع.

إن الهدف من الحديث عن الأيديولوجية هو البحث في دورها وتأثيراتها على الساحة التعليمية، فكما هو معلوم من تاريخ التعليم أن أنظمة التعليم تأثرت بشكل مباشر أو غير مباشر بالأيديولوجيات المختلفة في العالم. بل إن التعليم المعاصر أصبح يواجه تحديات أساسها ارتباط العلاقة بين الأيديولوجية المتمثلة في السياسات العامة للتعليم والعمليات التعليمية التي تحدث في المدرسة ولا يقبل بها المجتمع، وبالتالي تجعل المدرسة في أوضاع صعبة معرضة للنقد والفشل في مهامها.

ولأن الناس تختلف في أفكارها ومعتقداتها فإن أيديولوجياتها تجاه التعليم تتباين بدرجة كبيرة، لهذا فإن التعليم يواجه مشكلات القبول بكل الأيديولوجيات التي يعتقد الناس خطأ أن المدرسة ملزمة بها. صحيح أن المدرسة تحاول مسايرة الرغبات والمطالب الاجتماعية، بالسعي للتنوع في التعليم، وتضييق الفجوة بين العرض والطلب وتكييف نظامه الداخلي على نحو لا يفرق بين المعتقدات، ولا يفرض تدريس دين لتلاميذ ليسوا من هذا الدين مثلاً، خاصة عندما تكون طلبة المدرسة الواحدة من جنسيات ومذاهب ومعتقدات مختلفة.

الصراع المؤدلج

إن المدرسة الناجحة هي التي تراعي الاختلافات الأيديولوجية بين الناس، وتبتعد عن التمييز بين الناس، أو تفضيل معتقد يوحى بازدراء المعتقدات الأخرى، خاصة وأن عوامل الضغط والتدخلات في شؤون العمل التربوي تأتي من مصادر متعددة تشكل مكونات المجتمع كاتحادات المعلمين، والمجاميع السياسية، والمجالس المركزية للتعليم، والأفراد والمخططين وغيرهم مما يحتم أن تكون المدرسة أكثر حيادية تأخذ برأي الغالبية، وفي إطار الأهداف والسياسات التربوية المعلنة في الدولة.

إن فرضية هذا الاتجاه المنطقي في العملية التعليمية لا تعني عدم تأثر المدرسة بالمجتمع، وبموامل الصراع فيه، ويفرض التغيير رغم معارضة المدرسة، وعدم ارتياح العاملين من إداريين ومعلمين. إن واقعا كهذا مازال يشكل عقبة كبيرة تبدو وكأنها امتداد للخلافات الفكرية والسياسية التي ظهرت مع بدايات نشأة المدرسة وتطورها التاريخي، وخاصة الصراع بين الاتجاه الفكري المحافظ (Conservatism)، والاتجاه الفكري الليبرالي (Liberalism).

إن المحافظين عامة لا يميلون إلى كثرة التغيير في التعليم ويعارضون الفكر الليبرالي أو مواكبة كل مستجد لا يتفق مع القيم والأعراف والمعتقدات، رغم أن الاتجاه المحافظ على أيديولوجية سياسية يهتم بالقيادة والسلطة القائمة على الرتبة والقوة في الهرم الاجتماعي، كذلك يركز المحافظون على أهمية التطوير في ظل الأحكام السائدة واحترام القيم والعقيدة على ألا يكون التطوير ثوريا وراдикаليا، وإنما عمليا وإجرائيا (Pragmatically).

أما الاتجاه الليبرالي فإنه على نقيض واختلاف مع الاتجاه المحافظ، خصوصا في التركيز على قيم الفرد، والعدالة، والديمقراطية، والتغيير الدائم، والحرية الاقتصادية، وحكم القانون، والانفتاح وعدم التمييز بين الناس في الحقوق والواجبات. كذلك يتمسك الاتجاه الليبرالي بحق التغيير والنشر والتواصل والمعتقد دون تقييد للحرية والفكر.

هذان الاتجاهان، المحافظ والليبرالي، توغلا في أيديولوجيات تكاد تغطي كل ميادين المعرفة والنشاطات البشرية، وخلقت ثقافات جديدة ليست كلها إيجابية انعكست على حياة الناس، وغيّرت من نظام عيشهم وتفكيرهم وعلاقاتهم ببعضهم البعض، بل إنهما ولدا نظاما آخرى جديدة من الفكر أحدثت الصراع والخلافات التي مازالت قائمة والمرشحة لأن تكون أكثر عنفوانا وتصادما بمرور الزمن.

إن الاستدلال على تأثيرات الأفكار المحافظة والليبرالية في التعليم من السهل تحديده بتقييم واقع المدرسة والمشكلات التي تتعرض لها، فالكثير من أنظمة التعليم أصبحت عاجزة عن تلافي التطبيع السياسي والاجتماعي المعطل لدورها وأدائها. فلقد وجد أن بعض المدارس يجيز التعليم للطائفية (Sectarianism)، والمذهبية، وصراع القوى التي تدين بالأيديولوجية الدنيوية أو بفصل الدين عن الدولة، أو بالغلو في الفكر الديني الطارد للتغيير والرافض لمواكبة المستجدات على عكس العلمانية (Secularism) التي ترى أهمية بالغة في فصل الدين عن الدولة.

لاشك أن الأيديولوجية الدنيوية أو المدنية في تأثيراتها الممتدة على الشأن التعليمي أدت إلى نزاعات بين شرائح المجتمع في كثير من الدول، وخاصة رفض القوى الدينية لتجريد التعليم من تدريس الدين، وبعدم الاهتمام بالقيم والعادات والتراث والتاريخ وغيرها، هذه الحالة جعلت الاعتقاد بأن كل من يطلب فصل الدين عن الدولة إنما يعني أن العلمانية مضادة للدين أو الإلحاد (Atheism)، بينما العلمانية لا تعني الإلحاد أو أن معتنقيها لا دين لهم.

لاشك إن الخلافات بين الفكر العلماني الذي يرى بضرورة التركيز على الدولة المدنية، والفكر الديني الذي يرى بأهمية دمج الدين بالدولة ليس هو بخلاف حديث، فهو قديم وله جذوره التاريخية في العلاقة بين الكنيسة والدولة، والتركيز على التعليم الديني في المدارس الإسلامية. ولقد تطور هذا الخلاف في القرن الثامن عشر عندما أطلق الكاتب البريطاني جورج هوليك (G.Holyoake)، ولأول مرة مفهوم الأيديولوجية المدنية التي تركز على فصل الدين عن الدولة في التعليم والسياسة والاقتصاد، لكن دون نقد للدين أو المعتقد، فهو يرى أن حرية المعتقد مسألة شخصية ينبغي احترامها، لكن لا يرى أن تكون منهجية مفروضة أو سياسة عامة تتبناها الدولة.

تزداد إشكالية الخلاف في العصر الحديث بين العلمانية والإسلامية انطلاقاً من الاعتقاد أن جذور العلمانية تعود إلى عصر النهضة الأوروبي (Renaissance Period) الذي استمر من القرن الرابع عشر الميلادي إلى القرن السابع عشر، رغم أن هناك آراء تشير بأن الدولة العلمانية ظهرت أيضاً في العالم الإسلامي في العصر الوسيط، لكن ذلك تراجع مع تطور التعليم الإسلامي، ولم يعد نظاماً له ديمومته أو الإجماع عليه في العصور اللاحقة وحتى يومنا هذا. إن فصل الدين عن الدولة يعني القبول بالفكر المؤيد للتشريعات التي تجيز الإجهاض وزواج المثليين، والأبحاث في مجال الخلايا الجذعية الجنينية (Embryonic Stem Cells)، والاستنساخ وغيرها من مسائل كثيرة تتعارض مع المعتقدات ليس فقط الإسلامية، وإنما أيضاً المسيحية واليهودية وغيرهما.

ولقد استغل الفكر الديني واللا ديني لتسييس التعليم (Educational Politicization)، أي أن يتبع التعليم أي نظام أو نشاط سياسي وأيديولوجي يغير الواقع من أجل مصلحة معينة تخدم فئة أو أكثر في المجتمع. ولكي يسييس التعليم لابد من توافر أدوات التسييس منها جماعات الضغط (Pressure Groups) التي تعد ظاهرة صحية كجزء من الحياة الديمقراطية وكمكون لنظام الحياة، ولا يتعارض عملها مع التشريعات والقانون. ولقد وجد أن هذه الجماعات تكثر في المجتمعات الغربية وأمريكا ولديها تصاريح لنشاطاتها، وأحياناً تساعد الحكومات على قبول أو رفض القرارات التي تحتاج إلى موافقات سياسية وبرلمانية.

ولا تقتصر جماعات الضغط السياسي على فئة فكرية أو عرقية معينة، وإنما قد تمارسها كل القوى المتنفة سواء كانت دينية أو علمانية أو ليبرالية أو شيوعية يسارية أو غير ذلك، المهم أن جماعات الضغط برغم تباينها واختلاف أساليبها في العمل سواء كانت تعمل وراء

الكواليس (Lobby Groups)، أو جماعة للاحتجاج أو غير ذلك لا تكون دائماً سيئة كما يظن الناس من مسمياتها، فقد تساعد الناس على تغيير ممارسات الحكومة في اتخاذ قرارات غير مقبولة والتي لا يوجد عليها إجماع شعبي. كما أن هذه الجماعات لديها أساليب كثيرة تستخدمها للوصول إلى أهدافها كالحملات الإعلامية، والدعاية، والأبحاث، والحيل أو مواقع التواصل الاجتماعي (Social Media) وغيرها.

لقد تطورت آليات العمل لدى هذه الجماعات في السنوات الأخيرة، جعلتها تشكل اتجاهات سياسية وحركات اجتماعية تساهم في الإساءة للنظام الديمقراطي، بعد أن وجد أن بعضها مذنب بارتكاب الغش والرشوة والفساد، وبتعطيل المصالح العليا للدولة.

إن الاتجاهات الفكرية المختلفة، وجماعات الضغط، والمستويات الأيديولوجية بأنواعها المختلفة لها جميعها تأثيرات بالغة على تطور واتجاهات التعليم باعتبار أن أنظمة التعليم لا تعمل بمعزل عن القوى السياسية في المجتمع. لهذا تشير الدراسات أن التداعيات الأيديولوجية على التعليم أو المدرسة ليست محدودة أو هامشية، وخصوصاً تركيز التسييس على الكتب المدرسية والمناهج والبرامج والأنشطة المختلفة التي يقوم بها التلاميذ، ومحاولات جعلهم الهدف الأساسي للتسييس من خلال التلقين والحفظ المدمر للتفكير الحر والإبداع والتفوق. وللأسف فقد أصبح المعلمون هم أدوات تفعل التلقين وتهدف إليه بعد أن أصبح هؤلاء المعلمون الساعون لحشو الذهن بمعلومات عديمة الجدوى، وهو ما حذر منه الفيلسوف البرازيلي باولو فرييري (Paulo Freire) في عام (1968) ووصفه بالعملية البنكية، حيث تخزين المعلومات واسترجاعها في الامتحان.

طائفية التمدرس

إن أيديولوجية المعلمين وطريقة بثها في الفصل الدراسي تؤثر سلباً في التلاميذ عندما يكون هؤلاء المعلمون متمذهبين أو طائفيين يستغلون السياسة والقبلية كوسائل في التغيير. فقد يسيء المعلم استخدام مهنته فيفرض معتقداته وقيمه على تلاميذه دون أن يكون هنالك أي خيار لدى التلميذ بالرفض أو المناقشة. ولقد وصف هذه الحالة الفكرية في العلاقة بين التلميذ والمعلم المفكر كارل بوبر (K. Popper) عام (1975) معتبراً أنها في غاية الخطورة.

ومن إشكاليات التدريس التركيز في العملية التعليمية على النقل (Transmission) لمعارف بالية، وعدم الاهتمام بدوافع وطاقات التلميذ، وضعف المعلم في إحداث التحول (Transformation) إلى تعليم يستند على مفاهيم عصرية كالتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي، وبناء نظام راسخ يعزز الاتجاهات الإيجابية، ويرسخ مفاهيم وثقافة العيش المشترك، والتسامح، ونبذ الغلو في الفكر وغيرها.

إن مخاطر التلقين تظهر في أيديولوجية الحفظ والتذكر، وقد يفعل التحزب والولاء للجماعة أكثر من الولاء للوطن، وعدم تقدير الآخر، وازدراء كل من يخالف الرأي والعقيدة.

ولقد وجد في السنوات الأخيرة أن نسبة من المعلمين يساهمون في تلقين الفكر المتطرف، ويفرقون بين التلاميذ على أساس خلفياتهم الاجتماعية والطائفية. ولقد وجد أن من أخطر تداعيات الأيديولوجية المتطرفة (Radical Ideology) انتشار ظاهرة الفتنة الطائفية (Sectar-ian Strife) التي تستغل الدين والقبلية في خلق الصراع والتفرقة في المجتمع.

تشير الدراسات من المنظور الاجتماعي السياسي أن الطائفية قد تتطور إلى أزمة مستعصية عندما تتعدد الطوائف في البيئة الواحدة، وتتباين الأجناس والأعراق وعلى نحو تتصادم معتقداتها وأيديولوجياتها، لكن قد لا يحدث ذلك في مجتمعات ذات دين واحد، وأقلية سكانية مقارنة بمجتمعات تتعدد فيها الطوائف والمعتقدات، وتقل نسب الأقليات مما يجعل احتمالات الصراع فيها واردة. ولقد وجد أنه صراع قد يتطور إلى نزاعات وحروب أهلية بسبب التفرقة الاثنية وعدم المساواة، وإدخال الدين في السياسة، وتعتبر البوسنة والهرسك ولبنان والعراق من أوضح الأمثلة للصراع الطائفي.

وإذا كانت الطائفية نتاج النزاعات الفكرية والمعتقدية وتضارب المصالح أحياناً فإن احتمالات تصدير الطائفية من دولة لأخرى بسبب الحرب والاحتلال أو الثقافة الغازية أيضاً مسألة متوقعة، كما حدث في احتلال فرنسا للمغرب وتونس، ونقل الطائفية في مجال التعليم والثقافة، وفرض الثقافة الفرنسية على الأهالي. فلقد قسم الفرنسيون التعليم المغربي إبان فترة الحماية تقسيماً طائفيًا بين اليهود والمسلمين، فكان لكل طائفة ثقافتها ونوع التعليم المناسب لها. فالنخبة من أبناء التجار والعلماء والأعيان التحقوا بمدارس النخبة، بينما أبناء الطبقة الاجتماعية المحرومة قدم لهم تعليمًا أدنى ومختلفًا عن النخبة، ولم ينس الفرنسيون تعليمًا يناسب أيضاً أبناء البادية.

لقد هدف الفرنسيون إدخال ثقافتهم ولغتهم على الحياة في المجتمعات التي احتلوها زمنًا طويلاً وذلك باستغلال التعليم كأداة ترسخ الثقافة الفرنسية، وتفكك المجتمعات المحلية إلى طوائف تتنازع على الهوية واللغة والقيم، وترى في الثقافة الوافدة قوتها وتحضرها.

والطائفية أيضاً هي نتاج تسيير أهداف التعليم ومناهج التربية في اتجاهات داعمة لوجودها. ففي غالبية أنظمة التعليم هنالك مدارس حكومية وأهلية متفاوتة في المستوى التعليمي. وعادة يفضل أبناء النخبة التعليم في المدارس الأهلية التي تدرس بلغة ليست هي لغة الدولة ذاتها مثلما يحدث في المدارس الإنجليزية والأمريكية في الدول العربية، حيث يدرس التلاميذ العرب بلغة إنجليزية رغم أن لغتهم الأم هي العربية. المهم أن أبناء كبار رجال الدولة والأعيان يفضلون الدراسة في هذه المدارس الأجنبية، ولا يستطيع أبناء الطبقة الكادحة الالتحاق بهذه المدارس. لاشك أن القبول بالتعددية في المدارس على أساس الطبقة الاجتماعية وليس تنوع التعليم يخلق الشعور لدى التلاميذ بالفروقات الاجتماعية التي تجعلهم متحيزين طائفيين في كبرهم. فالطائفية ليست بالضرورة نتاج المذهبية أو القبلية حتى لو كانت هذه من أقوى أدواتها أو مصادرها، وإنما قد تتشكل من الحرمان والظلم وعدم العدالة، والشعور بالضعف والضياع.

لهذا نجد أن الطائفية لها تداعيات على التعليم لا يمكن الاستهانة بها، فقد تساهم المدرسة أو الجامعة في خلق هذه الطائفية بين التلاميذ من خلال التدريس، ومناهج التعليم، والمعلمين المتمذهبين الذين يلقنون التلاميذ المفاهيم السياسية والمعتقدية وبطريقة تعزز الاختلاف والنزاع الذي يؤدي إلى كراهية طرف لآخر، واللجوء إلى العنف، وبالتالي تمزيق المجتمع.

ولقد وجد أن النظام المدرسي الذي يفرق بين التلاميذ على أساس الدين والعرق والجنس والطبقة الاجتماعية يساهم بدرجة عالية في غرس ثقافة الطائفية، ويلاحظ ذلك في عدد من المجتمعات حيث مدارس للأغنياء وأخرى للفقراء.



الفصل الثالث

إشكالية التغيير

إن التغيير الاجتماعي (Social Change) مفهوم غامض تتفاوت درجة تأثر الناس به من مجتمع لآخر، فقد يكون التغيير بطيئاً في مجتمع وسريعاً راديكالياً في مجتمع آخر، ومع ذلك هنالك الكثيرون يتخوفون من التغيير، وبالتالي لا يترددون في مقاومته والبقاء على نفس الحالة، ولأن دوافع التغيير متباينة عند الناس فليس من السهل تحديد هذه الدوافع، أو التعرف على مكنوناتها وتفصيلها. هنالك من يعتقد أن الدوافع العامة قد تكون في الحاجة لتغيير النظام الإداري المركزي للتعليم، أو محاكاة الأنظمة الأخرى التي استفادت من تغيير التعليم، أو الرغبة في مسايرة المستجدات بغض النظر عن أهميتها، أو لاستظهار الرغبة السياسية، أو لمجرد التخلص من بعض القيادات.

لهذا تتبنى الناس مؤسسات ونظم، وتضع استراتيجيات ثقافية وسياسية وتجارية، وتتبنى نشاطات الأنظمة المدنية كمؤسسات حقوق الإنسان، والحركات ضد الاضطهاد والتفرقة العنصرية وغيرها، لكنها في النهاية لا تفهم كيف تعمل هذه الأنظمة، وما توقعات أعمالها، أو حتى مشروعيتها ما لديها من نشاطات.

الدلالة المصطلحية

إن الغموض الذي يكتنف دور التغيير في تجديد أو إصلاح التعليم يزيد من مقاومة الناس للتغيير. فليس كل تغيير مفيداً، وقد تكون أضراره كثيرة أو العكس صحيح من حيث منفعه وفوائده العديدة. لكن مهما يقال في نسبية الفوائد والأضرار يظل موضوع التغيير قضية جدلية، لأنها تؤثر في مختلف جوانب حياة الإنسان، وفي ميادين المعرفة كالأنثروبولوجيا (علم الإنسان)، والفيزياء الكمية، ونظريات الإدارة، وعلوم الاجتماع والنفس، والتربية، والسياسة والاقتصاد وصولاً إلى المجال الأعرض وهو الثقافة (Culture).

ولقد وجد أن التغيير في أي مجال أو نظام قد يؤثر في المجالات الأخرى حتى لو لم يطل التغيير هذه المجالات. فليس بالإمكان إحداث تغييرات في التعليم دون أن يكون لها تأثيرات على الاقتصاد والسياسة. والعكس أيضاً صحيح لا تعزل تأثيرات التغييرات في الإدارة المركزية للتعليم مثلاً عن مهام المعلمين أو الإدارة المدرسية أو المناهج. فالتغيير في حلقة واحدة من حلقات السلسلة يحدث موجات من التغيير في الحلقات الأخرى.

على أي حال، يتناول الناس العديد من المفردات أو المصطلحات التي توحى بحدوث تغيير في معارفهم أو المجالات التي يعملون فيها لكنهم أحياناً لا يدركون كامل معانيها. ففي القطاع التعليمي مثل غيره من القطاعات تتردد كثيراً مفردات لها علاقة بالتغيير مثل التجديد (Innovation)، والإصلاح، والتعديل، والتطوير وغيرها دون فهم حقيقي للمضمون. فالتغيير لا يعني التجديد، ولا الإصلاح ولكنه يهدف إلى إحداث تغييرات في مفهومي التجديد أو الإصلاح من خلال إيجاد وضعية أو حالة جديدة تكون أكثر مناسبة وتكيفاً مع الظروف والاحتياجات.

ولقد وجد أن التربويين يفضلون أكثر استخدام مفردة "التجديد"، لأنها عمل إداري هادف ومخطط بوضوح أكثر من كونه عملاً روتينياً وتلقائياً. فالتغيير الذي يسعى إلى التجديد إنما يعني بلوغ الأهداف المحددة، وليس اتخاذ مبادرات عرضية غير محسوبة غرضها أهداف لا تصب في المصالح العليا للناس. إن أنواع التجديدات كثيرة وقد تتم دفعة واحدة وتشمل الكتب المدرسية، وأداء المعلم، وطرق التدريس، والعلاقات البشرية، والمناهج وغيرها. وقد يركز التجديد على عنصر من هذه العناصر في إطار خطة محدودة تعالج مشكلات معينة.

إن الخطر في التغيير التربوي يكمن في غياب الدواعي (Reasons) التي يجب أن تستند على الأدلة أو البراهين الثابتة. فبدون ذلك ينظر الناس إلى التغيير بمنظار الريبة والحذر، وأحياناً الخوف، وكثيراً ما يقال إن التغيير في هذا الوضع المختل عمل غير مشروع أو مألوف يؤدي عادة إلى مقاومته وإفشاله، وبالتالي عدم نجاحه لأنه يمثل مصالح جزئية.

نظرية التغيير

وعندما ندرس نظريات التغيير في التعليم فإننا نلاحظ تعدد هذه النظريات، "فالنظرية الخطية" (Linear Theory) مثلاً ترى أن التغيير في التعليم أو حتى في الأنظمة الاجتماعية الأخرى يحدث بصورة تلقائية دون الحاجة إلى خطة تسييرها، فهي نظرية تشبه بسفينة دون قيادة، أو سيارة تسير دون قائد، وعليك أن تتصور ماذا سيحدث إذا كان الهدف تغيير التعليم دون خارطة طريق، وهل يمكن تحقيق المرامي، خصوصاً وأن التربية بطبيعتها لا يظهر فيها الحد الفاصل بين الجديد والقديم، كما أن عمليات التغيير فيها تسير ببطء وبتدرج وعلى مسافة زمنية طويلة لا يمكن قياس نتائجها إلا بعد زمن طويل.

ولقد وجد من التجارب السابقة في التغييرات التي حدثت بالأنظمة التعليمية أن إشكالية التغيير عادة تكون في صعوبة تحديد النتائج أو حتى إدراك التوقعات، فليس كل تغيير يؤدي إلى الأهداف المرجوة مهما كانت الإجراءات سليمة والوسائل مناسبة، ويعود ذلك إلى كثرة التدخلات الخارجية أو الداخلية في الجوانب التي يتعامل معها التغيير، وتؤثر في التخطيط الاستراتيجي الذي أعد لها، وبالذات في تلمس نتائجها بعيدة المدى.

هناك نماذج كثيرة لفشل التغيير في التعليم سجلتها تقارير الدول، واليونسكو على مدى سنوات طويلة ركزت على أسباب الفشل منها عدم الجدية، وضعف القناعة، وقلة الموارد، وتدخلات البيروقراطية الإدارية، وتسييس التعليم وغيرها من عوامل عرقلة تنفيذ الخطط المرصودة. كما أن من أبرز أسباب فشل إصلاح التعليم فرض التغيير من أعلى دون إشراك العاملين في الميدان، وتكليف من هم خارج نظام التعليم بإعداد خطة الإصلاح.

يرى كثيرون أن نجاح التغيير في التعليم لا يتحقق دون خلق الوعي (Awareness) بضرورة التجديد أو الإصلاح، وتقديم المعلومات والدواعي الموضوعية وتوضيحها للناس، وخاصة العاملين في ميدان التربية. كذلك هناك أهمية في الاعتماد على إدارة التغيير (Change Management) التي تتابع خطة التغيير وتعالج المشكلات الطارئة التي كعادتها قد تؤدي إلى مقاومة الإصلاح خلال سريانه، وتجنب احتمالات حدوث التوتر والصراع بين كافة الأطراف العاملة في التعليم بسبب الخلاف على فكرة التغيير.

ومن الطبيعي أن يمر التغيير بمراحل أو خطوات تتحدد عادة في تشخيص الواقع، وجمع البيانات، وحصر المشكلات قبل التفكير في إعداد خطة التغيير، ثم يتم الانتقال إلى الخطوة الثانية وهي التفكير في التغيير، أي وضع التصور وتحديد مدى استجابة الناس، وخلق الوعي بأهمية التغيير وغيرها، أما الخطوة الثالثة فهي الاستعداد والتهيئة للتغيير. وأخيراً الخطوة الرابعة البدء الفعلي بالتغيير، وأخيراً الاستمرار في التغيير واتخاذ كل ما يلزم لتجنب المعوقات أو الصعوبات التي تمنع الوصول إلى مستهدفات التغيير.

لقد تقدم كورت ليفين (Kurt Lewin) وهو من الرواد الأمريكيين في نظريات التغيير بنموذج للتغيير عام (1951) يعتمد على ثلاث خطوات، وخلاصة نظريته أن السلوك البشري هو تلك القوى الديناميكية المترنة التي تعمل غالباً في اتجاهات مختلفة، وأن هذه القوى تتجه عادة في الاتجاه المرغوب فيه، وتفعّل التغيير في السلوك لكن ما أن تتعثر هذه القوى فإنها من النادر أن تعيد بذل الجهد أو الرغبة في التغيير. إن الحوافز أو الدافعية (Motivation) تجاه التغيير تحتاج إلى إعداد وتهيئة تربوية ونفسية واجتماعية تؤدي إلى وعي وقناعة بضرورة التغيير.

إن الخطوات الثلاث في نظرية التغيير عند كورت ليفين من أجل إحداث توازن في اتجاه التغيير المرغوب فيه يحدث في صورة نظام كلي. ففي الخطوة الأولى يهدف التغيير إلى الخروج من الجمود الحاصل في الموقف أو المكانة الاجتماعية (Status Quo)، فلا بد من الإقناع بالتغيير وتبسيط إجراءاته حتى لا تحدث مقاومته. أما الخطوة الثانية فهي الاتجاه نحو تعزيز أهمية التغيير من خلال خلق مستوى جديد للحماس والشعور بضرورة التغيير، واستثارة القوى الكامنة للتحرك في اتجاه الرغبة في التغيير، وأخيراً تأتي الخطوة الثالثة إعادة الجمود (Refreezing)، وهذا يعني أن التغيير عندما يحدث لابد من خلق اتزان جديد في المنظومة الإدارية، والعلاقات البشرية تجعل النتائج الجديدة مقبولة يمكن العمل بها لفترة زمنية لا تتغير إلا بعد ظهور محفزات جديدة للتطوير في المستقبل.

القبول والرفض

اهتمت الكثير من الدراسات التربوية في السنوات الأخيرة بمشكلات "مقاومة التغيير" (Change Resistance) واستعانت بالمختصين في ميادين العلوم الاجتماعية والنفسية والسياسية والتربوية بهدف تحديد الدوافع والاتجاهات لدى المعارضين للتغيير. ولقد وجد أن أسباب مقاومة التغيير متفاوتة بين الأفراد، لكن عامة نلخصها في الجوانب التالية:

- الخلل في فهم مستوى الحاجة للتغيير، أي هل التغيير ضرورة أم ترف أم مجرد شعار سياسي أم حاجة خاصة؟ ويزداد سوء الفهم بعدم وضوح دواعي أو الهدف من التغيير.
- الخوف من المجهول يجعل مقاومة التغيير هدفاً لتجنب المغامرة أو الوقوع في تداعيات غير محسوبة وضارة.
- غياب الكفاءة والجدارة (Competence) يؤدي إلى ضعف المساهمة والتجاوب مع إجراءات التغيير انطلاقاً من عدم قناعاتهم. كذلك يعارض الأفراد التغيير لأنهم لا يريدون تغيير ما لديهم من مهارات قد لا تتفق مع أهداف التغييرات الجديدة.
- التمسك بالتقاليد البالية وجعلها مبرراً للتخلي عن التغيير.
- تدني مستوى الثقة بالتغيير ومقاومته كهدف استراتيجي لا يتوقف على بدايات العمل بالتغيير، وإنما تستمر مقاومته أثناء التطبيق، وحتى في استمراريته على المدى البعيد.
- الشعور بأن التغيير هامشي ومؤقت يجعل الاستجابة معه ضعيفة لمعرفة أن التغيير في هذه الحالة لا يغير من الأمر شيئاً، وإنما هو مجرد شعار ومضيعة للوقت.
- ضعف المشاركة والاستشارة في خطة التغيير، وخاصة من العاملين في الميدان التعليمي مما يؤدي إلى غياب التواصل والتنسيق والمتابعة والتعاون.
- تدني مستوى الدافعية والشعور بالإحباط جراء فرض التغيير.
- غياب الحوافز والمكافآت الضرورية لتنفيذ خطة التغيير.
- الشعور بأن التغيير يؤدي إلى الاستغناء عن خدمات العاملين، أو إحلال أشخاص محسوبين على المتنفيين وأصحاب السلطة.

إن تحديد أسباب مقاومة التغيير بلاشك يعين على معالجة هذه الأسباب قبل البدء بالتغيير، وعادة تستخدم القياسات العلمية لمعرفة درجة المقاومة ونوعها والفئات التي تعارض التغيير. صحيح أن الرغبة في التغيير تزداد إذا ما توفرت القناعة والإدراك بأهمية التغيير وتأثيراته في التجديد، أو إدخال تحسينات مهمة على النظام التعليمي، لكن الخطة يجب أيضاً أن تُرسم بناءً على المعطيات العلمية والموضوعية المناسبة لتطوير التعليم؛ فالتطوير في المناهج مثلاً يستدعي الوعي به أولاً بناءً على تقويمه (Evaluation) وتشخيص محتوياته، ثم

يصاغ تجديده وفقاً للمستويات العقلية والعمرية المناسبة للتلاميذ، ومدى مناسبة المحتويات الجديدة لاحتياجاتهم.

المعلوم أن مصادر التغيير في التعليم ليست داخلية فقط، وإنما أيضاً خارجية مثل السياسات الحكومية، والضغوطات الاجتماعية والسياسية، وظهور مستحدثات جديدة في مجالات العلم المختلفة، وآراء أولياء الأمور في التعليم، والمطالبة بجودة التعليم وغيرها. ولقد وجد أن هنالك ثلاثة أنواع أساسية من التغييرات هي:

- التغييرات المادية (Material Changes).
 - التغييرات في المفاهيم (Conceptual Changes).
 - التغييرات في العلاقات البشرية (Human Relationships Changes).
- هذه الأنواع من التغييرات متداخلة وتأثيراتها متبادلة، ولا تتجزأ في دراسات التغييرات التي تؤدي إلى التجديدات في التعليم.

التغيير والمعلم

ولقد وجد أن معظم التجديدات في التعليم تنفذ بصورة متقطعة، أي أنها ليست مستمرة ومتصلة، وقد تنفذ بطريقة مشتتة أو تطبق بعد فوات الأوان، وفي وقت غير مناسب. والأسوأ أن تنفذ بصورة خاطئة ومستعجلة من أجل البهرجة الإعلامية، أو إكساب القادة الثناء والترقية أكثر من أن يكون الهدف تحسين قيمة التعليم.

على أي حال، مهما كانت خطة التغيير فعالة وناجحة فإن الجانب التنفيذي لهذه الخطة يشكل تحدياً عالياً يتوقف عليه نجاح وفشل التغيير في التعليم. ولقد وجد أن أكثر العناصر تأثيراً في التجديد هو المعلم الذي تقع على كاهله تبعات تطبيق الخطة الجديدة على الوجه الأكمل. لاشك أن حماس المعلمين للتغيير وإسهاماتهم من أكثر العوامل تأثيراً في نجاح تجديد التعليم.

والمعلوم أن إحداث التغيير في التعليم يتوقف على الكفايات العلمية والمهارية للمعلمين، فالخلل في أداء وفاعلية دور المعلم يشكل عقبة كبيرة أمام تطوير النظام التعليمي، ويُلقي بكل سهولة آمال وتطلعات الناس والدولة في المؤسسة التعليمية التي يقع عليها مسؤوليات إعداد الشباب للقيادة والعمل والمحافظة على الوطن. تشير الدراسات أن تدني مستوى التعليم يعود بدرجة عالية إلى الضعف في أداء المعلمين، وكثرة السلبيات الناجمة عن سلوكهم في التدريس وأسلوب تعاملهم وعلاقاتهم مع التلاميذ أو زملائهم في العمل.

ومن هذه السلبيات:

- الخلل في إدارة الفصل الدراسي (Classroom Management). الكثير من المعلمين يدرسون في أجواء من الفوضى التي يحدثها التلاميذ في الفصل الدراسي حيث المشاجرة وعدم التركيز والانتباه، مما يعني عدم فهم التلاميذ لما يقوله المعلم. إن سوء إدارة التدريس من المعلم وضعف إمكانياته الشخصية والمهارية يجعل التلاميذ يتمادون في سلوكياتهم السلبية، وعدم رغبتهم في التفاعل مع الدرس والتجارب مع ما يقدم لهم من معلومات.
 - غياب الدافعية. تعاني المدرسة من أن بعض المعلمين لا يملكون الرغبة والميول تجاه التدريس رغم أنهم أعدوا كمعلمين في كليات إعداد المعلمين، وحيث إن موهبة التدريس تتفاوت من معلم لآخر، إلا أن أسوأ ما تعانيه المدرسة انخفاض أداء المعلم، وسليته في تحسين أدائه، ولامبالاته بواجباته. فالخلل في الدافعية يؤدي عادة إلى سلبيات أخرى كضعف بذل الجهد، وفوضى تحضير الدرس، وعدم الاهتمام بمشكلات التلميذ، والهروب من التواصل مع أولياء الأمور، وعدم العمل بالتعليمات الإدارية وغيرها.
 - الاختلال في المهارات التنظيمية (Organizational Skills). يعاني بعض المعلمين ضعف قدراتهم على تنظيم أوقاتهم بما يتلائم مع واجبات التدريس، مما يؤدي أحياناً إلى التأخر في الإنجاز، والتخلف عن التدريس وفق الخطة المعدة للتدريس في المدرسة.
 - غياب المهنية (Professionalism). يعاني بعض المعلمين من عدم القدرة على تحمل ضغوطات التدريس، وتزايد أعبائه مما يؤدي إلى كثرة الغياب والتقاعد والإهمال، فالخلل في أداء المسؤولية كاملة يعكس عدم كفاءة ومناسبة المعلم لعمله.
 - الخلل في الحكم واتخاذ القرار (Poor Judgment)، تحتم مهنة التدريس اتخاذ قرارات شبه يومية في المدرسة تتعلق معظمها بالتلاميذ ومشكلاتهم، وبمواد الدراسة وطريقة تدريسها، فأى حكم غير مبني على أسس موضوعية يتخذه المعلم بلاشك له أضرار بالغة على المدرسة، خصوصاً معاقبة التلاميذ بطرق خاطئة، أو معاملتهم لا تربوياً.
 - إشكالية متابعة التجديدات العلمية والتربوية (Innovation in Science and Education). لا يتابع الكثير من المعلمين في المدارس المستجدات في عالم المعرفة المتغيرة ونظريات التعلم، وطرق التدريس الحديثة، خصوصاً الاطلاع على كل جديد باستخدام الوسائط الإلكترونية وشبكات التواصل التي أصبحت بأيدي الغالبية من التلاميذ. لاشك أن تنوع مصادر المعلومات، والإنتاج الفكري العالمي، وتعدد الثقافات والوسائط الإعلامية خارج سور المدرسة جعلت المؤسسة التعليمية في واجهة التحديات والانتقادات.
- إن الهدف من الحديث في السلبيات السابقة للمعلم هو التأكيد على أهمية دور المعلم في العملية التعليمية، وأن هذه السلبيات تزيد من التعقيدات في إحداث تغييرات بناءة في

سلوك التدريس الذي هو الأساس من العملية التعليمية، فكيف نريد تغيير التعليم وتجديده في ظل الخلل والارتباك في كفايات المعلمين ومهاراتهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس؟ إن فاقد الشيء لا يعطيه، وكل ما يخطط للتعليم ويصرف من إنفاق ينتهي بالهدر والضياع إذا كان المعلم لا يناسب المهنة، وليس بمقدوره ترجمة الغايات والمرامي التي يريدها المجتمع من التعليم.

كذلك دور المعلم في تغيير التعليم مرهون بقدرته على مواجهة تحديات المستقبل وبأهميته العناية بإعداده وتدريبه ليس في مؤسسات إعداد المعلمين التقليدية، وإنما في مؤسسات وكليات لديها برامج رصينة وأهداف نوعية قادرة على تخريج أفراد متعددي الكفايات والمواهب يجمعون بين علم الدنيا والدين، ويستزيدون من المعرفة والاطلاع المستمر.

لاشك أن حدوث التغيير في المدرسة لا يمكن أن ينظر إلى آلياته ونتائجه بمعزل عن الترابط بين عوامل أو عناصر التغيير في المدرسة وخارجها. ولتحديد اتجاه التغيير وآثاره يمكن دراسة العلاقات بين مدير المدرسة والمنطقة التعليمية والوزارة، وكذلك بين مدير المدرسة والموجه التربوي، وبين المدير والمعلم، وبين المعلمين أنفسهم، وبين المعلم والطالب، وبين المعلم وأولياء الأمور. إن التغيير الناجح هو الذي يجعل كل هؤلاء الأطراف عوامل داعمة ومتعاونة مع بعضها البعض، وفي الوقوف بجانب المدرسة.

عامّة، ينظر إلى جميع المدارس على أنها تشكل أنظمة متفاعلة، وأن ردود أفعالها متفاوتة حيال أي تغيير، فبعض التجديدات مثل فكرة التدريس بفريق من المدرسين، وتدريس المنفوقين والمتعثرين، بأساليب متطورة، والتعليم الإلكتروني، وتعليم المعاقين وغيرها تتطلب تكيفات هامة في مجال العلاقات المتبادلة، وفي تجديد البرامج وأساليب التعامل. ولقد وجد أن "طاقة التجديد" في نظام مدرسي معين يمكن أن تقاس في إطار العلاقات المتبادلة بين العاملين في المدرسة. لكن المشكلة تزداد تعقيداً أمام المدرسة التي عليها أن تخضع للتأثيرات الخارجية كالهياكل التربوية، والتوجهات الوزارية، ووسائل الإعلام وغيرها.

والمدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية فإنها أكثر عرضة للنقد والتجريح خاصة في الأنظمة المركزية التي تحد من نشاطات المدرسة، وتعطل مبادراتها تجاه الإصلاح بسبب تجنب المدرسة الدخول في نزاع مع اتجاهات المجتمع أو التدخل في اختصاصات الجهاز المركزي للتعليم، فتدريس مواد دراسية كالتربية الجنسية، والتطور العضوي للإنسان، والاستنساخ في الكائنات واستخدام الخلايا الجذعية (Stem Cell) وغيرها تعد من الممنوعات في مجتمعات متشددة.

ومع أن التغيير في المدارس يحدث بمعدلات مختلفة ويتأثر بالدولة وبنظام التعليم فيها إلا أن هذا التغيير عامة يطول كل المدارس مهما كانت معدلاتها بطيئة أو غير مؤثرة، أو أن لديها مشكلات ومعوقات لا تساعد على تحسين التعليم كما يحدث عادة في الدول النامية، تشير الدراسات التي أجريت في الثمانينيات من القرن الماضي أن الدول الفقيرة والنامية

تعاني معدلات انخفاض في الأداء والجودة وتشكل فارقاً كبيراً بينها وبين الدول المتقدمة، ولقد وجد أن أسباب ذلك كثيرة منها أوضاعها الاقتصادية السيئة، والنمو الهائل في السكان وانتشار البطالة وتسييس التعليم، والعداء للتغيير الاجتماعي والثقافي، فضلاً عن ندرة الكفاءات المتخصصة والضرورية للتكنولوجيا الحديثة، وضعف صلاتها بالمجتمعات المتقدمة.

لاشك أن الوضع الاقتصادي والسياسي لمعظم الدول النامية يشكل أزمة في تطوير التعليم ليس فقط في نوعية التعليم وتحسينه، وإنما حتى في إيجاد فرص تعليم للأطفال كما هو في دول مثل الهند والبرازيل وبنغلاديش وغيرها. أما الوضع السياسي في غالبية الدول النامية فإنه أكثر تأثيراً على التعليم حيث تتزايد النظم الديكتاتورية والأيديولوجيات المتطرفة والمستبدة. ولقد وجد أن هذه الأنظمة تؤثر في الإدارة المركزية وتجعلها خاضعة لسلطاتها، حيث تزاوّل هذه الأنظمة البيروقراطية والتدخلات في أعمال الإدارة التربوية التي يتطلب منها أن تعمل في ظل مفهوم "المركزية" في التعليم التي لها مساوئ عديدة، منها الحد من حركة المدرسة وحيويتها وقدرتها على معالجة مشكلاتها، والتردد في أخذ المبادرات البناءة التي تصب في صالح العملية التعليمية، وضعف العمل في مجال التنافس على الريادة بين المدارس التي ينبغي أن تكافئ على تميزها.



الباب الثاني : مسألة التفكير

الفصل الرابع : لماذا المخ الأيمن؟

الفصل الخامس : التفكير والتدبر.

الفصل السادس : المنهج والتفكير.



الفصل الرابع

لماذا المخ الأيمن؟

إن أكثر الأجزاء في جسم الإنسان غموضاً وتعقيداً هو الدماغ (Brain) الذي لا يزيد وزنه عن (1.40) كيلو جرام، ومع ذلك يعتبر الجزء المسيطر بالكامل على كل الوظائف بالجسم من خلال تحكمه في الجهاز العصبي المركزي (Central Nervous System). ولأن الدماغ ذو صلة بالتفكير فهو ينظم العمليات الإدراكية، والحسية، ويسيطر على العواطف، ويعتبر موت جذع الدماغ توقفاً لكل الوظائف ووفاة للإنسان.

الجانب التشريحي الوظيفي

أما من الناحية التشريحية فإن دماغ الإنسان يتكون من المخ (Cerebrum) والمخيخ (Cerebellum). وجذع الدماغ (Brain Stem). ويستقبل المعلومات الواردة من داخل الجسم وخارجه ليقوم بتحليلها ثم يرسل الرسائل المناسبة التي تجعل الحركة والوظائف العضوية في الجسم منتظمة ومتفاعلة. كما أن هذه المعلومات تخزن أيضاً في الدماغ، وتتحول إلى خبرات تساعد على التذكر واستخراج أفكار جديدة، وكذلك تشكل الانفعالات والأمزجة والاتجاهات والعواطف.

لقد وجد أن دماغ الإنسان له طاقة عمل تصل ذروتها في سن (39) ثم تتراجع هذه الطاقة تدريجياً بتقدم العمر. ويبدو أن الطبقة العازلة أو الحامية والمحيطية بالخلية العصبية (Nerve Cell) بعد أن يتجاوز الإنسان سن الأربعين لا تستطيع أن تقوم بدورها كما يجب بسبب عجزها عن مساعدة الخلايا العصبية، خاصة وأن هذه الخلايا لا تنقسم ولا تتجدد، وما يتلف منها لا يمكن تعويضه علماً بأن هذه الخلايا تتناقص مع تقدم العمر.

ويعتبر المخ من حيث الحجم الجزء الرئيسي للدماغ، ويتكون من جزأين أو فصين، وأحياناً يقال عن الجزأين بأنهما مخان، أيمن وأيسر، يتركز فيهما غالبية النشاطات. ومن هذه النشاطات التفكير والأحاسيس ومختلف أشكال الوجدانيات والعواطف والتفاعل والتعلم والتذكر وغيرها. ومع أن وظائف كل مخ يختلف عن الآخر، إلا أنهما يعملان وكأنهما مخ واحد، أي لا يمكن عزل مخ عن الآخر، خاصة وأنهما يتصلان تشريحياً بحزم من الألياف العصبية.

لاشك أن الدراسات الكثيرة في مجال العلوم العصبية واللغوية ونمو الطفل كشفت الأسرار الغامضة للعلاقة بين العمليات العقلية وعمليات التعلم في المدارس. فلقد وجد أن المخ بنصفه الذي يشكل (85 %) من إجمالي وزن الدماغ ويحوي عشرات المليارات من الخلايا العصبية مسؤول عن النبوغ والتفكير والإبداع بل وكل مكونات الشخصية الإنسانية. فبرغم التأثيرات البيئية في تشكل هذه الشخصية يظل الجانب البيولوجي والتكويني للإنسان أساس تميزه عن سائر المخلوقات.

ولم يكن الإنسان قد توصل للفهم الكامل للعمليات الكيميائية المؤثرة في النشاطات العقلية إلا في الستينيات من القرن العشرين عندما أجرى روجر سبيري (Roger Sperry) وآخرون بعض التجارب على المخ بهدف فحص القدرات العقلية لكل فص من المخ بعد أن تم فصلهما جراحياً. وبعد التجربة وجد أن لكل فص خاصية فكرية نمطية متمثلة في الذاكرة المعلوماتية الإدراكية. ونال بهذا الاكتشاف جائزة نوبل في الطب عام (1981).

بل وجد أن كل فص يفكر بطريقة مختلفة، فبينما المخ الأيسر أو الفص الأيسر يميل إلى التفكير باللغة والكلمات (Language)، فإن المخ الأيمن أو الفص الأيمن يفكر مباشرة في التصورات الحسية (Sensory Images). فإذا كان المخ الأيسر يتحكم في اللغة والتفكير المنطقي نجد المخ الأيمن يركز على الأشياء المعقدة التي ليس من اليسر تفسيرها باستخدام الكلمات أو الألفاظ، وإنما باستخدام التخيلات والتصورات والبداهة، فليس بمستغرب أن يتعرف صاحب المخ الأيمن وبسهولة على وجه إنسان في حشد كبير من الناس، كما يستطيع ببراعة أن يعيد تركيب الأشياء الكبيرة من أجزائها الصغيرة دون معاناة أو اتباع خطوات منظمة وإجراءات متتابعة كما يقوم بها صاحب المخ الأيسر.

والسؤال: لماذا التركيز دائماً على المخ الأيسر عند الغالبية والقلة من الناس تستخدم المخ الأيمن؟ إن الإجابة على ذلك ليس بالأمر السهل برغم ما تشير الأدبيات إلى عدد من العوامل المؤثرة في ذلك منها العملية التعليمية التي تحدث في المدارس التي تهمل الاستفادة من الطاقة الكامنة في المخ الأيمن. كذلك الجهل بنظريات التعلم وطرق استخدامها في أساليب التدريس مما يقلل من تحفيز المخ الأيمن لدى الأطفال في فصولهم الدراسية عندما يتعلمون ما يقدم لهم من معارف. ولقد وجد أن غالبية مناهج التعليم وطرق التدريس ليست موجهة أو معدة بطريقة مناسبة تثير استجابات المخ الأيمن مثلما يحدث للتفكير في الجزء اليسار من المخ.

ومع ذلك، يظل السؤال عن أوجه الاختلافات في ملامح وطبيعة كل صاحب فكر يستخدم يمين أو يسار المخ وبنسب مختلفة؟ إن استخدام أي جزء من المخ لا يعني عدم استخدام الجزء الآخر. فالاختلاف في الاستخدام يعود إلى تفاوته فيحدث الميل نحو جزء أكثر من الميل للجزء الآخر. إن بيان أوجه الاختلاف يفيد في الاستدلال على وظائف كل جزء من المخ، وبالتالي إمكانية التعرف على سلوك الشخص وطبيعة تصرفاته. والجدول رقم (1) يوضح الاختلاف في الوظائف بين جزأي المخ.

(الجدول 1): أوجه الفرق في وظائف نصفي المخ (الأيمن والأيسر).

المخ الأيسر	المخ الأيمن
الميل للمنطق.	الميل للجانب الحسي العاطفي.
الاهتمام بالتفاصيل والمحددات (الاستقراء).	الاهتمام بالعمومية أو الكلية (الاستنباط).
التصورات الواقعية.	التصورات والتخيلات.
الكلمات واللغة.	العلاقات والرموز.
الماضي والحاضر.	الحاضر والمستقبل.
العلوم والرياضيات.	الفلسفة والدين.
الاستيعاب والحفظ.	استخلاص المعاني.
الفهم والمعرفة المنظمة.	التفكير والاعتقاد.
الثناء.	التقدير.
تحديد المدركات الواعية والحسية.	التفاعل مع الزمان والمكان والفراغ.
التمسك بالحقيقة.	العصبية والانفعالية.
العمل بالاستراتيجية.	التعامل مع الاحتمالية.
التجربة البرجماتية.	التهور والمغامرة.
السلامة.	المجازفة.

إن التعرف على الذين يفكرون أو يمارسون حياتهم اليومية باستخدام المخ الأيمن ليس بالأمر الصعب، فهناك علامات تدل عليهم مثل الكتابة باليد اليسرى، والتخيل، والمجازفة وحل المسائل المعقدة، والقيام بالتصرفات الغريبة وغيرها. والمعروف أن هذه الفئة تميل إلى التفكير بالطريقة الشمولية (Divergent Thinking) مستخدمة أسلوب الاستقراء في التفكير، أي التحرك من الجزء إلى الكل، ومن التفاصيل إلى العموم. ويلاحظ أن غالبية العلماء والفنانين يتميزون باستخدام الجزء الأيمن من المخ، ويبدعون في الميادين التي يحبونها، لهذا يظهر عليهم النبوغ (Genius).

ومن السمات الشخصية لهذه الفئة أنها تنشغل بأكثر من عمل في وقت واحد، وتفضل الخبرات الحرة غير المحددة، ولديها القدرة على تكوين الأشكال الهندسية، وتتفاعل مع الألوان من حيث المزج والتشكيل، لكن هذه الفئة ليس لديها القدرة على ترتيب أفكارها، واتباع الخطوات المخطط لها مسبقاً إذا كان الهدف حل مشكلة معينة.

إن وجود شبكة معقدة من الألياف العصبية (Neurofibers) بين المخ الأيمن والمخ الأيسر كرابط يزيد من حجم الاتصال بين المخين، فكلما اشتد الاتصال قوي الإبداع والنبوغ. لهذا تؤكد الدراسات أن النبوغ أو الإبداع لا يتحقق على النحو المطلوب دون تناسق بين المخين في الوظائف، وينسب متوازنة من الاستفادة من كل مخ. وهذا يدعو إلى استخدام الوسائل التعليمية والنفسية المناسبة، وطرق التدريس التي تنمي فصي المخ بشكل عام.

ولقد وجد في مجال خلق توازن بين نسبة الاستفادة من كل مخ نوع الدروس التي يقدمها المعلم، وطرق التدريس المتنوعة للتلميذ، ففي درس الحساب مثلاً وجد أن الجمع والطرح عملية تخص المخ الأيسر، لكن الحساب العقلي الذي يعتمد على الخبرات والاستنباط واستقراء النتائج فإنه يتطلب مساهمة مشتركة من المخين في عملية معقدة لم يتوصل العلم إلى معرفة آلياتها في الدماغ. إن استخدام المخين في حل المسائل الحسابية يكون أسرع من الاعتماد النسبي على طرف دون آخر.

إن الكثير من المعلمين، للأسف، ليسوا على دراية بالعمليات العقلية التي تحدث في الدماغ، ولا بتأثيرات ما يدرسون من مفاهيم وأنشطة على عقل الطفل. فهم يتعاملون مع الأطفال في المدرسة وكأنهم في مستويات عقلية واحدة، أو أن لهم ميول ودوافع للتعلم متجانسة مما يجعل المعلمين لا يستطيعون التفرقة بين الأطفال الموهوبين والأطفال متعثرين الدراسة، أو الذين يعانون صعوبات التعلم (Learning Disabilities)، خاصة إذا كان هدف التدريس اتباع الطريقة التقليدية في الحفظ والاسترجاع للمعلومات.

لهذا لا نستغرب نتائج الدراسات التربوية التي تصف المدرسة بأنها بيئة معطلة للطاقات العقلية للأطفال، وأن المعلم يساهم بدرجة كبيرة في التلقين والانتهاز من تدريس حصته دون عناء التفكير في استخدام الطرق المختلفة التي تجنبه التدريس اللفظي (Verbal Teaching)، وتمنع أن يكون الأطفال مجرد مستمعين لا يشاركون في النشاطات، ولا يتفاعلون مع الدروس المملة والروتينية التي اعتادوا عليها.

إن الفرق كبير بين التدريس اللفظي الذي يعتمد بدرجة كبيرة على كثرة الكلام والتفسير وبين التدريس التفاعلي (Active Teaching) الذي يهتم بمشاركة الطفل في الحوار والنقاش، وإبداء الرأي، واستنباط الأفكار بالتجربة والاستكشاف بمساعدة المعلم. إن المعلم عندما يدرس في الفصل فإنه أمام عقول مختلفة وأطفال لهم ميول متعددة تؤثر موضوعات الدروس فيهم بدرجات مختلفة، فهناك أفراد يألّفون الملاحظة أو التخيل، كما يوجد غيرهم ممن يميلون إلى التحليل أو النقد أو النواحي العلمية.

ولعل أخطر ما تقوم به المدرسة حشو ذهن بالمعلومات غير المناسبة للطفل واحتياجات العصر، وعدم مراعاة القدرات الفطرية للطفل انطلاقاً من فرضية أن جميع الأطفال يتفاعلون مع وسائل التربية بطريقة واحدة، وأن الجميع ينبغي أن يسيروا على خط واحد، ويصبوا في قالب واحد، هذا في الوقت الذي يدرك المعلم أن أمامه أطفالاً ضعافاً لديهم قدرات محدودة

وأنهم لا يستطيعون مجازاة زملائهم الأذكياء بنسبة واحدة أو بخطوات فسيحة وسريعة لكي يصل الجميع إلى نفس الهدف. إن التضحية بالضعاف لا تقل خطورة عن التضحية بالأذكياء من الأطفال.

ولا يتوقف الخلل في التدريس على المعلم وطريقة تدريسه، وإنما أيضاً نوعيه المناهج التي لا تنمي القدرات العقلية، ولا تؤثر في مدارك الأطفال، فالكثير من المدارس لديها مناهج تدعي أنها مطورة، لكنها لا توفر الضمانات الكافية لتحقيق حاجات الأطفال البالغين في مجتمع دائم التغيير. فمن اختلالات المنهج المدرسي أن مادتها غير منظمة، ولا علاقة لها بميول ودوافع الأطفال، ولا تناسب مراحل نموهم، وفي الغالب تركز على الحشو الذهني مع قلة العناية بالقيم والاتجاهات. لذلك، تنتقد المدرسة نقداً مرّاً في نوعية مناهجها التعليمية، وعدم مواكبتها للمستجدات، وكثرة التعديلات المربكة التي لا تخضع للمعايير العلمية فيتلاشى بسببها تكامل المعرفة واتساقها الرأسي والأفقي مع المراحل التعليمية، وبين المواد الدراسية المختلفة في المرحلة الواحدة.

المنهج والمخ الأيمن

إن أهمية بناء مناهج عصرية مناسبة للطفل ينبغي ألا يغفل فيها العلاقة الوثيقة بين استجابات المخ لنوعية المعلومات التي تصل إليه وبين تفاعل كل جزء من المخ مع المؤثرات الخارجية بطريقة متزنة ومتكاملة. وهذا يعني أن تكون المناهج ثرية بالوسائل والتجارب والنشاطات المفعلة لنصفي المخ وليس بالتركيز على نصف واحد، وعادة يكون المخ الأيسر. فمثلاً تكون الوسائل البصرية مثيرة لوظيفة المخ الأيمن، كذلك ينبغي أن يهدف المنهج إلى اكتساب مهارات اللغة والتنظيم والتتابع في التوصل إلى النتائج التي هي من اختصاص المخ الأيسر.

تشير أبحاث المخ والعلوم العصبية والتربوية أن التعليم في المدرسة لا يحدث على النحو المرغوب فيه إذا كانت بيئة التعلم غير مناسبة وتؤثر سلباً في دوافع وجهد وميول الطفل نحو التعلم. بل وجد أن هذه البيئة تخلق القلق والتوتر لدى الطفل فتجعل التعلم نمطياً روتينياً غير مشوق، ولا يستثير نشاطات المخ. ومما يزيد من تعثر النشاط الذهني الخوف الدائم لدى الطفل من معلميه، وشعوره بسوء معاملتهم له، وبالنظرة الدونية لقدراته العقلية، وربما معايرته أمام زملائه بتخلفه الدراسي وبضعف استيعابه مما يجعله أكثر إحباطاً ويأساً مع نفسه وغيره.

اللافت في الدراسات العصبية واللغة أن أصحاب المخ الأيمن أو الذين يستغلون الجزء الأيمن من المخ بشكل كبير يصلون إلى الاستنتاجات قبل إجراء التحليل الضروري أو الاستفادة مما لديهم من معلومات. وهذا يعود إلى أن هذه الفئة تتفاعل مع التصورات

البصرية والسمعية التي تسمى الفطرة أو البداهة أو الحدس (Intuition). والمقصود بالحدس أو البداهة أن هذه الفئة تتخيل أو تتصور في محاولة منها للخروج من دائرة المعنى المحدود إلى نطاق أعم، وإيجاد علاقات بين الأجزاء معقدة. فلو سمع هؤلاء كلمة "الأسد" مثلاً فإن التفكير يذهب بعيداً إلى كل ما له علاقة بهذه الكلمة كحديقة الحيوان، الافتراس، الصيد، الشجاعة، المواجهة، السرعة والقوة، الخوف، والاختفاء وغيرها.

لذلك تأتي أهمية التصورات الذهنية في التعليم بتوفير البرامج وطرق التدريس التي ترسخ الحدس والتصورات في ذهن وتفيد الطفل في استخدام كامل قواه العقلية وطاقاته الكامنة. فتعلم أشياء عن البيئة قد لا يجعله يهتم بالبيئة، وتعلم كلمات مثل "الديمقراطية" لا يعني أن الطفل يعرف ما إذا كان يمارس الديمقراطية، وقد يفهم الطفل معنى كلمة "القسوة"، لكنه لا يتعرف على سلوكه السلبي عندما يتعامل مع طفل آخر معاق. لهذا فالكثير من الأشياء المجردة التي يتعلمها الطفل في المدرسة وتكون متصلة أكثر بالمخ الأيسر قد لا يتفاعل أو يحس بها الطفل، ولا تأثير لها في حياته لفقدانه الجوانب الحسية والوجدانية التي يختص بها المخ الأيمن بصورة كبرى.

ولقد اهتم التعليم الياباني بتنمية المخ الأيمن والاعتماد عليه في التفكير أكثر من أنظمة التعليم الأخرى. والمتابع لبرامج التعليم اليابانية، وخاصة في المراحل الأولى من التعليم يجد كثافة الأنشطة الموجهة للفص الأيمن من المخ بالتركيز على المدركات البصرية (Visual Perceptions)، ومهارات العصف الذهني، وأسلوب حل المشكلات، والخيال، والتعلم الذاتي، وليس جعل الطفل ينسخ الحروف مرات ومرات، أو يحفظ الجمل، أو ينشد الأناشيد أو يقرأ عن ظهر قلب قصة لا يفهم معناها.

إن عدم تقدير ذكاء الطفل سواء من خلال إعداد برامج مدرسية غير مناسبة أو طرق تدريس عقيمة تعد من الظواهر السائدة في الكثير من المدارس. ولقد أكد هوارد جاردنر (H.Gardner) في نظرية "الذكاءات المتعددة" (Multiple Intelligences) التي نشرت لأول مرة في عام (1983) في أمريكا أن الذكاء أنواع يجب التمييز بينها في التعليم، حيث لكل منها برامجها وآليات العمل فيها على مستوى الطفل والمادة الدراسية. وهذه الذكاءات هي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الحسابي، الذكاء الحركي الجسدي، الذكاء الموسيقي، الذكاء العاطفي، الذكاء المكاني والزمني، الذكاء المبني على العلاقات الشخصية. ويرى جاردنر أن الذكاءين اللغوي والحسابي هما الأكثر شيوعاً في المدارس، بينما الأنواع الأخرى من الذكاء فنادر ما تتعامل معها المدارس.

واللافت أن أكثر العلماء هم من أصحاب الفكر الصادر من الجزء الأيمن من المخ سواء كانوا نوابغ في العلوم بمختلف أنواعها كالفيزياء والفلك والكيمياء والحساب والهندسة وغيرها أو كانوا فنانيين في الموسيقى والرسم، ومن هؤلاء ألبرت أينشتاين (A.Einstein)،

وهنري فورد (H. Ford)، وأندرو كارنيجي (A. Carnegie)، وتوماس إديسون (T. Edison)، وألكسندر بل (A. G. Bell)، وفريدريك شوبان (F. Chopin)، وليونارد دافنشي (L. da Vinci)، وسلفادور دالي (S. Dali) وغيرهم. وتروي القصص أن غالبية هؤلاء العباقرة اتهموا بالجنون والانطواء، ولم يكونوا موفقين في تعليمهم، بل لم يكونوا متفوقين بسبب طريقة تفكيرهم، وعدم مناسبة برامج التعليم لدوافعهم واتجاهاتهم الذهنية.

والسؤال لماذا لم يكن هؤلاء العلماء وغيرهم متفوقين في المدرسة رغم أن التاريخ يذكر أعمالهم الجليلة ومساهماتهم في تقدم البشرية؟ إن الإجابة على ذلك من الناحية التعليمية تتركز في عدم قدرة المدرسة على التعامل مع الفروق الفردية، وإشباع حاجات الأطفال المختلفين في الذكاء والاستجابة والدوافع. ولم يكن التدريس في أيامهم مشوقاً وجاذباً تكثر فيه الوسائل وأساليب التعلم المتطورة كما هو في أيامنا الحالية، ومع ذلك لا تستثمر الكثير من المدارس المعطيات المعاصرة بالشكل الصحيح.

وعندما ندقق في حياة هؤلاء المشاهير نجد تناقضات غريبة يعتقد البعض أنها لا تنسجم مع عبقرياتهم ونشاطهم الذهني، فالعالم ألبرت اينشتاين مثلاً يروي عن حياته أنه لم يكن موفقاً في مدرسته، وقد رسب في امتحان القبول بالمعهد السويسري للتكنولوجيا، وكان يحاول أن يكون مدرساً للفيزياء والرياضيات لكنه لم يفلح في إيجاد عمل مناسب إلا في وقت متأخر من حياته. ولأنه كان عبقرياً في الفيزياء والرياضيات لم يكن يعني ذلك أنه كان شمولي العبقرية في أشياء أخرى.

ومع ذلك، لا ينبغي من الناحية التربوية الميل في اتجاه عقلي واحد على حساب اتجاه آخر، فالنبوغ والإبداع في مجالات معينة لا ينبغي أن يسود الضعف في أشياء أخرى. المهم أن يحدث التوازن في الشخصية مع ظهور النبوغ أو العبقرية في اتجاه معين. وهذا ما تفسره نظريات التعلم والأبحاث في مجالات العلوم النفسية والاجتماعية بالدعوة إلى التخصص دون إغفال للثقافة العامة، أو عدم القدرة على التكيف مع الحياة ومواجهة مشكلاتها المتجددة.

لاشك أن العبء الأكبر يقع على عاتق المدرسة، ودور المعلم والمنهج في خلق الشخصية المتكاملة. هناك طرق تدريس مختلفة تنمي تفكير الطفل، وتستخدم بحسب المواقف التعليمية. ومن هذه الطرق: الطريقة الاستقرائية، والطريقة الاستنباطية، وطريقة المحاضرة، وطريقة حل المشكلات وغيرها. ولتوضيح تأثيرات هذه الطرق على الفكر نكتفي بالحديث عن طريقة حل المشكلات (Problems Solving).

التدريس بطريقة حل المشكلات (العملية الذهنية)

إن أسلوب حل المشكلات في التدريس يعني استخدام العملية الذهنية (Cognitive Processing) من أجل تحقيق هدف يستعصى تحقيقه باستخدام الأساليب الأخرى. وفي

حل المشكلة لابد من التدريس الذي يعتمد على التفكير الناقد، والتفكير الخلاق، والتفكير الاستدلالي، والقدرة على اتخاذ القرار، وحيث إن التفكير هو العملية الذهنية المباشرة التي يتحكم فيها المخ الأيسر، فإنها لا تكتمل إلا بالتفكير غير المباشر الخاص بالمخ الأيمن.

فعند استخدام أسلوب حل المشكلة في التدريس نجد أن التفكيرين، الناقد والخلاق، يستخدمان في حل مشكلة محددة. والفرق بين التفكيرين هو أن التفكير الخلاق في تدريس مادة العلوم مثلاً يقدم الفرضيات، بينما التفكير الناقد يفحص هذه الفرضيات.

إن تأثير أسلوب حل المشكلات كطريقة من طرق التدريس تم رصده من خلال النظريات على أنه أكثر الأساليب علاقة بتنمية الجانب الأيمن من المخ. ولم تظهر طريقة حل المشكلات في التعليم إلا في الخمسينيات من القرن الماضي عندما شاعت "نظرية جشطالت" (Gestalt Theory) في عام (1959)، ثم في عام (1972) ظهرت نظرية أخرى سميت بنظرية "المعالجة المعلوماتية" (Information Processing Theory).

تحاول نظرية جشطالت أن تفسر نظام القدرة في إدارة واكتساب المدركات الواعية في عالم الفوضى الذي يعيش فيه الأفراد. ويدور محور هذه النظرية حول الذهن الذي يشكل فهماً عالمياً جامعياً في إطار الاتجاهات الذاتية لتنظيم العالم. والمدرك أو الجشطالت في المفهوم العام يهدف إلى النظام الكلي بغض النظر عن أجزائه المستقلة. أي أن الكل شيء آخر وليس مجموع الأجزاء في هذا الكل، تؤكد هذه النظرية دور المخ الأيمن في استنباط الكل دون الاعتماد على الأجزاء.

لهذا فإن النظرية الجشطالتية في أسلوب حل المشكلة ترى الحل من خلال ومضة التبصر أو الاستبصار (Insight)، وذلك بالتركيز على المعرفة العميقة التي تساعد مباشرة على فهم الحل. فالتعرف على المعلومة البصرية الناتجة من العمليات الذهنية تقفز بالذهن إلى الحل أو الاستنتاج دون اتباع الخطوات التفصيلية لهذا الاستنتاج. وتعتمد النظرية على قوانين الإدراك كقانون التقارب الزمني والمكاني وقانون التشابه بين العناصر المتشابهة في اللون والشكل والحجم وتجميعها في وحدات. وكذلك اعتمادها على قانون الاتصال بين الأجزاء، فالمثلث مثلاً عبارة عن ثلاث نقاط تتصل بخطوط تشكل إدراكاً كلياً.

أما النظرية الثانية "المعالجة المعلوماتية" فإنها تعتمد على العملية الحسابية الذهنية وعلى الخبرات السابقة التي تجعل حل المشكلة يسير في خطوات ذهنية متدرجة وصولاً للهدف. وهذه النظرية لها أهمية في إعداد استراتيجيات التدريس، وخطط التدريس لحل مشكلات التعلم.

هناك فرق شاسع بين التعلم بالحفظ والتعلم بالفهم، فلو نظرنا في كيفية تدريس الطفل حساب مساحة مستطيل بواسطة الحفظ فإن الوصول للحل يكون بقياس الارتفاع والقاعدة ثم بتطبيق القانون: القاعدة X الارتفاع = المساحة. إن حساب المساحة من الطفل وفق هذه الطريقة يعتمد على الحفظ، ويفيد في حل نفس المشكلة، لكنه لا يفيد في حل مشكلات جديدة.

وعلى العكس، التعلم بالفهم يساعد الطفل على حل المشكلة، فقص مثلث من طرف في شكل المستطيل ووضعه على الجانب الآخر يؤدي إلى تشكيل مستطيل أو شكل آخر ويفعل التفكير باستخدام مستويات ذهنية عالية بدل التمسك بتفكير واحد، أو رؤية جامدة لا تساعد على حل المشكلات. فالتدريس المبني على الخطط يؤدي إلى إعادة إنتاج التفكير، بينما التدريس الفاعل يؤدي إلى إنتاج أفكار جديدة، وإيجاد بدائل لحل مشكلات أخرى.



الفصل الخامس

التفكير والتدبر

يتداخل الحديث عن التفكير مع العقل والإدراك والذاكرة وغيرها لدرجة أنه يستحيل الابتعاد عن كل هذه المفردات عندما يسعى الباحث لمناقشة نظرية التفكير والعلاقة بالعملية التعليمية في المدرسة أو الجامعة، لذلك يتطلب قبل الخوض في "النظرية" تحديد مفهوم التفكير، ومضامينه، والتأثيرات المتبادلة بين التفكير والتعليم.

فإذا كان التفكير يعني العملية العقلية الداخلية للتصورات والتخيلات دون النطق بها فإن الأفكار لا تتشكل دون مراكز الوعي والانتباه والذاكرة. والتفكير لا يكون بالضرورة إدراكياً فقد يحدث دون وعي كما هو في الأحلام أثناء النوم، وفي أحلام اليقظة. ولا يمكن قياس التفكير ومعرفة إيجابياته أو سلبياته ما لم يصدر في شكل سلوك ملحوظ يعبر عنه.

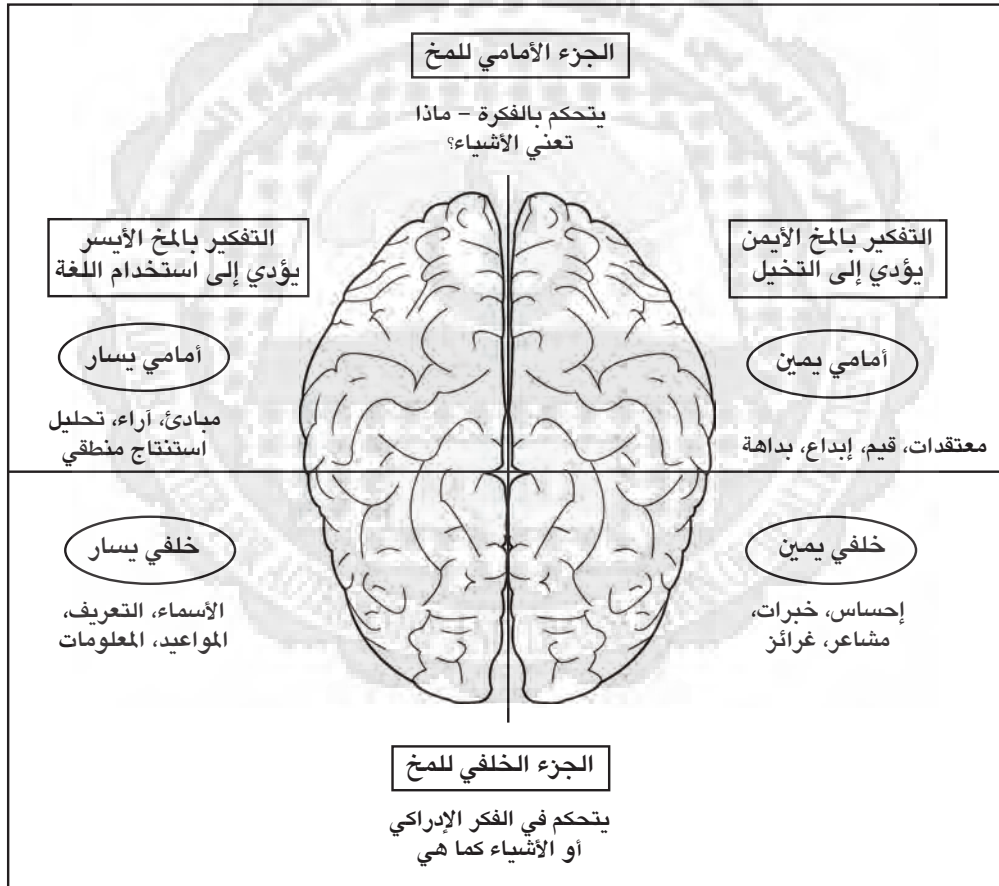
مفهوم التفكير والتنوع الفكري

يُعد التفكير مفهوماً غامضاً ليس له شكل وحدود ثابتة ولا يمكن رؤيته حتى لو فتح الجراح الدماغ يريد التعرف عليه، فالخ أو العقل ينتج الأفكار (Thoughts) باستخدام المعلومات المخزنة فيه فتتشكل المفاهيم (Concepts) والسلوك. ولقد وجد أن تنوع الأفكار السلبية والإيجابية يتوقف على عدة عوامل نفسية واجتماعية وثقافية، أي بكل ما في البيئة التي تحيط بالإنسان، ويطلق عليها بالعوامل الخارجية. هناك أيضاً عوامل شخصية وبيولوجية داخلية لها تأثيرات بالغة. إن ما يحدث من عمليات عصبية وكيميائية ونفسية في الدماغ يجعل التفكير عملية ذهنية خاضعة للاستجابات المختلفة، ومن غير هذه الاستجابات ووجود المثير (Stimulus) لن يكون هناك تفكير أو عملية ذهنية إدراكية (Cognition).

لذلك نجد أن الأفكار والآراء والأحكام والمفاهيم مصدرها التفكير أو العملية الذهنية، وهي نتاج للتفاعلات الذهنية بين الإنسان ومحيطه. فآلية التفكير من الناحية التشريحية تبدأ بالعمليات الكيميائية في الدماغ، حيث ترسل الخلايا العصبية رسائل تحدد شكل العملية الذهنية. فالفكرة تأتي لدى الإنسان من تفاعل الخلايا العصبية والهرمونات كيميائياً. وهذا التفاعل لا يتم دون الحواس الخمس كالسمع والبصر والشم والتذوق واللمس التي ترسل المعلومات إلى الدماغ لترجم إلى أفكار وتصورات ذهنية. ولقد وجد أن العاطفة تؤثر على التفكير فينتج البكاء والضحك والحزن والسعادة وغيرها.

والتفكير يتميز بخصائص منها أنه يعتمد على معلومات الخبرات السابقة التي تتجمع في الذاكرة، والمدرجات المباشرة، وهو دالة شخصية يتأثر بالدوافع والانفعالات والقيم والميول وينشاط الفرد. ولقد وجد أن العملية العقلية أو التفكير يتكون من أكثر من عملية واحدة، عمليات المقارنة، والتصنيف، والتجميع، والتنظيم، والتجريد، والتعميم، والتحليل، والتركيب، والاستبدال. وهذه العمليات المعقدة في التفكير تجعل علاقة التفكير بالمخ وثيقة الصلة.

ولبيان هذه العلاقة يمكن تقسيم المخ إلى أربعة أجزاء رئيسية بناء على أنواع الوظائف التي يقوم بها كل قسم، وارتباط ذلك بالتفكير. والشكل رقم (1) يبين ذلك.



(الشكل 1): علاقة التفكير بالمخ.

إن العديد من الدراسات التي أجريت على الدماغ قسمتها إلى أجزاء من أجل التبسيط والتمكن من التعرف على العمليات الذهنية. فبعض هذه الدراسات لجأت إلى التقسيم الثنائي أو الثلاثي، بينما الدراسة التي قام بها وليام هيرمان W.Herrman في عام (1991) قسمت الدماغ إلى أجزاء وأعطت لكل جزء حرفاً أبجدياً جاءت في شكل (A,B,C,D) بهدف تحديد الجزء الذي يهيمن على التفكير. ولتوضيح ذلك نضعها في (الجدول رقم 2):

(الجدول 2): تقسيم الدماغ حسب نظرية هيرمان للعملية الذهنية.

B	A
التنفيذ، النظام، الدقة، التفاصيل، الأمن والسلامة	التحليل، لغة الأرقام، الموضوعية، استخدام الحقائق، الاستنتاج
D	C
الإبداع، الحدس، التجربة، التجدد، بعد النظر	الوجدان، الإنسانية، العلاقة الاجتماعية، المشاعر

لقد استنتج هيرمان أن كل قسم أو جزء من الدماغ يقوم بوظائف خاصة صنفها على النحو التالي: الموضوعية (A)، التنفيذ (B)، الإنسانية (C)، الإبداع (D). ويعتقد هيرمان أن الشخص قد يستخدم أكثر من نمط فكري، لكن كل شخص يطغى عادة على تفكيره نمط فكري معين. فقد يميل الشخص للتفكير أكثر في الأرقام والمال والتحليل، بينما شخص آخر قد يكون أكثر اهتماماً بالتنفيذ واحترام الوقت، والدقة في الأداء.

لقد طبق هيرمان دراسته على أكثر من نصف مليون شخص، واستنتج أن (90 %) منهم يفكرون باستخدام أربعة أجزاء أو أنماط من العملية الذهنية، وأن (60 %) يفكرون من خلال جزأين من المخ، وأن (30 %) يفكرون من خلال ثلاثة أجزاء من المخ، وأن (7 %) يفكرون عن طريق جزء واحد من المخ، وأن (3 %) يفكرون عن طريق أربعة أجزاء من المخ لكن بشكل متساوٍ عامة. وكما يبدو أن (60 %) يهيمن جزءان من أدمغتهم على تفكيرهم.

ولابد من التنويه بأن مقياس هيرمان للتفكير لا يعني إصدار الحكم على الفرد، لأن مقياسه أراد به أن يحدد طريقة التفكير فقط، وليس قياس المهارة أو الجدارة. فالهدف من قياس طريقة التفكير هو معرفة كيف يتعامل الناس مع بعضهم بناء على المقياس. كما أنه لا يمكن الحكم على أن قسماً من هذه الأقسام أفضل من غيره، أي أن العملية الذهنية التي تحدث لأي قسم أو أكثر ليست الفضلى التي يجب أن تسير عليها كل الأفراد. ويبدو أن آخر

ما توصل إليه العلم هو مقياس هيرمان في كيفية التعرف على المنطقة الذهنية المهيمنة لدى الفرد، وقد أصبح يستخدم كثيراً في معرفة الأشخاص ومناسبتهم للوظائف المطلوبة منهم في أماكن العمل أو في الواجبات المهنية التي يراد منهم أن يتفوقوا فيها.

لهذا يلاحظ أن التفكير أنواع واتجاهات وليس نمطاً فكرياً واحداً عند كل الناس، ونتيجة للتباين في التفكير أو العمليات الذهنية بين الناس صُنف التفكير بحسب العوامل المؤثرة فيه، فهناك التفكير الأصولي الديني، والتفكير العلماني، والتفكير الإلحادي، والتفكير الماركسي، والتفكير الشيوعي، والتفكير الرأسمالي وهكذا. كذلك بسبب العوامل النفسية والثقافية والسياسية تجد أنماطاً أخرى من التفكير مثل التفكير البيروقراطي، والتفكير الديكتاتوري، والتفكير العاطفي، والتفكير الانتحاري، وغيرها.

ولقد وجد أن الاتجاهات الفكرية لدى الناس ليست بالضرورة بمحض إرادتهم أو رغبتهم فقد يجبرون من الأنظمة المستبدة مثلاً باعتراف أفكار ومذاهب مخالفة لقناعاتهم يضطرون حتى للدفاع عنها خوفاً على حياتهم. وقد تساهم أنظمة التعليم في دول مستبدة بتلقين الأطفال في المدارس والجامعات مفاهيم تمجد الحزب الحاكم كما كان في النظام الشيوعي السوفيتي، والنظم الفاشستية المستبدة. ويكون نتيجة ذلك الانصياع الكامل في الأفكار والمعتقدات والممارسات لطبيعة الأنظمة السياسية السائدة في المجتمعات.

تشير الدراسات أن هناك العشرات من أنواع التفكير أخذت اهتمامات كبيرة في السنوات الأخيرة، واستخدمت بعضها في مجال التعليم، بينما الكثير منها يلعب دوراً أساسياً في نظريات التعلم، وبناء المناهج وتطوير طرق التدريس في المدارس. ومن هذه الأنواع: التفكير الناقد (Critical Thinking)، والتفكير الإبداعي (Creative Thinking)، والتفكير العلمي (Scientific Thinking)، والتفكير المنطقي (Logical Thinking)، والتفكير العاطفي (Emotional Thinking)، والتفكير البديهي الحدسي (Intuitive Thinking)، والتفكير النمطي (Stereotyped Thinking)، والتفكير التسلسلي (Authoritarian Thinking)، والتفكير التوفيقى أو المسامر (Conciliate Thinking)، والتفكير التحليلي (Analytical Thinking)، وغيرها.

وللتعرف على أنواع التفكير وكيفية حدوثه، وأسباب تباين خصائصه الإيجابية أو السلبية نكتفي بإجراء مقارنة بين التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، حيث إن الأول يظهر في الأشخاص الذين يمتلكون مهارات التفكير في التمييز بين الحقائق والمعلومات والادعاءات، وباستطاعتهم تحديد مصداقية مصدر المعلومات والتعرف على أفكارهم وبيان الحجج وقوة البرهان وغيرها. وكذلك تتميز الفئة التي تستخدم التفكير الناقد بالتفكير المنطقي في حل المشكلات، وتهتم بالدقة والوضوح. أما التفكير الإبداعي فيتميز بالشمول وبال حلول الفريدة، والتركيز على الطلاقة اللفظية، أي القدرة على التعبير. كما أن هذا النوع من التفكير يهتم بالخبرة والتفرد والبحث عن الجديد، لهذا يطلق على التفكير الإبداعي التفكير المتشعب، بينما التفكير الناقد يوصف بأنه تفكير متقارب (Convergent Thinking).

ولقد وجد أن التفكير الإبداعي لا يمكن التنبؤ بنتائجه، ولا يتحدد بالقواعد المنطقية، بينما التفكير الناقد يمكن التنبؤ بنتائجه، ويقبل بالمبادئ الموجودة، ولا يعمل على تغييرها، ويعمل على تقييم مصداقية الأوضاع دون إدخال تغييرات كثيرة على سلوك التفكير.

التفكير لدى الأطفال

إن الكثير من المدارس تهتم بنظرية التفكير من خلال التركيز على بعض أنواعها في التدريس، وخاصة التفكير العلمي، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد والتي تظهر في المناهج الدراسية وأساليب التدريس التي يقوم بها المعلم انطلاقاً من فهم المعلم لمشكلات الطفل وعمليات نموه وتطور أفكاره خلال المراحل العمرية المختلفة. ورغم وجود نظريات كثيرة عن تنمية التفكير عند الأطفال إلا أن أكثرها انتشاراً واستخداماً نظرية "بياجية" في النمو المعرفي. والمعروف أن جين بياجيه (J.Piaget) من أبرز المؤثرين في علم النفس المعاصر في القرن العشرين.

لقد ركز بياجيه على كيف في الذكاء بدل الاهتمام بالكم الذي يرهق الطفل ولا يستطيع أن يحل مشكلات بنفسه، لهذا ينبغي على المعلمين أن يهتموا بكيفية التفكير وأساليب الطفل في تعامله مع المثيرات، والتعرف على الأخطاء بدل تقديم الإجابات الصحيحة للطفل فور الانخراط في التفكير. ومع أن نظرية بياجيه في النمو المعرفي للطفل أكدت تأثيرات الخبرة في الذكاء بسبب العوامل البيئية إلا أنه لم يغفل الجانب البيولوجي بتحديد مراحل النمو الأربعة للطفل، واختلاف كل مرحلة عن الأخرى على الرغم من التداخل بين هذه المراحل.

وباختصار فإن التطور المعرفي للطفل من وجهة نظر بياجيه تتركز في البنية العقلية، والوظائف العقلية، فالبنية العقلية تعني الانتقال إلى حالة التفكير التي توجد في مرحلة عمرية حيث الخبرات السابقة، أما الوظائف العقلية فهي العمليات التي يلجأ إليها الفرد في تفاعله مع المثيرات الخارجية.

كذلك يرى بياجيه أن هناك وظيفتين للتفكير هما: التنظيم والتكيف، ويقصد بالتكيف قدرة الطفل على الموائمة وحل المشكلات في البيئة. والتكيف أيضاً يعني التمثل والملائمة، حيث إن الأولى تعني الدمج بين الأشياء في البيئة مع البنية العقلية، بينما الملائمة تعني التغيير في نزعة الطفل تجاه البيئة وإحداث تغييرات تخلق حالة التوازن.

ولمعرفة تطور التفكير لدى الطفل ينبغي فهم مراحل تطور النمو المعرفي لدى الطفل وفق نظرية بياجيه. وتعتبر هذه المراحل في غاية الأهمية للتربويين، وخاصة لمخططي المناهج والمعلمين في المدارس، وسنتناولها باختصار كما يلي:

1. المرحلة الحسية الحركية (Sensory Motor Stage)

تبدأ هذه المرحلة من الميلاد حتى سن الثامنة تقريباً، حيث يتعذر على الطفل فهم ما يدور حوله أو التعرف على الأشياء. وتلاحظ بعض المظاهر عليه مثل الإدراك الحسي، والحركة

والرؤية والسمع واللمس والشم والتذوق. وعند بلوغه الشهر الثامن يستطيع أن يميز العالم الخارجي. وفي سن الثمانية عشر شهراً تقريباً يكثر الطفل من اللعب وتصور أو تخيل بعض الأشياء على غير حقيقتها كتخيله للدمية على أنها أخته مثلاً.

2. مرحلة ما قبل العمليات المنطقية (Preoperational Stage)

تبدأ هذه المرحلة من سن عامين إلى السابعة حيث تنمو القدرات العقلية والتصورات الذهنية عن العالم الخارجي، ويزداد تفاعل الطفل الاجتماعي باستخدامه للغة، وتقسم هذه المرحلة إلى مرحلة ما قبل المفاهيم (Preconceptual Stage)، وعادة تكون في السنوات بين اثنين وأربع سنوات من عمر الطفل، ثم مرحلة التفكير الحدسي أو البديهي (Intuitive Stage) للطفل في سن أربع إلى سبع سنوات. وللتفريق بين مرحلة ما قبل المفاهيم ومرحلة التفكير الحدسي فإن الأولى تعني تركز الطفل حول نفسه وتفاعله الرمزي مع الخارج. بينما مرحلة التفكير الحدسي ففيه يتم التركيز حول الذات والاحتفاظ بالمعلومة، وحل المشكلات بالفطرة.

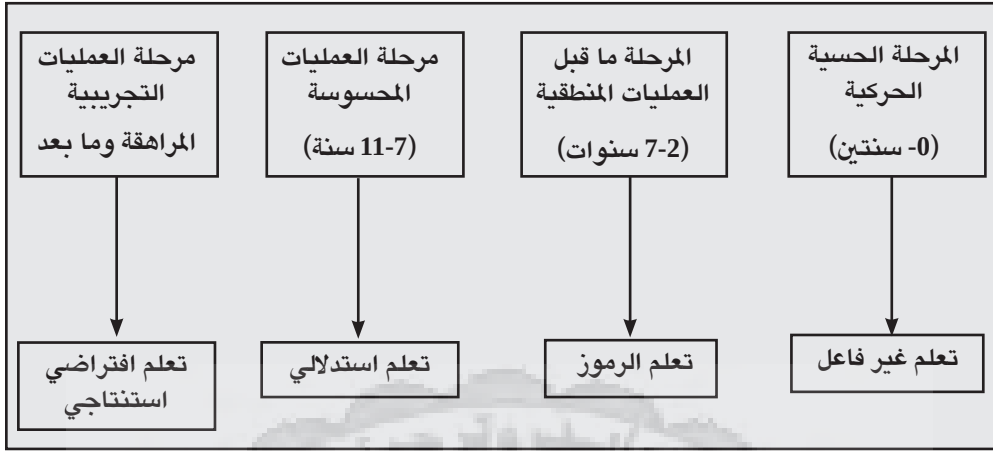
3. مرحلة العمليات المحسوسة (Concrete Operational Stage)

تبدأ هذه المرحلة من سن سبع سنوات إلى اثنتي عشرة سنة يستطيع الطفل أن يفكر بالأشياء المحسوسة المرئية، ويتكيف مع حقائق العالم الخارجي. وفي هذه المرحلة تظهر عليه قدرات مثل المماثلة (Assimilation)، والملائمة (Accommodation).

4. مرحلة العمليات التجريدية (Formal Operation)

تمثل مرحلة المراهقة المبكرة من سن اثنتي عشرة فما فوق حيث تنمو وتفتح العقل. والطفل في هذه المرحلة يدرك معانٍ جديدة تجريدية، كالعادة، والموت، والحياة، والخالق، وغيرها. وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين هما مرحلة التفكير الاستنباطي (الاستدلال) (Deductive Reasoning)، ومرحلة التفكير الاستقرائي (Inductive Reasoning). فالأولى تعني استنتاج الخاص من العام، والثانية تعني استنتاج العام من الخاص أو العلة من المعلول. والشكل رقم (2) يشير إلى مراحل تطور المعرفة لدى الطفل.

المهم في كل ما سبق ذكره عن نظرية بياجيه في النمو المعرفي للطفل هو ليس التعرف على فحوى النظرية، وإنما إيضاح أهمية النظرية في العملية التعليمية وتأثيراتها على التفكير. فلا ينبغي أن يتعلم الطفل في المدرسة المفاهيم المجردة كالقانون والأمانة والكذب والحرية وغيرها باستخدام أساليب لا تحاكي عمر الطفل وقدراته العقلية، كما أن مصممي المناهج التربوية ينبغي أن يكونوا على دراية تامة بنظريات التعلم، ومراحل نمو الطفل، وتنمية العمليات العقلية. فلا بد من وضع برامج وأنشطة تربوية تتناسب طردياً مع عمر الطفل وطبيعة المادة الدراسية.



(الشكل 2): مراحل التطور المعرفي لدى الطفل.

مركزية التحصيل

تشير الحقائق التربوية أن الكثير من المدارس تهدف إلى حشو ذهن بالملومات، وتدرّس معلومات فوق قدرات الطفل العقلية والعمرية، مما يصعب على الطفل استيعاب أو فهم هذه المعلومات، وتجعله متوتراً ضائعاً وهو ينتقل من حصة دراسية لأخرى ليتعلم مواد دراسية مختلفة مثقلة بالمعلومات، وتسير على وتيرة واحدة كل يوم لدرجة الملل والسأم الذي يشعر به الطفل، فضلاً عن كثرة الواجبات المدرسية التي تمتد من المدرسة إلى المنزل.

إن واقعاً كهذا يعكس تركيز الاهتمام في تعليم الطفل على المادة الدراسية (Subject-Matter) وليس الطفل ذاته، وبالتالي تصبح المادة الدراسية لا أهمية لها في حياة الطفل، ولا تناسب احتياجاته الأساسية، كما قد لا تكون لها علاقة بمراحل نمو الطفل وتقديم ما يناسب عمره وميوله ودوافعه. لاشك أن التركيز على المادة الدراسية وليس الطفل له عيوب كثيرة منها عدم تجاوب الطفل مع الدروس، وصعوبة اكتساب المهارات، وضعف تنمية القدرات وأنماط التفكير المختلفة كالقدرة على التفكير العلمي، والعمل الجماعي، والقدرة على حل المشكلات، أو العمل بالتفكير الإبداعي أو الانتقادي أو حتى اكتساب الاتجاهات الإيجابية بعد تدريس المواد الدراسية.

إن إشكالية فقدان الدافعية لدى الطفل لكي يتعلم، وجهل المعلمين بمراحل نمو الطفل وما يقابل كل مرحلة من متطلبات تعليمية تتمثل في المواد الدراسية، وطرق التدريس، وبيئة التعلم لم يؤكد عليها جين بياجيه فقط، وإنما أيضاً نادى بأهميتها مفكرون آخرون من أمثال جون ديوي (J.Dewey)، ولف فيجوتسكي (Lev Vygotsky). فلقد ركز هؤلاء وغيرهم على أن يكون التعليم موجهاً للطفل، أي أن يكون الطفل مركز العملية التعليمية وليس المعلم أو

المنهج. فما هو حاصل في الكثير من المدارس أن المعلم هو المصدر الرئيسي للمعرفة، ومحور العملية التربوية، مما يعطل دور التفكير لدى الطفل.

ونظراً للاهتمام المفرط من المدرسة بالمعرفة فقد أثقل عقل الطفل بالكم الكبير وغير المناسب من معارف لا صلة لها بحياته ومستقبله. ويبدو أن البعض يرى بجواز فصل التفكير عن المعرفة، والتركيز على المعرفة لذاتها من أجل الحفظ والتحصيل والامتحان، برغم أن ذلك اعتقاد خاطئ، لأن التفكير من حيث نشوئه والاستدلال عليه وفاعليته يرتبط أساساً بنظرية المعرفة. فالتفكير يستلزم معرفة الحقائق والتعرف على المعلومات والمعاني، بدون ذلك يصعب بناء مهارات التفكير (Thinking Skills) أو الاستدلال على المشكلات ومعالجتها.

يعتبر النظام التعليمي أن "المعرفة المنظمة" (Organized Knowledge) هي الأساس الذي تركز عليه مناهج التعليم في إطار الصياغة الملائمة للأطفال من النواحي التربوية والنفسية والذهنية والبيئية. فهذه المعرفة المنظمة هي التي تشمل العمليات والأحكام والتعليمات بعكس المعرفة الضمنية التي تكون عادة شخصية وتعتمد على ما لدى الفرد من خبرات ومعارف. وأحياناً يطلق على المعرفة المنظمة أنها المعرفة المعلنة، أي المكتوبة أو المخزونة في وسائل يمكن استرجاعها، وتكون مملوكة للمؤسسة ومستقلة عن أفكار ومعتقدات الشخص.

والمعلوم أن المعرفة هي الإدراك والوعي والبحث واكتساب المعلومة خلال التجربة أو التعليم أو الفهم والتدريب. والمعرفة ليست العلم كما يظن الكثيرون، فالأولى أوسع وأشمل من العلم، فهي تشمل كل الأنواع من معارف حسية، وتأملية فلسفية، وعلمية تجريبية.

المهم أن المعرفة والتفكير وجهان لعملة واحدة يصعب فصل أي منهما عن الآخر، ودور المدرسة تفعيل العلاقة بين الاثنين من خلال المناهج التي تحدد نوع المعرفة الصالحة والمشروعة، والتدريس الذي يختار الطريقة المناسبة لنقل المعرفة، ثم التقويم الذي يحدد علاقة المعرفة بالفكر، وبمدى مناسبة برامج التعلم، والمعوقات التي تحد من النجاح في العملية التعليمية.

إن الإفراط من المدرسة بتدريس المعرفة في المستويات الأولى (وهي التذكر-Memori zation) يلقي ما يجب عليها من إكساب الطلاب المهارات والاتجاهات الضرورية، مما يعني أن المدرسة عامة تخلت عن تحقيق أهداف التعليم في المستويين أو الهدفين، المهارة والقيم، وركزت فقط على المعلومة والامتحان. واقع كهذا أدى إلى إشكالية تصنيف الأطفال في المدرسة على أساس تفوقهم في التحصيل فأنشأت فصولاً للمتفوقين وأخرى للعاديين، بل أحياناً نجد هنالك فصولاً للضعفاء في التحصيل العلمي.

إن هذا التصنيف حدد كذلك ما يسمى بالتلميذ "المثالي" (Ideal Pupil)، مقابل التلميذ العادي أو الضعيف في تحصيله فخلق أزمة للمدرسة التي تحاول أن تسير مشكلة الفروق الفردية بطريقة تقليدية من خلال تقسيم الطلاب في المدرسة على أساس القدرات والمهارات، وبدون القدرة على توفير برامج ومعلمين تتناسب مع الاحتياجات المختلفة للتلاميذ.

لقد حذر علماء التربية وعلم النفس من تصنيف قدرات الأطفال في المدرسة الواحدة اعتماداً على توقعات المعلمين في المستوى التحصيلي للأطفال، ودون العناية بالأهداف المهارية والوجدانية. ومن أبرز هؤلاء العلماء جون ديوى، وجين بياجيه، وإفرت ريمر (E.Reimer)، وجلبرت رايل (G.Ryle)، وجيروم برونر (J.Bruner) وغيرهم. ويرى الكثير من التربويين أن التصنيف غير دقيق من الناحية العلمية والتربوية، ويؤدي في كثير من الأحيان إلى خلق نظرة متدنية للطفل تجاه ذاته إذا كان ضعيفاً في تحصيله مقارنةً بزميله المتفوق. كما أن في ذلك حرجاً كبيراً للأسرة التي تريد ابنها أن يكون في صف المتفوقين.

إن المثالية أو عدم المثالية في قياس مستوى التحصيل قد لا تعود لطبيعة التلميذ نفسه، وإنما لمعاناته من أسباب خارجة عن إرادته كالبيئة التي يعيش فيها، وطريقة معاملة أسرته له، وحتى أحياناً سوء معاملة معلميه. ولقد وجد أن التلميذ المثالي في تقييم المعلمين للعملية التعليمية مبنية على إحراز الطالب الدرجات العليا في الاختبارات، بينما قد لا يكون لديه مهارات التفكير الناقد، أو مهارة العلاقة الاجتماعية، والقدرة على التكيف، إضافة إلى تدني التفاعل العاطفي والوجداني، وغيرها.

لذلك تلجأ دول كثيرة لتخصيص مدارس للمتفوقين ثم تضع مناهج مناسبة لتلبية احتياجاتهم، وكذلك معلمين متمكنين معدين للتعامل مع هذه الفئة من المتفوقين، وفي الدروس لا يوضعون مع التلاميذ ذوي المستويات العلمية المتوسطة حتى لا يتأثرون ببرامج تحد من إنكفاء طاقاتهم وإبداعاتهم.



الفصل السادس

المنهج والتفكير

تتفق نظريات التعلم والتفكير، ونتائج بحوث التفكير، والتطبيقات الميدانية لبرامج التفكير في التعليم على الدور المهم لتدريس التفكير (Teaching Thinking) في المؤسسة التعليمية، ففي الكثير من الدول المتقدمة أصبحنا نشاهد كيفية تطوير التفكير في مناهجها، وخصوصاً ابتداءً أساليب معاصرة تنمي مهارات التفكير باعتبار أن التفكير مهارة وليس ذكاءً فطرياً، وبالتالي يعد عملاً ذهنياً يتطلب تنمية دائمة.

مهارات التفكير

تشير الدراسات التربوية أن الكثير من المدارس، وخاصة في الدول النامية لا تدرس التفكير، ونادراً ما يهيئ للتلميذ فرص الحوار والتساؤل والاستنتاج. ومع أن المعلمين أحياناً يؤكدون على أهمية المهارات الفكرية إلا أنهم يتعايشون مع الأنظمة التقليدية السائدة في المدارس، ولا يتخذون المبادرات من أجل إحداث تغييرات مهمة بدل الاستمرار في المألوف، وتكرار نفس أساليب التدريس البالية.

إن الكثير من رواد التربية والتعليم ومنذ الخمسينيات من القرن الماضي أكدوا على جعل تدريس التفكير هدفاً أساسياً في العملية التعليمية، وخصوصاً التركيز على "طريقة التفكير التربوي" (Pedagogy Thinking). وكان من أبرز هؤلاء الرواد إدوارد دي بونو (E. De Bono) المالطي الأصل الذي ابتكر في عام (1967) التفكير الموجه لحل المشكلات بالتركيز على التفكير الجانبي (Lateral Thinking)، بحيث تكون المعالجة بأساليب غير تقليدية ومحددة.

ولأن دي بونو من المختصين في علم النفس التربوي فقد أجرى تجارب عديدة على دور التفكير في إكساب التلميذ مهارات مختلفة، واستنتج أن حل المشكلات بواسطة الاتجاه الناقد وبصورة غير مباشرة من خلال التخيلات أو التصورات الذهنية يؤدي إلى التفكير الناقد. ففي التوصل إلى التفكير الناقد يؤكد دي بونو على الحدس والإدراك كجزء من التفكير.

والمعلوم أن دي بونو من أكثر الداعين لتدريس التفكير كمادة دراسية مستقلة في المدرسة مثلها مثل المواد الدراسية الأخرى كالعلوم والتاريخ واللغة وغيرها، ولأنه يرى أن

تدريس التفكير يساهم في خلق المهارات والذكاء إذا درست بطريقة سليمة، فإن الحاجة إلى تدريب المعلمين على أساليب تدريس التفكير ضرورة لتحقيق الأهداف.

هناك من يرى أن تدريس مادة باسم "التفكير" في المدارس وبصورة مستقلة غير مندمجة مع المواد الدراسية الأخرى لن تكون لها فاعلية، ولن تنجح في استراتيجيات التعليم الموجهة نحو التنمية الفكرية لأن خلق مهارات التفكير (Thinking Skills) لا تتم بمعزل عن المواد الدراسية المختلفة. فكيف يمكن إكساب التلميذ مهارات التفكير الناقد أو التفكير الإبداعي، أو غير ذلك دون التعامل مع مجالات المعرفة المختلفة؟ فالتفكير، كما أشرنا، مرتبط بالمعرفة والإدراك، ويعتبرها البعض مهارة مكتسبة تماثل مهارة العزف والسباحة والغناء والاكتشاف وغيرها التي يمكن التدريب عليها وتعلمها بمرور الوقت.

لذلك لا بد من اكتساب مهارة التفكير بأساليب مختلفة تتناسب مع قدرات التلاميذ، ومحاولة المدرسة من تحسين القدرات التفكيرية للذين تتوفر لديهم الرغبة والميول، ويشعرون بالراحة جرّاء ما يبذلونه من جهود للتفوق على زملائهم في المدرسة والذين لا يحاولون تحسين مهاراتهم الفكرية. لاشك أن دور المعلم في مهارات التفكير حاسم إذا اتبع المنهجية المناسبة لنوع المهارة المطلوبة، فالأساليب المتبعة لاكتساب مهارة الإبداع تختلف عن مهارة التفكير الناقد.

لا يزال الخلاف على كيفية تطبيق نظرية التفكير أو تحديداً الآلية المناسبة لتدريس التفكير سواء كمادة مستقلة في المدارس أو مندمجة مع المواد الدراسية الأخرى. ومع أن رائد تدريس التفكير دي بونو يرى بتدريس التفكير كمادة مستقلة في المدارس، يرى آخرون من أمثال بياجيه أن التفكير حصيلة تلقائية للعملية التعليمية وفق نمو المعرفة والطفل، وبالتالي ينبغي أن يكون متضمناً في المواد الدراسية. فالطفل ينمي أفكاره باكتساب للخبرات وينموه العقلي والوجداني مع الزمن.

أما في المراحل التعليمية المتقدمة كالثانوية أو الجامعة فالكثيرون يتفقون أن يدرس التفكير كمادة مستقلة شأنها شأن المقررات الدراسية الأخرى. لهذا هناك دول كثيرة تدرس التفكير كمادة دراسية في المرحلة الثانوية والجامعية مثل أمريكا، وسنغافورة وفنزويلا وفنلندا. ولقد أنشأت فنزويلا في عام (1979) وزارة أسمتها وزارة "تنمية الذكاء الإنساني". وتعتبر فنزويلا الدولة الوحيدة في العالم لديها وزير ذكاء أو وزارة مختصة بذلك. كما أن أبحاث كثيرة أجريت على مخرجات الثانوية في فنزويلا بعد أن درس الطلاب مواد في التفكير وجد أن درجات ذكائهم مرتفعة.

واللافت من الدراسات أن دولاً كثيرة تفضل تدريس مهارات التفكير كموضوعات مندمجة في المواد الدراسية على أن تبدأ مع مراحل التعليم المختلفة، ولا بأس أن تكون في شكل مادة مستقلة في المرحلة الثانوية والجامعة. هناك اتجاه ثالث يرى أن الجمع بين تدريس التفكير كمادة مستقلة، وكذلك ضمن المحتوى الدراسي اتجاه مقبول إذا ما خطط لذلك بشكل متوازن في المناهج وطرق التدريس وتدريب المعلم على ذلك.

تدريس التفكير

على أي حال، يبدو من الاتجاهات العالمية لتدريس التفكير أن الغالبية تفضل التدريس كمادة مستقلة في الجامعة، وكموضوعات عن التفكير ومهارات تندمج مع المواد الدراسية الأخرى. ويمكن ملاحظة الفرق بين أسلوبَي المستقل والدمج في (الجدول رقم 3):

(الجدول 3): الفرق بين تدريس التفكير كمادة مستقلة أو مدمجة.

الأسلوب المدمج	الأسلوب المستقل
تدريس مهارات التفكير يمثل جزءاً من الدراسات الصعبة المعتادة.	مهارات التفكير في شكل مهارات مستقلة عن محتوى المواد الدراسية.
لا يتم إفراد حصة، ولا يتم التحدث عن المفهوم بصورة مباشرة.	تحدد المهارة أو العملية، وتوضح في بداية الحصة الدراسية.
محتوى الدرس الذي يؤدي إلى إكساب المهارة جزء من المنهاج المدرسي.	لا توجد علاقة بين محتوى الدرس والمنهاج العادي.
يصمم المعلم الدرس وفق المنهاج المعتاد ويضمنه المهارة التي يريدها.	يراع أن يكون محتوى الدرس بسيطاً.
لا يتوقف إدماج مهارات التفكير مع المحتوى الدراسي طيلة السنوات الدراسية.	يتم الانتهاء من برنامج يدرس مهارات التفكير خلال فترة زمنية وجيزة.

إن دمج مواد تنمية التفكير في المواد الدراسية الأخرى كالعلوم والرياضيات واللغة والفنون وغيرها في التعليم العام يكسب التلميذ مهارات مستهدفة عند الانتهاء من تدريس الحصة. فإذا كان هدف المعلم في مادة العلوم مثلاً تدريب تلاميذه على مهارة التفكير الإبداعي، فإنه يعد الحصة بناءً على هذا المستهدف، وهذا يتضمن الوسائل والتجارب والأسئلة والحوارات وتهيئة أجواء الدرس وغيرها من عناصر ضرورية تخدم التلميذ لكي يتوصل إلى المهارة المطلوبة.

ولقد وجد أن نظام الدمج أكثر تأثيراً وفاعلية في اكتساب مهارات التفكير في المرحلة التعليمية ما قبل الجامعة، حيث إن كل المواد الدراسية تساهم في إكساب التلميذ المهارات الفكرية، كما أن كل معلمي المواد الدراسية يشتركون في تقديم كل ما يساعد التلميذ لكي يكون قادراً على تحقيق مهارات التفكير المختلفة من خلال محتوى المنهج.

ولتوضيح مناسبة دمج مفاهيم التفكير بالمواد الدراسية العلمية والفنية التي تدرسها المدرسة يمكننا النظر باختصار في النموذج الاستقرائي (Inductive Thinking Model)

الذي درسته هيلدا تابا (H.Taba) في الستينيات من القرن الماضي، واستنتجت أهميته في التخلص من مشكلة صعوبة الربط بين المعلومات المخزنة في ذهن التلميذ وبين المعلومات الجديدة التي يحصل عليها في المدرسة مما يؤدي إلى نسيان المعلومة في فترة زمنية قصيرة.

إن خلاصة فكرة هيلدا تابا تدور حول دمج تدريس التفكير بالمواد الدراسية باتباع الاستراتيجية الاستقرائية، أي التحرك من الجزء إلى الكل أو التعميم، وهذا في نظرها يتطلب العمل بأربع قواعد هي: تنمية المفهوم، تفسير البيانات، تطبيق التعميمات، وتفسير المشاعر والاتجاهات والقيم. فباستخدام هذه القواعد فإن التلميذ باستطاعته أن يفكر بطريقة فاعلة، وعندما ننظر في هذه القواعد بطريقة أخرى نلاحظ ترابط العلاقة بين كل قاعدة وأخرى.

ولكي يفكر التلميذ يحتاج إلى مساعدة لتحويل البيانات إلى مفاهيم، ثم للتعبير عن العلاقات بين أجزاء البيانات، واستنتاج الحقائق من البيانات، ثم التوصل إلى التعميمات بناء على البيانات وفحصها، وأخيراً تفاعل ذهني ووجداني في العقل ناجم عن المثير والاستجابة للاختلافات والتشابهات.

إن تشجيع التلميذ على التفكير يعتمد على المعلم كوسيط وليس كمحاضر، فالمعلم يجب ألا يحكم على التلميذ عن طريق إجاباته أو يوافق على استجاباته، وإنما المطلوب هو أن يفكر التلميذ مع زملائه في الإجابات والتوصل إلى الحلول بطريقة ذاتية بوجود المعلم ومساعدته لهم.

لأشك أن طريقة هيلدا تابا في نموذج التفكير الاستقرائي الذي تراه مقيداً لتشجيع التفكير لدى التلاميذ ليس هو النموذج الوحيد، فلقد ظهرت نماذج عديدة ساهمت في بناء برامج ومناهج تعليمية موجهة لمهارات التفكير منها:

- مشروع العمليات المعرفية الذي يستخدم المقارنات والتصنيف والاستنتاج.
- مشروع العمليات فوق المعرفية الذي يركز على التعبير في موضوع قائم بذاته، وفي هذا المشروع يتم التفكير والتعلم من الآخرين.
- مشروع المعالجة اللغوية والرمزية الذي يستخدم الأنظمة اللغوية والرموز كوسائل للتفكير، وتقود إلى مهارات التفكير في الكتابة وبرامج الحاسوب.
- مشروع التعلم بالاكشاف الذي يتعامل مع المشكلات من خلال استخدام الرموز والصور والأشكال، والوصول إلى الأدلة على صحة النتائج.
- مشروع التعلم المنهجي الذي يستخدم أو يعتمد على نظرية بياجيه في تطور المعرفة لدى الطفل، والعمليات العقلية التي تساهم في استخدام التفكير المنطقي.

تشير الدراسات التربوية أن أكثر النظريات الموجهة لتدريس التفكير التي أثرت بدرجة كبيرة في مناهج وطرق التدريس تلك التي قام بها بنجامين بلوم (B.Bloom) في

الخمسينيات من القرن الماضي حيث صُنِّف مستويات المهارات في المواقف التعليمية، ووضع نظام لمستويات التفكير مازال يطبق بدرجة كبيرة من المعلمين في المدارس ولقد وضع بلوم ستة مستويات للتفكير ينبغي أن تراعى من المعلمين في التدريس، وكذلك عند إعداد خطة الدروس في كل مادة دراسية. وهذه المستويات تبدأ بالقاعدة العريضة وهي التذكر ثم الفهم، وترتفع في إتقان المهارة والمعرفة إلى آخر مرحلة وهي مهارة الإبداع. ويلاحظ تدرج مستويات التفكير في (الشكل رقم 3):



(الشكل 3): نظرية بلوم لمستويات المعرفة.

ولا يتوقف تقسيم بلوم على مستويات المعرفة أو الجانب المعرفي (Cognitive Domain) فقط، وإنما يركز التقسيم أيضاً على جانبين هما: البعد المهاري النفس حركي (Psychomotor Domain)، والبعد الوجداني أو الاتجاهات (Affective Attitude Domain).

المعلوم أن التلميذ لا يستطيع التوصل إلى المستويات العليا من النشاطات الفكرية دون أن يكون لديه مستويات المهارات الأدنى. فإذا لم يكن التلميذ متمكناً من هذه المهارات الأولى أو الأدنى مثل التذكر (Remembering) أو الفهم (Understanding) فإنه من الصعوبة أن يتكون لديه المهارات العليا التالية كالتطبيق والتحليل، ثم الوصول إلى مرحلة الإبداع.

يلاحظ الدارس لكل مستوى من مستويات بلوم المعرفية أو الإدراكية أن كل مستوى يختلف عن الآخر، لكن كل مستوى شرط لتحقيق المستوى الذي يليه، كما أن لكل مستوى طريقة في التدريس. ففي المستوى الأول التذكر يكثر المعلم من الأسئلة لتشخيص ما إذا كان التلميذ لديه معلومات محددة عن الموضوع الجديد الذي سيدرس، وما نوع الخبرات ذات

العلاقة بمادة الدرس. إن التعرف على مستوى التذكر للمعلومات القديمة يساعد المعلم على استثارة عقل التلميذ بالمعلومات الجديدة، ويهيئ بيئة مناسبة للتعلم.

أما المستوى الثاني لمستويات المعرفة هو مستوى الاستيعاب والفهم (Comprehension Level)، وفيه يتبين ما إذا كان التلميذ قد تمكن من تجاوز تذكر الحقائق إلى الفهم والاستيعاب. ففي هذا المستوى لابد من الاستعداد والتهيئة لتفسير الحقائق بدل تسمية الأشياء، وفي المستوى الثالث التطبيق (Application) يتم التركيز على مهارات التفكير التي تساعد على تطبيق ما تم تعلمه في المدرسة.

أما المستوى الرابع التحليل (Analysis) فيجعل التلميذ يتجاوز الإلمام بالمعلومات وتطبيقها في حل المشكلات إلى التفكير في الأنماط والتصورات التي تعين على تحليل كل مشكلة، والتعرف على أجزائها وعلاقتها، فقد يسأل المعلم مثلاً عن علاقة تساوي أضلاع المثلث بزواياه، أو كيف يتكون الغذاء في النبات وهكذا. إن التساؤلات في هذا المستوى لابد أن تثير الأفكار وعادة تبدأ بكلمات مثل أشرح، حل، ابحث وغيرها.

وفي المستوى الخامس البناء والتركيب (Synthesis) يحاول التلميذ أن يستخدم الحقائق بهدف خلق نظريات أو أفكار جديدة، أو التفكير بالتنبؤات وقد يميل التلميذ للتخيل وتصور أشياء استناداً على ما لديه من خبرات سابقة، لذلك تكون الأسئلة عادة تبدأ بكلمات مثل تخيل، اخترع، ركبّ وهكذا. وأخيراً يصف بلوم المستوى السادس بأنه معني بالتقويم وفيه يمكن للتلميذ أن يقيم المعلومة، ويتوقع النتيجة بإدراك الإيجابيات والسلبيات، ففي درس العلوم عن التدخين مثلاً يقوم التلميذ بإجراء تجربة عن مضر التدخين على الصحة ثم بتحليل النتائج ودراسة مكوناتها نستنتج من الحقائق أن التدخين قد يقتل الإنسان بسبب ما فيه من سموم وعدم قدرة الرئتين على أداء وظائفهما.

ومن المهم أن يكون المعلم ملماً بنظرية بلوم عن المعرفة والتفكير وكيفية استخدام المستويات في إعداد خطة كل درس. ففي كل مستوى يركز المنهج التعليمي على مفاهيم ووسائل وطرق تعلم مختلفة، وخصوصاً تحديد صيغ الأسئلة والعبارات المثيرة للتفكير. والجدول (رقم 4) يوضح بدايات الكلمات التي تظهر في التساؤلات وتشكل اختلافاً بين طريقة التفكير في كل مستوى.

ومع أن هناك تصنيفاً آخر مطور للمعرفة ظهر في عام (2001) باسم أندرسن وكراثهول (Anderson & Krathwohls)، إلا أن هذا التصنيف يعتمد في أساسه على تصنيف بلوم. والتغيير في التصنيف يرد في تغيير أسماء كل مستوى، حيث يقابل التذكر عند بلوم بالمعرفة في التصنيف المطور، والفهم مقابل التطبيق، والتقويم مقابل التركيب في المستوى الخامس، والإبداع مقابل التقويم في المستوى السادس. إن الاختلاف في الألفاظ التي وردت في تقسيم بلوم للمعرفة وغيره ليست لها أهمية كبيرة مادام فحوى كل مستوى واحداً في كل التقسيمات الأخرى.

(الجدول 4): نوعية بدايات الألفاظ التي تظهر في كل المستويات.

المعرفة	الاستيعاب	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
يعرف	يلخص	يحل	يحلل	يصمم	يعمم
يسمى	يشرح	يحسب	ينظم	يتصدر	يختار
يفرق	يفسر	يستخدم	يقارن	يحكم	يقدر
يبين	يوصف	يوضح	يميز	يدعم	يدافع
يذكر	يقارن	يطبق	يناقش	يعزز	ينتقد
ينظر	يعبر	يغير	يخطط	(إلخ)	(إلخ)
يحدد	يصنف	(إلخ)	(إلخ)		
(إلخ)	(إلخ)				

إن التركيز على الجانب المعرفي في التقسيم لا يعني أن بلوم قد أغفل الجوانب الأخرى، فأساس التقسيم مبني على ثلاثة اتجاهات: البعد المعرفي، البعد المهاري، والبعد الوجداني، ولذلك سميت بالأهداف السلوكية (Behavioral Objectives) للتدريس. ففي الجانب المهاري أو النفس حركي نجد العناية بالحركات المنعكسة نتيجة الاستجابة للمثيرات، فيلاحظ الاختلاف في التواصل الإيحائي كالحركات اللاإرادية وعلامات تعابير الوجه. أما في الجانب الوجداني فنجد تشكل الاتجاهات وحدث الاستجابات للمثيرات وتقييمها، ومن ثم التفاعل والتطبيق.

طريقة التفكير

يتفق الكثير من التربويين واختصاصي علم النفس أن طريقة بلوم في تدريس التفكير ساهمت بدرجة عالية في التنمية الفكرية للتلميذ من خلال التعليم، فلقد أنتجت الوسائل والأدوات للمعلم لكي يستخدمها في التدريس ليس فقط في مجال المعرفة الذي عادة تركز عليه غالبية المدارس، وإنما أيضاً ضرورة الاهتمام بالجوانب الوجدانية والنفس الحركية التي قسمها بلوم إلى خمسة مستويات في الأهداف الوجدانية، وستة مستويات في المهارات أو النفس حركية.

تكشف الدراسات التربوية أن فشل المدرسة في تحقيق أهداف التعليم يعود إلى التركيز على هدف واحد، وهو المعلومات في أدنى المستويات وهو التذكر والحفظ، وإهمال الجوانب الوجدانية والمهارية. كذلك تعاني المدرسة من استخدام الوسائل التقليدية في التدريس أمام أزمة تتعلق بتواضع قدرات المعلمين ولا نقول ضعفها، فضلاً عن عدم مناسبة المناهج. ولقد

وجد في دراسة مسحية لأخذ رأي معلمي المدارس الثانوية الأمريكية عن مدى استخدامهم لطريقة بلوم في التنمية الفكرية فكانت خلاصة إجاباتهم أن استخدام طريقة بلوم في التدريس يأخذ جهداً كبيراً ووقتاً طويلاً ينطوي على صعوبات إجرائية في قياس نواتج التعلم، مما يجعل المعلمين يفضلون الطريقة التقليدية السهلة التي تعتمد على المستوى الأول، وهو التذكر فالذي يهتم التلاميذ وأولياء أمورهم إحراز الدرجات العالية في الامتحانات، وليس تنمية المهارات الذهنية أو تحقيق الاتجاهات الإيجابية وغيرها.

والمعلوم أن التنمية الفكرية من وجهة نظر بلوم هي أن يعد المعلم حصّة الدرس بطريقة تقنية غير تقليدية تعتمد على حسابات عقلية وزمنية تتلاءم مع طبيعة كل موضوع يدرس للتلاميذ، فلا بد أن تكون أهداف خطة الدرس واضحة تشمل كل الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية في آن واحد. كما ينبغي التدرج في التوصل إلى الحقائق من المعلوم إلى المجرّد، ومن التبسيط إلى التعمق، ولا بد أن يحدث كل ذلك في إطار أن المعلم لا يعلم تلاميذه التفكير، وإنما يقدم لهم كل ما يلزم لكي يتمكنوا من التفكير الذي يعتبر مزاوله طبيعية للذكاء، وهو ينشأ من الخبرات والتفاعل مع المثيرات (Stimuli).

يتميز التعليم الجامعي بأنه يركز في تدريس التفكير على "طريقة التفكير"، والكثير من الجامعات خصصت مقررات في تدريس التفكير، لكن الكثير من المدارس في الدول المتقدمة، وخاصة في المرحلة الثانوية تهتم أيضاً بمهارات طريقة التفكير. هناك الكثير من برامج تدريس التفكير أو مهاراته أصبحت مألوفة ومنتشرة في المواقع الإلكترونية تقوم بها معاهد ومؤسسات تعليمية أهلية غير رسمية موجهة لفئات عمرية مختلفة منها معهد وايتمان (Fred Whitman) في أمريكا الذي أعد مشروعاً ضخماً يتضمن نماذج تربوية وتعليمية تساهم في خلق مهارات التفكير الإبداعي. ويرى هذا المعهد أن التفكير الإبداعي يتميز بعدد من الظواهر منها:

- الطلاقة. لا بد أن يكون التلميذ لديه سيولة في الأفكار ويستطيع أن ينتج أفكاراً وآراءً جديدة في زمن قصير نسبياً.
- المرونة. يتميز المبدع بالقدرة على تغيير الحالة الذهنية من خلال إيجاد البدائل، وتغيير المواقف والحالات.
- الأصالة. الابتعاد عن استخدام نفس الأفكار، والعمل على إيجاد أفكار جديدة تناسب مع المواقف الجديدة.
- تحديد الاتجاه. يتميز المبدع بالتركيز على هدف معين يحاول الوصول إليه.
- الحساسية. يتفاعل المبدع مع كل ما يحيط به، وخاصة سعيه لحل المشكلات والتأثر بما يحيط به.

إن تدريس مهارات التفكير كما يراه بلوم لا يمكن أن ينجح في غياب دراية المعلم بكيفية تشكل المهارات، والفرق في إجراءات تحققها بحسب كل نوع من أنواع المهارات. فكل مهارة لها نظام خاص بها تتطلب خطوات مختلفة أثناء خطط التدريس وأساليب التدريس. فمهارات التفكير الناقد تختلف في إعداد تحقيقها عن مهارات التفكير الإبداعي أو التفكير الجمعي أو غير ذلك من مهارات رغم أن التداخل بين هذه المهارات أثناء التدريس واقع لا يمكن تفاديه، خصوصاً وأن المهارات لها تأثيرات متبادلة، ويلاحظ ذلك في التفكير الإبداعي الذي يستخدم التفكير الناقد.

إن دور المدرسة حاسم في تدريس التفكير من خلال الدمج بالمواد الدراسية المختلفة وبأفضل أساليب التعلم. فمن الممكن أن يتحول التلاميذ إلى مبدعين إذا تم التركيز على "تعليم الذكاء" (Intelligence Education) في السنوات الست الأولى من عمر الطفل. هناك تجارب ناجحة في عدد من الدول وضعت برامج للمبدعين منها فنزويلا في الثمانينيات من القرن الماضي عندما عين أول وزير للذكاء في العالم وهو لويس ماتشادو (Luis Machado) الذي تبنى مشروعاً متكاملًا لتطوير الذكاء لدى الأطفال، وكان له الأثر الكبير في الاهتمام بالطفل.

وكان ماتشادو يرى أن كل الأطفال العاديين موهوبون، والفرق في الرعاية والاهتمام يجعلهم يتحولون من عاديين إلى موهوبين. فالذكي هو الذي يكتسب مهارة التفكير في المدرسة عن طريق حصوله على تعليم ينمي قدراته، ويمكنه من التعامل بجدارة مع المعلومات والاستفادة منها، فتنمية الذكاء هو تعليم ينمي قدراته، ومن دون ذلك تفقد المدرسة هدفها الأساسي، والدليل على ذلك أن الأمم تولى هزائمها ونجاحاتها إلى التعليم. فعندما هزمت اليابان روسيا قالت اليابان إن المعلم الياباني انتصر، وعندما صدر تقرير "أمة في خطر" عام (1981) في أمريكا كان بمثابة صرخة في أن التعليم لا يرقى إلى مستوى طموحات أمريكا أمام منافسيها من الروس واليابانيين.



الباب الثالث : الإصلاآ التربوي

الفصل السابع : المؤشرات.

الفصل الثامن : الدوافع.

الفصل التاسع : المسؤولية والمساءلة.



الفصل السابع

المؤشرات

التعليم محور أساسي للتنمية الشاملة في أي مجتمع، وله تأثيرات بالغة في الجوانب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية تجعله دائماً في صدر الأزمات التي تعطل حياة المجتمع، وخاصة المجتمعات الفقيرة التي تعاني الأمية والمرض والتخلف، لهذا فتدهور التعليم وعدم إصلاحه يعني تخلف المجتمع وتكاثر مشكلاته وقلق الناس على مستقبلهم، ومعاناتهم من أحوالهم المعيشية المزرية التي تجعلهم أكثر بؤساً وشقاءً.

هناك محاولات لإصلاح التعليم في العديد من الدول بعضها حققت نجاحات كبيرة، وبعضها الآخر تعثرت أو فشلت في محاولاتها إما لفقر في مواردها أو لتأثرها بالميزات البيروقراطي العائق للمبادرات والتجديدات. كذلك هناك دول برغم ارتفاع المداخل وتطور الاقتصاد إلا أنها تعيش الصراعات السياسية والأيدولوجية المؤثرة في أية محاولة لإحداث تغييرات نوعية في التعليم تهدف تحقيق تنمية مستدامة.

تعريف المؤشر

إن إصلاح التعليم لا يحدث من فراغ، ولا يتحقق بالتمنيات، وإنما لابد من إرادة وخطة ورؤية وخطوات تترجم الحقائق إلى واقع ملموس في حياة الناس. هناك العديد من العناصر في التعليم ينبغي العناية بها منها (المؤشرات) (Indexes) التي تظهر حجم ونوع المشكلات، وتساعد في وضع الخطط من أجل التطوير. فالإصلاح من غير المؤشرات أو البيانات والإحصاءات يعني ضبابية الرؤية والهدف، والتخبط في العمل، وصعوبة اتخاذ القرارات المناسبة.

وعندما لا تخضع الرغبة في الإصلاح لمقياس المؤشرات فإن الجهود والخطط والإنفاق على التعليم لا تحقق المرامي والغايات، ولن يحدث التجديد المرغوب، بل على العكس يتحول الإصلاح إلى مجرد شعار فارغ في الوقت الذي يزداد فيه التخلف وتتفاقم المشكلات. ولقد وجد أن الكثير من أنظمة التعليم المتخلفة تستخدم مصطلح الإصلاح أكثر من غيرها من الأنظمة درءاً للضغوطات السياسية والاجتماعية، وتجنباً للمساءلة الشعبية، فلا تتردد في

إبراز بعض أوجه النشاطات التي لا صلة لها بالإصلاح، أو تحاول الإصلاحات بالقطعة التي غالباً تتعثر في التنفيذ وعلى أرض الواقع. ويقال عن ذلك إنه معالجة لمشكلة أو بعض المشكلات الطارئة، لكنها ليست الإصلاح بالمفهوم العلمي لانعدام أثره في الحياة العامة انطلاقاً من أن القصد من إصلاح التعليم حدوث عملية سياسية وتحديث يؤدي إلى عوائد اجتماعية في الصحة والثروة والرفاهية، مما يجعل القائمين عليها يتحملون المسؤولية في إنجاح الخطط أو المسألة في حال الإخفاق والفشل.

ولضمان سلامة العمل في الإصلاح لابد من التخطيط (Planning) له بدءاً بتحديد مؤشرات الإصلاح من خلال تقويم الواقع التعليمي، وتحديد مشكلاته، والاتفاق على ما يجب القيام به من إصلاحات لا تساهم فقط في حل المشكلات، وإنما تحقق مطالب الناس المختلفة من التعليم.

إن المقصود بالمؤشرات التربوية، وتأثيراتها في تجويد العملية التعليمية، وفي إصلاح أو تجديد التعليم يعني دراسة الكم الهائل من الإحصاءات والمعلومات المتراكمة عن مختلف أوجه التعليم التي تفيد في إصدار أحكام قيمة على واقع النظام التعليمي وطبيعة مشكلاته، ومستوى فاعليته، وأدائه وموقعه أو مرتبته على سلم تطور أنظمة التعليم الأخرى. فالمؤشرات تساهم في وصف آليات العمل المتبعة، ومستوى الإنجاز المتحقق في المستويين الكمي والنوعي.

لهذا يوصف "المؤشر" بأنه الحالة الدالة على دور كل عنصر في التعليم ومدى قدرته على التحسين والفاعلية، وتحديد الصورة الكاملة أو الجزئية لأي نظام يقال إنه متميز أو ضعيف. ولقد وجد أن المؤشر يساعد أيضاً على تحديد أوجه القصور في التعليم، وفي أي جزء من أجزائه، وما الأولويات التي ينبغي التعامل معها. فالضعف العام في أداء المعلمين أو الإداريين لا يعني كمؤشر أن المكونات الأخرى تتصف بالضعف، كالمناهج أو مستوى الإنفاق العام على التعليم، أو اختلال المؤهلات والكفايات العلمية، فقد يكون من أسباب تدني الأداء العام للمعلمين مجموعة أخرى من العوامل كضعف الحوافز أو تدني الرواتب، أو ضعف الاستغلال في العمل واتخاذ القرارات ذات الصلة بالتدريس وغيرها.

إن تشخيص مشكلات التعليم باستخدام المؤشرات يقي العاملين من مخططي ومتخذي القرارات من توجيه الانتقادات لأساليبهم في الإصلاح التي عادة توصف بالارتجالية، ولا تعتمد على "معايير" أو "مقاييس" واقعية. ظاهرة كهذه ليست بغريبة، فالدراسات التربوية تكشف أن الكثير من الإصلاحات لم تكن بالمستوى المنشود بسبب الانحياز وعدم الموضوعية، والتخبط في إجراء التجارب غير المجدية لمشاريع تربوية لا أهمية أو أولوية لها، ولا تساهم في إحداث نقلة نوعية (Paradigm Shift) في النظام التربوي.

هناك خصائص للمؤشرات تجعل ماهيتها أكثر تحديداً ووضوحاً وقدرة على التفسير والتحليل. فمن هذه الخصائص أن تكون المؤشرات مرنة عند دراستها ومقارنتها بالأوضاع المختلفة للتعليم في فترات زمنية محددة، وكذلك أن تستجيب للتغيرات، وقابلة للتعديل أو

التبديل. فالمؤشرات ليست فقط إحصاءات عن التعليم، وإنما هي مجموعة الأدلة والبيانات الإحصائية عن النظام التربوي، لهذا فإن المؤشرات كلما كانت تشكل مجموعات فإن فاعليتها أقوى من الاعتماد على مؤشر واحد أو عدد قليل منها.

لاشك أن المؤشرات التربوية كثيرة سواء كانت تتعلق بمدخلات أو مخرجات نظام التعليم، فمن مؤشرات المدخلات تأهيل وإعداد المعلمين والإداريين، ومرافق المدرسة، والخطة الدراسية، والكتب المدرسية، والأنشطة والوسائل وغيرها، كذلك من مؤشرات المخرجات مستوى التعليم، والتحصيل الدراسي، واتجاهات التلاميذ نحو ذواتهم ومدارسهم ومجتمعهم وغيرها. إن إصلاح وتطوير التعليم بالاعتماد على المؤشرات يساعد على تحقيق الأهداف بأقل كلفة وجهد ويضمن نجاح عملياته بنسبة عالية.

لقد بدأ الاهتمام العالمي بإصلاح التعليم من خلال مشاريع المؤشرات التربوية في العقود الثلاثة الأخيرة، خاصة بعد انعقاد المؤتمر الدولي للتربية في تايلاند عام (1990) الذي استهدف إيجاد آلية ترفع من مستوى الأداء في التعليم الأساسي.

لكن اهتمامات الدول بالمؤشرات تباينت نتيجة لاختلاف ظروفها وطبيعتها ومشكلاتها التعليمية. هناك دول انصب جهدها في تطوير مناهج التعليم، بينما دول أخرى حولت اهتماماتها لتحسين الكفايات العلمية والتربوية للمعلمين. هناك أيضاً دول لا تهتم بالمؤشرات وتسعى لمعالجة أية مشكلة بحسب ظروفها وطبيعتها وباستقراء نوع المشكلة وانعكاساتها.

المؤشر التربوي

لكن الكثير من أنظمة التعليم ظلت ومازالت تهتم بمؤشرات أداء التعليم الأساسي كأولوية أو بداية الطريق لتحسين الأداء في مراحل التعليم الأخرى باعتباره الأساس الذي ينتقل منه التلاميذ إلى المستويات التعليمية اللاحقة. فكلما تحسن المستوى التعليمي في المرحلة الأولى من التعليم العام كان ذلك مفعلاً للتحسين في المراحل اللاحقة. لهذا لم تكن فكرة متابعة ومراقبة التعليم الأساسي بعيدة عن أهداف منظمتي اليونسكو واليونسكو عام (1992).

ولكي تكون المؤشرات التربوية ذات فاعلية في بلورة مشكلات التعليم وتحديد الاختلالات وأولويات العلاج، فإنها لابد أن تستند على مرجعية أو نظام معياري يمكن قياسها بالمقارنة والتحليل لمعايير متفق عليها كالاتفاق على السمات الأساسية للنظام التربوي، وتحديد السياسات العامة للتعليم، والاتفاق على الأهداف العامة للتعليم وغيرها. فما لم يكن ذلك متوافقاً ومحدداً كمرجعيات أو مرتكزات، فإن العمل بالمؤشرات يهدف إلى المعالجة الآتية لمشكلات وقتية قد لا تكون لها علاقة بتحسين جودة التعليم أو بإصلاحه على الوجه الأمثل، ولا حتى باستهداف عوائده على المدى البعيد.

تشير الدراسات أن مشروع المؤشرات لا يقتصر فقط على القطاع التربوي، وإنما هناك العديد من المؤشرات الأخرى في الاقتصاد والتنمية العامة، والتعليم الجامعي، وغيرها أصبحت اليوم مألوفة، وتساهم في كشف الاختلالات والأوضاع في القطاعات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في العالم، كما أن الكثير من المؤشرات حدثت لها تطورات بمرور الزمن بسبب المستجدات. فلقد ابتكرت هيئة الأمم المتحدة "مؤشر التنمية البشرية" (Human Development Index) بهدف تحديد مستوى الرفاهية لشعوب العالم. وهو مؤشر له تقرير سنوي بدأ من عام (1990) من خلال البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة (United Nations Development Program; UNDP) الذي يقيس متوسط العمر المتوقع، ومستوى التعليم والأمية، والمستوى المعيشي في العالم.

وبالنظر في مقياس مؤشر التنمية البشرية لعام (2013) يلاحظ ترتيب الدول في المقياس على أساس تقدمها في المؤشر، حيث تأتي النرويج في المرتبة الأولى تليها أستراليا ثم أمريكا وهولندا وألمانيا ونيوزلندا على التوالي وذلك من بين (47) دولة.

كذلك هناك مؤشر آخر مهم يسمى "مؤشر القدرة التنافسية العالمي" الذي يتولى أعماله المنتدى الاقتصادي العالمي كمنظمة دولية، ويهدف هذا المؤشر إلى قياس قدرة الدولة على تحقيق معدل مرتفع ومستديم لنمو حصة الفرد من الناتج المحلي الحقيقي، مع مراعاة الدخل، والسياسات التنافسية والمؤسسات وغيرها من السمات الاقتصادية. ويتبين من هذا المؤشر لعام (2014) أن سويسرا جاءت بالمرتبة الأولى، ثم سنغافورة في المرتبة الثانية، وفنلندا في المرتبة الثالثة، وألمانيا في المرتبة الرابعة من بين (10) اقتصاديات عالمية. ويلاحظ أيضاً أن دولة الإمارات العربية المتحدة احتلت المرتبة الأولى من بين (14) دولة عربية، وكان ترتيبها العالمي هو (12).

لاشك أن استخدام المؤشرات التربوية مكون أساسي لعمليات التخطيط التربوي الذي يهدف إلى تطوير التعليم ومعالجة مشكلاته في الأمدين القصير والبعيد. فلن يكون جهد التخطيط منهجياً وصادقاً ومحايلاً دون أهداف وإجراءات ونتائج وتقييم تأخذ في الاعتبار المدى والتتابع، والأولويات، والتجويد في إطار السياسات العامة للدولة.

هناك فروقات في المعنى بين المؤشر والمقياس كثيراً ما يخلط الناس بين هذه المفردات. فالمؤشر مادة أولية من المعلومات، لكنها معلومات ذات طبيعة علاجية تقترب إلى المقياس أو المقياس، لكنها مختلفة عنها مثل معدل (طالب/ معلم)، أو كثافة (فصل/ مساحة)، أو نسبة رسوب ونجاح وهكذا. فهذه مؤشرات تتوجه الأنظار إليها بالنقص أو الزيادة من الدقة. فكما أشرنا، لا بد أن تكون المؤشرات قيماً محايدة تترجم عادة في إطار دلالاتها المختلفة، فدرجة رسوب التلميذ في الامتحان هي درجة أو مؤشر للرسوب فقط لا يفسر إلا في سياق الامتحان، وهذا المؤشر عن الرسوب له دلالة قيمة تفسر طرق المعالجات لها.

كذلك قيمة المؤشر دلالة على "الكمية" وليس وصفاً للحالة، أي أن هذه القيمة يجب أن يستدل منها على الحقائق التي تتطلب قدراً من التفسير والتحليل، وتأخذ بعضها زمناً محدوداً أو فترة طويلة قد تمتد لسنوات تستدعي المراقبة وقياس النتائج بأساليب علمية موثوقة. إن المؤشرات تعين على تجنب الفرضيات في الاعتماد على البيانات، فالمعلومات عن تسرب ورسوب التلاميذ، ونسب النجاح كل سنة، وأداء المعلمين، ومصادر الإنفاق، والسياسات العامة للتعليم، والخطط، والإدارة وغيرها هي مؤشرات لا تقيس فقط الحالة الراهنة، وإنما أيضاً تعطي الملامح الدائمة للنظام في اتجاهاته المستقبلية أو التوقعات التي يضعها عادة المخططون للتعليم.

ومن الطبيعي أن تتغير المؤشرات أو تتبدل بمرور الزمن بسبب التحولات أو المستجدات التي تطرأ على أنظمة التعليم بين حين وآخر، فمؤشر الجودة مثلاً لا يظل على حال واحد، كما أن المؤشرات الأخرى، مثل كفايات المعلمين تتغير مع الزمن، وبالتالي تتشكل مؤشرات جديدة لأوضاع مختلفة تتطلب المتابعة المستمرة، تشير الدراسات أنه في العقدين الأخيرين حدثت تغيرات في الاتجاهات التربوية العالمية (Global Education Trends) جعلت الابتعاد عن التركيز على مواضيع كالأهداف السلوكية في التدريس أو نظام المراقبة والتفتيش على المدارس، أو العمل بمركزية التعليم وغيرها من مسائل لم تعد تمثل أهمية مطلقة أمام الحاجة إلى التركيز على التلميذ والمنهج وطرق التعلم، والاهتمام بالمعرفة، وتكنولوجيا التعليم، وتوظيف المعلوماتية.

ومع أن المؤشرات التربوية تتباين من مؤشر لآخر إلا أن غالبيتها متداخلة ولها تأثيرات متبادلة. فمؤشر الإنفاق يؤثر في مؤشرات أخرى كرواتب المعلمين، وتوفير مستلزمات العملية التعليمية، والمرافق التعليمية في المدرسة كعامل اللغة ومختبرات العلوم والفنون والمكتبات وغيرها. وكذلك مؤشر كثافة الفصل وعدد الطلبة في كل فصل مقابل ما يتاح من معلمين لكل فصل مؤثر في جودة التدريس ومعدلات النجاح وحوافز المعلمين لبذل أقصى جهد ممكن لتفعيل التدريس وتحقيق الأهداف. ولقد وجد أن نسبة الإعادة في الصفوف التي تزيد عن (25) تلميذا ترتفع مرة ونصف في معدلات النجاح مقارنة بالصفوف التي يقل التلاميذ فيها عن هذا العدد.

كذلك يلاحظ أن طريقة تعامل المعلمين مع تلاميذهم مؤثر مهم في التأثير بدافعية وحماس التلاميذ للتعلم، فلقد وجد أن معاقبة المعلمين الجسدية واللفظية لتلاميذهم وبطريقة مهينة تزيد من العنف لدى التلاميذ، وتؤثر في خفض نسبة النجاح، وارتفاع نسب التسرب من المدارس. إن التأثيرات النفسية والاجتماعية على التلميذ ليست بالضرورة تحدث في محيط المدرسة أو داخل الفصل سواء في علاقاته بمعلميه وزملائه، وإنما أيضاً يتأثر التلميذ بالمحيط الأكبر الذي يعيش فيه سواء في الأسرة ومعاملة والديه له، أو في المجتمع.

إن الكثير من المدارس لا تلتفت لأهمية مؤشر كفاءة ونوعية الأجهزة التعليمية المستخدمة في التدريس مقابل اهتمامها بتوفير هذه الأجهزة من الناحية الكمية. إن كفاءة الوسائل التعليمية بمختلف أنواعها ومستويات استخداماتها تؤثر في نجاح التدريس أو فشل المعلم في توصيل المعرفة لتلاميذه، وخاصة في المواد العلمية من كيمياء وأحياء وفيزياء وغيرها التي يصعب فهمها بصورة مجردة أو خالية من التجهيزات والوسائل والتعلم الذاتي، فآية طريقة تدريس تستخدم دون وسائل الدروس تعتبر غير فاعلة أو مؤثرة في العملية التعليمية.

قياس المؤشرات

ولقد وجد إن ضخامة كمية المؤشرات التربوية والاختلافات بينها تستدعي تصنيفها على أساس مؤشرات عامة (General Indexes)، ومؤشرات خاصة أو أكثر تحديداً (Specific Indexes). فمؤشر الإنفاق على التعليم يندرج تحت التصنيف العام، أما مؤشرات المحددة أو الأكثر تحديداً فإنها تتمثل في رواتب المعلمين والإداريين، وكلفة الأجهزة التعليمية، وأبنية المدارس، وكلفة المناهج، والإنفاق على التدريس والبحث والتدريب وغيرها. هناك الكثير من المؤشرات معروفة ومألوفة لدى العاملين في ميدان التعليم مثل مؤشرات المناهج، والمعلم، والإدارة المدرسية، وطرق التدريس، والأبنية المدرسية وغيرها، لكن هذه المؤشرات لن تكتمل في صورتها الحقيقية دون قياس مردودها على العملية التعليمية، أي معرفة درجة فاعليتها أو مشكلاتها على التدريس المرغوب فيه. فقد يكون الإنفاق عالياً لكن جودة التعليم متواضعة أو متدنية. وقد تكون كثافة الفصول في المرحلة الابتدائية قليلة، لكن العناية بالتلاميذ لا ترقى لمستوى الطموحات.

وباستقراء الاتجاهات التربوية الحديثة يلاحظ أن "التلميذ" أصبح هو مركز العملية التعليمية بعد أن كانت "المعرفة" (Knowledge) التي جعلت أنظمة التعليم تكسبها في بطون الكتب المدرسية لدرجة ترهق التلميذ في استيعابها إما لعدم ملائمتها لميوله أو لقدراته العقلية والعمرية، وبسبب كثرة المعلومات تحول التعليم إلى تلقين هذه المعلومات للتلاميذ من أجل حفظها بدل فهمها. فليس هنالك في هذه الأجواء ما يسمى بـ "التعلم الذاتي" (Self-Learn-ing)، أو اعتماد التلميذ على نفسه في البحث والتقصي، وإدراك النتائج بمساعدة المعلم مادام الكل في عجلة للانتهاء من تدريس المنهج في الزمن المقرر.

لاشك أن مؤشر تفاعل التلميذ مع المعرفة والمعلم والدروس التي يتلقاها في المدرسة محور مهم في نجاح المدرسة، فالتلميذ له تصورات أو تمثلاته عن نفسه ومعلميه ومدرسته، بل وكل شيء حوله، وبالتالي هي مكتسبات ينبغي العناية بها، وجعلها في قلب العملية التربوية، فالتعليم ليس مجرد تراكم المعلومات، وإنما تغيرات في المدركات، ومعالجات للصعوبات والأخطاء، وتنوع في طرق التعلم، واهتمام بالفروق الفردية والذكاءات المتعددة. لهذا تتنوع أساليب توصيل المعرفة وتحفيز التلاميذ على التفاعل والمشاركة.

ولأن ذكاءات التلاميذ ليست واحدة أو موحدة فإن الأبحاث تشير إلى وجود علاقة بين كل ذكاء والعمليات التربوية التي تؤثر فيها بدرجة أكثر عن غيرها من العمليات. فهناك الذكاء اللغوي الذي يحتاج إلى أساليب معينة لتنميتها، وكذلك الذكاء البصري - الفضائي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء العاطفي وغيرها. فالاهتمام بهذه الذكاءات من المدرسة طبعاً ليست عملية يسيرة، لكنها أساسية وضرورية مادامت أهداف التعليم تنص على إعداد الفرد من جميع الأوجه. إن التركيز على مؤشرات الذكاءات، والقدرات، وطرق التفكير وغيرها لا يعني عدم العناية بالمعرفة ذاتها التي هي الدعامات لهذه الذكاءات. ولأن هذه المعرفة لها خاصية التغيير الدائم، لا ينبغي التعامل معها على أنها معرفة ثابتة تجعلها بعيدة عن المستجدات والمواكبة في زمن متفجر بالمعلومات وشبكات الاتصال.

لكن مؤشر المعرفة ليس هو الوحيد المفضل للذكاءات والعناية بمختلف عناصر شخصية التلميذ التي تهدف إليها المدرسة، فالتيارات الفكرية المعاصرة تؤكد على أهمية "الكفايات" (Competency) التي تعني القدرات المعرفية والمهارية والوجدانية وتوظيفها بشكل كامل. إن التركيز على المعرفة وفي مستوياتها الأولى كالتذكر لا يحقق الأهداف الكاملة لرسالة المدرسة بدون الاهتمام بالأهداف المهارية والوجدانية التي عادة العمل بهما ضعيف وتأثيراتهما محدودة بسبب غياب مقياس ما أو إهمالهما من المدرسة. فلا غرابة أن ينتشر العنف والتطرف الفكري لدى الشباب، ويقعون ضحايا لأعمال التخريب والإرهاب الذي يعانيه العالم.

تكشف الدراسات في عالمنا العربي أن مؤشر تدريس المفاهيم للتلاميذ في المدارس لا يتناسب مع قدراتهم العقلية والعمرية، فقد تدرس مفاهيم من حيث الكم والنوع لتلاميذ في المرحلة الابتدائية تفوق قدراتهم على الفهم والاستيعاب، مما يجعل التدريس غير مجدٍ مهما حاول المعلم اتباع طرق تدريس مبسطة أو أدخل شروحات ووسائل تساعد على توصيل الهدف من الدرس.

لأنه أن فشل المعلم في التدريس بسبب المنهج الدراسي الذي لا سلطة له عليه في الأنظمة المركزية، ولا يقدر على تغييره يؤدي إلى انعكاسات سيئة ليس فقط على التلاميذ، وإنما على وظيفة المدرسة. فعدم الفهم أو الاستيعاب للدروس بسبب صعوبة مستوى المفاهيم التي تدرس يؤدي عادة إلى معوقات نفسية واجتماعية، إضافة إلى المعوقات التعليمية ليس فقط للتلاميذ، وإنما كذلك لأولياء أمورهم القلقين على مستقبل أبنائهم.

إن عدم مناسبة المفاهيم للمستويات العقلية والعمرية للتلاميذ في أية مرحلة تعليمية أو سنة دراسية من نفس المرحلة يؤخذ على أنه مؤشر لا يستند على المنهجية العلمية والنفسية والتربوية لغياب العلاقة القائمة بين تفاعل التلميذ مع ما يحيط به ويتعرض له من مؤثرات يستجيب لها بشكل مختلف. صحيح أن قدرات التلاميذ (Average Ability) في نفس المستويات العقلية والعمرية متفاوتة لكن هذه المستويات لا يجب أن تنحرف عن متوسط القدرات التي تجعل المفاهيم مناسبة لهذا المتوسط، فقد يكون في الصف الدراسي تلاميذ

متفوقون أكثر من أقرانهم، كما قد يكون هنالك تلاميذ يعانون التخلف الدراسي وفي حاجة إلى برامج خاصة موجّهة لكلا النوعين، المتفوقين والضعاف من التلاميذ وبصورة تنسجم أكثر مع مطالب الفروق الفردية.

لذلك فإن البحث في مؤشر عام واحد قد يؤدي إلى الاستدلال على مؤشرات أخرى ذات صلة في نفس الموضوع تجعل المعالجة أكثر اتساعاً وربما أكثر تعقيداً. ويلاحظ ذلك في تفوق المفاهيم على قدرات التلاميذ إما بسبب الاختلال في بناء المفاهيم بكل مرحلة تعليمية أو نتيجة لغياب منظومة المفاهيم لكل المراحل التعليمية من حيث تكاملها الرأسي والأفقي على مستوى المواد الدراسية المختلفة أو المستوى الدراسي للمادة الواحدة في كل سنة دراسية ومرحلة تعليمية.

لكن مؤشر مناسبة المفاهيم للمستويات العقلية والعمرية يزداد تعقيداً بظهور ما يسمى بـ "المناهج الخفية" (Hidden Curriculum) التي لها تأثيرات بالغة، إيجابية وسلبية، على المفاهيم التي تدرس بشكل علني ورسمي في المدارس.

كشفت الدراسات التربوية بجانب نواتج التدريس وأعمال المخططين وصانعي المناهج أنهم ليسوا على دراية كاملة بمفهوم المنهج الخفي، فهؤلاء يتعاملون بحكم المهنة مع المنهج الرسمي أو المقرر على التلاميذ. ولقد وجد أن المنهج الخفي قد يظهر في السلوك والفكر في أوقات معينة ثم يختفي، وقد لا يستدل عليه ظاهرياً، لكنه قد يكون حاضراً في الذهن، ويشغل بال حاصله دون علم الآخرين به، فقد يفكر الشخص بحضور مباراة كرة القدم بينما يدرس في الصف مادة الرياضيات أو العلوم، وقد ينشغل آخر بكيفية الاعتداء على زميله بعد الانتهاء من المدرسة وهو يصغي لمعلم الكيمياء أو الفيزياء وهكذا.

والسؤال: ما الذي أثر في فكر وسلوك التلميذ في أن يتوصل لمفاهيم قد تكون سلبية أو إيجابية، بينما هو يتعلم مفاهيم في ذات الوقت لا علاقة لها بما في ذهنه من تصورات؟

لهذا يقال إن المنهج الخفي هو أي محتوى أو مضمون يُدرّس في المدرسة وتنتج عنه مفاهيم غير مقصودة نتيجة التفاعل بين التلميذ والمعلم ونظام الصف الدراسي الذي يشكل جزءاً من تنظيم عام للمدرسة يمكن اعتباره "وحدة مصغرة" (Microcosm) لنظام القيم الاجتماعية الذي يسعى إليه المجتمع. ويشمل المنهج الخفي درجات مختلفة من المقاصد الاختفائية بدءاً من تحقيق نواتج ثانوية لعمليات التعلم غير المقصودة والعارضة (Incidental) وانتهاءً بنواتج أكثر عمقا من النواحي الوظيفية التاريخية والاجتماعية للتربية. وبقدر ما هناك جوانب إيجابية للمنهج الخفي هناك جوانب سلبية أيضاً لها تأثيرات بالغة على المدرسة والمجتمع.

إن مؤشر مدى مناسبة المفاهيم (Student Cognitive Index) للتلاميذ وتجنب الاختلال فيه يعين على المعالجة من خلال تقويم الموقف التعليمي بالربط بمرجعية معيارية متفق عليها.

لكن المفاهيم الخفية الناتجة من التدريس ليس من اليسر اعتبارها مؤشراً لصعوبة تحديدها وقياسها باعتبارها نواتج تعليم خفية متوقعة أو غير متوقعة، محسوسة أو غير ذلك.

إن إشكالية معالجة هذا المؤشر يقابلها إشكاليات أخرى مماثلة عند دراسة مؤشرات تربوية أخرى، لكن ذلك لا يعني تجاهل إصلاح التعليم دون الاعتماد على المؤشرات. إن مؤشر أداء المعلم (Teacher Performance Index) في المدرسة مثال آخر لصعوبة الاستدلال عليه عند الأخذ بكل المؤشرات ذات الصلة بالأداء، فجودة الأداء تتطلب استخدام أعداد كبيرة من المؤشرات الداخلة فيه مثل التزام المعلم باستخدام اللغة الفصحى، والحرص على النشاط المدرسي، والاهتمام بالبحث، والمحافظة على الوقت، والإلمام بالأسس التربوية في إعداد الدروس، والتمكن من المادة العلمية، والعمل بالتقويم المستمر، ومراعاة الفروق الفردية، واستخدام الوسائل التدريسية، وحسن إدارة الفصل، والعناية بالواجبات المدرسية، ومتابعة مستوى تحصيل التلاميذ وغيرها.

ومع ذلك يظل الخلل في أداء المعلم مؤشراً للخلل في نظام التعليم باعتبار أن المعلم ركن أساسي في العملية التعليمية. فمن غير المعقول أن يتم تجاهل هذا المؤشر التربوي الذي يؤدي إلى تدني المستوى العام للتعليم، ويعكس أزمات وتداعيات لها تأثيرات سلبية بالغة على الدولة. إن مؤشر التدني في الأداء لا يمكن معالجته إلا من خلال رفع الكفاءة المعرفية والكفاءة الإنتاجية من خلال التخطيط والتنظيم والقيادة والتقويم والمتابعة. فإذا كان تدني أداء المعلم بسبب مؤشر ضعف إعداداته في كليات التربية فإن الحاجة إلى مراجعة وتطوير برامج إعداد المعلمين في الكليات ضرورة عاجلة. وإذا كان الأداء مرتبطاً بتجاهل المعلم لاستخدام التقنيات التعليمية في التدريس، فإن ذلك من مسؤوليات وزارة التربية تماماً كحاجته المستمرة إلى التدريب أثناء المهنة التي من واجبات قطاع التعليم.





الفصل الثامن

الدوافع

لا تعني الرغبة في إصلاح التعليم أن تتوافر القدرة الدائمة على التنفيذ، أو الاستمرار في معاشية الواقع المزري، وذلك لأسباب عديدة أهمها ضعف الموارد المالية، أو عدم مناسبة الخبرات المتاحة، أو ضبابية الرؤية والهدف. تشير الكثير من التقارير التربوية العالمية إلى معوقات الإصلاح التربوي، وأنها في الغالب تميل إلى الخلافات الفكرية والسياسية التي لا تساعد على الاتفاق في الهدف ولا في إجراءات تنفيذه.

نشوء الرغبة

هناك العديد من أنظمة التعليم وخلال عقود مضت حاولت إدخال إصلاحات جزئية أو شاملة، لكنها لم تستطع إنجاز ما كانت تريد على الوجه الأكمل، فلقد وجد أن بعضها لم يستند على الأصول العلمية، وأن أولويات دوافعها كانت سياسية وإعلامية، لهذا صُنفت في التقارير الدولية بأنظمة تعليم متخلفة بعيدة عن دائرة الجودة والريادة.

إن المطلاع على تقرير التنمية البشرية للأمم المتحدة لعام (2012) يجد دولاً مثل ماليزيا وسنغافورة وكوريا الجنوبية وتايوان وغيرها تحتل الصفوف الأمامية، أو في الثلث الأول من قائمة الترتيب في مجال التطور العالمي للتنمية البشرية. فلقد بذلت هذه الدول الجهد في العقود القليلة الماضية على جعل التعليم الأداة الفاعلة للتنمية البشرية الضرورية، ليس فقط لتحقيق التنمية العامة، وإنما كذلك في مساهمة تطوير أنظمتها التعليمية، وجعلها أكثر منافسة وجودة على المستوى العالمي.

وعندما نتمعن في التعليم الماليزي كنموذج للإصلاح، فإننا نفق احتراماً لهذه الدولة الصغيرة التي في غضون ثلاثة عقود تغيرت من دولة الأكواخ أو الصفيح إلى مبان شاهقة عصرية، وتقدم مدني وصل إجمالي دخلها القومي من مليار ونصف المليار دولار أمريكي في عام (1961) إلى حوالي (285) مليار دولار أمريكي في عام (2012).

لهذا، ليس من الغرابة أن تتجه ماليزيا لصناعة السيارات ومختلف الأجهزة الإلكترونية بعد أن كانت دولة تعتمد فقط على الزراعة وتصدير زيت النخيل والأخشاب والأرز. إن دلالات

تقدم ماليزيا وبشهادة المنظمات الدولية تعود إلى إصرارها على التغيير، وبلورة دوافعها الحقيقية نحو الإصلاح كهدف وطني ومسؤولية جماعية لا تتوقف فقط على الحكومة، وإنما للشعب دور محوري في تحقيق طموحاته والحفاظ على مستقبله.

ومع أن النظام التعليمي الماليزي من أفضل أنظمة التعليم مقارنة بأنظمة التعليم المتقدمة، إلا أن هناك الكثير من الأنظمة التعليمية المتميزة الأخرى التي تحتاج إلى بحث مستفيض لتشخيص طبيعة تميزها والتحويلات السياسية والاقتصادية التي أحدثتها في مجتمعاتها. فبجانب ماليزيا وعلى مقربة منها من الناحية الجغرافية نجد سنغافورة التي تنافس ماليزيا بنظام تعليمي مميز، حيث وصل متوسط دخل الفرد في هذه الدولة إلى (30) ألف دولار أمريكي، ويعد من أعلى الدخل في العالم.

لأنك أن التباين في الأنماط الإصلاحية بين دولة وأخرى له أسباب مختلفة تؤثر بقوة في شكل وطبيعة دوافع المخططين ومتخذي القرارات. فبرغم العلاقة الوثيقة بين الأسباب والدوافع تظل الإشكاليات قائمة في ميادين التخطيط والتنفيذ، وفي الرؤية والقبول، وأحياناً الخلافات بين الأيديولوجيات والطوائف، ومستوى تدخلات سلطات التعليم. هذه وغيرها من أسباب تشكل أولويات الإصلاح، ومدى ما يمكن إنجازه من نجاح أو فشل.

إن الباحث في تاريخ الإصلاح التربوي على مستوى العالم يستنتج السياقات المختلفة من التقدم التربوي مثلما يلاحظ أيضاً صوراً مختلفة من التخلف من مجتمع لآخر، ولدرجة أنه يصعب أن تجرى المقارنة بين نظام تعليمي وآخر حتى لو كانت في أوضاع اجتماعية وسياسية واقتصادية متقاربة. فالنظام التعليمي الماليزي يختلف عن الأنظمة التعليمية الأخرى، وحتى تلك الواقعة في الحيز الجغرافي الواحد لهذه الدولة من النواحي السكانية والبيئية، تماماً لا يمكن لأنظمة تعليم أخرى، كالسويد والنرويج وفنلندا والدانمرك أن يوضعوا في سلة تميز واحدة. فلكل دولة طبيعة تميز تعليمي خاص بها تجعلها تركز في تفوقها على جانب دون آخر، وقد تندفع لاتجاه ليس بالضرورة هو الاتجاه الذي تسلكه دولة أخرى في نفس الظروف والمستوى التعليمي المتقدم. باعتبار أن هناك أولويات متباينة وظروف نوعية تحدد الفارق بين نظام تعليمي وآخر على نفس المسارات أو الاتجاهات. وللاستدلال على ما نقول علينا أن ندرس نظام التعليم الياباني المتميز مقارنة بالنظام التعليمي الأمريكي مثلاً الذي يتميز أيضاً في جوانب تختلف عن مثيلاتها في التعليم الياباني. فبالرغم من الاهتمام الكبير من اليابان بالعلم والصناعة وعالم الإلكترونيات والاتصالات نجد أيضاً العناية الفائقة بالتراث والتاريخ والقيم الحضارية. فالمعلم في التعليم الياباني له مكانة اجتماعية عالية، ويتمتع بامتيازات وحوافز لا تقارن بالمهن الأخرى. ومن أبرز ملامح وخصائص التعليم الياباني تنمية روح الجماعة والعمل الجماعي، والنظام والمسؤولية.

إن الاختلاف في اتجاهات الدول نحو التميز يعود إلى تباين حاجاتها وتلون دوافعها والتصميم على التغيير نحو الأفضل. فدوافع إصلاح التعليم لا تتأثر بالعوامل المحلية وإنما

أيضاً تؤثر فيها وبدرجة كبيرة الاتجاهات العالمية نحو العناية بالتعليم، ويجعله أكثر مناسبة لاحتياجات الناس في المجتمع الواحد، وبالاحتياجات الأخرى الأساسية التي تصب في السلام، وإخراج العالم من النزاعات والحروب، والطائفية.

وإذا كانت هذه الاتجاهات وغيرها ظهرت في تقارير اليونسكو حول التعليم وعلى مدى أكثر من أربعة عقود، خاصة منذ صدور التقرير الدولي في عام (1972) بعنوان "تعلم لتكون" (Learning to be) الذي كان نقطة تحول في التخطيط التربوي بعد أن اتفق عليه سبعة أقطاب في التربية عملوا بتفويض من اليونسكو بناءً على خبراتهم وتخصصاتهم والمناطق الجغرافية التي يمثلونها عالمياً. ولقد لخص هذا التقرير عن التعليم في العالم بأنه سيء وعقيم، ليس له جدوى، لأنه ينصاع إلى الشكلية والتسلط، وله نزعة نحو التفرقة وحكم الصفوة، إلا أن تقارير أخرى عن واقع التعليم ظهرت أيضاً في السنوات الأخيرة تؤكد الاختلالات في أنظمة التعليم منها تقرير لليونسكو نشر عام (2012) عن أوضاع التعليم العربي، وبالذات عن مدى إتاحة فرص التعليم للجميع، وإعداد الشباب لبيئة العمل والإنتاج وأن هذه المجالات لها نتائج مخيبة للآمال، حيث إن حوالي أربعة ملايين من المراهقين خارج المدرسة الثانوية، والعاطلون من الشباب الخريجين يشكلون نسبة عالية، كما أن خمسة ملايين طفل متسرّب من التعليم.

أما عن جودة التعليم العربي فإن تقرير اليونسكو لعام (2015) يعكس تدني مستوى هذه الجودة، وأنه لا بد من تغيير جوهري في أنظمة التعليم العربي التي تتأثر بحالة اللااستقرار والحروب وصراع الطائفية.

كذلك تؤكد اليونسكو أن حوالي (43 %) من الأطفال في الدول العربية عام (2011) يفتقدون المبادئ الأساسية للتعليم سواء كانوا في المدارس أو خارجها. فضلاً عن أن التعليم العربي لم ينجح في تعميم التعليم الابتدائي، فلقد وجد أن صافي القيد لا يزيد عن (88 %) في عام (2011). وترى اليونسكو أن الكثير من عوامل تدهور التعليم العربي يعود إلى الأحوال غير المستقرة في المنطقة العربية، فضلاً عن تفشي البيروقراطية والفساد في الإدارة العامة للدولة.

حدود الموضوعية

كذلك تتأثر دوافع الإصلاح التربوي بنوع وحجم مشكلات النظام التعليمي، وعدم القدرة على مسايرة ذلك أمام كثرة المستجدات على التعليم، خاصة تنوع مطالب الناس وعدم رضاهم عن المستوى التعليمي. ومحاولات نظام التعليم مواجهة الضغوطات السياسية المستمرة أمام حالة تدني مستوى مهارات القيادة، وهروبها من تحمل المسؤولية خوفاً من المساءلة (Accountability) القانونية. ولقد أدى ذلك إلى محاربة التغيير والاستمرار في الأوضاع السائدة رداً من الزمن مؤدياً إلى تراجع أو تدني تعليمي عانى منه الطلاب، وتذمر من معاناتهم أولياء أمورهم بجانب مؤسسات المجتمع المدني التي تطالب الحكومة بالعمل الجاد أو بالمساءلة النيابية والمجتمعية.

وإذا كان دافع الإصلاح التعليمي لا يتشكل إلا من خلال الإصرار والتمكن ودراسة المؤشرات ونتائج التقويم، وإتاحة الإمكانيات الضرورية، ووضوح الرؤية فإن القبول بمبررات الإصلاح لابد أن يكون جماعياً أو تضامنياً. فمن الخطأ أن تكون المبررات والدوافع شخصية، أو أنها تلبي أهدافاً قد تصب في مصالح المتنفذين أو النخبة. ولقد وجد من تجارب الإصلاح في بعض أنظمة التعليم أن دوافع الإصلاح لم تكن لها علاقة بسياسية الدولة، وإنما علاقتها برغبات الوزير أو المسؤول، أو بالاتجاهات الفكرية والحزبية لجماعة أو طائفة.

لهذا يرى المخططون التربويون أهمية الاتفاق على دوافع الإصلاح وأساليبه وفق الأطر العلمية والموضوعية. فمن الضروري أن تكون هذه الدوافع مبنية على دراسات علمية وواقعية صادقة بعيدة عن الانحياز أو التأثير باتجاهات لا تمثل الغالبية، ولا تعبر عن آمال وتطلعات الناس في تعليم نافع ومؤثر في تطوير المجتمع. ولقد وجد أن الكثير من دوافع الإصلاح وقتية طارئة تزول بزوال المؤثرات المحيطة بها، ولا تدوم أو تتفاعل مع المستجدات. وقد تكون دوافع لا ضرورة لها إذا كانت لا تستند على أسس منها بلورة رؤية سياسية تحدد مستقبل التعليم واتجاهاته الفعلية. لذلك فإن غالبية أنظمة التعليم في الدول النامية تدخل بعض الإصلاحات بناء على ما ترد من الأجهزة الحكومية المشرفة على التعليم، وليس على استراتيجية يساهم المجتمع في صياغتها بالتضامن مع الحكومة.

ولقد أدت التحولات التنموية الجديدة في الكثير من المجتمعات إلى تساؤلات حول كفايات ونوع التعليم المطلوب، وخاصة تعظيم دور ومكانة المعلم في النظام التعليمي والمجتمع. إن جودة التعليم من جودة المعلمين ورفي مستوياتهم العلمية والتربوية، والمعلم محور مهم في نجاح أو فشل النظام التعليمي، ولأنه كذلك فقد أصبح هدفاً بارزاً في كل إصلاحات التعليم، خاصة العناية بإعداده وتدريبه وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لكي يحقق رسالته على الوجه الصحيح.

ولقد زادت التزامات المعلم تجاه مهنة التعليم في السنوات الأخيرة نتيجة ما يعيشه العالم، وخصوصاً الدول النامية التي تشهد صراعات مدمرة وأوضاعاً غير مستقرة أثرت بشكل كبير في حياتها ونظام عيشها، فلقد أصبح "السلام" أو التعايش السلمي بين الشعوب قضية تربوية وسياسية جعلت اليونسكو تصدر بيانها عام (1995) عن دور التعليم في تحقيق السلام العالمي، وأن بياناتها السابقة وبالذات في عام (1974) عن التفاهم الدولي، وحقوق الإنسان، والحريات الأساسية في مناهج التعليم لم يتحقق الكثير منها على أرض الواقع، بل إن الشواهد الدولية منذ السبعينيات من القرن الماضي تؤكد المزيد من تدهور الأوضاع، وتفاقم المآسي والتخلف في التعليم.

وعندما نتمعن في النظام التعليمي العربي فإننا نعيش منذ أمد و إلى اليوم ظاهرة الشحن الأيديولوجي بين الأعراق والطوائف بتوظيف المناهج لخدمة أجندات سياسية أو حزبية أثبتت الأيام أنها كانت ومازالت مناوئة لهوية الأمة في الكثير من تجلياتها، وقد انعكس

ذلك على الوحدة الوطنية (National Unity) والتآزر والعمل المشترك بين مختلف أطياف المجتمع الواحد.

إن عوامل الخلل في الواقع التعليمي كثيرة منها التمعن في مسألة ما يسمى "تسييس" المناهج التعليمية التي عادة تستخدم كأداة للصراع السياسي (Political Conflict) على التعليم. ولقد وجد أن أخطر ما في هذا التسييس انحراف سلوك التدريس لدى بعض المعلمين المتذهبين الذين يستخدمون التدريس في المدرسة أو الجامعة كأداة أو وسيلة فاعلة في التأثير على التلاميذ دون التمكن من أي جهاز رقابي مسؤول عن النظام التعليمي من مراقبة كل أفعال المعلمين. فما أسهل تطبيع التلميذ على فكر أو سلوك سلبي من معلمه تظل سمة من سمات شخصيته خلال مراحل نموه قد يصعب تغييرها بعد ترسخها أو تجذرها في النفس. فالمعلم لا ينبغي أن يكون أداة للتسلط والتلقين والغطرسة، أو إذعان التلميذ لإرادة الانصياع والعبودية المصمتة في أجواء مشحونة بالخوف من المعلم، واتباع تعاليمه دون حوار وحرية فكرية لا تقضي على حيوية وفاعلية التعليم.

لهذا فإن التربويين واختصاصيي التخطيط التربوي يهتمون كثيراً بكيفية تحديد دوافع الإصلاح من خلال استقراء وتقويم الواقع التعليمي وقياس صلابته مخرجاته، والتعرف على آراء الناس ومدى رضاهم وقبولهم عن الحالة التعليمية. فهم يتبعون أساليب مختلفة من رصد للمعلومات، وإجراء الدراسات، وعقد المؤتمرات واستطلاع الرأي وغيرها من أدوات توصل إلى تشخيص حقيقي لسلبات وإيجابيات العملية التعليمية.

هناك الكثير من الدراسات عن الأنظمة التعليمية شخّصت مشكلات التعليم من خلال استخدامها لمقاييس أو معايير علمية تقيس جوانب معينة في التعليم، وتعين بالتالي على تحديد الدافع لإصلاح جانب دون آخر أو إصلاح مجموعة من العناصر المتداخلة. ومن هذه المقاييس ما يسمى بمقياس القراءة (Progress in International Reading Literacy Study; PIRLS)، ومقياس الاتجاهات في دراسة الرياضيات والعلوم (Trends in International Mathematics and Science Study; TIMSS). إن هذين المقياسين الدوليين وغيرهما يبينان مدى تقدم الدول في مجالات محددة بالتعليم العام.

ولموضوعية هذه المقاييس فإن أية دولة تستطيع أن تتعرف على مستويات القوة والضعف في المواد الدراسية كالعلوم والرياضيات والقراءة مقارنة بين عدد من أنظمة التعليم في العالم.

ومما يجعل إصلاح التعليم له أهمية بالغة في تحسين التعليم وبالتالي تحسين مستويات معيشة البشر، فإن تجارب الإصلاحات في العالم تعكس درجات التقدم في ميادين مختلفة. خاصة وأن العالم يعيش اليوم ظاهرة التحول من مجتمعات صناعية، حيث التركيز على خلق قوى العمل اللازمة للإنتاج إلى مجتمعات المعلوماتية، حيث الحاجة إلى مهارات البحث والاختيار والتطبيق ونشر المعرفة. إن المعلوماتية تعني الحاجة إلى مهارات إدارة المعلومات (Information Management Skills) التي بدورها تقود إلى إصلاحات اقتصادية، وهذا يحتاج إلى جودة تعليمية قادرة على إحداث تنمية مستدامة تقدم لسوق العمل مهارات متنوعة متناسبة مع احتياجاتها الآنية وبعيدة المدى.

وعندما يتخلف التعليم عن الإيفاء باحتياجات سوق العمل، ويتسبب في تخريج شباب ليس لهم عمل، أو عاطلين فإن قطاع التعليم يحتاج إلى مراجعة كاملة لأوضاعه المختلفة، وسرعة إعادة تخطيطه، وعدم السكوت عن فشله الذي له تداعيات اجتماعية واقتصادية وسياسية كثيرة.

إن الاختلال في مخرجات التعليم، وخاصة عدم ملائمتها للسوق يعني استمرار وجود أعداد كبيرة من العاطلين تتزايد بمرور الزمن، وبالتالي تشكل خطورة على البيئة الاجتماعية، وكذلك عدم توفر ما يسد احتياجات السوق من الأيدي العاملة الوطنية يؤدي إلى استقدام أعداد كبيرة من عمالة أجنبية غير متجانسة لها تأثيرات سلبية على المجتمع.

يشير تقرير منظمة العمل الدولية لعام (2014) أن الارتفاع في معدلات البطالة حول العالم، وخاصة بين الشباب يعود إلى الزيادة في معدلات البطالة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التي تعتبر ثاني أعلى نسبة بطالة في العالم، حيث تقدر بحوالي (11.5 %) في عام (2013) في حين أنها تبلغ (6 %) حول العالم في العام نفسه. وإذا نظرنا إلى البطالة في دول الخليج العربي فإنها متفاوتة في النسبة والأسباب بين دولة وأخرى، لكن بصفة عامة هناك بطالة في دول مجلس التعاون الخليجي التي تجلب عماله أجنبية معظمهم من جنوب شرق آسيا والدول العربية، وتتراوح نسبة البطالة بين (4-10 %) حسب كل دولة خليجية.

إن مشكلة البطالة في الوقت الراهن عالمية، وخاصة أنها تشكل أحد التحديات التي تواجه الدول العربية والخليجية بسبب ارتفاع معدلاتها السنوية، واعتبارها عاملاً أساسياً في الأزمة الاقتصادية في هذه الدول. ولقد أشغلت مشكلة البطالة الإصلاحيين والمخططين في ميادين التربية والاقتصاد، وحاولوا بذل المزيد من الرعاية بالمؤسسات التعليمية من أجل تكوين كوادر جديدة أكثر مناسبة للاحتياجات المتبدلة للناس والدولة.

أما مساوئ البطالة فإنها كثيرة تحتاج إلى شرح طويل، خاصة تداعياتها السلوكية والنفسية والاجتماعية والأمنية. هناك العديد من الدراسات التي تتحدث عن علاقة البطالة بالإدمان على المخدرات، وضعف الانتماء، والعنف والإرهاب وغيرها. وتشتد أزمة البطالة عندما يشعر الإنسان بالبؤس واللااستقرار في وطنه فيندفع للهروب من واقعه المزري، وذلك باللجوء إلى الدول الأخرى الأكثر أمناً ورخاءً. وعندما يستعصي هذا الهدف عليه فإنه يغامر بحياته بالموت غرقاً إذا سلك طريق البحر في مراكب غير آمنة لا تقاوم أمواج البحر العاتية.

الاتجاهات الدولية

كذلك من دوافع إصلاح التعليم أن يفتح النظام التعليمي على العالم، وأن يساهم في نشر المعارف عن المجتمعات الأخرى، ويدرس دعائم السلام والتآخي بين الشعوب دون تمييز وفوقية وازدراء للثقافات الأخرى. هناك الكثير من الأنظمة التعليمية التي رسخت هذه المفاهيم

بعد أن كانت تتهم بأنها انعزالية وكارهة لنقل ثقافات الآخرين إلى مجتمعاتها في حدود تبادل المعرفة والاستفادة من التجارب والأبحاث والخبرات.

إن أقرب مثال في هذا المجال هو الحالة اليابانية التي في الثمانينيات من القرن الماضي كانت تتهم بالانكفاء على الذات، وترفض الانفتاح على العالم الخارجي، لكن الحكومة اليابانية سارعت في عام (1992) معلنة أهمية الانفتاح وضرورة التعرف على تاريخ وثقافة وعادات وأنظمة القيم للدول الأخرى في إطار الفهم المتبادل. ولقد نهجت اليابان سياسة تعلم اللغات الأخرى، وترجمة الآلاف من الكتب المؤلفة بلغات مختلفة إلى اليابانية من أجل نشر المعرفة والمستجدات العلمية لدى الآخرين.

إن التوجه نحو الإصلاح من المنظور العالمي لا يتوقف على النقل والاستفادة من نظام تعليمي لآخر، وإنما كذلك لتعزيز ثقافة التعاون والتفاهم على القضايا التي قد تكون محل خلافات بين الأمم سواء في أبعادها السياسية أو العرقية أو اللغوية والتاريخية وغيرها. فالتعليم عنصر فاعل في السياق التاريخي لتقدم الشعوب، وفي العلاقات الدولية، والعولة (Globalization).

لقد أصبحت العولة هدفاً من أهداف إصلاح التعليم، ومكوناً مهماً في استراتيجيات تطوير التعليم، ليس لأن العولة تعني التضحية الاقتصادية وتنميتها فقط، وإنما الأكثر أهمية لأنها تعني تدفق المعلومات والأفكار والتكنولوجيات والبضائع والخدمات ورؤوس الأموال والناس عبر الدول والمجتمعات. وبعبارة أخرى عولة التعليم تعني نظاماً تعليمياً كلياً للعالم تحت سقف واحد تتطلب مناهج موحدة وطرق تعلم وتدرج في المعرفة والنظام يجعلها مؤثرة وفاعلة.

ولأن العولة لها خاصية عالمية فإنها تفرض تنمية اكتساب المعارف والمهارات الجديدة المناسبة المتكيفة مع تحولات العصر، خاصة وأن ديناميكياتها ألقت الحواجز بين الأمم، وفرضت "قرية كونية" (Global Village) تتصف بالتكامل والتداخل دون النظر للأثنية والطوائف والجغرافيا والمعتقدات وغيرها. ومع أن العولة لها جذورها التاريخية، وليست ظاهرة فجائية إلا أن هنالك من يختلف على ذلك.

تشير الدراسات أن العولة أخذت مسلكين في الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي أثرتا بدرجة في الأهداف والسياسات التعليمية في العالم. فالاتجاه الأول ارتبط بمجموعة من الأوضاع الاقتصادية عكست تنافساً عالمياً للأخذ بإصلاحات تعليمية موجهة نحو التنمية الاقتصادية. وهذا الاتجاه فرض سياسات اقتصادية معينة مثل ترشيد الإنفاق، ووقف الهدر في الموارد، ورفع كفاءة النظام التعليمي بأقل كلفة ممكنة. أما الاتجاه الثاني فكان التركيز فيه على إصلاحات أساسية لقضايا محددة كرفع كفاءة المعلمين، وتطوير الكتب المدرسية، والبحث عن مصادر تمويل للتعليم وغيرها.

لم يغفل الإصلاحيون أيضاً التأثيرات المختلفة والعلاقات المتبادلة بين نظام تعليمي وآخر، وخاصة التأثيرات السلبية كالأزمات الاقتصادية العالمية (International Economic Crises)، والحروب، والأوضاع السياسية غير المستقرة، وغيرها التي تتعارض مع أهداف العولمة، ولا تساعد على توفير التعليم للجميع، أو تحسين جودة التعليم.

والناس كعادتها تضع كل آمالها على المؤسسة التعليمية في توفير تعليم مناسب لحاجات أبنائها، فالتغيير في التعليم لا يعني مجرد تلبية مطالب العولمة دون التوافق مع طبيعة وخصائص المجتمع المحلي. فالعولمة هدف من أهداف تطوير التعليم، لأنها تمثل التحول من اتجاه ثقافي أحادي في التعليم (Mono-Cultural Approach) إلى اتجاه ثقافي متعدد (Multi-Cultural Approach) للتعليم الإلكتروني وتكنولوجيا الكمبيوتر الذي له دور مهم في نشر المعرفة، ونقل الخبرات والتجارب العالمية.



الفصل التاسع

المسؤولية والمساءلة

يتفق المخططون في مجال إصلاح التعليم على أهمية الحركات الإصلاحية التربوية، وبالذات تلك التي ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر، وكان لها دور مؤثر على تطوير طرق التعلم، والاهتمام بالتلميذ كمحور أساسي للعملية التعليمية، وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع، ومساءلة المدرسة عن الخلل في وظائفها وأدائها.

التربية التقدمية

إن إحدى هذه الحركات المهمة تلك التي سميت بـ "التربية التقدمية" (Progressive Education) وقد مضى عليها أربعة عقود على نشأتها في أمريكا، إلا أنها حركة مازالت جذورها ممتدة في النظام التعليمي المعاصر، حيث إن الكثير من أهدافها ومبادئها، وفي سياقاتها الفكرية والاجتماعية والسياسية مازالت تمثل أركاناً مهمة للعملية التعليمية في غالبية الدول.. ولقد تضمنت التربية التقدمية مبادئ كثيرة، منها أن يكون هدف التعليم ترسيخ التفكير الناقد، واكتساب التلميذ مفاهيم الديمقراطية، والمشاركة في نهضة المجتمع، والتكيف مع المستجدات، والتمكن من مواجهة المتغيرات، والاعتماد على الذات في حل المشكلات انطلاقاً من أن التعليم لن يكون مجدياً أو نافعاً إذا اعتمدت عملياته على الحفظ والتلقين (Indoctrination)، ولأن المعلم مصدر هذا التلقين فإنه يعتمد على النقل وسرد المعلومات دون أن يساهم في تطوير طاقات التلميذ، أو يفعل ملكاته وقدراته الدفينة، ويساعده في الاعتماد على نفسه.. إن مهارات التفكير الناقد تتشكل من خلال النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله من حاسة واحدة أو أكثر من حاسة. ولقد وجد أن التعليم يكسب التلاميذ مهارات التفكير الناقد من خلال جمع المعلومات، وتصنيفها، ومقارنتها، وتنظيمها، وتحليلها والتوصل إلى النتائج. وهو اتجاه يتناقض مع التلقين الذي يهدف إلى الحفظ دون الفهم، ونسيان المعلومة بعد فترة وجيزة...

ولقد نادى رواد المدرسة التقدمية من أمثال جون ديوي (J. Dewey)، وفرانسيس باركر (Francis W. Parker) بجعل التربية حياتية، أي أن يكون التعليم ضرورة لحياة البشر من خلال توظيفه بشكل كامل ووفق نظرياته المتجددة، وتطور أساليبه التي تنمي التلميذ من كافة الوجوه، وتجعله يافعاً قادراً على المساهمة في نهضة مجتمعه.

وبرغم أن التربية التقدمية ظلت مجالاً للجدل بين التربويين وعلماء الاجتماع والفلسفة فترة طويلة تباينت الآراء حول مدى استيعابها وتوافقها مع المتغيرات، واستجابتها للإصلاحات السياسية والاقتصادية في المجتمعات، برزت آراء جديدة تنتقد التركيز على تطوير نظريات التعليم وأساليب التدريس دون الاهتمام بمقاييس تشخيص النتائج، وتحديد المسؤوليات التي يجب أن يحاسب عليها كل من يقصر في العمل. ولقد تضمنت هذه الآراء أو التوجهات التربوية بناء مقاييس علمية لتحديد المخرجات والمستويات التعليمية التي يطالب بها المجتمع .

إن لظهور التقرير الأمريكي الشهير "أمة في خطر" (A Nation At Risk) تأثيراته على تطوير التربية التقدمية، خاصة وأن التقرير ركز على تعليم وطني أساسه القياس، وتحديد مستويات مخرجات التعليم بتطبيق التقويم والمتابعة، وكذلك العمل بنظام المساءلة في حال الإخفاق أو الفشل. إن نتائج تقرير أمة في خطر حفزت الكثير من أنظمة التعليم في العالم، وليس فقط التعليم الأمريكي على عدم إغفال مفهوم المساءلة، وأن المسؤولية التعليمية والتربوية تضامنية تجعل المدرسة مُساءلة أمام المجتمع إذا أخفقت في وظائفها .

ولأن المساءلة تتضمن المبادئ والشروط والمستويات، فإنها تختلف باختلاف مسؤوليات قطاعات النظام التعليمي وتنوع وحداته وأقسامه، أي أن طبيعة عمل أو مسؤولية كل قطاع تعليمي كإدارة العليا، أو الإدارة المتوسطة نزولاً إلى المدرسة يختلف وحداتها الداخلية من مدير ومعلم وعاملين هي التي تحدد نوع وأنماط المساءلة. بل إن المساءلة أحياناً تختلف في درجتها من مجتمع لآخر باختلاف الأنظمة السياسية والاجتماعية والثقافية في المجتمعات، مما يؤثر ذلك في طبيعة ونوع المساءلة في التعليم.

ومع ذلك لا يشكل الاختلاف في أنظمة المساءلة التعليمية إشكالية كبرى بقدر ما تكون الإشكالية في غياب المساءلة ذاتها، وإذا كانت المساءلة في التعليم قضية نسبية من حيث شموليتها ونوعها وعقوباتها بسبب تباين أنظمة التعليم، فإنها ضعيفة عامة في أنظمة التعليم المتخلفة التي عادة تستخدم العقوبة كأداة للتوبيخ أو التخويف، وفي سياق لا صلة له بمدلول المساءلة الصحيحة...

لهذا من السهل أن يخلط الكثيرون بين المسؤولية (Responsibility) والمساءلة في التعليم، ولا يفرقون في المعنى بين الكلمتين، مما يجعل الالتباس في المدلول العام لهما شائعاً يؤدي أحياناً إلى الغموض والوقوع في الأخطاء. ولإيضاح أوجه الاختلاف بين المفهومين وبشكل مختصر نقول. إن المساءلة تعني ضمناً "الإجابة" (Answerability)، بينما المسؤولية تستخدم بمفهوم "الاعتمادية" (Dependability)، أو المحاسبية القانونية (Liability). فالإنسان يساءل عن فشله أو تقصيره في عمله أو سلوكه من رئيسه أو من الجهة التي يعمل فيها بعد أن أوكل إليه المسؤوليات أو المهام، ووافق القيام بها . لهذا يقال إن المساءلة نتاج المسؤولية، وأن المسؤولية تؤدي إلى المساءلة ولا تخلو منها. والاهتمام بالمساءلة في التعليم يعد مؤشراً على حرص النظام التربوي على الارتقاء بمستوى الأداء العام، ويعد مرادفاً للاهتمام بالإصلاح.

والمعروف أن من يتولى المسؤوليات والمناصب العامة في الدولة أو في أجهزتها المختلفة يتبعها تحمل التبعية والمسؤولية ثم المساءلة عنها، وفي كل ما يؤديه من فكر وجهد وتصرف. فالمعلم مثلاً يتحمل ما يقوم به من تدريس لتلاميذه، ومدى نجاحه أو فشله في مهمته. فإذا كان الفشل أو التقصير أو الإهمال نتاج سلوكه كمعلم، فإن محاسبته على ذلك واجبة، ليس بهدف العقوبة فقط، وإنما المهم تصويب سلوكه وأفعاله قبل أن يستفحل انحراف هذا السلوك وتزداد تداعياته على النظام التعليمي.

وعندما نبحث في تحليل هذه التبعية على مستوى مسؤوليات المعلم في المدرسة فإن أي خلل في واجباته كأدائه السيء، وقلة معرفته، وضعف تدريسه، وسوء معاملته لتلاميذه غالباً ما يؤدي إلى تدنٍ ملحوظ في مستوى تحصيل التلاميذ، وانخفاض درجاتهم في الاختبارات، أو ربما رسوبهم، وشعورهم باليأس والإحباط. وعندما يساءل المعلم عن هذا الخلل فإن عليه أن يقدم التفسير، ويجيب عن الأسباب التي تدعو إلى مشكلات عدم التعلم أو استجابة التلميذ للدروس.

هناك مقاييس علمية لتحديد الضعف والقوة في أداء المسؤولية تتجاوز أحياناً التفسير أو تقديم التبرير لحدوث الخطأ لأنها تعتمد على معايير (Standards). وحتى في الاستماع إلى التفسير فإن المعلم لا يعفى من المساءلة التي تعتمد على القياس، والموضوعية، وصدق البراهين..

تشير الدراسات التربوية أن بعض أنظمة التعليم ليست لديها أنظمة للمساءلة رغم أنها تحدد أو توصف مسؤوليات العاملين، وتتابع شؤونهم من خلال تسجيل أو تدوين الملاحظات (Recording Observations)، ووضع التقارير عن نتائج أعمالهم. تعاني الكثير من أنظمة التعليم في الدول النامية مشكلات تطبيق الأساليب السليمة في متابعة العملية التعليمية، وخاصة علاقة المعلم بتلاميذه، وتشخيص كفاءته في معالجة مشكلات التعلم وغيرها من جوانب مهمة في المساءلة والحكم على الواقع.

وإذا ما توفرت المساءلة، وفي أي شكل من أشكالها في الأنظمة التعليمية النامية، فإنها قد تكون مساءلة جزئية أو محدودة لا تفي أو تحقق الهدف من المساءلة التي يفترض فيها أنها موجهة لتصويب الأخطاء وتلافي العثرات. هناك أنواع مختلفة للمساءلة، لكن عامة تتركز في ثلاثة أنواع هي: المساءلة المهنية، والمساءلة الأخلاقية، والمساءلة القانونية التي ليست بالضرورة تطبق مجتمعة وفي آن واحد، فهي تتوقف على الحالة، وطبيعة المساءلة، وقد يستخدم نوع واحد منها.

اتجاهات المساءلة

لاشك أن غياب المساءلة يجعل العملية التعليمية في حالة فوضى وتردٍ قد تؤدي إلى المزيد من التخلف والفساد، وعدم المبالاة بسبب الشعور السائد لدى العاملين أن النظام

التعليمي لن يسأل أحداً عن نتيجة الأخطاء، لأنها أساساً غير مشخّصة بالمنهجية القياسية، مما يعني صعوبة الحكم والتحديد، وبالتالي يتلاشي الخوف أو القلق من العقوبة أو الفصل عن العمل.

إن المسألة في التعليم، وخاصة عن ضعف دور المدرسة في الغالب محدودة، وتعتمد على التقارير المدرسية (School Reports)، أو ما يكتبه الموجهون عن مستوى المعلمين وأداء تلاميذهم على عكس الأنظمة التعليمية المتقدمة التي تجعل المسألة جزءاً مهماً من مسؤوليات المدرسة واعتماد السلطات التعليمية عليها. ولقد وجد أن غياب نظام متقن للمسألة (Reliable Accountable System) يؤدي إلى ضعف النظام التربوي، ويزيد الخلل في أداء العاملين وبالذات المعلمين، ويتنامى الشعور بالفوضى وعدم تحمل المسؤولية، مما يرسخ لدى التلاميذ عدم احترامهم لمعلميهم والمدرسة، فيكثر من الغياب والهروب، وربما الشغب وخلق الفوضى أثناء التدريس التي تحد من قدرة المعلم على التدريس، وضبط وإدارة الفصل الدراسي بشكل سليم.

تشير الدراسات التربوية والنفسية أن الارتباك في العملية التعليمية أو الشعور بالفشل يخلق لدى المعلمين حالة الانهزام، وتأنيب الضمير. فبرغم حاجة المعلم، وخاصة المبتدئ إلى التوجيه والإرشاد فإن الإدارة المدرسية في الأنظمة البيروقراطية غالباً لا تبذل ما هو مطلوب منها لرفع كفاءة التدريس (Teaching Efficiency)، أو مساعدة المعلم على تنمية قدراته بطريقة تجعله يؤثر إيجابياً في تلاميذه.

ولقد وجد أن أنظمة التعليم التقليدية تكثّر من التعليمات والإرشادات التي تدعو إلى الانضباطية بين التلاميذ ومسؤولية المعلمين بالمدرسة في حفظ النظام واتباع الأوامر الإدارية والمدرسية. كذلك توجه التعليمات للمعلمين للتقيد الدقيق بخطة الدراسة، وإنهاء التدريس في مواعيد زمنية مجدولة، ومتابعة اختبارات التلاميذ، وما يتطلب من أعمال إدارية كمراقبة التلاميذ أثناء أداء الاختبارات أو القيام بأعمال مدرسية أخرى كمتابعة التلاميذ في ساحات المدارس، ورصد تغيبهم، والرقابة على الاختبارات منعا للغش. فضلاً عن مكافحة الشغب بين التلاميذ أثناء التدريس أو في المدرسة.

هذه وغيرها من أعمال يقوم بها المعلم تضيق مسؤوليات مختلفة يصعب أحياناً المسألة عنها بشكل نمطي أو وفق قواعد ثابتة، خاصة وأن الكثير من الأعمال المدرسية لا صلة لها مباشرة بالتدريس، أو مساعدة التلميذ على التحصيل العلمي، أو إعداد الدروس من المعلم بطريقة مناسبة، أو صعوبة تعامل المعلم مع الفروق الفردية (Individual Differences) بين التلاميذ.

وعلى عكس ذلك هناك من يرى أن مسؤوليات المعلم تتجاوز مجرد التدريس في المدرسة باعتبار أن وظيفة المدرسة شاملة ومتداخلة، وأنها مؤسسة ينبغي أن تكون منفتحة على المجتمع ومتفاعلة مع الأسرة والمؤسسات الإعلامية والدينية والشبابية والرياضية وغيرها مما يجعل مفهوم المسألة لا ينحصر على ما يحدث داخل المدرسة فقط، وإنما أيضاً يشمل

تأثيرات التعليم وانعكاساتها على البيئة الخارجية سلباً أو إيجاباً، كما يلاحظ عادةً في سلوكيات التلاميذ السلبية أو الإيجابية في تعاملهم مع الأشياء في بيئاتهم، وعلاقاتهم بالناس وبالدولة خارج حدود المدرسة.

لهذا لم تعد المساءلة محدودة في النواحي التربوية والأخلاقية، وإنما أصبحت تشمل أيضاً المساءلات القانونية والسياسية والاجتماعية وغيرها من مجالات تتأثر بها أنظمة التعليم. فالمساءلة لم تعد مجرد ردات فعل آنية لأخطاء طارئة أو تصرفات محدودة قد يشعر بها المعلم أو إدارة المدرسة أو حتى التلميذ في المدرسة، وإنما المساءلة في التعليم قد تشمل كل ذلك بما في ذلك من عوامل تدعو إلى عدم رضا المجتمع عن التعليم.

تشير الكثير من الدراسات عن المساءلات الموجهة لسلوكيات المعلمين مع تلاميذهم، وخاصة الاعتداءات الجسدية (Body Offensive) التي قد تمارس من المعلم تجاه تلميذه أو العكس أحياناً، مما يعني أن المساءلة لا تخص فقط فشل المعلم في التدريس، أو التسبب في ارتفاع نسب رسوب التلاميذ أو غير ذلك، وإنما كذلك الخلل في سلوكه وتصرفاته مع زملائه وتلاميذه.

ومع ذلك، يهتم التربويون بالمساءلة التعليمية والأخلاقية باعتبارها مساءلة مباشرة وذات علاقة وثيقة بالعملية التعليمية، وتشكل ركناً مهماً أو هدفاً من أهداف التعليم، فضلاً عن أنها مساءلة تصب في مطالبة الناس بها وحرصهم على تطبيقها، خاصة عندما يحدث الخلل في النظام التعليمي، وتصبح الممارسات على غير ما يتوقع لها، ثم تزداد الحاجة إلى تصويب الأخطاء وتقويم الاعوجاج.

ولقد ارتبطت المساءلة في العصر الحديث كذلك بمدى قدرة المدرسة على ترسيخ المفاهيم المعاصرة في التعليم مثل الديمقراطية، والعدالة، والعمل بالقانون، والحرص على تجويد الأداء، والدافعية للإصلاح، والرغبة في التغييرات المفيدة، والتنافس على الإبداع والتفوق، والتسامح وبذ العنف والكراهية وغيرها، لهذا فإن اتساع الموضوع يجعلنا نقتصر الحديث في أوجه المساءلة المدرسية انطلاقاً من أن المعلم هو الذي يقود العملية التعليمية، ويوطد علاقته بالتلميذ بصورة مباشرة ومستمرة دون إغفال أن الكثير من العوامل الخارجية التي تؤثر سلباً في مهامه مثل مطالبة جهاز التعليم له بتدريس مناهج عقيمة، أو عدم تزويده بالوسائل الضرورية لنجاح التدريس، وغيرها من أمور لا إرادة للمعلمين فيها، ولا سلطة (Authority) لديهم لتغييرها في الأوضاع المركزية للتعليم، فهم يعتبرون أنفسهم في هذه الحالة منفذين للتعليمات والقرارات والأوامر العليا.

ولقد وجد أن من طبيعة أنظمة التعليم النامية عدم الحرص على إيجاد نظام مساءلة في المدارس، وإن وجدت فإنها لا تتعدى المحاسبة الآنية على الأخطاء الطارئة التي لا علاقة لها بالشروط العلمية للمساءلة، فغالبية وسائل المحاسبة على الأخطاء تعكس ردات أفعال سريعة وآنية بناء على شكاوى أو ملاحظات فردية قد يكون مصدرها أولياء الأمور أو إدارة المدرسة

أو المعلم أو ربما التلميذ في توجيه التهم غير المدروسة والواقعية من طرف لآخر قد تكون ناتجة عن خلافات شخصية.

والعكس أيضاً صحيح، إن الدول التي تجعل نظام المساءلة في المدرسة وسيلة رادعة للإهمال في المسؤوليات، وتصويب للأداء نحو الأفضل، وتحفيز للطاقت وبذل المزيد من الجهد والالتقان في العمل، إنما هي دول تؤمن بدور وأهمية المساءلة في العملية التعليمية. ويلاحظ أن هذا الاتجاه في المساءلة هو من سمات الأنظمة التعليمية المتقدمة.

عامة، للمساءلة فوائد كثيرة، منها أنها أداة تنبيه وجرس إنذار يساعد على تجنب الوقوع في الأخطاء، والحرص على إعداد الخطط بإتقان، والمعرفة بطريقة تنفيذها بما يحقق الأهداف. فالتخطيط للتدريس (Teaching Plan) من المعلم، واختيار طرق التدريس المناسبة للتلاميذ، والإلمام بمدى استيعاب وفهم التلاميذ للدروس وغيرها من عوامل مهمة لنجاح التدريس تشكل عناصر محفزة لمساءلة المعلم ليس من المدرسة أو المجتمع فقط، وإنما أيضاً لمحاسبة نفسه بنفسه، أي أن إدراك المعلم لدى نجاحه أو فشله في التدريس قبل أن يسأل من غيره عن مدى ما حقق من أهداف التعليم له أهمية بالغة في تلافي الأخطاء بسرعة.

ومع أن الناس تختلف على تقبلها للمساءلة، إلا أن النظر في الإطار العام لدلول المساءلة يلاحظ فرضية المسؤولية تجاه الأفعال والنتائج (Products)، فلا معنى للمساءلة دون المسؤولية، كما أن المسؤولية دون المساءلة أيضاً ناقصة وعديمة الجدوى. لهذا فإن مفهوم المساءلة في التعليم تطور كثيراً عندما تدخل السياسيون والناشطون في مجال حقوق الإنسان في التعليم في ثمانينيات القرن الماضي مطالبين بإحداث تغييرات أساسية في مؤسسات التعليم، وبالذات في المراحل الأولى من التعليم، خاصة بعد أن جاءت التقارير في أمريكا وبريطانيا وكندا وأستراليا وفرنسا تنتقد ضعف المستوى العلمي للتلميذ، وتدني مهاراته.

فلم يكن كافياً لهذه الدول المتقدمة في التعليم أن ترضى بما لديها من إنجازات علمية ومؤسسات تعليمية مرموقة أمام ما كانت تشعر به من تنافس علمي يقوده الاتحاد السوفيتي واليابان في حقبة زمنية اشتدت فيها النزاعات السياسية والعسكرية والاقتصادية وكانت الحرب الباردة (Cold War) سمة العصر بين الروس والأمريكيين، وأصبح السبق في المجال العلمي هدفاً استراتيجياً يستدعي توفير كل جهد وأدوات للوصول إليه. ولقياس النتائج كان لابد من المساءلة العلمية المبنية على معايير ومستويات تمكن من تشخيص المشكلات والفشل أو النجاحات في مكونات ثلاثة للنظام التعليمي وهي: المدخلات (Inputs)، والعمليات (Processes)، والمخرجات (Outputs).

إن تحمل المسؤولية يعني الإقرار بتحمل تبعاتها سلباً وإيجاباً. ولأن المسؤولية هي المحاسبة على الفعل أو السلوك المرتبط بالنشاط المطلوب الذي يقوم به الإنسان، فإن الإهمال

أو التقصير يعني ترك الفرد لواجباته أو الامتناع عن تحمل المسؤولية، وبالتالي حدوث عيب في الواجب، مما يجعل مساءلة الشخص مشروعة في إطار مسؤولياته.

وللمساءلة أنواع منها ثلاثة أنواع مهمة في التعليم هي:

المساءلة المهنية

تعني المساءلة المهنية (Professional Accountability) تقويم أداء العاملين في المدرسة ومدى نجاحهم في الوظائف الموكلة إليهم. فالمهام الموكلة للمعلم مثلاً التي عادة تتركز في التدريس، وتوصيل المعرفة لتلاميذه لكي يحققوا المهارات ويكتسبوا القيم والاتجاهات الإيجابية في حياتهم ما لم تتحقق على الوجه الصحيح، فإن مساءلة المعلم في هذه الحالة واجبة مهنيًا من أجل تحديد نقاط الضعف في كفاءته وقدراته، وطريقة تعامله مع التلاميذ، وتحديد مستوى نجاحه في التدريس.

ولقد وجد أن كفايات التدريس (Teaching Efficiencies) العلمية والتأهيلية لها دور أساسي في النجاح، وأن التفاوت في هذه الكفايات يعتمد بدرجة كبيرة على المؤهلات والخبرات للمعلمين الذين درسوا في كليات التربية، لكن الذين لم يتخرجوا من هذه الكليات، وإنما تخرجوا من كليات أخرى لا علاقة لها بأعداد المعلمين وانخرطوا في سلك التدريس لدواعي الحاجة الماسة إليهم فأصبحوا يسمون "معلمو الضرورة" لا يمكن مقارنة أدائهم بزملائهم المؤهلين تربوياً للتدريس. ومع أن كفايات المعلمين شرط أساسي للتعليم إلا أنها ليست الوحيدة في مشكلات التدريس، فهناك عوامل أخرى تعود إلى شخصية المعلم، وخلفياته الثقافية، ومتابعته لمستجدات المعرفة، وبيئته الاجتماعية (Social Environment) وغيرها.

إن المساءلة المهنية قد تتأثر بمشكلات المعلم النفسية والشخصية (Psycho-Personal Factors)، وضعف قدرته على تحمل ضغوطات العمل. وقد يتأثر دوره بمناهج تعليمية غير مقبولة أو مستساغة (Undesirable Curriculum)، وله رأي مخالف فيها لا يستطيع إظهاره أو الاعتراض عليها خوفاً على مهنته واستمراره في التدريس، خاصة العمل في أنظمة التعليم المركزية التي تهيمن على مختلف شؤون التعليم، ولا تسمح للمعلم مخالفة التعليمات، خاصة وأنه مراقب ومطالب بالعمل وفق التوجيهات واللوائح.

عامّة، يمكن القول إن غالبية أوجه المساءلة المهنية للمعلم تصب في مسؤوليته عن ضعف التلميذ في تحصيله العلمي، وانتقادات أولياء الأمور للمدرسة بعدم معالجة المستوى التعليمي، مما يجعلها في نظرهم غير مؤهلة لأداء وظائفها. إن تشخيص الخلل في أداء المعلم، وبالتالي المدرسة من الناحية التحصيلية للتلاميذ لا يخلو طبعاً من التأثير بعوامل عديدة قد يكون بعضها خارجاً عن سيطرة أو إرادة المعلم، مما يجعل أحياناً المساءلة المهنية غير عادلة تجاه المعلم. هناك أمثلة كثيرة مؤثرة في نجاح المدرسة لا علاقة للمعلم فيها مثل التلميذ كثير

الشغب والمتغيب معظم الوقت، والمهمل في دروسه، كذلك سلبية بعض أولياء الأمور تجاه التعاون مع المدرسة من أجل معالجة مشكلات أبنائهم التعليمية.

ومع ذلك، تظل معوقات نجاح المدرسة أو المعلم لا تشكل مبررات يقبل بها المجتمع أو يتغاضى عنها أمام الالتزام بالمسؤولية المهنية تجاه العناية بالتلاميذ من كافة الوجوه العقلية والنفسية والاجتماعية وغيرها. فهذه المعوقات قد تكون داخل المدرسة أو قد تأتي من الخارج ليس من السهل التحكم فيها، لكنها في النهاية عوامل سلبية لها تأثيراتها على المساءلة المهنية.

ولقد وجد من تطبيقات المساءلة المهنية على المعلمين في المدارس الأمريكية والبريطانية في تسعينيات القرن الماضي أن غالبية المعلمين لا يحبون محاسبتهم أو تقويم أعمالهم أو الحكم على أدائهم، وخاصة مراقبة الأداء في الفصول الدراسية من الموجهين (Supervi-sors) أو مديري المدارس، ثم كتابة التقارير عن ضعفهم أو فشلهم في التدريس. ولقد أجريت دراسات بأمريكا في عام (1991) للتعرف على آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول تقييم أدائهم، فكانت نسبة كبيرة ترى بعدم موضوعية التقييم، والكثير منهم عبروا عن عدم الثقة (Trust) بهم من أجهزة التعليم الرسمية أو الإدارة المدرسية. فالرقابة التعليمية (Educational Control) على عمل المعلم داخل المدرسة تعكس كما أظهرها استطلاع الرأي في أمريكا عام (1995) أنها تحد من حرية العمل، واستقلالية المعلم في مهنته، ويشعر المعلمون بأنها إهانة للمهنة تعكس عدم الثقة بهم وبالريبة فيما يقومون به.

لكن الاتجاهات المعاصرة في المساءلة المهنية أصبحت تعتمد بدرجة كبيرة على تقويم أداء المعلم (Performance Evaluation) بالطرق العلمية التي يجب أن تكون مستمرة، أي بمعنى أن لا تكون المساءلة تكوينية وختامية (Final Evaluation) تعتمد على مساءلة المعلم بعد أدائه أو إنجازه لما أوكل إليه، فالتربويون يرون أهمية بالغة في التقويم المستمر (Continuous Evaluation) للمراحل المختلفة للأداء من أجل تصويب الخلل أولاً بأول، وتفعيل الإيجابيات. فليس الهدف من المساءلة فقط تصويب الأخطاء ومنع تكرارها، وإنما كذلك هناك ضرورة لتعزيز الإيجابيات، والبحث على تحقيقها بصورة فضلى وأكثر جودة...

كذلك يقيس تقويم المعلم مدى ما تحقق من الأهداف أو المرامي (Targets) لتدريس المناهج والأنشطة المصاحبة لها، خاصة وأن مفهوم التقويم يهدف إلى الحيادية والموضوعية في تحديد وتثبيت الأدلة الحقيقية عن السلبيات أو الإيجابيات مما يجعل المعلمين راضين عن نتائج التقويم لأنها تفيدهم في معالجة المشكلات، وتطوير قدراتهم المهنية.

لكن الإشكالية في مساءلة المعلم المهنية تتجاوز أحياناً مهنة التدريس إلى أعمال أخرى ذات صلة مباشرة أو غير مباشرة بالتدريس. فكما هو معروف أن غالبية المعلمين في المدارس تقع على عاتقهم مسؤوليات إدارة الفصل الدراسي، وضبط وتنظيم التلاميذ، وشدهم للانتباه والتركيز أثناء التدريس، وتسجيل حضورهم وغياهم عن الحصة، والانخراط في عمليات

الإشراف على الأعمال الإدارية المدرسية، والمتابعة مع أولياء الأمور بشأن رسوب ونجاح أولادهم، ومعالجة مشكلات المقصرين أو المهملين، وتصويب الاختبارات ومتابعة نتائجها مع إدارة المدرسة ، وكذلك المتابعة مع أولياء الأمور الذين تتفاوت استجاباتهم لمعالجة مشكلات أبنائهم.

المساءلة الأخلاقية

تعني المساءلة الأخلاقية (Ethical Accountability) العلاقة بين الأخلاق والمسؤولية ويمكن النظر فيها من زاوية واجبات إدارة المدرسة والمعلم أمام أولياء الأمور الذين وضعوا أبنائهم طوعية بيد المدرسة المسؤولة عن تقديم ما ينفعهم من علم ومهارة وقيم ضرورية لمستقبل حياتهم. وباعتبار المعلم يتحمل المسؤولية المدنية كونه شخصاً يتولى تعليم التلاميذ، فإن طبيعة عمله تجعله منتبهاً ومراقباً أيضاً لتجنب أي ضرر قد يقع على التلاميذ في الفصل الدراسي سواءً من الغير أو من المعلم نفسه. فبقدر ما هو مسأل عن الخلل في علاقته بالتلميذ ويمدّ حرصه على مساعدته على التعلم، كذلك يلجأ أولياء الأمور لمحاسبة المدرسة والمعلم على هذا الخلل..

يتفق التربويون أن أخلاق وسلوك المعلم (Teacher Behaviour) ركن أساسي لنجاحه في مهنته أو رسالته السامية، وأن أي انحراف في هذا الجانب إنما يشكل كارثة تربوية تهدم رسالة المعلم وتسبب في انهيار المؤسسة التربوية، لهذا لا يمكن تصور مزاوله مهنة التعليم لمعلم يعاني انحراف الأخلاق أو عدم الاستقامة والنظافة النفسية، فكيف تترسخ التربية الأخلاقية في نفوس الناشئة، بينما المعلم لا يعنيه العمل بمنظومة القيم، ولا يطبقها على نفسه أو يتمثل بها في سلوكه العام؟

ولأن رسالة المعلم سامية فإنها تتصف من بين ما تتصف به بالقدوة أمام تلاميذه في سلوكه وعلاقاته وتفاعلاته من حيث الصدق والأمانة، والصبر والحلم والتأني، والتواضع، والالتقان ، والتقدير، والمعاملة العادلة، وتقديم المساعدة وغيرها. لهذا فإن المسؤولية الأخلاقية تلزم المعلم بأن يكون أميناً على أداء مهنته، مخلصاً لها وملتزمًا بأهداف التعليم، واضعاً نصب عينيه أن المستهدف من العملية التعليمية هو التلميذ.

إن الخروج عن هذه المبادئ في سلوك المعلم يؤخذ على أنه حالات استثنائية لا تعمم أو تعتبر ظاهرة، خاصة وأن هذه الحالات تم رصدها في بعض المدارس، ومن قبل القلة من المعلمين لأسباب نفسية واجتماعية ومهنية. فلقد سجلت حالات عكست شيئاً من الخلل في علاقة المعلم بالتلاميذ في بعض المدارس مثل الاعتداءات الجسدية، أو استخدام الألفاظ البذيئة، أو التكاسل في بذل الجهد أثناء التدريس، أو سلبية تعاون المعلم مع أولياء الأمور، وخاصة مساعدة التلاميذ الضعاف في التحصيل الدراسي، ومعالجة مشكلات تعلمهم، والحصول على المعلومات من أولياء أمورهم للاستفادة منها في تحسين مستوى تحصيل التلاميذ وتنمية مهاراتهم.

ومما يزيد من إشكالات المسؤولية المهنية في كثير من أنظمة التعليم انتشار ظاهرة "الدروس الخصوصية" (Private Lessons) في المدارس والجامعات، حيث لم يعد التلميذ مهما كان معتمداً على نفسه أو متمكناً من إحراز النجاح في تحصيله العلمي يستطيع تجنب الاستعانة بالمعلم الخصوصي الذي قد يكون غالباً هو المعلم الذي يدرسه في المدرسة أو الجامعة. إن ظاهرة الدروس الخصوصية تم استغلالها بطريقة سيئة من قبل بعض المعلمين من خلال الإتجار بالتعليم، وجني الأرباح المادية بطريقة غير مشروعة يحدث فيها استغلال كبير لأولياء الأمور والتلميذ والمؤسسة التعليمية.

تشير الدراسات أن الدروس الخصوصية في أوضاعها غير القانونية والتربوية أثرت سلباً في مكانة المعلم الاجتماعية (Teacher Social Status) بالمجتمع. فلقد أدى ذلك بجانب عوامل أخرى إلى تحويل خاصية التدريس من مهنة (Profession) إلى وظيفة (Employment) فقدت مميزاتها التربوية والإنسانية لدرجة أن منظمة "اليونسكو" منذ ثمانينيات القرن الماضي، وهي منشغلة بدرجة كبيرة بدعم أخلاقيات رجال التعليم، وإعادة الاعتبار إلى رسالة المعلم، وبذل كل السبل لإبعاد التعليم عن العمل غير الأخلاقي والتربوي من خلال الاستغلال التجاري للتلاميذ وأولياء أمورهم.

ولقد زاد التركيز على المسألة الأخلاقية الموجهة للمعلم في السنوات الأخيرة ليس فقط بسبب تنامي مشكلات التعليم وعدم مناسبتها للتلاميذ، وإنما أيضاً للمساءلة عن مكونات المهنة ذاتها انطلاقاً من بروز ظواهر مختلفة تتناقض مع التكيف أمام المتغيرات وتطورات التعليم والحاجة لتجويده بين فترة وأخرى. فلقد وجد أن تركيز اتجاهات التعليم مثلاً على زيادة معدل الذكاء واستثارة الدافعية للإبداع (Creativity) أدى إلى ضعف الاهتمام بالحاجة إلى ترسيخ القيم الأخلاقية وعلى نحو عمق الخلافات المجتمعية، وأحدث خللاً مرصوداً في دور المدرسة الأخلاقي تمثل في بروز صور متعددة من انحرافات الشباب وتزايد عنفهم (Violence)، والغلوف في تفكيرهم لدرجة التطرف القاتل الذي وصل درجة الإرهاب والاعتداء وإيذاء الناس والدولة.

ومع ذلك يظل الجدل قائماً في أن المدرسة لا تقع عليها وحدها مسؤوليات انحرافات الشباب في المجتمع، فهناك عوامل أخرى خارج بيئة المدرسة مؤثرة في سلوك التلميذ. فهذه العوامل قد تكون أشد تأثيراً على سلوك التلميذ باعتبار أن التلميذ يقضي معظم وقته خارج المدرسة متفاعلاً بما حوله من مؤثرات مختلفة. إن الكثير من سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة فيها قد تتشكل بسبب المشكلات الأسرية التي بطبيعتها تنعكس على التلميذ فتنتقل إلى مدرسته. لكن ذلك لا يعني تهميش التأثيرات الكبيرة من المدرسة على التلاميذ في مجال بناء السلوك الإيجابي في نفوسهم، وغرس منظومة القيم لديهم كاحترام، والتسامح، والولاء للوطن، وغيرها من عناصر لا تتكون من غير معلمين أكفاء ومناهج متطورة.

المساءلة القانونية

تتكون المساءلة القانونية (Juristic Accountability) عادة من جانبين: جنائي ومدني. ولأن المعلم بحكم مهنته يتحمل التبعة والحرص على الأمانة، والإتقان في العمل، وحسن التعامل مع تلاميذه وغيرها، فإنه أيضا يتحمل عواقب التقصير أو الإهمال أو الاعتداء الجسدي واللفظي الذي قد يلحق بالتلميذ.

ولقد وجد أن غالبية المخالفات القانونية التي يقع فيها المعلمون لها صلة بالاعتداءات اللفظية والبدنية الموجهة للتلاميذ في الفصل الدراسي أو في المدرسة كالسب والقذف، أو استخدام كلمات لا تليق برسالة المعلم. ومن الطبيعي أن تكون عواقب هذا النوع من سلوكيات المعلمين تؤثر بدرجة عالية في نفسية التلاميذ، وتجعلهم يشعرون بالدونية أمام زملائهم، وتخلق في نفوسهم مشاعر اليأس والإحباط، وربما الضياع.

تكشف الكثير من الدراسات عن سلوكيات المعلمين في المدرسة الميل نحو استخدام العنف كضرب المعلم للتلميذ بشكل يعاقب عليه القانون. ولقد رصدت حالات كثيرة لتلاميذ فقدوا السمع أو البصر أو حدثت لهم عاهات بدنية (Physical Disabilities) بسبب ضرب بعض المعلمين لهم ضرباً مبرحاً يؤدي إلى أضرار صحية ونفسية جسيمة. فحدوث العاهة مهما كانت درجتها للتلميذ من معلمه يؤدي في الغالب إلى فصل المعلم وإحالاته للقضاء، لأن الضرب في هذه الحالة يرتقي إلى درجة الجريمة والحكم فيها يعود إلى جسامة العاهة البدنية والنفسية.

لكن سلوك المعلم مع تلاميذه بهدف التهذيب والاستقامة ليس سلوكاً مخالفاً للقانون مادام يهدف إلى تقويم اعوجاج السلوك، وأن الوسائل المتبعة من المعلم هي في صالح التلاميذ مثل التوبيخ أو الحرمان من بعض المميزات، أو حتى الضرب الخفيف غير المؤذي بدنياً ونفسياً. لاشك أن هذه الأفعال لا ترقى لمرتبة الجرم أو الخطايا الجنائية كارتكاب أفعال مجرمة مثل اغتصاب بعض المعلمين لتلاميذهم، وخاصة في المراحل الأولى من التعليم، وعلى الرغم من أنها حالات سلوكية محدودة ناتجة عن اختلالات عقلية وجنسية ونفسية لدى بعض المعلمين، إلا أنها تمثل أفعالا غاية في الخطورة على النظام التعليمي، وإهانة بالغة لسمعة المدرسة ومكانة المعلم.

هناك من يرى أن الكثير من سلوكيات المعلمين وتصرفاتهم مع تلاميذهم ليس من السهل تشخيصها بكل دقة، خاصة عندما تكون هذه السلوكيات ليست تحت أنظار أحد يراقب أو يتابع عن كثب وبصورة مجردة وموضوعية. فلقد كشفت الدراسات السلوكية للمعلمين في أمريكا وبريطانيا، وخاصة في مجال تعاملهم مع تلاميذهم في المدارس أن عدداً لا بأس به من المعلمين يخفون تصرفاتهم على نحو ليس من الممكن تحديد نوعها ومستوى تأثيراتها على التلاميذ إلا في الحالات التي يضطر التلميذ أن يبوح لولي أمره مما يعاني من معلمه من تحقير وشتم وسوء معاملة.

لذلك يصعب أحياناً المساءلة القانونية للمعلم لكل تصرفاته السلبية بسبب ضعف الأدلة أو غياب مبادئ المساءلة، مثل درجة انتمائه لمهنته، وقدرته على مواكبة المستجدات أو إطلاعها على الجديد بالبحث والتدريب، أو مدى تواصله مع أولياء الأمور وغيرها.. هناك جوانب أخرى قد تكون أكثر دلالة وثباتاً لتطبيق المساءلة القانونية كضعف الالتزام بقوانين العمل في المدرسة، والإهمال في الواجبات، واللجوء لمعاقبة التلاميذ بالضرب المبرح أو الاعتداءات اللفظية وغيرها.

يتفق كثيرون أن المساءلة القانونية تتأثر بطبيعة النظام التعليمي السائد في المجتمع وما إذا كان المجتمع يخضع لنظام بيروقراطي سلطوي أو نظام ديمقراطي منفتح. فلقد وجد أن المساءلة القانونية للمعلم أو لإدارة المدرسة، وحتى القيادة العليا للتعليم قد تنعدم أحياناً في الديمقراطيات التي تقدم قدراً كافياً من الحرية والاستقلالية وتحمل المسؤوليات. ففي هذه الأنظمة السياسية المتقدمة لا يعاني التعليم البيروقراطية والمركزية وتقييد الحرية، فالعاملون في المدرسة يدركون أنهم محاسبون على قراراتهم وتصرفاتهم، ولا يمانعون تطبيق القانون عليهم إذا أخطأوا أو قصروا في واجباتهم ومهامهم انطلاقاً من الثقة بالمعلم واحترام المجتمع له ولرسالته.

وعلى العكس، يحدث الكثير من الخلل في الأنظمة الديكتاتورية التي تقيد حرية العمل في المدرسة، وتفرض القيود على المعلمين لدرجة أنهم قد يساءلون عن أشياء لا علاقة لهم بها، ولا صلة لها بمسؤولياتهم، فقد يعاقب المجتهد والمبادر في تطوير عمله، بينما يُرقي المقصر إلى درجات عليا لقربه من أصحاب القرار، ورضاهم عنه.

فالاختلاف إذاً بين مركزية ولا مركزية التعليم (Centralized-Decentralized Education) مؤشر حقيقي لرصد الحالة التي تكون عليها المدرسة، فالفجوة بين المركزية واللامركزية في التعليم تعبر عن مستوى تدخل الدولة في التعليم، فكلما زادت هذه الفجوة في اتجاه المركزية دلت على توغل سلطة الدولة على مختلف جوانب التعليم، وأيقن العاملون في التعليم شدة الجزاءات أو العقوبات، وروتينية العمل، والرغبة من عدم التقيد بالتعليمات، وصرامة التنفيذ، وعدم عدالة العقوبات، والفصل من المهنة في أول خطأ غير مقصود.



الباب الرابع : المنهج التربوي

الفصل العاشر : المحتوى المعرفي.

الفصل الحادي عشر : التخطيط.

الفصل الثاني عشر : التدريس.

الفصل الثالث عشر : التأثيرات المتبادلة.



الفصل العاشر

المحتوى المعرفي

يصوب الناس انتقاداتهم لمناهج المدرسة على أنها غير مناسبة لحاجات ومستويات التلميذ، وأنها لا تساير مستجدات العصر، وأن التلميذ يعاني سوء الفهم وضعف التحصيل العلمي، لهذا تشير الكثير من نتائج استطلاعات الرأي حول المناهج ورضا الناس عنها، وخاصة أولياء الأمور أن محتويات هذه المناهج ثقيلة ومكدسة بالمعلومات التي لا ضرورة لها، فهي تهتم بالكم بدل الكيف (Quality)، كما أن طرق التدريس بالية.

جدلية المحتوى

إن الاختلاف على المحتوى قد لا يكون بالضرورة من النواحي العلمية والتربوية من حيث الكم والكيف أو في آليات التنفيذ المتبعة، وإنما قد تكون اختلافات أيديولوجية طائفية تتأثر باتجاهات المجتمع السياسية والدينية والاجتماعية وغيرها. فالصراع على المحتوى يخل بوظيفة المدرسة، ولا يترك لها حرية الاختيار والعمل والمرونة والتطوير.

إن القبول بالمحتوى الدراسي لدى كل أطراف المجتمع، وحتى في المؤسسة التعليمية نفسها قضية نسبية يستحيل تعميمها أو تغييرها، خاصة في ظل التطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، لذلك فإن هذه المحتويات عندما تدرس للتلاميذ قد تكون مقبولة لدى البعض، بينما قد تكون غير مرغوبة أيضاً عند الآخرين. لهذا فإن التباين في الرأي، والتفاوت بين القبول والرفض ينعكس على كل عناصر المنهج الذي يعتبر عصب التعليم، وله تأثيرات بالغة من كافة النواحي الاجتماعية والسياسية والثقافية والفكرية.

لذلك فإن البحث في مشكلات المحتوى المدرسي، والاستدلال على الخلل في عناصره مسألة مهمة في تصويب تأثيراته السلبية، وتخفيف حدة الخلافات عليه، وخاصة تخفيف النقد للحكومات واتهامها بأنها مقصرة في حسن اختيارها لمحتويات تعليمية مناسبة ومؤثرة في تطوير المجتمع. ومما يزيد من أهمية المحتوى الدراسي أن أنظار الباحثين في السنوات الأخيرة توجهت نحو كل مكونات المنهج بما في ذلك نوعية المحتوى المعرفي للمنهج الذي يكسب التلاميذ الأهداف المهارية والوجدانية.

يعتقد كثيرون أن المنهج المدرسي هو المعرفة أو المعلومات أو النشاطات التي يتم اختيارها للتلميذ بحسب العمر العقلي والزمني، وبالتالي يحاسب التلميذ على فهمه لها من خلال الاختبارات المدرسية (School Exams) في المدرسة، بينما أصبح مفهوم المنهج المدرسي اليوم أكثر شمولاً لأنه كل النشاطات التي تحدث في المدرسة أو خارج المدرسة في إطار مرامي التعليم التي تجعل منظومة المعرفة والمهارة والاتجاه ثلاثة أركان أساسية لها تأثيرات متبادلة ومتداخلة يجب التعامل معها جميعاً، ومن دون ذلك تكون وظيفة المدرسة ناقصة، وينعكس ذلك على التلاميذ، وبالتالي على المجتمع ..

إن المكونات أو الأركان الثلاثة للمنهج المدرسي هي أهداف متداخلة (Overlapping Objectives) وتأثيراتها متغيرة، لكنها تتخذ نمطاً تفاعلياً متسلسلاً يبدأ عادة بالمكون المعرفي الذي هو الأساس في بناء المهارات، واكتساب الاتجاهات المناسبة. فما يتعلمه التلميذ من معارف ومعلومات يتشكل في صورة خبرات متراكمة تساعد على اكتسابه للمجالات المهارية والوجدانية. وهذا يتوقف على حسن اختيار المفاهيم في المحتوى المعرفي، واتباع الطرق المناسبة في تدريسها بعد تهيئة بيئة التعلم.

تطور المعرفة

لقد تأثر المحتوى المعرفي في المناهج في العصر الحديث بثورة المعلومات (Information Revolution) وطفرة الاكتشافات والتجارب في الدول المتقدمة، مما جعل ملاحقة هذه المعلومات المتجددة شبه مستحيلة إذا لم تكن مستحيلة فعلاً أمام أنظمة تعليمية تريد أن تكون مناهجها تتسم بقدر من الاستقرار والثبات لكي تفسح المجال للتقويم (Evaluation) ليقاس في وقت كاف نتائج التعلم، والمشكلات التي يعانيها التلاميذ من أجل السعي لمعالجتها في المنظورين الآتي والبعيد. خصوصاً وأن التقويم الآني والبعيد يشكلان ركنين مهمين في عمليات تطوير المناهج.

ولا ينكر أحد مدى ما تأثرت المدرسة من طوفان المعرفة الذي نجم عنه "تفجر المعرفة" (Knowledge Explosion) في عالم يتنافس على الاختراع والتغيير، إن هذه المعرفة لم تأت طبعاً من فراغ، وليست وليدة الصدفة، وإنما هي نتاج التقدم العلمي الذي جعل عجلة المعرفة تتسارع بتقدم الاكتشافات العلمية، وطفرت المؤسسات البحثية، وجهود العلماء ومؤسسات التعليم على مر العصور. ومما زاد من وتيرة تسارع إنتاج المعرفة اكتشاف الوسائل التقنية والشبكات الإلكترونية (Electronic Web) التي تخزن وتطور وتنشر كل ما يحتاجه الفرد من وسائل تعينه على تطوير معارفه والإلمام بما يحدث خارج بيئته التي يتأثر بها كثيراً.

ونظراً لأهمية المعرفة وتأثيراتها البالغة على تقدم الشعوب، فقد حملت المؤسسة التعليمية أعباءً لا تتوقف فقط على نشر المعرفة وتوصيلها للتلاميذ، وإنما كذلك تنمية مهارات إنتاج المعرفة، وتوصيلها بأساليب التدريس الناجحة، وبالتالي توظيفها في المهنة والحياة العامة.

فالمحتوى المعرفي للمنهج المدرسي كلما كان مناسباً ومهماً فإنه الأساس أو اللبنة في التزود بمعارف جديدة تساهم في تطوير الذات وتنمية الذهن لدى التلاميذ.

لقد جرت العادة أن يخلط الناس بين المعرفة، والعلم، والمعلومات، باستخدامها أحياناً لهذه المفردات في مواضع مغايرة لمعانيها، فالمعرفة عند مقارنتها بالعلم فإنها أكثر شمولية واتساعاً لدرجة أنها تتضمن المفاهيم العلمية وغير العلمية. فالعلم إذا كان يعني "العلم التجريبي" كما في الرياضيات والفيزياء والكيمياء وغيرها من المجالات العلمية فإنها معارف مختلفة لها خواص وأسس تسعى للوصول إلى الحقيقة (Realism).

وفي مجال اختلاف المعرفة عن العلم فقد حدد العلماء مسميات لأنواع المعرفة، كالحديث عن "المعرفة الحسية الإدراكية" (Perceptive Knowledge) مثل الملاحظة البسيطة دون تحديد أو تمييز في المدركات، وكذلك "المعرفة الفلسفية" (Philosophical Knowledge) التي تعتمد على التفكير والتأمل في الأسباب، وهناك "المعرفة التجريبية" (Experimental Knowledge) التي تعتمد على الملاحظة المنظمة ووضع الفروض والنظريات والتحقق من التجارب والنتائج.

يرى الفلاسفة أهمية في تحديد المعرفة من خلال البحث في تقسيماتها المختلفة تجنباً لسوء الفهم والالتباس، ومن هذه التقسيمات: المعرفة العلمية، المعرفة الجزئية أو الناقصة (Partial Knowledge)، والمعرفة الوصفية (Descriptive Knowledge)، والمعرفة الإجرائية (Operational Knowledge) وغيرها. لكن عامة، تصنف المعرفة في إطارها الكلي على أساس ثنائي دلالي إلى نوعين:

المعرفة الضمنية (Tacit Knowledge)، والمعرفة الظاهرية (الصريحة) (Explicit Knowledge). ويقصد بالمعرفة الصريحة أنها معرفة رسمية منظمة يمكن تحديدها ونقلها عن طريق الكتابة والإرشاد، وهي معرفة عن موضوع معين (Knowing About)، أما المعرفة الضمنية فإنها معرفة تعتمد على الخبرة الشخصية، والحكم الشخصي الناتج من الحدس، وعادة يصعب تفسيرها في كلمات أو رموز، وهي معرفة تهدف إلى الكيف (Knowing How). ولقد وجد أن المعرفة الضمنية لها صلة بالإحساس الداخلي للفرد، وبديهة سلوكياته، لأنها معرفة خفية (Latent Knowledge) تعتمد على الخبرة، وتنتقل بالتفاعل الاجتماعي، بينما المعرفة الصريحة والمنظمة فإنها محددة المحتوى، وتنتقل بالتكنولوجيا والوسائط العلمية المختلفة.

إن السياق التاريخي لتطور المعرفة لا يدل فقط على آلية تراكم المعرفة، وإنما كذلك يعكس اهتمام المجتمعات بالمعرفة على مر العصور. فمنذ العصر اليوناني كانت المعرفة الشغل الشاغل للفلاسفة الذين عاشوا أزماناً مختلفة ونقلوا نهضة العلم والاكتشاف من عصر لآخر، وفي شكل تراكمي اتصف بالتعاقب والتتابع لدرجة أنه ليس هناك عصر محدد أو فيلسوف وعالم معين تعود كل معارفنا إليه أو إلى زمن واحد أو جهد محدد.

إن الباحث في تاريخ تطور المعرفة يلاحظ السياق التراكمي والتتابعي لإنجازات العلماء في الحقب الزمنية المختلفة، وعلى نحو يميز كل عصر عن غيره بمعارف حفزت المزيد من الاكتشافات العلمية في الأزمان اللاحقة. وللاستدلال على ذلك يمكن باختصار النظر في تطور النظرية الذرية (Atomic Theory) كمثال في هذا الجانب.

إن أول من فكر في الذرة (Atom) كان الفيلسوف اليوناني ديموقريطس (Democritus) الذي عاش في الفترة (400) قبل الميلاد، واستنتج أن الذرة جزيء صغير من المادة لا تنقسم إلى أجزاء، وأن المادة تتركب من الذرات. لكن هذا الاستنتاج الفكري لم يعتمد آنذاك على القياس والتجربة، وإنما كانت البذرة الأولى لاكتشاف معلومات جديدة عن الذرة في العصور اللاحقة كانت بدايتها إجراء التجارب على يد العالم الإنجليزي روبرت بويل (R. Boyle) المتخصص في الفيزياء والكيمياء في أواسط القرن السابع عشر عندما توصل إلى اكتشاف الإلكترون (Electron)، وأن هذا الإلكترون في الذرة يحمل شحنات سالبة.

وفي عام (1808) أجرى العالم الإنجليزي الفيزيائي جون دالتون (J. Dalton) تجاربه على دمج العناصر فاستنتج أن الذرات لا تنقسم أثناء التفاعل الكيميائي، وبالتالي اعتبر أول من قدم تفسيرات علمية للتفاعلات الكيميائية، ثم جاء العالم الإنجليزي جون طومسون (J. Thomson) عام (1897) فطور المفهوم عن الإلكترون وشحناته، وكذلك العالم الإنجليزي إرنست رذرفورد (E. Rutherford) في بداية القرن العشرين فاكشف نواة الذرة والبروتون، هذه الاكتشافات فتحت المجال لتحديد الوزن الذري (Atomic Weight) لأي عنصر قام به العالم الأمريكي ثيودور وليم ريتشارد (T. William Richards) في بداية القرن العشرين. لقد تعددت الاكتشافات العلمية الموجهة لاكتشاف أسرار الذرة وتطبيقاتها، خاصة بعد اكتشاف المجهر الإلكتروني واستخدامه في مشاهدة الذرة عام (1970).

هذه وغيرها من أمثلة تدل على دور العلماء في تطوير المعرفة من مرحلة زمنية لأخرى، وأن المحتوى المعرفي تراكمي ونوعي يعكس مسيرة إنتاج المعرفة وتوظيفها في الحياة.

يتفق العلماء على أن عصر النهضة العلمية في أوروبا كانت له تأثيرات بالغة على تطور العلوم التجريبية والفلسفية التي جعلت رينيه ديكارت (R. Descartes) الفيلسوف والفيزيائي الفرنسي يؤكد على أهمية التفكير في التوصل إلى الحقائق، وأن العقل والنقل والبحث التجريبي هي الأسس في التحقق من الفرضيات. ولقد رأى ديكارت مثل غيره في عصره أن الكشف عن الحقائق يتطلب تحديد مصادر المعرفة والبحث فيها، وقد اتفق على أن هناك ثلاثة مصادر رئيسية على الأقل هي: أولاً، استخدام "المذهب العقلي" (Rationalism Ideology) الذي يفسر ماهية المعرفة بالاعتماد على العقل دون الحواس كالاستناد على التجربة للإجابة عن السؤال التقليدي، كيف أعرف؟

ويتفق مع ديكارت باستخدام العقل والنقل فلاسفة آخرون من أمثال باروخ اسبنوزا (Baruch Spinoza) الفيلسوف الهولندي الذي عاش في القرن السابع عشر وأسس مدرسة اهتمت بتطهير العقل من الخرافات والمعتقدات الغامضة أو الإدراكات المبهمة. وقد شاطر

اسبونزا الفيلسوف وعالم الفيزياء والرياضيات الألماني غوتفريد ليبنتز (G. Leibniz) الذي عاش في القرن السابع عشر، واعتبر أحد مؤسسي علم التفاضل والتكامل.

وثانياً، من مصادر المعرفة "المذهب التجريبي" (Empirical Ideology) أي الاعتماد على الحواس بالتزاوج بين التجربة والبحث. ويمثل هذا الاتجاه فلاسفة من أمثال جون لوك (J. Locke) الإنجليزي الذي عاش في القرن السابع عشر، واشتهر بالتأكيد على أهمية العلاقة بين الحس والموروثات والخبرات، وأن المعرفة نتاج الأفكار الفطرية والخبرة والكلمات بعد أن جعل العقل هو الفكر، وكذلك استنتج جورج بيركلي (G. Berkeley) الفيلسوف البريطاني الذي عاش في القرن الثامن عشر أن المادة لا تفهم من دون الإدراك الحسي والروح، ولقد اعتبر هذا المفكر فيلسوف اللامادية، ويتساوى في التفكير مع بيركلي واسبونزا الفيلسوف والمؤرخ البريطاني ديفيد هيوم (D. Hume) الذي عاش في القرن الثامن عشر متأثراً بأعمال إسحق نيوتن (I. Newton) وأدم سميث (A. Smith) وآخرين، مؤمناً بأن إنتاج المعرفة يعتمد على الخبرات السابقة، والمدرجات الحسية، ولا يعتبر أن العقل هو الفكر كما اعتقد جون لوك، وإنما رآه إدراكات قسّمها إلى أفكار وانطباعات.

وأخيراً هناك "المذهب الحدسي" (Intuitionism Ideology) كمصدر من مصادر المعرفة، ويمثل هذا الاتجاه هنري برجسون (H. Bergson) الفرنسي الذي عاش في القرن التاسع عشر، وحصل على جائزة نوبل للآداب عام (1927). ويعتبر هذا الفيلسوف من أهم فلاسفة العصر الحديث، خاصة أعماله في مجال تطور المعرفة في الخمسينيات من القرن الماضي من خلال تركيزه على القيم في مواجهة المذهب المادي، لقد اهتم بالذاكرة بأنها تشكل الوعي، وأن الحدس هو جوهر الذاكرة، وأن العقل قادر على التغلب على الصعوبات. ففي ميدان العلم يأتي العقل ليرى الأشياء تدرك من الشعور والوعي الباطن، وأن الحدس يعني الانتقال من المقدمات إلى النتائج دون خطوات تدريجية أو واسطة لإنهاء وسيلة للمعرفة.

على كل حال، بالتأمل في مصادر المعرفة التي ذكرناها يتجلى لنا باختصار أن المذهب العقلي يرتبط بالمعرفة العقلية التي تجعل علم الرياضيات نموذجاً، والمذهب التجريبي يقارب المعرفة الحسية التي تجعل من العلوم الطبيعية نموذجاً، وأخيراً المذهب الحدسي يجعل المعرفة الحسية تركز على العلوم الدينية والأخلاقية والصوفية.

لاشك أن عصر النهضة لم يكن العصر الوحيد الذي ازدهرت فيه المعرفة، فهناك عصور أخرى ساهمت أيضاً في النهضة الفكرية والعلمية مثل الحضارات القديمة في بلاد ما بين النهرين ووادي النيل والحضارة اليونانية. بل هناك من يرى أن المعرفة الفلسفية ترجع إلى الفترة (585) قبل الميلاد، ثم تمتد إلى حقبة ظهور الفلسفة الإسلامية مروراً بالعصور الوسطى المسيحية انتهاءً بعصر النهضة.

لقد ظهرت المعرفة في العصر الإسلامي بعد القرن السابع للميلاد، وانتشرت جغرافياً من الهند وحتى الأندلس، حيث تأسست مدارس للترجمة عن العربية وآلياتها فانتسح نطاق

التواصل الحضاري مع الآخرين من خلال العلماء العرب والمسلمين أمثال الخوارزمي في الرياضيات، والرازي وابن سينا في الطب، وابن الهيثم في البصريات، والإدريسي في الجغرافيا وغيرهم.

وبجانب جهود العلماء نشطت أيضاً المراكز العلمية والجامعات في أوروبا مع بداية الألفية الثانية للميلاد في مجال إنتاج المعرفة ونقلها. ويقال إن جامعة بولونيا الإيطالية من أقدم الجامعات تليها جامعة باريس التي تأسست في الثاني عشر الميلادي. وكذلك أنشئت جامعات أخرى لها الشهرة العلمية والعراقلة مثل أكسفورد، وجامعة كامبردج في بريطانيا، ثم جامعتي هارفرد وييل في أمريكا.

إن تفجر المعرفة نتاج طبيعي للتطورات الفكرية والاكتشافات المستمرة للمراكز العلمية والجامعات المنتشرة في مختلف الدول، فالصين مثلاً من الدول التي حدثت فيها ثورة معرفية انتشلتها من التخلف في عام (1949) جعلت الإدارة المركزية تتوجه نحو الصناعة، فأرسلت البعثات إلى الدول الغربية في أواخر السبعينيات من القرن الماضي للاستفادة من خبرات الغرب في الهندسة والإدارة والاقتصاد. أما على المستوى المحلي فقد أسست إدارة تكنوقراطية تهدف إلى حل مشكلات الدولة، والقضاء على البطالة، والانتقال من الزراعة إلى الصناعة والتكنولوجيا، وهي ميادين تعتمد على المعرفة. والشيء نفسه ينطبق على دول أخرى في إنتاج المعرفة كاليابان وماليزيا وسنغافورة وكوريا الجنوبية وفنلندا وغيرها.

ولم تتوقف تطورات المعرفة على التعليم الجامعي والتدريب والبحث العلمي، وإنما أيضاً للتعليم العام دور بارز في إكساب التلاميذ المفاهيم في مختلف مجالات المعرفة حيث تتراكم في أذهانهم كخبرات مختلفة يستفاد منها في إنتاج المعرفة بعد انخراطهم في المهن، ومواجهة المشكلات في حياتهم العملية. ولأن بداية التعرض للمعرفة، وفي شكلها النظامي تبدأ من المدرسة، فإن الكثير من الدول وضعت الأسس والأنظمة، ووفرت الخدمات الضرورية لجعل التعليم قوة فاعلة في إنتاج المعرفة، وليس فقط الإلمام بها، ومن هذه الأسس إلزامية التعليم العام، وتحسين جودته، وترقية كفاءة المعلمين، وتوفير الوسائل التعليمية، وزيادة الإنفاق على التعليم، والاهتمام بالموهوبين وغيرها.

عوائد المعرفة

أما مؤشرات الاهتمام بالمعرفة في العصر الحديث فقد انعكست بما يسمى "مجتمع المعرفة" (Knowledge Society)، أي إنتاج وقيادة المعرفة من مؤهلين ليس فقط في المجال العلمي والمعرفي، وإنما كذلك مؤهلين في الجانب الابتكاري، وعلى أساس أن يتمكن التلميذ والباحث من توليد معرفة جديدة في مجال معين يمكن توظيفها على نحو مفيد.

إن صعوبات العمل بمجتمع المعرفة ناتجة في كثير من المجتمعات من ضعف القدرة على تنفيذ متطلباتها بسبب العجز في مواردها المادية أو البشرية المتخصصة. فعندما تعاني

الدولة الخلل في التعليم وعجزها عن معالجة هذا الخلل فإن عوائد المعرفة (Knowledge Outcomes) لن تكون ميسرة أمامها لكي تستخدمها في تطوير الخدمات أو تقدم المجتمع. فالخلل في التعليم من المنظور المعرفي له تداعيات كثيرة، منها ضعف القدرة على التنافس العلمي، وتدني الإنتاج المعرفي، وتعرثر الدولة في قطاعات التنمية المختلفة، وتردي الإدارة والخدمات، وضعف التواصل المعلوماتي والتقني وغيرها.

يعتقد كثيرون أن المعرفة هي المعلومات رغم أن الاختلاف بينهما كبير، فلا يكفي التجاوب أو استيعاب المعلوماتية (Informatics)، وإنما لابد من إنتاج المعرفة ونشرها على نطاق واسع بالاستفادة من المعلومات الجديدة. ولشمولية المعرفة وارتباطها بالإدراك والذهن فإنها قوة مؤثرة في الحياة، ولأن "المعرفة قوة" كما أكد عليها الكاتب الإنجليزي فرانسيس بيكون (F. Bacon) في القرن السابع عشر الذي قاد الثورة العلمية في زمنه ورأى أن الشك في المعرفة لا يتأكد إلا باتباع المنهج العلمي والتجريب، فإن نظرياته عن المعرفة أصبحت جلية في العصر الحالي، حيث تتنافس الدول على بناء مجتمع المعرفة الذي يساهم بقوة في التقدم العلمي والصناعي والاقتصادي والعسكري، بل إن أي فشل أو هزيمة للدولة في حروبها توزع أحياناً إلى ضعف التعليم، وغياب المعرفة والذكاء لدى الناس لكي يتمكنوا من حماية مجتمعاتهم من الأزمات، وتحقيق الانتصارات على غيرهم..

المعلوم أنه كلما تطورت المعرفة، أدى ذلك إلى زيادة في القيمة المضافة (Added Value) لقدرة وتمكن المجتمع من المنافسة والإبداع والتقدم. فإذا كان التعليم والتدريب مصادر مؤثرة ومفعلة للمعرفة لكي تصبح قوة، فإن المراكز البحثية العلمية في الدول، وما تصرف من أموال على الأبحاث العلمية تعتبر أيضاً مصادر مهمة تشارك في تطوير المعرفة. فاليابان وأمريكا على سبيل المثال تخصصان ما نسبته (2.5 - 3 %) من ناتجهما القومي الإجمالي على الأبحاث العلمية.

إن المعرفة لا تستمد قوتها من خصوصيتها الذاتية فقط من دون دراسة تأثيرات أبعادها المختلفة، الاجتماعية والثقافية والسياسية والتكنولوجية، وغيرها. فالبعد الثقافي (Cultural Domain) للمعرفة مثلاً يعني العناية بالمعلوماتية والمفاهيم المحفزة للإبداع وحرية التفكير والموهبة، وإتاحة فرص التعليم للجميع، والانفتاح على الحضارات.

وإذا كان لإنتاج المعرفة أدوات ووسائل كالتعليم ومراكز الأبحاث والتدريب، والأجهزة الإلكترونية وغيرها فإن طريقة التفكير، والاستخدامات العقلية تشكل أيضاً محورا أساسيا في إنتاج المعرفة. هناك على الأقل أسلوبان للتعامل مع المعرفة باستخدام العقل هما: الاستنباط (Deduction)، والاستقراء (Induction)، ويقصد بالاستنباط الاستخراج أو الابتكار أو الاستدلال على الخاص من الكل أو العام، بينما يقصد بالاستقراء استخراج الكل أو العام من الخاص أو التفاصيل. ومع أن هناك أساليب أخرى لإنتاج المعرفة لكنها تعتمد في الأساس على خليط من هذين الأسلوبين.

ويلاحظ استخدام أسلوب واحد أو أكثر أو المزاوجة بين أكثر من أسلوب واحد في أعمال الفلاسفة والتربويين وهم يدرسون العلاقة بين العقل وإنتاج المعرفة. فالجدلية المادية، والوجودية (Existentialism)، والنفعية (Utilitarianism)، والبراجماتية وغيرها هي أمثلة تطبق بشكل كبير منهجية الاستنباط والاستقراء اللذين يستخدمان كثيراً في العملية التعليمية، خاصة في طرق التدريس، وإعداد خطط الدروس من قبل المعلمين، وقياس مستوى التحصيل لدى التلاميذ. فالاستقراء يهدف إلى فهم التلميذ للجزئيات أو تفاصيل المادة التي يدرسها لكي يتمكن من استخراج القوانين. أي فهم الخاص في اتجاه العام، فالتلميذ يفهم في درس الكيمياء مثلاً معنى الأكسجين والهيدروجين كغازات وتراكيبها الذرية، وكيفية التفاعل بينها لكي ينتج الماء.

أما الاستنباط، فهو عكس الاستقراء، أي يتعلم التلميذ القضايا العامة بهدف الوصول إلى الجزئيات أو التفاصيل، أي من العام إلى الخاص. فعند دراسة التلميذ لقانون في الفيزياء مثل (المسافة = السرعة × الزمن)، فإن التلميذ يستنبط باستخدام القياس المنطقي أن المسافة تتحدد بفهم كل من السرعة والزمن. فالتثبت من الأجزاء يعين على دراسة العلاقة بينهما، واستنتاج القواعد والقوانين.

إن كلا الأسلوبين، الاستقراء والاستنباط، يساعدان التلميذ على تنمية مهاراته الفكرية، ويسهلان عليه الوصول إلى الحقائق، ويرفعان من الدافعية تجاه التعليم. كما أن لكل منهما خواص معينة أو متطلبات لكي تتحقق، فمثلاً أسلوب الاستقراء يعتمد على التجربة والمشاهدات المحسوسة التي تحتاج إلى تدوين وتسجيل الملاحظات وأهمية البيانات والإحصاء.

ولقد وجد أن قتل الإبداع (Creativity) لدى التلميذ يحدث عند تحويل التدريس من الاعتماد على أساليب البحث والفحص والاستدلال على المشكلة باعتماد التلميذ على نفسه إلى الأسلوب التقليدي الذي يفرضه المعلم على تلاميذه. إن قتل الإبداع يحدث عندما يلزم المعلم تلميذه بفرضية واحدة، بينما في ذهنه الكثير من الفرضيات، أو يمنعه من التساؤلات والحوار، أو ينكر عليه حقه في التعبير عن رأيه بحرية، أو يحجب عليه رغبته في القيام بمشاريع بيئية ومجتمعية تحقق تقوية العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

إن مهارة الاستقراء تتمثل في قدرة التلميذ على تقصي المفاهيم الفرعية (Sub-concepts) أو التفاصيل ومحاولة فهمها وتحليلها بطريقة عقلية وتجريبية تعين على التوصل للحقائق. فالتدريس باستخدام أسلوب الاستقراء يجعل المعلم يواجه في بداية تدريسه لموضوع الدرس بعض التساؤلات والأفكار بهدف إثارة دافعية التلاميذ، وجذب انتباههم وتفاعلهم. فالهدف من الاستقراء هو توجيه ذهن التلميذ نحو عناصر موضوع الدرس التي منها يتوصل التلميذ إلى استنتاج عام يكون في شكل قانون أو قاعدة أو تعميم (Generalization). ولتوضيح ذلك في مادة العلوم مثلاً، عندما يدرس المعلم موضوع "تبخر الماء"، (Water Evaporation) فإن إثارة تساؤلات عن الانتشار الغازي، والغاز، والسائل وغيرها تجذب انتباهه باحثاً عن العلاقة بين هذه المفاهيم مستعيناً بما تعلمه في السابق من الخبرات والتجارب وتبادل الآراء مع زملائه التلاميذ.

إن التدريس باستخدام الاستقراء أو الاستنباط يحفز التلميذ على البحث والتفكير وطرح التساؤلات، ويساعد على تقويم أو قياس قدرات التلميذ بسهولة ليس من معلمه فقط، وإنما كذلك من إدراك التلميذ لنقاط الضعف أو القوة لديه، وتجعله إذا كان ضعيفاً في استيعابه أو فهمه للدروس أن يعمل مع معلميه لكي يتخطى صعوبات التعلم (Learning Difficulties).

ولأن التدريس عملية معقدة تتكون من مدخلات وعمليات ونتائج فإنه أيضاً يتأثر بعوامل قد لا تكون لها صلة بالعملية التعليمية أو بالمعلم أو المنهج، وإنما قد تكون عوامل أخرى غير متوقعة مثل الحوادث الصفية، ومشاجرة التلاميذ أثناء التدريس، والظروف الاجتماعية والنفسية للتلاميذ وغيرها. لذلك فإن المعلم الناجح يتخذ كافة الاحتياطات لكي يسير التدريس حسب النظام ووفق الخطة المرسومة.

ولقد وجد أن كثافة المعلومات التي يجبر التلميذ على دراستها إحدى المشكلات المعطلة للتدريس وفق الاتجاهات الحديثة التي تركز على التعلم الذاتي، وحل المشكلات (Problem Solving)، وتأهيل التلميذ لكي يكون قادراً على الاعتماد على نفسه، ويمتلك دافعية وحباً للعلم والتجارب مع دروسه ومعلميه، ولديه الوقت الكاف للبحث والتفكير والاستنتاج. وبالإضافة إلى مشكلات كثافة المعلومات هناك أيضاً انتقادات دائمة تتعلق بنوعية المعلومات، وبمدى مناسبتها وأهميتها للتلميذ.

التقيد بالمعايير

ولأن المعلومات التي تدرس للتلاميذ متغيرة وغير ثابتة بسبب ما يستجد من معارف جديدة، لم تتمكن المدرسة من ضبط معدلات التغيير السنوي في محتويات المنهج المدرسي أمام ضغوطات المجتمع التي تدعو لمسايرة المستجدات، وفي الوقت نفسه المحافظة على قدر مناسب من التوازن بين أساسيات المعرفة ومستجداتها، وبما يحقق استمرارية العملية التربوية دون معوقات. لاشك أن معدلات تضخم المعرفة أصبحت اليوم خارج نطاق السيطرة والتحكم، والقدرة على ملاحقتها من المدرسة أصبحت غاية في الصعوبة إن لم تكن مستحيلة.

لذلك اتفقت أنظمة التعليم على العمل بمعايير المحتوى (Content Criteria) كأسس تقن اختيار المحتوى العلمي بما يتناسب مع احتياجات التلاميذ وظروف المجتمع، ومن هذه المعايير:

- تحديد أهداف المحتوى الدراسي من حيث الموضوع والتطبيق والقياس.
- ارتباط الأهداف بالمحتويات بما يتناسب مع مراحل التعليم.
- الانسجام بين المحتويات وطرق التدريس وتهيئة بيئة التدريس باحتياجاتها من الوسائل والتجهيزات.
- مناسبة المحتوى الدراسي لميول وحاجات التلاميذ والمستجدات في المعارف.

- حداثة محتويات الدراسة وتمشيها مع الواقع والحقائق العلمية المتبدلة منعاً للاستمرار في تدريس نفس المعلومات لعقود طويلة.
 - أهمية التناسق الرأسي والأفقي للمفاهيم التي تدرس للتلاميذ، فمن مساوئ انعدام التناسق بين المفاهيم من حيث الشمولية والعمق كثرة التفاصيل في جانب، بينما الجوانب الأخرى في الموضوع تعالج بطريقة سطحية ومجزأة.
 - أهمية التكامل بين المحتويات الدراسية والمستويات العقلية والعمرية للتلاميذ. فالتعثر الدراسي لدى التلميذ يعود في الغالب إلى ارتفاع مستويات المفاهيم لتلاميذ تنقصهم الخبرات، ويعانون الصعوبة في الاستيعاب.
 - مساهمة المحتويات الدراسية لواقع وظروف المجتمع وطبيعة مشكلاته وتطلعاته. ففي المستويات العليا لمراحل التعليم العام كالمرحلة الثانوية ينبغي أن تتعرض المحتويات بالتحليل والدراسة للنظم الاجتماعية والبيئية والاقتصادية والزراعية والصناعية والتجارية وغيرها.
 - أهمية التكامل بين أهداف تدريس المحتويات التي تتمحور حول ثلاثة أهداف عامة هي البعد المعرفي (المفاهيم)، والبعد النفسي حركي (المهارات)، والبعد الوجداني (الاتجاهات)، فلا ينبغي التركيز في التدريس على هدف دون آخر، كما يحدث عادة في غالبية المدارس حيث العناية الفائقة بالجانب المعرفي، وضعف الاهتمام بالمهارات والاتجاهات.
- لقد أشرنا أن الحقائق العلمية في المحتويات الدراسية هي معارف تشكل الأساس للتدريس باتباع أساليب مثل الاستقراء والتقصي والاكتشاف ومحاولات الخطأ والصواب، وكذلك بفعل الحواس، فالكثير من الحقائق العلمية لا تتغير لثبات صحتها ودالاتها العلمية، فلا أحد ينكر أن الشمس ثابتة تدور حول نفسها ، أو أن الأرض تدور حول الشمس، أو أن القلب في الإنسان يتكون من أربع حجرات، أو أن $10=1+9$ ، أو أن مجموع قياسات زوايا المثلث يساوي (180) درجة، أو أن الحديد يتمدد بالحرارة، أو أن للسّمك خياشيم يتنفس منها، وهكذا من حقائق لم تعد مجالا للشك في صدقها أو تغييرها بخلاف الحقائق التاريخية والاقتصادية والاجتماعية التي كعادتها لها خاصية التبدل في ظروفها الزمانية والمكانية. ففي الجغرافيا قد تنقسم الدولة الواحدة إلى دول أو تتبدل الحالة الاقتصادية من فقر إلى غنى أو العكس، ومن تصدير مورد زراعي إلى منتجات صناعية أو تغيير في نظام حكم دكتاتوري إلى نظام ديمقراطي يقلب تاريخ الدولة رأساً على عقب.
- لذلك فإن تغيير الحقائق في المحتويات الدراسية مسألة نسبية تتوقف على عدة عوامل منها طبيعة المادة التي تدرس، وما إذا كانت علمية أو أدبية أو غير ذلك. كذلك تأتي الحاجة إلى التغيير من خلال دراسة وتحديد أهمية الحقائق المراد إحلالها بأخرى، والمعايير التي تبرر القيام بالتغيير.

ولكي لا تكون المسألة المجتمعية على التغيير في المحتويات الدراسية بأنها ارتجالية غير مدروسة وسيئة، فإن الفكر التربوي تبنى منذ الأربعينيات من القرن الماضي التركيز على

"المفهوم أو المفاهيم" في المحتويات الدراسية لسهولة قياس نتائجها التربوية، ومرونة إحداث تغييرات في جوانبها بدل التعامل مع المعرفة أو المعلومات أو الحقائق التي عادةً يختلف الناس عليها، ويصعب تصنيفها أو تقسيمها في شكل أهداف وخطط للتدريس.

العمل بالمفاهيم

إن المفهوم يختلف في التعريف عن الحقيقة أو الحقائق باعتبار أن الحقائق تشمل المفاهيم والمصطلحات والمبادئ والفروض والنظريات، فمن وجهة النظر الفلسفية تعتبر "الحقيقة" هي الحالة التي توجد عليها الأشياء في الحاضر، وكيف كانت تبدو في الماضي سواءً كانت حقيقة أو حقائق ملحوظة أو مستوعبة (Comprehensible). هناك من يوعز "الحقيقة" (Reality) إلى الحالة التخيلية في الذهن كالأحلام، والتصورات، وما هو خطأ أو مجرد، فقد تكون "الحقيقة" عند شخص تختلف عن شخص آخر بسبب الاختلاف في المعتقد والفكر والاتجاه الذهني نحو طبيعة الأشياء التي تشكل الحقيقة.

أما المفهوم في المحتويات الدراسية فهو مجموعة الأشياء أو الرموز والأحداث الخاصة التي تصنف على أساس الخصائص الموصوفة التي توضع في فئة محددة. فكل مفهوم له مدلول معين أو معنى محدد، فعندما يسرد مجموعة من المفاهيم كالنجم، الذرة، العنصر، الحرارة، القمر، الأكسجين، الحرية، العدالة، الإرهاب وغيرها فإن كل مفهوم له دلالة ومضمون محدد، فالمفهوم إذن كلمة أو مصطلح له دلالة لفظية.

إن تدريس المفاهيم للتلاميذ سهل، كما أشرنا، استنباط الحقائق وإنتاج المعرفة التي لم يسبق أن عرفها أو تعرض إليها التلميذ، فالمفهوم أو المفاهيم ضرورية لتكوين المبادئ والنظريات العلمية. فعندما يتعرض التلميذ مثلاً لمفهوم "النتح" (Transpiration) في النبات، وأنها تحدث من الثغور على ورق النباتات ويخرج الماء الزائد عن حاجة النبات من هذه الثغور، فإن التلميذ يستنتج مبادئ أو حقائق منها أن زيادة عدد ثغور ورقة النبات يؤدي إلى زيادة معدلات النتح، تماماً مثل تعرض التلميذ لمفاهيم كالقوة والمقاومة والقيمة والاتجاه في الفيزياء، فإنه يتوصل إلى الحقيقة في أن "لكل فعل رد فعل مساو له في القيمة ومضاد له في الاتجاه"، وينطبق الشيء نفسه عندما نتحدث عن الحقائق الأخرى مثل "الرياضة مفيدة للصحة"، أو "الوقاية خير من العلاج"، أو "الناس سواسية في الحقوق والواجبات" وهكذا.

ويعين المفهوم في التدريس أيضاً على تنظيم وترتيب المحتويات الدراسية، فهناك مفاهيم حسية كمفهوم الحرارة والبرودة، والتمدد، ومفاهيم مجردة نظرية كالذرة، ومفاهيم معقدة كالتكافؤ، والتفاضل، ومفاهيم سهلة التعلم تستخدم فيها كلمات مألوفة للتلاميذ، هناك أيضاً مفاهيم صعبة التعلم غير مألوفة للتلاميذ أو لم تمر في خبراتهم السابقة وتحتاج إلى ذهنية عالية لاستيعابها وتعلمها.

إن المفاهيم بحسب كل مادة دراسية تحتاج إلى تخطيط مسبق لتدريسها باعتبار أن كل مادة تعليمية لها طبيعة وفلسفة وبناء مفاهيمي خاص بها، ولكي يتمكن المعلم من تحقيق النجاح في تدريس المفاهيم لابد من أن يحدد خطوات تكوين المفهوم أو المفاهيم الجديدة بالاستناد على المفاهيم القبلية التي درست، ثم يختار الاستراتيجية المناسبة سواء كانت استقرائية أو استنتاجية أو استكشافية مع التركيز على إجراء المقارنات والتصنيف وبيان الأمثلة.

ولقد اشتهر في مجال استخدام المفاهيم في التدريس الأمريكي بنجامين بلوم (B. Bloom) الذي صنف الأهداف التعليمية إلى مستويات ينبغي مراعاتها في توصيل الحقائق والمفاهيم للتلاميذ، ويُعد بلوم من رواد الفكر التربوي في القرن العشرين لاهتمامه بأن التعلم يكون ممتعاً عندما يصل التلاميذ إلى نتائج بأنفسهم من خلال البحث والتقصي، ففي مجال مستويات المعرفة حدد بلوم ستة مستويات تبدأ بالتذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، ويعاب على المدارس في أنها تركز فقط على المستوى الأول وهو التذكر، أي قدرة التلميذ على الملاحظة واسترجاع أو تذكر مفهوم سبق تعلمه دون الانتقال إلى المستويات الأخرى كالفهم والاستيعاب أو التطبيق وتوظيف المفاهيم بصورة فاعلة وغيرها.

إن إشكالية تعدد طرق تدريس المفاهيم واختيار الطريقة المناسبة أدت إلى محاولات بعض التربويين وعلماء النفس لإيجاد نموذج مناسب يعين على تفادي مشكلات التدريس، منها نموذج جيرمي برونر (J. Bruner) عالم النفس الأمريكي الذي ساهم في تطوير علم النفس المعرفي في القرن العشرين. وقد طور نموذجاً للتدريس يعتمد على التصنيف المعرفي من الكل إلى الجزء، وهو يرى بوجود نمطين من التفكير السردى والنموذجي، حيث في السردى يفكر الدماغ بطريقة تسلسلية متتابعة بدءاً بالفعل، بينما في النمط النموذجي فإن الدماغ يتجاوز الجزئيات إلى التصنيف والفرضيات مع العمليات المنطقية. ويؤكد على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس والتعلم بالاكشاف لدرجة أنه في الستينيات من القرن الماضي طبقت أفكاره التربوية في عدد كبير من المدارس الأمريكية متبينة شعار "التعلم بالممارسة" (Learning By Doing). فالتعليم بالاكشاف أو الممارسة عند برونر يؤدي إلى أن يكون التلميذ أكثر قابلية لتذكر المفاهيم لأنه اكتشفها بنفسه وليس بتلقينها من معلمه.

لكن مفكرين آخرين وجدوا أن نموذج برونر في التعليم له آثار سلبية على التلميذ وخاصة للمبتدئين، لأن الاستكشاف الحر في بيئة التعلم عالي التعقيد، وقد يخلق عبئاً ثقيلاً للذاكرة التشغيلية (Working Memory)، خاصة وأن التلميذ المبتدئ لا يمتلك المعرفة أو المهارات اللازمة لدمج المفاهيم الجديدة بالقديمة، لهذا فإن البديل الأفضل هو "التعلم بالتوجيه" (Learning By Supervising) من خلال تقديم المساعدة والإرشاد والتدخلات الضرورية من المعلم كلما كان الموقف التعليمي يتطلب ذلك.

عامّة، يمر التلميذ عادة بأربع مراحل لكي تتشكل في ذهنه دلالة المفهوم أو المفاهيم، وهذه المراحل هي: تمييز المفهوم والتحقق منه، تحديد الحالات وتصنيفها، معرفة المعنى

والتعبير عنه شفويًا، ثم التعميم، ويمكن تمثيل المراحل الأربع في دراسة أي موضوع ، وليكن على سبيل المثال موضوع "الماء". فإذا عرف التلميذ أن الماء ضروري للحياة، أو أن الماء يتلوث فيضر بصحة الإنسان والحيوان، أو أن مصادر الماء هي الأمطار والأنهار والبحر وغيرها من تعميمات ومبادئ فإن مفهوم "الماء" يصبح في ذهن التلميذ لفظاً أو رمزاً مميزاً عن غيره يحتاج التحقق منه بدراسة التفاصيل، ووصف الحالات التي يوجد عليها الماء، وذلك بالتعبير عنه شفويًا ثم الوصول إلى القاعدة أو التعميم في أن الماء أساس لاستمرارية الحياة، وله أهمية بالغة في الحفاظ على الكائنات الحية.

ولأن مفهوم الماء له مستويات أو مفاهيم فرعية بسيطة ومعقدة فإن القول بأن "الماء سائل" فهذا مفهوم بسيط، لكن القول بأن "الماء مركب" يتكون من ذرتين هيدروجين وذرة أكسجين ويتربك بتفاعل هذين العنصرين كيميائياً فإن هذا مفهوم معقد. وعادة المفهوم العام مثل "الماء" له مفاهيم فرعية كثيرة، لهذا فإن المفهوم يتطور من البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن التشابه إلى التباين، ومن الجزء إلى الكل.

تكشف الممارسات التربوية في الكثير من المدارس أن العمل بمنظومة "خارطة المفاهيم" (Conceptual Plan) يحالفها الفشل في معظم الأحيان بسبب عشوائية اختيار المفاهيم وعدم أهميتها ومناسبتها للتلاميذ، أو عزوف التلميذ عن التفاعل مع ما يدرس له. فالكثافة المعرفية مثلاً في المحتوى الدراسي تجعل التلاميذ يتعلمون أشياء لا فائدة منها، وغالبيتهم يلجأون إلى الحفظ دون الفهم، لكن الأدهى أن المدرسة لا تعتني بالأهداف المهارية والوجدانية لانشغالها بأهداف التحصيل، وتحديد النجاح والرسوب في المحتوى المعرفي التي تضعها سنوياً لتلاميذها.

إن المفاهيم التي تحفظ من أجل الامتحان لا يمكن تذكرها من التلميذ بعد تأدية الامتحان، وتصبح في حكم النسيان، إن ظاهرة كهذه مازالت تشكل خطورة بالغة على وظيفة المدرسة كمؤسسة إنسانية وتربوية تعتني بالتلميذ من كافة الوجوه، فحفظ المفهوم لا يكسبه سلوكيات إيجابية، وخاصة إكسابه القدرات الذهنية والوجدانية التي تجعل التلميذ يميز بين الخير والشر، والخطأ والصواب. فلاغربة أن يعاني المجتمع من العنف وعدم التسامح لدى الشباب، وضعف منظومة القيم في نفوسهم.

بل إن الواقع المعاش في الكثير من المجتمعات يعكس تدني مستوى تكيف التلميذ مع الحياة، وعدم القدرة على معالجة مشكلاته، وسهولة تأثره بما يحيط به من سلبيات، وانخراطه في الغلو الفكري، والطرح الطائفي، وتفجير النفس في العمليات الإرهابية التي لا يقرها دين أو عقل. والسؤال، كيف يحدث ذلك لشباب تعلموا في المدارس والجامعات، وصرفت الأموال الباهظة على تعليمهم ليكونوا قوة بشرية تساهم في دفع عملية التنمية، والتضامن من أجل الخير والرفاهية؟

هناك كثيرون يوعزون ظاهرة الغلو في الفكر إلى رسوخ المنهج التلقيني في أنظمة التعليم، وأن النظام السياسي والاجتماعي عامة له تأثيرات أيضاً على الشباب، فالكثير مما

يدرس من مفاهيم للتلاميذ في المدارس والجامعات ليس من السهل رقابتها من معلمين قد يكونون متمذهبين أو مغالين في معتقداتهم وأفكارهم، ويؤثرون في تلامذتهم بشتى السبل، وليس بالضرورة من خلال المناهج الرسمية المعتمدة.

ومن دون الولوج في الدوافع التي تشكل التطرف الفكري وربطها بعوامل أو مواريث اجتماعية وسياسية واقتصادية وغيرها، فإن اختراق الفكر المتطرف لنظام التربية والتعليم أساسه تلقين المعلومات وليس الفهم مما يجعل مؤسسة التعليم صانعة للعقل "الاتباعي" وليس "النقدي"، ويتضح ذلك في أن العقل الاتباعي يعني تكيف الفرد مع مفاهيم الطاعة والانقياد والانغماس في وحل "التعصب" والكراهية للآخرين، وعدم الاعتراف بالرأي الآخر أو احترام حق الاختلاف.



الفصل الحادي عشر

التخطيط

اعتاد الناس على التفكير بأن "المنهج المدرسي" (School Curriculum) يعني الكتب أو المقررات المدرسية التي يعتمد عليها ويستخدمها المعلم أو التلميذ، وبرغم أن هذه الكتب المدرسية أكثر من ضرورة للتدريس والمذاكرة والاختبارات، إلا أن الاتجاهات الحديثة للتعليم تجعل الكتب المدرسية جزءاً من المنهج، وأن مفهوم المنهج يعني كل النشاطات التي يقوم بها التلميذ داخل المدرسة وخارجها ولها علاقة بأهداف التعليم، مثل النشاطات الخاصة بالدراسات الحقلية، والعمل التعاوني في البيئة، والتطوع في مجالات الخدمة العامة وغيرها، إضافة إلى العملية التعليمية داخل المدرسة.

لماذا المنهج ؟

أما في السياق العام فإن المنهج ضلع من الأضلاع الثلاثة للتعليم بجانب المعلم والتلميذ، وله أهمية بالغة في تحديد ما يجب أن يتعلمه التلميذ في المدرسة، وما يجب على المعلم تدريسه من مفاهيم ومهارات واتجاهات ضرورية، ويختلف المنهج عن المعلم والتلميذ ليس فقط في طبيعته وخصائصه وأهدافه، وإنما كذلك في كونه أداة أو مجالاً للصراع الاجتماعي والسياسي (Social-Political Conflict). فلقد استخدم المنهج وما زال كوسيط ناقل لأيديولوجية أجهزة الدولة، ويتأثر بالنزاعات الأثنية والعرقية والطائفية والسياسية وعلى نحو يكاد لا يخلو أي مجتمع منها.

لهذا فلا غرابة أن يتهم المنهج أحياناً بأنه وسيلة ناجحة للسيطرة الاجتماعية (Social Control) من خلال نشر مفاهيم ومعتقدات تصب في مصالح القوى المنتفذة في المجتمع، والتي تريد إعادة إنتاج المجتمع بما يتناسب مع ثقافة هذه القوى المهيمنة، مدركة تماماً أن المدرسة هي الأداة الفاعلة في إحداث تغييرات فكرية وسياسية مهمة، ولقد أدى ذلك إلى تنوع الصراع على المنهج ليشمل تقريباً مختلف أطراف المجتمع الواحد، حيث يرى كل طيف أو تجمع أنه أحق بأن يطوّر أهداف المنهج لرغباته مدفوعاً بما لديه من تباينات فكرية وثقافية.

ولأن طبيعة المنهج إلزامية على جميع التلاميذ في تعلمهم لمحتوياته من حيث أطره العامة وأهدافه ومفاهيمه، فإن الخلاف عليه يتجاوز الدوافع السياسية والطائفية إلى الانتقاد

بأنه في كثير من الأحيان ضعيف في قدرته على تلبية احتياجات التلاميذ الأساسية (Basic Needs) ومتطلبات العصر. لهذا فالكثير من مشكلات التعليم تلقى على عاتق المنهج رغم أن المنهج قد لا يكون له علاقة بهذه المشكلات. فقد يرسب التلميذ في الاختبار بسبب غيابه ثم يقال إن المنهج سبب الرسوب، أو لا يتمكن المعلم من إدارة الفصل فيوعز ذلك إلى الخلل في المنهج، وحتى رسوب التلميذ في الاختبار بسبب إهماله أو تغيبه عن المدرسة فإن التهمة تتوجه للقصور في المنهج.

تركز نظرية المنهج (Curriculum Theory) على كيفية تخطيطه وتنفيذه وقياس نتائج تطبيقاته، ويلاحظ أن التخطيط للمنهج يختلف من نظام تعليمي لآخر وعلى أساس ما إذا كان نظاماً ديمقراطياً أو تسلطياً، مركزياً أو لا مركزياً من الناحية الإدارية، أو غير ذلك من أنظمة تعليم تؤمن بأساليب وأيديولوجيات ومعتقدات مختلفة.

ونظراً لتباين الأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في الدول فإن الكثير من الحكومات تتدخل في المناهج بهدف إعدادها على النحو الذي يلائم سياساتها، مما يجعل المخططين لهذه المناهج يلجأون لوضع نماذج (Models) يمكن الاختيار منها. ولقد تنوعت أشكال وأهداف هذه النماذج خلال العقود الخمسة الماضية، كما أن الكثير منها تطورت وأعطيت لها مسميات مختلفة، بعضها تحمل اسم المفكر الذي صاغها مثل نموذج تايلر (Tyler Model)، ونموذج تابا (Taba Model)، ونموذج سيلور واسكندر (Saylor and Alexander Model)، ونموذج مارزانو (R.Marzano Model) وغيرها من النماذج. أما البعض الآخر فإنه يركز على نظرية المنهج ومشكلات التطبيق.

إن مصمم المنهج عادةً يضع في ذهنه تساؤلات عديدة منها: ما غرض المنهج؟ وما المحتويات التعليمية المناسبة للاستخدام؟ وما الخبرات التعليمية؟ وما شكل التنظيم الإداري للمدرسة؟ وما المرحلة التعليمية بمستوياتها المختلفة التي تضم التلاميذ في أعمار مختلفة؟ وما مشكلات ونواتج التعليم؟ تساؤلات كثيرة لها أهميتها في تخطيط المنهج بعد دراسة واسعة لمختلف جوانب النظام التعليمي، والأهداف العامة للتعليم في الدولة، لهذا يعتبر المنهج "نظام" (System)، وتطويره يتطلب تحليلاً للنظام (Systems Analysis)، وللعناصر المختلفة الداخلة فيه، وهي مدخلات تعتمد على عملية تؤدي عادةً إلى مخرجات أو نواتج للتعليم تتمثل في تلاميذ موهوبين، أو تلاميذ إما متوسطي أو ضعاف التحصيل الدراسي.

هناك مبدآن لتخطيط المنهج هما: الإلمام بنتائج الدراسات النفسية، خاصة ما يتعلق بخصائص التلميذ من حيث نموه وميوله واهتماماته، إضافة إلى البعد التخطيطي المرتبط بهوية المنهج وتنظيم إجراءات تنفيذه، ويحتاج المخطط إلى وفرة المعلومات والإحصائيات عن التعليم واتجاهاته وطبيعة مشكلاته، وكذلك الإلمام بخطة الدولة التنموية، وسياساتها في مجال التنمية البشرية.

هناك مسائل أخرى أيضاً لها أهمية لدى المخطط، مثل طبيعة النظام التعليمي من حيث نظامه الهيكلي، والإداري، والفني، وحدود استقلالية المدرسة، ومدى توفر مصادر التعلم في

المدرسة، وآلية الإنفاق على المدرسة، وعلاقة المدرسة بأولياء الأمور، وغيرها. كذلك ينبغي أن يكون مخطط المنهج على دراية بنظريات التعليم والمنهج، وخاصة الاتجاهات الحديثة في تطوير المنهج.

تشير الدراسات أن الأفكار عن مفهوم المنهج لم تتبلور إلا في أواخر القرن التاسع عشر، وتحديداً عندما صدر أول كتاب بعنوان "المنهج" عام (1918) كتبه فرانكلين بوبت (F.Bobbitt). وكذلك أعمال في مجال علاقة التلميذ بالمنهج. لكن نظريات أخرى ساهمت أيضاً في التطوير منها:

- دراسات ورت جارتز (Werret Charteres) (1875-1952) التي أكدت على أن حاجات التلميذ الأساسية ومعلميه تؤثر في صياغة المنهج، وبأهمية إشراك المعلم وأخذ رأيه في المنهج.
- دراسات بنجامين بلوم (B.Bloom) (1913 - 1999) التي اهتمت بثلاثة أبعاد في العملية التعليمية، وهي: المعرفة، والمهارة، والوجدان. وأن هذه الأبعاد في غاية الأهمية عند صياغة المنهج، والاستفادة منها في طرق التدريس ووضع الخطط الدراسية من المعلمين.
- الأعمال التي قام بها وليام كليباترك (William Kilpatrick) (1871-1965) في مجال تحديد مفهوم المنهج وأنواعه، وتأكيد على أن المنهج ما هو إلا نشاط هادف موجه للتلاميذ.
- دراسات هارولد روك (Harold Rugg) (1886-1960) التي أكدت على أهمية الدراسات الاجتماعية في المنهج، وأن خطط الدروس المدرسية لابد أن تعد قبل التدريس، وأن ينظم الفصل الدراسي على نحو يعين على تحقيق أهداف التدريس.
- دراسات جين بياجيه (J. Piaget) (1896-1980) التي ركزت على كيف يتعلم التلاميذ؟ وكيف يستفيد المنهج من سيكولوجية الطفل من حيث دوافعه وقدراته واهتماماته؟
- أبحاث هوليس كازول (Hollis Caswel) (1901-1989) التي اهتمت بالوظائف الاجتماعية لموضوعات التدريس باعتبار أن المعرفة التي تقدم للتلاميذ هي معرفة منظمة يجب أن تتناسب مع احتياجات واهتمامات التلاميذ.
- الدراسات التي قام بها رالف تايلر (R. Tyler) (1902 - 1994) في مجال العلاقة بين المنهج وفلسفة التربية، وأن المنهج ما هو إلا نظام يعبر عن الأفكار التربوية، ومعرض للنقد والنقاش والتغيير. والمعروف أن تايلر وضع نموذجاً للمنهج يعبر عن البعد الوصفي (Descriptive) الذي يركز على المعلومات أو المحتويات في المنهج. وكذلك البعد التفسيري (Prescriptive) الذي يركز على كيفية بناء المنهج في ظل الغايات.

لاشك أن هؤلاء المفكرين وغيرهم ساهموا في بلورة الغموض عن المنهج، ووضحوا دلالته وأهدافه من خلال الاستفادة من التجارب التطبيقية للمنهج في المؤسسة التربوية، وتقدم نظريات التعلم، ودراسات مشكلات التعليم عامة.

لكن الأهم أن هؤلاء المفكرين وغيرهم فتحوا الطريق لمعالجة مشكلات المنهج، وخاصة عدم الاتفاق العام بين التربويين على أهداف واتجاهات المنهج على النحو الذي يتلائم مع الظروف المحلية لبيئات التعلم المختلفة، فاستنبطوا ما يسمى بنماذج المنهج (Curriculum Models) التي سهلت اختيار نوع المنهج، وجعلت الخيارات أمام المخططين للمناهج ليصمموا النموذج الأكثر مرونة، وقابلية للتطبيق.

النماذج

إن الباحث في نماذج المنهج يلاحظ كثرتها وتكرار مكوناتها، وإدخال مكونات أخرى جديدة عليها على نحو يجعلها أكثر مناسبة (Relevance)، ولا تفقد خاصيتها التتابعية (Sequence)، والعلاقات بين المفاهيم والخبرات السابقة التي تعلمها التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة.

وللإحاطة العامة ببعض هذه النماذج نختار منها ما يلي:

- نموذج الاتجاه الخطي المنطقي لتايلر (Tyler's Rationale-Linear Approach). يرى رالف تايلر (R. W. Tyler) (1948) أن هنالك أربع أسئلة يجب أن تطرح عند تطوير المنهج لها علاقة باختيار الأهداف، واختيار خبرات التعلم، وبنظم الخبرات وتقويمها. وأن تفسير هذه العناصر الأربعة ينبغي أن يكون في شكل خطي متسلسل، أي أن كل عنصر يؤدي إلى الآخر، لأنها عناصر متداخلة يعتمد بعضها على بعض، فالإجابة عن التقويم مثلاً لن تكون صحيحة إلا بعد معرفة الإجابة عن المكون أو المكونات التي تسبقها كالأهداف والخبرات.

لهذا وصف تايلر نموذجته بالخطية، أي الانتقال من الإجابة على مكون واحد بمعرفة ما يسبقه من مكونات على نفس خط التفكير العقلاني (Rationale). إن اختيار الأهداف عند تايلر يعتمد على ثلاثة مصادر معرفية هي: التلميذ، المادة الدراسية (Subject Matter)، والمجتمع، ولابد من الاستعانة بعلوم التربية والفلسفة وسيكولوجية الطفل لتحديد الأهداف.

يرى تايلر أن اختيار الأهداف يؤدي إلى اختيار خبرات التعلم التي تمثل نشاطات التعلم في المدرسة. لهذا فإن مخططي المناهج يجب عليهم اختيار الخبرات التي تساعد التلاميذ على الفهم والتفاعل، والتوصل إلى النتائج المرغوبة. وفي مجال الخبرات التعليمية يثير نموذجته فكرة كيفية تنظيم هذه الخبرات، وأن هذا التنظيم له أهمية في جعل التعليم أكثر كفاءة مادام يراعي المناسبة والتتابع والأهمية التي تجعل التلاميذ قادرين على تحقيق الأهداف.

ولم يغفل تايلر أهمية تقويم نتائج التعليم ليس بهدف رصد الدرجات في الاختبارات فقط، وإنما لضرورة ملاحظة التغيرات التي تحدث في سلوك التلاميذ بعد دراستهم وانتهائهم من تدريس المنهج.

استفاد كثيرون ومازالوا يستفيدون من نموذج تايلر لبساطته وسهولة متابعته، لكن آخرين يجدون أيضاً صعوبات في اختيار الأهداف من ثلاثة مصادر كما يريدونها تايلر في نموذجها باعتبار أن هذه المصادر يشوبها شيء من الغموض، وهي ضعيفة مقابل القوة التي يراها من لا يتفق مع منتقدي تايلر.

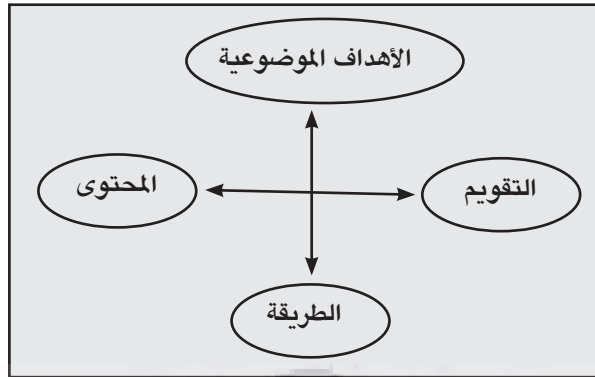
هناك من يطلق على نموذج تايلر التصميم المعاكس (Backward Design)، لأنه يطرح ثلاث مراحل للتخطيط تبدأ بالتعرف على احتياجات التلميذ وقدراته ومفاهيمه أولاً، يليه تحديد المستويات المقبولة والداعمة للنتائج المرجوة التي حدثت، وأخيراً تصميم النشاطات والخبرات والتدريس، ويلاحظ ذلك في الشكل رقم (4).



(الشكل 4): نموذج التصميم المعاكس.

- **نموذج هيلدا تابا (Hilda Taba Model) (1962).** تتبعت هيلدا تابا جذور تطوير المنهج باحثة في مشكلات تعلم التلاميذ. وتعد من رواد التربية بتركيزها على مفهوم المنهج الحلزوني (Spiral Curricularum)، واستراتيجيات التدريس الاستقرائي لتطوير المفاهيم، والتعميمات والتطبيقات، وتنظيم محتوى التعلم. وتعد تابا من أكثر المفكرين ميلاً نحو فكرة الاستقراء (Induction) في التصميم والتدريس، وإصرارها على أن المعلم هو الذي يصمم المنهج وليس أحد غيره .

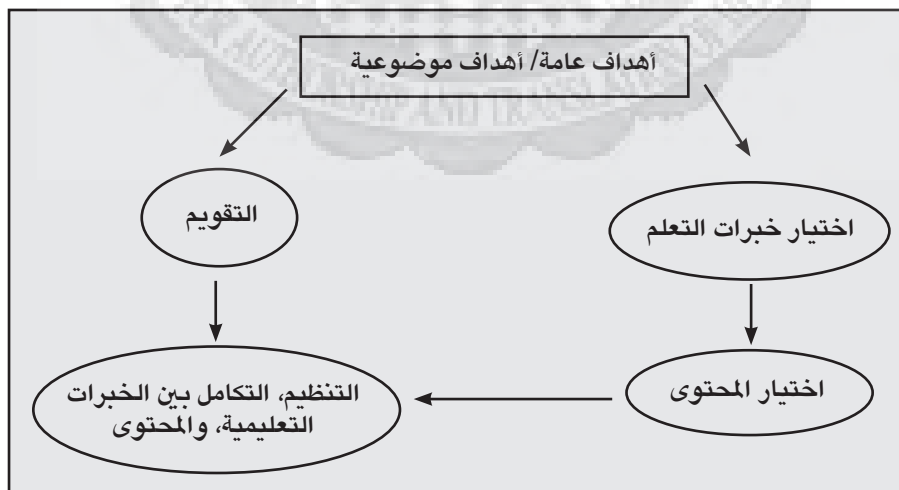
هناك عدة خطوات في نموذج تابا لصياغة المنهج بدءاً بتشخيص احتياجات التلميذ من المنهج، وأن الأهداف توضع بعد تحديد هذه الاحتياجات. وهذه الأهداف تقود إلى خطوة اختيار المحتوى والموضوعات الدراسية التي تتطلب التنظيم. ثم ينتقل مصمم المنهج إلى خطوة اختيار خبرات التعلم، وكذلك تنظيم النشاطات الموجهة للتلاميذ ليصل في النهاية إلى عملية التقويم. والشكل رقم (5) يوضح ذلك.



(الشكل 5): نموذج تابا للتدريس.

ويُعد نموذج تابا تطويراً لنموذج تايلر لأنه يجيب على تساؤلات الغموض في أهداف نموذج تايلر، وذلك بتشخيص احتياجات التلميذ أولاً. ومع ذلك هناك آراء تختلف مع نموذج تابا في أنه لا يشخص احتياجات المجتمع أو المادة الدراسية، لكن تابا ترى أهمية في تنظيم المحتوى وخبرات التعلم، وهو أمر لم يرد في نموذج تايلر.

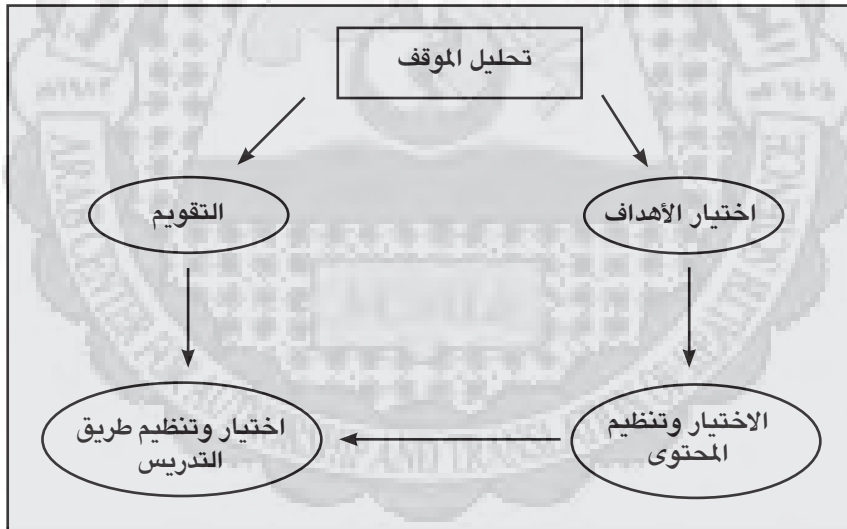
- **نموذج ويلر (D.K. Wheeler's Model) (1967).** يشير هذا النموذج إلى تعاقب مكونات المنهج في شكل دائري وليس كخط مستقيم. فالنموذج يبدأ بتحديد الأهداف العامة، ثم الأهداف الموضوعية، ثم اختيار خبرات التعلم، واختيار المحتوى. ويلاحظ في هذا النموذج أن اختيار المحتوى يسبق اختبار خبرات التعلم، أما الخطوة الرابعة فتشمل التنظيم والتكامل بين الخبرات التعليمية، وأخيراً يجري التقويم، وبما أن النموذج يتبع فكرة تفاعل المكونات في شكل نظام دائري فإن التقويم ليس نهائياً، وإنما مستمر، والشكل رقم (6) يوضح ذلك.



(الشكل 6): نموذج ويلر للمنهج.

- **نموذج أودري نيكولز وهوارد نيكولز (1978) (Audrey Nicholls and How-ard Nicholls Model 1978).** يختلف هذا النموذج عن غيره من النماذج السابقة التي تعتمد على تعاقب مكونات المنهج على خط واحد، وذلك بأن يكون التعاقب دائري الشكل ومقفلاً Cyclical Model. فالمكونات في النموذج تتفاعل دائرياً، أي أن المكون الأول يمر بمكونات أخرى لينتهي ويعود من جديد إلى المكون الأول. إن هذا النظام الدائري للنموذج يجعل المنهج أكثر مرونة من حيث التصميم والاستخدام من المعلمين.

ويلاحظ في هذا النموذج أن البداية هي تحليل الموقف (Situation Analysis) من حيث احتياجات التلميذ دون الاهتمام باحتياجات المجتمع كما في نموذج أوليفا. ويبدو أن هذا النموذج يتفق مع نموذج تايلر الذي يؤكد على أن اختيار الأهداف ينبغي أن يكون من واقع المدرسة والبيئة المحلية وليس المجتمع. بعد ذلك تأتي خطوة اختيار وتنظيم المحتوى كما في نموذج تابا، لكن بناءً على أربعة معايير هي: الصلاحية، الأهمية، الاهتمام، والتعلمية (Learnability). إن القصد من التعلمية هنا اختيار وتنظيم طرق التدريس وتفاعل التلاميذ مع الدروس. وأخيراً يشير النموذج إلى التقويم. والشكل رقم (7) يوضح ذلك.



(الشكل 7): النموذج الدائري للمنهج.

- **نموذج بيتر أوليفا (The Oliva Model) (1992).** يتكون هذا النموذج من (12) خطوة يصف أوليفا (P.Oliva) من خلالها عملية تطوير المنهج بدءاً من تحديد احتياجات التلميذ والمجتمع وصولاً إلى تقويم المنهج. ويعتمد هذا النموذج على النماذج السابقة من أمثال نموذج تايلر (الأخذ بمصادر مثل التلميذ، المجتمع، والمادة الدراسية)، ونموذج تابا (بالاعتماد على الأهداف والمحتوى والتدريس والتقويم كعمليات متداخلة).

إن نموذج أوليفا يركز بقوة على احتياجات التلميذ والمجتمع، وأهمية الإعداد لحصص التدريس عند تنفيذ المنهج، لذلك يتطلب تحديد الأهداف الموضوعية للمنهج أولاً التعرف على حاجات التلميذ والمجتمع.

• **نموذج مورزانو (R.J.Marzano Model) (1992).** يركز هذا النموذج على أبعاد التعلم (Dimensions of learning) بإفساح المجال لتوضيح أن طريقة التدريس تعتمد على كيفية التخطيط للدروس. ويرى مورزانو أنه يقدم نموذجاً للتدريس الفاعل (Effective Teaching) يساعد الإداريين والمعلمين على اتباع استراتيجيات تدريس ناجحة مفنداً فكرة أن التدريس الناجح يعتمد على المعلم الناجح الذي يحدد الأهداف، ويقيم العملية التعليمية، ويدير الفصل، ويفعل العلاقات مع التلاميذ، ويكون التلميذ محور العملية التعليمية.

• **نموذج ستارك ولاتوكا (J.Stark and L.Lattuca's Model) (1997).** يعرف المنهج في هذا النموذج بأنه خطة أكاديمية (Academic Plan)، وبناء على هذا التعريف يتشكل النموذج. والمنهج في هذه الحالة يشتمل على العناصر: الغرض، المحتوى، المتابع، التلميذ، عمليات التدريس، مصادر التدريس، التقويم، والتعديل. وهذه العناصر تشكل نظاماً منسقاً وتكاملياً في المنهج، ولقد أضاف هذا النموذج بعداً جديداً سماه التعديل أو الموائمة (Adjustment) بهدف تحسين عملية التخطيط للمنهج.

• **نموذج روبرت ديموند (The R. Diamond Model) (2008).** يعتمد هذا النموذج على أساس خمس مراحل تبدأ بتشخيص احتياجات التلميذ والمجتمع المحلي وحقل المعرفة، ويمثل هذا نموذج تايلر في مصادر المعرفة الثلاثة. ويؤكد ديموند على سهولة استخدام نموذج في تصميم المقررات أو تعديلها أو تطبيقها في ورش العمل، والمواد المدرسية، فبعد التطبيق وتشخيص الأغراض تبدأ مرحلة المراجعة ومعالجة المشكلات إن وجدت من أجل تحسين تخطيط المنهج.

• **نموذج سيلر، ألكسندر، ولويس (G.Saylor, W.Alexander and Lewis- Model 2008).** يركز هذا النموذج على أهمية البدء بتحديد الأهداف العامة للتعليم والأهداف الموضوعية المطلوب تحقيقها، ولقد حدد النموذج مجموعة من الأهداف ووضعها في أربعة أبعاد هي: النموذج الشخصي، مهارات التعلم، التخصص، والكفاءة الاجتماعية، ويرى النموذج أن تصميم المنهج يبدأ العمل به بعد تحديد الأهداف، ويجب أن يشارك المعلمون مع المخططين في الإعداد للمنهج، كذلك ينبغي أن يشارك المعلمون في تقويم المنهج وتحديد عيوبه ومشكلاته لكي تتم المراجعة والتعديل.

يلاحظ من النماذج السابقة أنها تصورات مختلفة لاستخدامات نظريات المعرفة والتعليم في صياغة المنهج، فهي في الغالب تختلف على آليات الاستخدام، لكنها تتفق على التعامل مع عناصر التعليم بالتأكيد على أسبقية بعض العناصر على غيرها في النماذج المختلفة بهدف التبسيط، وسهولة الاستخدام من الناحية العملية، وغالبية النماذج تنطلق في منظوماتها من النظرية والأسس العامة للمنهج.

نظرية المنهج

هنالك أهمية بالغة لدى المخططين للمنهج أن يكونوا ملمين بنظريات المنهج التي تطورت كثيراً منذ العشرينيات من القرن الماضي. فلقد انعقد المؤتمر الأول لنظرية المنهج في شيكاغو الأمريكية عام (1947) محفزاً الكتاب للكتابة عن المناهج، فكان كتاب "بوشامب" (R.Bouchamp) عام (1950) الأول في الحديث عن تفاصيل نظرية المنهج. فلقد عرّف بوشامب نظرية المنهج بأنها بناء رمزي للحقائق، وتنظيم يتكون من وحدات هي حقائق، ومفاهيم، ومتغيرات، ونظام من العلاقات بين هذه الوحدات.

وفي عام (1987) حدد بوشامب عدداً من المفاهيم التي لها علاقة بنظرية المنهج مثل تصميم المنهج، نظام المنهج، هندسة المنهج، المحتوى، المادة الدراسية، النظام المعرفي، العمليات التعليمية، التخطيط، ومستويات التنظيم.

لكن الساحة التعليمية في ثمانينيات القرن الماضي شهدت تطوراً هائلاً في المناهج نتيجة للتغيرات الاجتماعية والسياسية والثقافية والتربوية تمخضت عنها اهتمامات دولية كبيرة بمناهج التعليم العام والجامعي، ونتيجة لهذه التغيرات حدث تطور في المناهج على المستويين التخطيطي والتنفيذي أدى إلى العناية بنظرياته منها التركيز على "النظرية الناقدة" التي جمعت بين النظري والعملي في المنهج وبين الوظائف الأخرى التي أعانت على فهم حقل المنهج وضبطه في آن واحد.

ولم تتوقف نظرية المنهج على نماذجها الكثيرة وتأثيراتها على التلاميذ، وإنما بما لها من مهام وخصائص وتنوع ومرونة ومنطق وتنبؤات وأساليب تقويم.

ومع ذلك هناك خلط أو التباس بين نظرية المنهج ونظرية التعليم أو التربية (Education Theory) رغم أن الأول جزء من الثاني، عامة، تتكون النظرية التربوية من ثلاثة عناصر هي: الأفكار أو المفاهيم الميتافيزيقية التي يتحدث عنها الفلاسفة، ثم كيفية تفسير الأحكام القيمة أو الاتجاهات مثل التربية للمواطنة، التعليم والديمقراطية، الأخلاق والتربية وغيرها. وأخيراً الخبرات الناتجة من الممارسة التربوية، وبالذات طرق التدريس.

إن بناء المنهج لا يحدث دون أن يكون تخطيطه متضمناً للأسس العامة (General Curricular Principles) لبنائه وصياغته، ولقد جرى العرف أن يراعي المخططون للمنهج الأسس الفلسفية كنوع المعرفة وتنظيماتها، ونظام تشكلها، والاتجاهات العاكسة لخصوصية المجتمعات المحلية وطبيعة أوضاعها، ولقد زاد الاهتمام في العقود الأخيرة بالأسس الاجتماعية والثقافية والنفسية والسياسية، ففي الأسس الاجتماعية مثلاً يلاحظ التركيز على مدى تلبية المنهج لحاجات المجتمع في المجالات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والبيئية وغيرها.

المعروف أن الأسس العامة للمنهج ضرورية للتخطيط للمنهج، إلا أن ذلك لن يكون كافياً على المستوى الإجرائي أو ما يسمى بعملية المنهج (Curriculum Process). هناك مبادئ مهمة عادة لا تراعى في صياغة المنهج، وقد تتسبب في ضعفه، ومن هذه المبادئ :

- توفر قدر مناسب من المرونة (Flexibility) في الصياغة تسمح بالتعديلات الضرورية.
 - شمولية البناء من حيث الخبرات بمستوياتها المختلفة الإدراكية والوجدانية والمهارية.
 - مشاركة المعلم والتلميذ في صياغة المنهج، والتعرف على آرائهم، وخاصة مشكلات التنفيذ والقياس.
 - تحديد الأهداف العامة والخاصة، والمحتويات بما فيها من أنشطة وأساليب تقويم.
 - إيضاح القواعد العامة للتدريس، وأنماط إعداد خطط التدريس وآلية المتابعة.
 - تحديد نوع وشكل العلاقات الرأسية والأفقية بين المفاهيم في كل مادة دراسية بحسب المراحل التعليمية وسنوات الدراسة في كل مرحلة تعليمية، وبيان مدى التكامل بين المفاهيم في المواد الدراسية، لهذا فالتتابع والاندماج والتناسق والتكامل في المحتوى ومع مراحل التعليم تعكس تحدياً للمخططين للمناهج.
 - الاهتمام بأولويات احتياجات المجتمع من المنهج في مجالات المعرفة، والمواطنة، والقيم، والسلوك وغيرها.
 - الاهتمام بالمستجدات في عالم المعرفة، وخاصة المحتوى الرقمي والوسائل الإلكترونية في التعليم، فالتعليم الإلكتروني أصبح واقعاً يدعو إلى بناء مناهج إلكترونية (E. Curricula) أصبحت اليوم محل اهتمامات التلاميذ والمعلمين ومختلف مؤسسات المجتمع.
- إن صياغة مناهج جديدة أو تطوير ما هو قائم لا يجب أن يكون نتيجة لردات فعل سريعة أو استجابة عشوائية لأوضاع لا سند لها من النواحي العلمية والواقعية، فلا بد من تحديد المبررات المقبولة لتغيير المنهج، وهي مبررات يجب أن تصب في احتياجات المجتمع والتلميذ وتطوير التعليم، وتستند على دراسات علمية وتشخيص حقيقي لمشكلات المنهج التي تدعو فعلاً إلى تطويره.
- لهذا هناك مجموعة من المؤشرات (Indicators) ينبغي التعرف عليها قبل الشروع في اتخاذ قرار تغيير المنهج منها:

نشوء الرغبة، تتحد الرغبة نتيجة عدة عوامل مثل مواكبة المستجدات المحلية أو العالمية، أو لدوافع قد تكون سياسية أو اقتصادية أو ثقافية أو وقوع أزمات كالحروب وغيرها. وقد تأتي الرغبة بسبب تدني مستوى التعليم، وتحسين جودته، أو أن الظواهر المختلة كالإرهاب أو التطرف الفكري التي كعادتها تؤثر في الشباب وتتطلب برامج تعليمية مصممة لمكافحتها، كما أن الرغبة تأتي لتغيير المناهج بسبب تعليمات موجهة لقطاع التعليم من السلطات المحلية الحاكمة، أو نتيجة لتدخلات النخبة أو للتدخلات الحزبية والطائفية وغيرها.

الإعلان عن الرغبة، يجرى الإعلان بقرار أو مرسوم يبين جدوى الحاجة إلى تغيير المناهج، وقد يسبق الإعلان عقد الندوات والمؤتمرات أو الاستعانة بالخبراء لإيضاح أهمية

تطوير المنهج، وإيضاح مشكلاته، وتقديم المبررات الموضوعية للحاجة للتغيير إلى الأفضل. وأحياناً توضع خطة للتوعية العامة تعكس ماهية وطبيعة التغيير ودوافعه وتوقعاته.

تأسيس الرغبة، تتخذ الإجراءات بعد الإعلان عن الرغبة بتبني الرغبة بطريقة رسمية وذلك بالإعلان عنها بمرسوم أو قرار يوجه نحو اتخاذ إجراءات لإعداد خطة التنفيذ بما يتناسب مع الإعلان عن الرغبة.

ترجمة الرغبة، على الرغم من تباين ترجمة الرغبة من مجتمع لآخر ألا أن الإجراءات عادةً تتم من خلال إصدار مشاريع قوانين، وتكليف اللجان أو الجهات المختصة بالمنهج كالخبراء لوضع خطة صياغة المنهج وطريقة تنفيذه.

المصادقة على الرغبة، تستدعي هذه المرحلة اعتماد أعمال اللجان أو الدراسات المقدمة وإحالتها إلى الجهات التنفيذية، وكذلك إقرار الرغبة من خلال الالتزام القانوني والإداري والفني والمالي.

تنفيذ الرغبة، وهي المرحلة النهائية التي تتحول فيها خطة المنهج إلى الجهاز التنفيذي، وهو المدرسة التي تنهياً للتطبيق وفق جداول وخطط زمنية تتم فيها المتابعة وتقييم المنهج الجديد سواءً كان معدلاً جزئياً أو جذرياً.

هذه الخطوات قبل الشروع في تطوير المنهج أو صياغته ليست بالضرورة متتابعة في الأخذ بها أو العمل بتسلسلها، ففي غالبية أنظمة التعليم النامية قد لا تتخذ أية خطوة منها أو حتى التفكير فيها مادامت الرغبة في تطوير المناهج أساساً غير قائم، وأن الاستمرار في ما لديها من مناهج يقيها من الوقوع في مشكلات التغيير التي تجدها مكلفة من النواحي البشرية والمادية.

ونظراً لكثرة أنواع المناهج وتبايناتها من حيث تركيزها على المعلم أو التلميذ أو المادة الدراسية فقد صنف ليسلي ولسون (Leslie O.Wilson) في تسعينيات القرن الماضي المناهج في عدة تصنيفات.

التقسيم والتصنيف

- **منهج المواد الدراسية المنفصلة أو المنهج المعلن أو المكتوب (Explicit or Written Curriculum)** هذا التصنيف قديم في استخدامه وشيوعه، وما زال سائداً في الكثير من المدارس حيث يتم تدريس المفاهيم الكثيرة في المواد الدراسية المختلفة التي توصف بالتخصص الواحد كالعلوم والتاريخ والحساب وغيرها. وعادة تقوم سلطات التعليم بوضع المناهج وكل ما يلزم من كتب مدرسية ووسائل تعليمية وإرشادات وإنفاق وغيرها، ويتم مراقبة المنهج من حيث تطبيقه من المعلمين بإشراف الموجهين والإدارة المدرسية، ويكون مقياس نجاح المنهج وجودته في حصول التلاميذ على الدرجات المرتفعة في الاختبارات.

- **المنهج الخفي (Hidden Curriculum)**، يعرف هذا النوع من المنهج بأنه غير رسمي أو معلن، ولا يدرس في المدارس، لكن خبرات التعلم المستهدفة من المدرسة قد تجعل التلميذ تتشكل لديه خبرات جديدة غير متوقعة من المدرسة أو المعلم، وقد تكون خبرات جديدة سلبية أو إيجابية بحسب الموقف الذي يفكر فيه التلميذ. ولقد وجد أن مخططي المناهج الرسمية لا يعيرون أهمية للمنهج الخفي لصعوبة متابعته وتشخيصه من المعلمين.
- **المنهج المجتمعي (Societal Curriculum)**، يعرف هذا النوع بأنه كل ما يتعلمه التلميذ خارج مدرسته سواء في المنزل أو من الأصدقاء والكبار أو من مختلف المصادر كالمسجد والأندية والإعلام وشبكات التواصل الإلكتروني وغيرها. هذه المصادر العشوائية من المعلومات والضخمة والمتغيرة لها تأثيرات بالغة على المنهج في التعليم النظامي، وخاصة في تأثيراتها السلبية التي لا يمكن السيطرة عليها أو رقبته أو معرفة كيفية تكيفها مع المناهج الرسمية أو النشاطات المدرسية.

أما في الجانب الإيجابي لهذا النوع من المنهج فإن المعلومات التي يتلقفها التلميذ خارج مدرسته أو منهجه المدرسي أصبحت أكثر عصرية ومشوقة مقارنة بالمعلومات غير الأساسية التي يركز عليها التعليم النظامي، وقد تتعارض في جوانب منها مع نظام الخبرات التي ينظمها عادة المنهج التربوي.

- **المنهج غير المناسب أو عديم الجدوى (The Null Curriculum)**. هذا النوع لا يدرس لعدم فائدة معلوماته للخبرة التربوية، مما يجعل المخطط للمنهج لا يهتم بها لأنها معلومات لا تستند على معايير اختيار الخبرات أو تنظيمات محتويات المنهج. هناك تربويون يختلفون في وجهات نظرهم حول اختيار المعلومات أو المفاهيم التي يجب أن تدرس أولاً تدرس، فهم يرون أن كل المعلومات تؤثر في الخبرات التربوية، لكنهم يتفقون أن عملية انتقاء المعلومات تفرضها عوامل التعلم وليس فكرة عدم الجدوى.

ولقد بين ذلك أيزنر (Eisner) عام (1985) عندما قارن بين المنهج الرسمي أو المعلن وبين المنهج غير المعلن أو غير الرسمي كما في المنهج الخفي أو المنهج المجتمعي فوجد أن لهما تأثيرات مختلفة على السلوك. إن المفاضلة بين ما يجب أن يدرس أو لا يدرس في المنهج قضية جدلية إذا كانت خارج نطاق المفاهيم الأساسية للتعلم. فما الذي يختلف بين تدريس مفاهيم وردت في المنهج عن الولاء للوطن لكن لم ترد مفاهيم عن المواطنة، أو تدريس ثقافات معينة دون غيرها من الثقافات؟

- **المنهج الملزم (Concomitant Curriculum)**. يعرف على أنه منهج لا تدرسه المدرسة، ولكن تقوم بعض الأسر بتعليمه لأبنائها بطريقتها، ويتأثر التلميذ بما يتعلمه لأنه جزء من خبرات الأسرة أو لها علاقة بعادات وبموروثات الأسرة، وقد تستخدم هذا النوع من المنهج بعض مؤسسات المجتمع كالمؤسسة الدينية أو الإعلامية، حيث يتم التركيز على منظومة القيم والأخلاق والدين استناداً على المرجعيات الطائفية والعائلية.

• **المنهج الإلكتروني (The Electronic Curriculum).** يعرّف بأن محتويات هذا المنهج تعتمد على الإنترنت والحواسيب وشبكات التواصل المتاحة للتلاميذ إما في المدرسة أو الاستفادة منها في المنزل. فالتلميذ باستخدام الإنترنت في المدرسة يبحث عن المعلومات المقررة، وكذلك استخدامه للأشكال والرسومات والبيانات الإلكترونية تزيد من فهمه ودوافعه للتعليم. تطبق الكثير من المدارس المناهج الإلكترونية لفوائدها الكثيرة رغم كلفتها المادية العالية.

يدور الحديث لسنوات طويلة عن نظام تعليم أو منهج موجه نحو التلميذ، أي أن مركز التعلم هو التلميذ (Student-Centered Learning) بدل التركيز على المعلم أو المادة الدراسية (Subject-Centered Learning). وهذا الاتجاه الدولي للتعليم تفرزه التجارب الميدانية للتعليم، والدراسات التربوية والنفسية في أن التلميذ هو الهدف الأساسي والاستراتيجي للعملية التعليمية.

وللاستدلال على أهمية أن يكون التلميذ مركز العملية التعليمية علينا البحث في مساوئ المنهج الذي يركز على المادة الدراسية أو يجعل المعلم هدف التعليم.

إن من استقراء واقع التدريس في غالبية أنظمة التعليم، وبالذات التعليم في الدول النامية يلاحظ أن كل جهود الأنظمة تتركز في صياغة مواد دراسية تخصصية يُطلب من التلاميذ تعلمها دون غيرها. وما أن تحدث مشكلة مدرسية فإن النقد يوجه إلى نوع وحجم المعلومات التي تقدم للتلاميذ، وأن مواد الدراسة صعبة تؤدي إلى الرسوب وتعثر التلميذ في دراسته.

ولقد وجد أن من مظاهر الاهتمام المفرط بالمادة الدراسية هي ضخامة المعلومات، وكثرة المواد الدراسية التي تعطى للتلاميذ في المدرسة، بل إن التركيز على المواد الدراسية تؤدي إلى ضخامة أعداد المعلمين، وكثرة الاختبارات، وارتفاع معدلات الرسوب والتسرب، وارتفاع مستوى الإنفاق على التعليم وغيرها، بينما يتميز التعليم الموجه نحو التلميذ إلى إيجابيات عديدة منها:

- الهدف الأساسي للتعليم هو تنمية التلميذ، والعناية بقدراته وملكاته الفكرية، وإشباع حاجاته الأساسية.
- إتاحة الخيارات من المواد الدراسية والنشاطات وفق المستويات العمرية والعقلية للتلاميذ.
- المعلم مساعد وموجه يعين التلميذ لكي يتعلم بنفسه.
- يحفز المعلم تلاميذه على التفاعل والمشاركة في الحوار والتوصل إلى النتائج.
- يصاغ المنهج وفق الفروق الفردية للتلاميذ حيث تكثر النشاطات، والدراسة الجماعية والحقلية باستخدام مختلف الوسائل التعليمية.

- يشجع المنهج مشاركة أولياء الأمور في نشاطات المدرسة، والتجاوب مع مشكلات تعلم أبنائهم من خلال مجالس الآباء المدرسية، وتقديم الإرشاد والنصح لإدارة المدرسة لتطوير أعمالها.
- يهتم المعلم بكل تلميذ، ويتعرف على ميول ودوافع التلاميذ نحو التعلم، والمشكلات التي يعانيها بعضهم؛ فالعلاقة المتفاعلة بين المعلم وتلاميذه تجعله قادراً على فهم سلوكياتهم، وطرق تفكيرهم، ومستويات قدراتهم، وتميز بعضهم بالنبوغ.
- تحرص المدرسة أن يكون عدد التلاميذ في كل فصل وفق المعدل المعياري المطلوب للعملية التعليمية، فلا يزيد العدد كثيراً عن هذا المعدل، وهذا يساعد على نجاح التدريس، وسهولة إدارة المعلم للفصل، والسير في التدريس دون عناء أو خلل.
- يسهل قياس أثر التعلم في التلاميذ وعلى نحو يساعد المعلم على معالجة مشكلات التعلم، ومتابعة كل تلميذ في تحصيله وتنمية قدراته.
- تتنوع النشاطات اللاصفية في المدرسة، حيث تحرص المدرسة على خلق أجواء مناسبة للتلاميذ تمكنهم من التفاعل والمشاركة في الكثير من النشاطات المختلفة التي يمكن اختيارها بناء على ميولهم ورغباتهم.
- وعندما يصبح الهدف التعليمي هو التحصيل العلمي فقط دون اعتبارات للمهارات والاتجاهات في صياغة المنهج فإن بناء محتوى المادة الدراسية في هذه الحالة له سلبيات على العملية التعليمية، نشير إلى بعضها:
- تتوجه الأنظار إلى المادة الدراسية على أنها الأساس في كل العملية التعليمية، فتفرض على التلاميذ حفظ معلومات كثيرة، فلا مجال للتعلم الذاتي أو العناية بالفروق الفردية بين التلاميذ.
- يركز المعلم على المعلومات التي في الكتب المدرسية بتأمين الظروف التي تساعد على إنهاء خطط مدرسية وفق الجداول الزمنية، ولا يبالي إذا فهم التلميذ ما يدرس له لأن الهدف إنهاء المقرر في الوقت المناسب.
- لا مجال لإضافة نشاطات أخرى كالدراسات الحقلية أو الزيارات الميدانية للتلاميذ أو حتى التعلم في البيئة الخارجية، وإنما يحدث كل العملية التعليمية في الفصل الدراسي.
- تكتظ الفصول بتلاميذ يفوق عددهم المعدلات المسموحة في كل صف دراسي ومرحلة تعليمية، مما يجعل معالجة مشكلات التعلم من الأمور المتعذرة على المعلم.
- يتبع المعلمون الطريقة التدريسية الاستنتاجية (Deductive Method) التي تقوم على أسلوب المحاضرة دون حوار أو نقاش مع التلاميذ، فالتلاميذ عادة يكونون مستمعين أو متلقين للمعلومات من معلمهم.

- يكثر المعلم الاختبارات، ويسعى التلاميذ للحصول على الدرجات العالية بهدف النجاح بغض النظر عن فهمهم وتطوير خبراتهم، والكثير من المعلومات تنسى بعد أداء الاختبارات.
- التمرکز حول المادة الدراسية أسلوب يلقى قبولاً كبيراً من المعلمين، لأنه سهل في تخطيط المنهج وتطبيقه من خلال التدريس بالتلقين والحفظ.
- التمرکز حول المادة الدراسية يتناسب أكثر مع أنظمة القبول في التعليم الجامعي حيث يتطلب اجتياز عدد معين من المواد الدراسية ليصل التلميذ إلى مستوى معين من التحصيل.

يعترف المربون أن التركيز على المادة الدراسية كمركز للعمليات التربوية لا يعين التلميذ على إطلاق طاقات الإبداع لديه، بل قد يكون من الأساليب المحبطة لطموحاته وتطوير قدراته على عكس التعليم المتمركز على التلميذ، ولقد وجد أن التعليم الذي يجعل التلميذ مركز العملية التربوية تصاغ مناهجه على أساس النظرية البنائية لعملية التعلم (Constructive Learning Theory).

يؤكد مفهوم "البنائية" (Constructivism) على أنها الوسيلة لإنتاج المعرفة والمعاني من خلال تفاعل الخبرات والأفكار والتجارب. ويعود السبق للبحث في هذه النظرية لعلم النفس بقيادة جين بياجيه (J.Piaget) المؤسس الفرنسي للنظرية البنائية عندما أكد على العلاقة التداخلية بين الخبرات وأنماط السلوك (Behavior-Patterns).

إن النظرية البنائية لا تعني نظاماً محدداً لطرق التعلم أو مستوى معين للتحصيل، وإنما هي تلك الآليات المتداخلة التي من خلالها تستوعب وتتوطن المعرفة في نفس التلميذ. إنها نظرية تفسر كيف يحدث التعلم بالتركيز على عمليات التسكين (Accommodation)، والاستيعاب (Assimilation) والتي تمكن التلميذ من بناء معارف أو خبرات جديدة من خبراتهم السابقة.

إن تسكين المعرفة أو الخبرة عملية لإعادة ترتيب الإطار الفكري أو التمثيل الذهني للعالم الخارجي بحيث تتناسب مع الخبرات الجديدة، ويعتقد أن التسكين يتعارض مع العمليات العقلية التي تحول الفشل في الفهم إلى تعزيز القدرات على تصويب صعوبات التعلم أو استيعاب تعلم أشياء جديدة، أي أن التلميذ يتعلم من أخطائه، لهذا هناك آراء تؤكد على أن النظرية البنائية تعني التعلم من أخطائه، هناك آراء تؤكد أيضاً على أن البنائية تعني التعلم بالعمل أو التعلم النشط الفاعل (Active Learning) رغم أن هناك من ينتقد فكرة التعلم بالعمل مثل التعلم بالاكتشاف كاستراتيجية تدريسية.

لم تستفد الكثير من المدارس إلى الآن من نظريات التعلم رغم كثرة الدراسات، بل إن الكثير منها مازال لا يفهم كيف يتعلم التلميذ؟ إن الاهتمام المفرط بالتعليم من خلال جعل المادة الدراسية أو المعلم محاور للعملية التعليمية يتناقض مع نتائج الدراسات التي قام بها

رواد التربية والفلسفة والاجتماع والنفس من أمثال جون ديوي (J.Dewey)، وجين بياجيه (J. Piaget)، ولف فايغوتسكي (Lev Vygotsky) وغيرهم.

هؤلاء الرواد وغيرهم رغم اختلاف توجهاتهم نحو تنظيمات المنهج إلا أنهم أيدوا المبادئ العامة التي يجب أن يتقيد بها مخططو المناهج. ويلاحظ ذلك في العناية بمنهج النشاط الذي اهتم به جون ديوي في نهاية القرن التاسع عشر بتأكيده على خصائص مثل الميول، المشاركة، التكامل، الطريقة، التخطيط وغيرها.

يعتبر كثيرون منهج النشاط ثورة في عالم المناهج التقليدية باعتبار أن التلميذ هو محور التعليم، لأنه يعتمد على "طريقة المشروع" التي ابتكرها وليم كليباترك (W. Kilipatrik) عام (1918)، حيث تتوجه العملية التعليمية إلى دراسة الموقف التعليمي.

التنظيم والصياغة

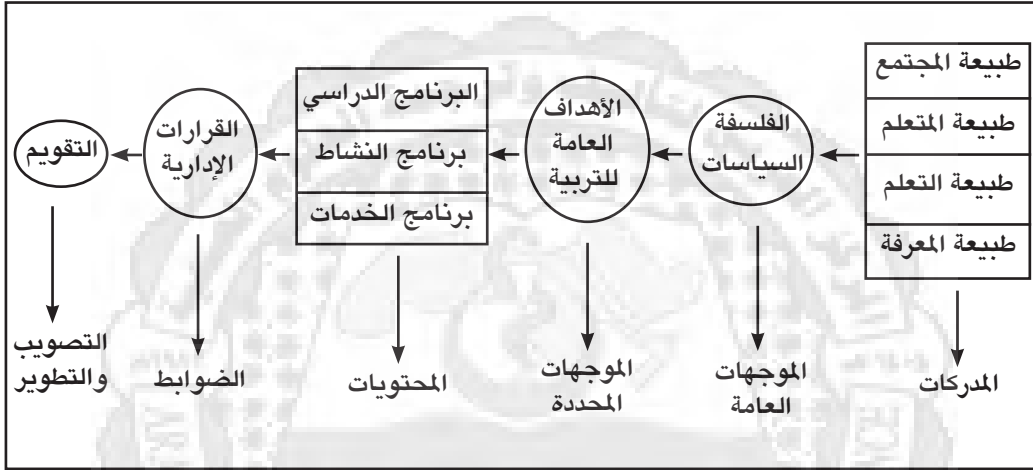
من كل ما سبق يتضح أنه ليس هناك تنظيم واحد للمنهج تأخذ به أو تطبقه كل الأنظمة التعليمية. لكن المطلوب أن يلتزم أي تنظيم للمنهج بالمبادئ أو الأسس العامة للمنهج، وبنظريات التعلم، وبأن التلميذ هو الذي يجب أن تركز كل الجهود والأنظار والاهتمامات نحوه وليس غيره.

إن الاختلاف على تنظيم المنهج أسبابه كثيرة منها ما له علاقة بطبيعة المواد الدراسية ودرجة التكامل أو الترابط بين المواد أو الفصل بين المواد الدراسية، فهل مثلاً يدرس الأحياء مع البيئة أو يدرس الفيزياء والكيمياء والفلك والجيولوجيا في مجال واحد متجمع، أو يدرس التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية والعلوم السياسية في مادة علم الاجتماع؟

كذلك يأتي الاختلاف على تنظيم المنهج من حيث بناء وحدات منفصلة تتناسب مع الفروق الفردية بين التلاميذ، فكل مجموعة تدرس شيئاً مختلفاً من نفس المجال الدراسي، أو تحديد مشروعات مختلفة يقوم بكل من هذه المشروعات مجموعة من التلاميذ.

ومع ذلك يرى المخططون التربويون أن لا مشكلة في شكل التنظيم للمنهج ما دام يراعى معايير البناء السليمة والعلمية، فالهدف أن يكون التعميم متوافقاً مع الظروف المحلية والمبادئ العامة لتخطيط المنهج، إن أهمية هذه المبادئ تم تحديدها من خلال الدراسات التي قام بها الباحث الأمريكي كوردان كاوالت (Gordan Cawelt) عام (1990) وأكد على مراعاة التخطيط للمنهج لبدأ المرونة والتوازن في المحتويات الدراسية، وبضرورة اختيار عدد محدود من المواضيع في المنهج لتدريسها بعمق بدل حشو ذهن التلميذ بكم كبير من المعلومات، كذلك أشار كاوالت إلى أهمية أن تكون أهداف تدريس كل موضوع واضحة وعملية يسهل قياس نتائج تعلمها.

يتفق الكثيرون على ضرورة تحديث المنهج المدرسي كخطوة أساسية في تطوير نظام التعليم وتحسين جودته، فالمنهج مؤثر في مخرجات التعليم سلباً أو إيجاباً، وغالباً يتدنى مستوى التعليم بتدني التخطيط للمنهج وسوء تطبيقه.. تشخص دراسة الاتجاهات الدولية للمناهج بصفة عامة دورها في اختلال مخرجات التعليم، وتدني مستوياتها، وضعفها عن تلبية مطالب الناس، بل وعدم مسايرتها لعصر تفجر المعرفة، والمعلوماتية، والعولمة، وخاصة العصر الرقمي الذي يعتمد على الوسائط الإلكترونية في التعليم والتواصل ونشر المعرفة. والشكل رقم (8) يوضح العناصر الداخلة في تصميم المنهج.



(الشكل 8): نموذج عام لتخطيط المنهج.

أما في مجال بناء أو تطوير المنهج فإن آليات التعامل مع المنهج أحياناً قد تكون ملتبسة في ذهن بين مقاصد التطوير أو التغيير أو التعديل في الكثير من أنظمة التعليم. ففي أغلبية النظم التعليمية النامية يلجأ مخططو المناهج إلى التعديل بحذف أو إضافة موضوعات أو معلومات إلى المقررات الدراسية ظناً بأن ذلك تطوير. فلقد أشارت الدراسات المسحية لواقع مناهج التعليم في بعض الدول أن التغيير أو التعديل أدى إلى مضاعفة مشكلات المنهج، وخلق المزيد من الصعوبات للمدرسة.

تحدث الكثير من التعديلات للكتب المدرسية كوسيلة من وسائل المنهج لكنها تفهم أن هذه التعديلات هي تطوير للمنهج، خاصة وأن الكثير من الدول النامية تعتبر الكتب المدرسية هي المنهج، وبالتالي تحول جهودها نحو إحداث تغييرات مستمرة في هذه الكتب المدرسية وذلك لسهولة تدريسها ومراقبتها والمحاسبة على عدم العمل بها أو تطبيق محتوياتها على النحو المطلوب. تمثل هذه الكتب المدرسية شكلاً من أشكال قبضة الإدارة التربوية العليا على المؤسسة التعليمية لأنها تعد من طرفها، وتوزع على كافة المدارس في الدولة، ويسهل عليها ضبط المحتوى.

ومع أن الكتب المدرسية مهمة للتعليم وضرورة لدراسة التلميذ في المدرسة والمنزل، ولا يمكن الاستغناء عنها حتى في وجود التعليم الإلكتروني والوسائط التقنية الأخرى تظل الحاجة ماسة لتطوير هذه الكتب الدراسية، وتشجيع دور النشر على إنتاجها وليس وزارات التربية والتعليم. فالأنظمة التعليمية المتقدمة ومنذ عقود تخلصت من تزويد المدارس بالكتب أو تحمل مسؤولية إعداد هذه الكتب وتوزيعها على المدارس كل سنة، ولجميع مراحل التعليم العام بسبب كلفتها المادية العالية، وصعوبة تطويرها، ومشكلاتها في التخزين والتوزيع والمتابعة.

غالبية أنظمة التعليم المتقدمة تخلت عن مسؤولية إعداد وتوفير الكتب المدرسية الموحدة في كل المدارس واكتفت بالسماح للمدارس شراء ما تريد من هذه الكتب من السوق مباشرة حيث تتوفر محتويات هذه الكتب من حيث التنظيم والإخراج والتأثير في التلميذ، فهذه الكتب المدرسية عادة تعتمد على نظام الموضوعات أو المفردات (المفاهيم) (Syllabus) المقررة من الوزارة ولا يهم الاختلاف في تفاصيل عرض هذه المفاهيم مادامت المفردات تتضمنها هذه الكتب المدرسية.

هذه المفردات أو المفاهيم التي يجب أن تدرس في كل سنة دراسية ولمختلف المواد الدراسية وبحسب مراحل التعليم هي الأكثر أهمية لسلطات التعليم، وليس الكتاب المدرسي كمصدر للتعليم، لهذا فإن سلطات التعليم تراقب مدى تدريس المدرسة لهذه المفاهيم المقررة بهدف عدم تجاوز المدرسة لتعليم أساسيات المعرفة، والتقييد بخط المستوى العلمي المطلوب تحقيقه، وليس دون ذلك.

لاشك أن هذا الاتجاه له فوائد كثيرة منها إعطاء صلاحيات واسعة للمدرسة في اتخاذ القرارات دون الرجوع إلى سلطات التعليم، كما أن اعتماد المدرسة على نفسها في اختيار الكتب المدرسية من السوق يخفف بلاشك الأعباء البشرية والمالية والإدارية على الإدارة العليا للتعليم، ويتيح المجال للتنافس بين قطاع الإنتاج الثقافي في المجتمع لكي يكون مساهما نشطا في مجال إنتاج الكتب المدرسية، والوسائل الأخرى المفيدة للتعليم.

كذلك تنوع مصادر التعلم في المدرسة ومنها الكتب المدرسية يحفز المدارس على التنافس العلمي وتحسين جودة التعليم، فكل مدرسة تريد أن تحرز السبق في المستوى التعليمي الذي يقاس على أساس مدى الحرية المتاحة للمدرسة لكي تعمل بنشاط وبتميز، وتساهم في تحقيق الأهداف العامة للتعليم، بعيدة عن القيود الإدارية والنمطية في التدريس واستخدام الوسائل التعليمية.

تشير الدراسات أن نتائج تطبيقات هذا الأسلوب في تنوع مصادر التعليم في المدارس الأوروبية، وعلى مدى العقود الماضية أثبتت فاعليتها وتأثيراتها البالغة على تحسين التعليم ورقي مستواه، خاصة وأن تجدد المعلومات أو العصر الرقمي (Digital Age) أصبح لا يسمح بالاعتماد على مصادر موحدة وجامدة كالكتب المدرسية التي يصعب تغييرها أو ملاحظتها للمستجدات. فهذا العصر بما يزخر من مصادر علمية وتقنيات ووسائط تواصل أتاح المجال أمام المدارس أن تحدد خياراتها في انتقاء أساليب ومصادر التعلم المختلفة. فلقد

أصبحنا اليوم نتحدث عن المنهج الرقمي (Digital Curriculum)، أي محاولة رقمنة المنهج بجميع عناصره من أهداف ومحتوى وطرق تدريس وتقويم وغيرها رغم أن المنهج الرقمي بدأ منذ بداية ثمانينيات القرن الماضي وتطور حتى مرحلة المناهج الإلكترونية التي تعتمد على استخدام الوسائط الرقمية في إيصال واستقبال المعلومات واكتساب المهارات، والتفاعلات بين التلميذ وكافة الأطراف في العملية التعليمية.

منظومة القيم

هناك تباين كبير في أنظمة التعليم تجاه اهتماماتها بالجوانب الوجدانية في تطبيقات المنهج. فبينما تراعي بعض المناهج بناء مقررات في التربية الوطنية، وتدرّس الأخلاق والقيم نجد أن مناهج أخرى لا ترى في ذلك ضرورة باعتبار أن كل المواد التي تُدرّس تساهم في ترسيخ "الوحدة الوطنية"، والتواصل الاجتماعي، والمشاركة في صنع القرار، وتحمل المسؤوليات، وفهم الحقوق والواجبات.

وإذا كانت "المواطنة" (Citizenship) في الماضي تعني الحقوق والواجبات فإن التغيرات السريعة وغير المسبوقة نجحت في قلب الحدود التقليدية لمفهوم المواطنة في الكثير من المجتمعات، بعد أن أصبحت بجانب الحقوق والواجبات تضع مستويات للسلوك الاجتماعي، وتتيح الفرص المتعددة لأشكال من النشاطات لها معانيها ودلالاتها اللفظية بناء على تصنيفاتها المعروفة، والتمييز بين مستويات ومضامين المواطنة.

هنالك مواطنة إيجابية أو "مطلقة" قد تتحول بفعل الظروف إلى مواطنة "زائفة" تعكس السلبية وضعف الإحساس بالوطن رغم كثرة الشعارات الجوفاء، فهذه النوعية من المواطنة تستمد خطورتها من تضليل غيرها بادعاء مالا تبطن، وبإظهار مالا تعتقد، وباستغلال كل ما يتاح لها من أجل الوصول لمصالحها غير المشروعة.

وقد لا يحدث التحول في اتجاهات المواطنة من إيجابية إلى زائفة مضللة، وإنما قد ينشأ الفرد دون إدراك لمفهوم المواطنة فيتصرف في حدود رغباته ونوازعه غير مبال بما قد يحدثه من أضرار بوطنه، فهو يرى السمو في حقوقه، وبغض النظر عن حقوق الدولة عليه، لأن نوازعه تتجذر في رغباته الذاتية، وكسر القانون، والتطاول على الدولة، والكراهية لمعارضيه، والعنف إذا استدعى الأمر.

إن الاختلالات في منظومة القيم (Value System) كالحق والعدل والتسامح والاحترام والمواطنة والولاء وغيرها لدى الناشئة توغز عادة إلى الخلل في المناهج برغم علاقتها بالمؤسسات الأخرى من إعلام ومسجد وأسرّة وغيرها، لكن المناهج تشكل قوة كبيرة لا يمكن التقليل من شأنها في مجال ترسيخ القيم والاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ.

إن الكثير من المحاولات في تنمية السلوك الإيجابي لدى التلاميذ في المدارس يصطدم بعقبات أبرزها الوهن الحاصل في نظام تخطيط المناهج وأساليب تنفيذها، وخاصة ضعف ترسيخ ثقافة العيش المشترك والإخاء والتآلف في المناهج الدينية والاجتماعية والتاريخية.

تسعى بعض الدول إلى تدريس مقررات "التربية الوطنية" (Citizenship Education) لعدد من الصفوف بشكل مجزأ ومبتور، أو بشكل ممتد ومتدرج بدءاً بالصفوف الأولى من التعليم المدرسي، ولقد وجد أن تدريس التربية الوطنية بالدول الأوروبية مثل الدول الإسكندنافية وألمانيا وكندا لا يحتاج لكيان دراسي مستقل لكي يعمم على المدارس، وإنما تركز مناهجها على مبدأ التعلم بمزاولة النشاط والتفاعل بين التلاميذ والبيئة، وذلك بالتركيز على بناء السلوك الإيجابي نحو التعامل الأمثل مع البيئة والإنسان مع الاهتمام بطريقة التفكير، و"التعلم الذاتي" كركن مهم في العملية التعليمية.

إن استقراء واقع مناهج التربية الوطنية على المستوى العالمي يلاحظ تعدد مسمياتها، ففي بعض الدول تسمى بمادة "المواطنة"، أو مادة "حقوق الإنسان" أو "الدستور"، أو مادة "التربية المدنية"، ويبدو أن الاختلاف في المسمى يعود إلى تباين في تركيز المنهج على جوانب في التربية الوطنية دون أخرى، ولقد وجد أن غالبية الدول تتفق على مصطلح "التربية الوطنية"، ولكنها تختلف على آلية تنفيذها وأساليب تدريسها في المدارس، فالغالبية ترى أهمية بالغة في اختيار مفاهيمها بما يتناسب مع أوضاعها أو مشكلاتها، وتتفق أيضاً على أهمية البدء بالمراحل الأولى من التعليم.

أما أساليب بناء مناهج "التربية الوطنية" فهي متنوعة يمكن النظر إليها في إطار أربعة محددات يتم عادة اختيار أحدها بحسب مدى مناسبتها لأوضاع المجتمع أو نظام التعليم القائم في الدولة، وهذه الاتجاهات في التربية الوطنية هي:

1. بناء مقررات متكاملة ومتدرجة المفاهيم والمستويات التعليمية والعمرية للتلاميذ، بحيث تكون هذه المقررات مستقلة عن المواد الدراسية الأخرى، ولكنها متكاملة معها، ولتدريس هذه المقررات في التربية الوطنية يلزم معلمين ووسائل وأنشطة وتقييم.
2. دمج المفاهيم الوطنية في محتويات المواد الدراسية التي تدرس للتلاميذ مثل علم الاجتماع، التاريخ، الجغرافيا، اللغات، الدين، والفنون وغيرها. فكل مادة من هذه المواد تتناول قضايا التربية الوطنية في إطار أهداف المادة الدراسية نفسها. فما يدرس من مفاهيم وطنية في مادة التربية الإسلامية يختلف عما يتم تناوله مثلاً في مواد أخرى كعلم الاجتماع أو التاريخ، ولهذا الأسلوب مزايا من حيث عدم الحاجة إلى معلمين مختصين بتدريس التربية الوطنية، ولن تكلف المدرسة خطط دراسية أو ساعات إضافية للتدريس في الخطة العامة للتدريس أو في مساحة النشاطات المدرسية.
3. اختيار مادة دراسية معينة تكون الأساس في إدخال المفاهيم الوطنية في محتوياتها، مثل علم الاجتماع أو التاريخ. تفضل الكثير من المدارس في الدول مادة علم الاجتماع لعلاقتها الوثيقة بمفاهيم الإخاء والتسامح والتعاون والأخلاق والولاء والنظام الاجتماعي والسياسي وغيرها. فالمعلمون لهذه المادة بحسب تدريسها في النظام المدرسي يكلفون بالعناية بالقضايا الوطنية كجزء من المحتوى الدراسي لعلم الاجتماع.

4. توصيل المفاهيم الوطنية ليس بتدريسها كمناهج، وإنما من خلال تطبيق البرامج والنشاطات المدرسية المصاحبة للمناهج.. وهذا الاتجاه يستدعي تخصيص أوقات مناسبة بين الحصص الدراسية تقدم فيها نشاطات للتلاميذ تركز على قضايا وطنية كثيرة، مثل كتابة التلاميذ لموضوعات عن تاريخ الوطن، والتسامح والوحدة الوطنية، والمحافظة على البيئة وغيرها، كما يمكن أن تشمل النشاطات عمل المسرحيات الوطنية أو عمل الرسوم وكتابة القصائد، أوزيارة المتاحف ودار الآثار وغيرها .

تشير الدراسات أن الاتجاه العالمي التربوي يركز على قضايا الوطن أو التربية الوطنية في السنوات الأولى من تعليم الطفل لما له من أهمية بالغة في ترسيخ القيم وحب الوطن والتنشئة الاجتماعية، والتعرف على تاريخ ونظام الحكم وغيرها. ولا شك أن تفاعل الأطفال مع بيئتهم عادة يمتد تأثيراته بتقدمهم في السن والتعليم . لهذا تهتم أنظمة التعليم في السنوات الأولى للتعليم بحسن اختيار القضايا الوطنية والبيئية التي تشكل الأساس الهرمي للمفاهيم المختلفة والعلاقات القائمة بين هذه المفاهيم على مستويات مراحل التعليم والمستويات العقلية والعمرية للتلاميذ..

لكن اختيار المفاهيم الوطنية بما يتفق مع السن والقدرات العقلية للطفل ومراحل التعليم ينبغي ألا يكون هدفاً وحيداً لتلقين المعلومات دون أن يكون لها تأثيرات إيجابية في تغيير سلوك الأطفال. فالهدف من التربية الوطنية ترسيخ منظومة القيم، أي بناء الاتجاهات الإيجابية نحو الوطن والآخرين، وليس فقط اكتساب التحصيل أو المعلومة.

إن واقعاً كهذا يستدعي الاهتمام الكبير بقياس الاتجاهات أثناء تدريس المفاهيم الوطنية للتلاميذ وبعد تدريسها. فبدون هذا القياس يصعب على المدرسة معرفة مستوى أدائها في ميدان التربية الوطنية، وما إذا كانت فعلاً تحقق أهداف التدريس في هذا المجال.

هناك أهمية بالغة لمراعاة دقة ومناسبة واختيار مفاهيم التربية الوطنية للتلاميذ التي يتعثر فيها غالبية المختصين في مجال تخطيط المناهج، كما أن العاملين في حقل التخطيط لمناهج التربية الوطنية يجب أن يتصفوا بصفات الموضوعية وعدم التحيز الطائفي والسياسي، ويلتزموا بالسياسات العامة للدولة تجاه التعليم والمجتمع، فمن الصعب تصور أن يكون المخططون لمناهج التربية الوطنية من غير المواطنين، أو أن يكونوا متمذهبين قبلين ينتمون لتيارات فكرية وسياسية لا تتفق والشأن العام.

لا شك أن تدريس موضوعات التربية الوطنية يتطلب مهارات عالية لدى المعلمين الذين ينبغي أن يتصفوا بالوطنية والاعتدال، وعدم النزعة للطائفية التي تقدم الولاءات المختلفة على الولاء للوطن، كما أن أخطر ما يواجه تدريس التربية الوطنية ليس ضعف مناهجها فقط، وإنما في طائفية المعلمين وتأثيراتهم البالغة على التلاميذ. فليس من السهل ملاحظة ما يدور في غرفة الصف بين المعلم وتلاميذه مقارنة بتحديد ما يجب أن يدرس للتلاميذ من خلال المناهج الرسمية.

يقول أحد خبراء التربية في الاتحاد الأوروبي "لم تعد المدرسة إطار تلقين المعارف والعلوم فحسب، بل إن لها وظيفة أساسية تتمثل في تشكيل المواطن، فهي مؤسسة إدماج اجتماعي في إطار ملائم لبناء الهويات الفردية والجماعية لتلاميذ اليوم، مسؤولي الغد، وإكسابهم القدرة الاندماجية في المجتمع". هناك دول كثيرة تركز على تدريس "المواطنة" كهدف استراتيجي من أهداف التعليم، وقد تستخدم بعض الدول مصطلحات أخرى "كالقيم الإنسانية" في فنلندا أو "عالم واحد" في ألمانيا أو "التربية الأخلاقية" في ماليزيا. ولقد وجد أن اليابان لا تدرس منهجا مستقلا للتربية الوطنية، وإنما توزع موضوعاتها في معظم المقررات والمواد الدراسية في جميع مراحل التعليم العام مع التركيز بشكل خاص على الدراسات الاجتماعية. أما في الدانمرك فإن المدارس تدرس "التربية من أجل المواطنة" في التعليم العام، ومن رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية.



الفصل الثاني عشر

التدريس

يذكر التاريخ أن مهنة التدريس قديمة تطورت بتقدم العصور والأزمان حتى أصبحت رسالة سامية في المجتمع يزاولها باقتدار المعلم الذي يسعى بكامل طاقته إلى تحقيق أهداف هذه الرسالة التربوية. ولقد تطور التدريس بتطور مهارات المعلم، وبظهور نظريات ونماذج مختلفة للتدريس (Teaching Models) تراعي الفروق الفردية للتلاميذ، وتهتم بالأذكى أو المتفوقين من التلاميذ مثلما تراعي حاجات المتخلفين دراسياً أو الذين يعانون الإعاقات المختلفة، العقلية والجسدية وغيرها.

إن تعدد نماذج التدريس بناءً على التطورات المذهلة في المناهج ونظريات التعلم-Learn ing Theories) ساهم بلاشك في توسع الخيارات أمام المعلمين ليستفيدوا من هذه المناهج في التدريس، ويتغلبوا على الصعوبات التي عادةً تحدث في كل مرة يدرس فيها المعلم موضوعاً مختلفاً أو درساً شائكاً يتطلب مهارات عالية لكي تتحقق الأهداف المتوقعة.

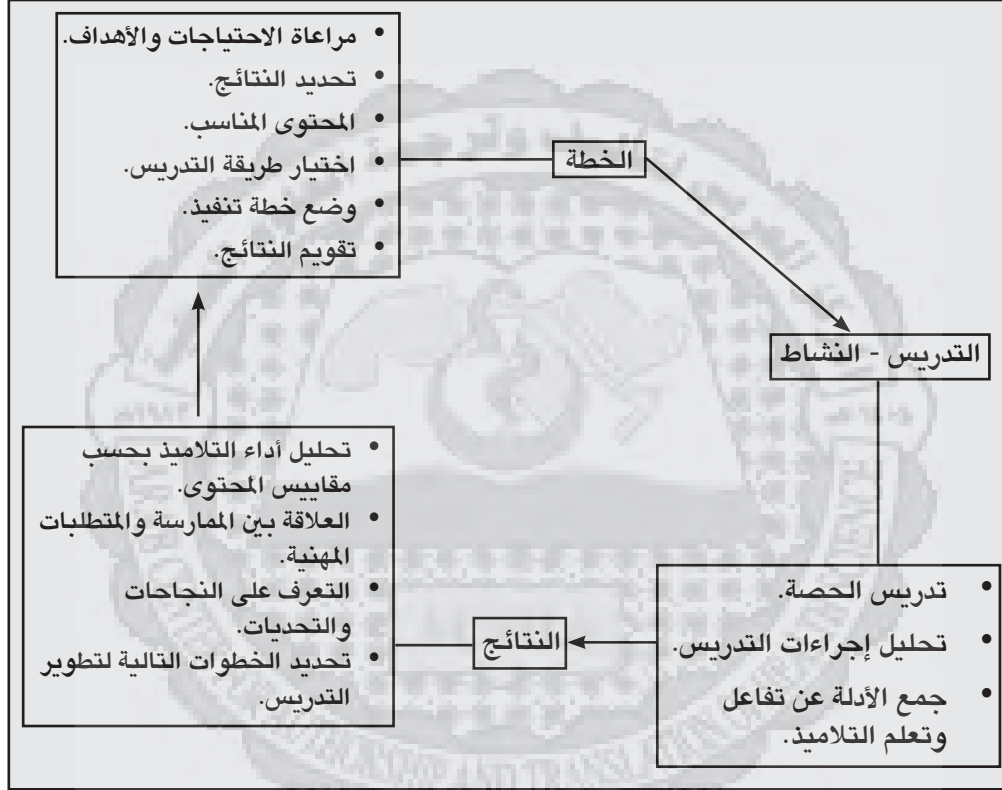
الطريقة

يتصور كثيرون أن هناك طريقة مثالية واحدة للتدريس يمكن أن تطبق على تدريس مختلف الموضوعات أو المواد الدراسية، بينما الصحيح هو أن هناك طرق تدريس مختلفة ونماذج متعددة يختار منها المعلم الطريقة الأكثر مناسبة لتدريس موضوع محدد يختلف عن غيره من حيث التجارب والاستعدادات والقوانين والرموز والتجريد وغيرها.

هذه الطرق أو النماذج المختلفة تتراوح عادةً بين طريقة المحاضرة، والطريقة الاستكشافية، وطريقة حل المشكلات، وطريقة الحوار والنقاش والتساؤلات، والتدريس بالحاسبات الآلية، والتدريس الجمعي، والتدريس الإلكتروني، وطريقة الزيارات والرحلات العلمية، وغيرها.

لقد وجد أن الفشل في التدريس يعود بدرجة كبيرة إلى ضعف كفايات المعلم العلمية والتربوية، والخلل في مهارته لاختيار الطريقة المناسبة لتدريس مادة الدرس، أو نظريته السلبية لمهنته بسبب قلة الحوافز المادية والمعنوية التي تؤثر في دوافعه ونفسيته فتجعل أداءه دون المستوى، أو لخلل في شخصيته يؤثر في علاقاته بتلاميذه أو زملائه في العمل.

عامة، يتطلب التدريس أن يتقيد المعلم بمبادئ ثلاثة عند إعداد خطة الدرس (Lesson Plan) هي: الخطة (Plan)، العملية التدريسية (Process)، والنتائج (Outputs) التي يجب تقييمها في كل حصة من أجل تحديد مدى ما تحقق من أهداف التدريس. فتحديد نقاط القوة والضعف في تدريس أي موضوع يساعد على تطوير خطة الدرس، إما بإعادة تدريس نفس الموضوع في حال الفشل أو بتجاوز ذلك في حال نجاح التدريس، والتأكد بالقياس أن التلاميذ اكتسبوا الخبرات. والشكل رقم (9) يوضح الخطة العامة للتدريس.



(الشكل 9): الإطار العام لخطة الدرس.

ومع أن المبادئ العامة التي يهدف إليها التدريس واحدة من حيث الأهداف والإجراءات والنتائج والتقييم، إلا أن الواقع التعليمي يعكس أحيانا عدم التقيد بها من بعض المعلمين، خاصة إعداد خطة الدرس، وتحديد الأهداف الموضوعية (Objectives) لكل درس، واختيار المفاهيم التي يجب أن يلم بها التلاميذ، وطريقة عرضها ومناقشتها، وتدوين ما يتوقع من سلبيات وإيجابيات، وتحليل نتائج تدريس الحصة بهدف التعرف على الأخطاء في العملية التعليمية. والتدريس في غرفة الصف لا يتوقف فقط على خطة الدرس، وإنما لابد من أن يعرف المعلم عدد التلاميذ الذين يدرسهم، وتحديد الزمن المخصص للتدريس، ونوع الإمكانيات المادية المتاحة من وسائل تعليمية ومختبرات، ومشكلات الفروق الفردية بين التلاميذ، وغيرها.

إن اختيار المعلم لطريقة التدريس المناسبة يشكل تحدياً أساسياً يعاني منه غالبية المعلمين باعتبار أن الاختيار له معايير كالخبرة، وطبيعة الموضوع الذي يدرس، ومستوى الفروق الفردية للتلاميذ، ونظام غرفة الصف، والمتاح من الوسائل، وغيرها. وعادة لا يجد المعلم صاحب الخبرة صعوبات في اختيار طريقة التدريس مثلما قد يعاني هذه الصعوبات المعلم الجديد الذي يدرس في سنواته الأولى من التحاقه بسلك التدريس، ويحتاج إلى توجيه دائم، ومتابعة مستمرة.

والمعلوم أن اختلاف المواد الدراسية يؤثر بدرجة كبيرة في طريقة التدريس، فتدريس مواضيع علمية في الفيزياء والكيمياء والبيولوجيا مثلاً يحتاج إلى استخدام تقنيات تدريس مختلفة، لأنها تعتمد على المختبرات والتجارب العلمية، والتعلم الذاتي، وغيرها، بينما يختلف ذلك بالنسبة لتدريس التاريخ والجغرافيا والدين. بل إن الاختلافات في طرق التدريس يحدث في موضوعات المادة الدراسية الواحدة كالبيولوجيا مثلاً، حيث تتنوع طرق التدريس تبعاً لاختلاف تفرعات البيولوجيا مثل النبات والحيوان والحشرات أو الأحياء الدقيقة.

إن اختلاف طرق التدريس يعود إلى المعلم باعتباره هو الأساس وليست الطريقة، والفشل أو النجاح في التدريس يقاس بخبرة ومهارة المعلم وليس لأحد سواه، خاصة وأن المعلم هو الطرف المباشر الذي يتعامل مع التلميذ في المدرسة، ويدرك أن التلاميذ يختلفون فيما بينهم في الجوانب الإدراكية والنفسية والاجتماعية والجسمية. وهذه مع غيرها تشكل فروقا فردية تتطلب فهماً وتعاملاً يتناسب مع احتياجات كل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ عندما تضيق فجوة هذه الفروق الفردية بينهم.

تشير الدراسات التربوية أن معظم الفشل في التدريس يعود تحديداً إلى ضعف المعلم في التعامل مع مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ، فالكثير من المعلمين لا يبالون بالفروق الفردية، ويدرسون معظم الوقت بطريقة واحدة لموضوعات مختلفة تؤدي إلى الملل والسأم، وعزوف التلاميذ عن التركيز وبذل الجهد لفهم ما يدرس لهم بطريقة لم تأخذ في الاعتبار قدراتهم الذهنية وخبراتهم السابقة، وسلوكهم التفاعلي. والأدهى أن بعض المعلمين لا يراعي في التدريس أهمية العمل بالقواعد العامة كأن يسير في خطة التدريس من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب.

لقد أشرنا في الجزء الخاص بالتخطيط للمنهج أهمية الاستفادة من طرق التعلم المبنية على نظريات التعليم، ونماذج التخطيط للمناهج (Curriculum Planning Models). فهناك الطريقة "الاستنباطية"، أي أن يكون التدريس من الكل إلى الجزء، وأبسط مثال على ذلك أن يفهم التلميذ القانون أو القاعدة ثم يطبقها في حل المسائل والتمارين. ولتوضيح ذلك في درس "انعكاس الضوء" مثلاً يبدأ المعلم بإثارة تساؤلات عن أن الرؤية تتم بارتداد الضوء عن الأجسام غير المضيئة بذاتها، وهذه الظاهرة تسمى "انعكاساً"، فهل يخضع الضوء عند انعكاسه لنظام محدد؟ ولإثبات هذه القاعدة يجري التلميذ تجربته في المختبر بمساعدة المعلم لكي يتعرفوا فيها على التفاصيل التي تثبت صحة انعكاس الضوء.

وعكس هذه الطريقة في التدريس ما يسمى بالطريقة "الاستقرائية"، أي التدريس من الجزيئات إلى الكليات أو التوصل إلى القوانين والنظريات من خلال فهم وتجميع عناصر موضوع الدرس. وأبسط مثال على ذلك قياس زوايا المثلث المختلفة، واستنتاج أن مجموع هذه الزوايا تساوي (180) درجة، أو أن ذرة من الأكسجين تتحد مع ذرتين من الهيدروجين في ظروف معينة من التفاعل فينتج الماء.

هناك طرق تدريس أخرى كطريقة "حل المشكلات" من خلال تكليف كل مجموعة من تلاميذ الصف بحل مشكلة معينة كحل تمارين حسابية أو هندسية أو كيميائية وغيرها. وعادةً ينظم المعلم الصف الدراسي، ويقدم الإرشادات والأفكار، ويترك حل المشكلات للتلاميذ بمساعدته كلما أمكن، وهذه الطريقة تفعل النشاط في الصف من حيث مشاركة التلاميذ في الدرس، واعتمادهم على أنفسهم في التوصل إلى الحقائق.

ومن الطرق الأخرى للتدريس الطريقة "الوصفية" التي تعتمد كلياً على الوسائط أو الوسائل التعليمية في شرح موضوعات الدرس، وتعتبر هذه الطريقة جزءاً من الطريقة "التقليدية" كطريقة "المحاضرة" أو التلقين (Dictation)، حيث يصغي التلاميذ للمعلم دون تفاعل أو مشاركة، وبالتالي، يشعر التلاميذ بالملل والضجر والنفور من أسلوب تدريس المعلم. وتعتبر طريقة المحاضرة في التدريس من أكثر الطرق شيوعاً في المدارس لسهولة تسهيلها على المعلم، وبساطة قياس النتائج التي تعتمد على كثرة الاختبارات المدرسية التي تصحح على أساس الدرجات وما يقابلها من نجاح مرتفع أو نجاح منخفض أو رسوب.

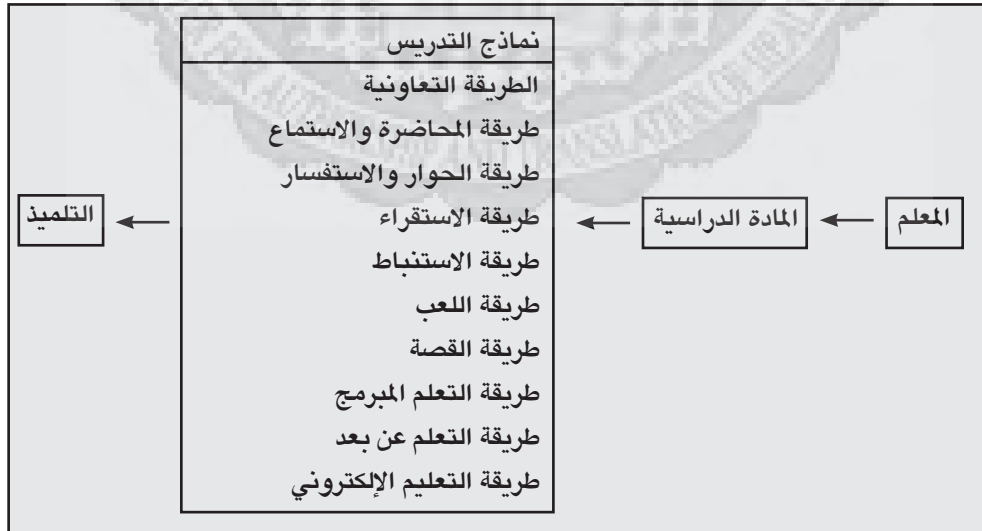
وعلى عكس طريقة المحاضرة هناك طريقة تدريس تعتمد على المناقشة والحوار (Discus-sion) بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ أنفسهم بعد أن يثير المعلم دافعية التلاميذ تجاه مادة الدرس، وبأهمية التوصل إلى النتائج بالحوار والنقد والتحليل. وعادةً تعتمد هذه الطريقة على التدرج في طرح الأسئلة المناسبة من السهولة إلى الصعوبة، ومن المعلوم إلى المجهول، وأن يكون المعلم متمكناً من إدارة الحوار والنقاش محاولاً إشراك كل التلاميذ في إبداء آرائهم وطرح تصوراتهم. يلجأ بعض المعلمين أحياناً للتدريس بأسلوب "القصة" (Story Method)، خاصة عندما تكون موضوعات الدرس صعبة تعتمد على الخيال والتجريد، وتحتاج إلى التبسيط من خلال سرد قصة مشوقة، وهذه الطريقة وإن كانت أكثر فائدة في تطبيقها على المراحل الأولى من التعليم العام، إلا أنها أيضاً مفيدة لتلاميذ المرحلة النهائية كالثانوية في تبسيط مواد دراسية علمية كالفيزياء مثلاً.

ولقد ظهرت في السنوات الأخيرة طرق تدريس معاصرة تعتمد على تقنيات التعليم المتطورة التي تعتمد على المجالات البصرية والسمعية والحسية. ففي المجال البصري هناك طريقة التعلم المبرمج (Programmed Learning)، وطريقة التعلم عن بعد (Distant Learning)، وفي المجال الحسي هناك ما يسمى بالتعلم التعاوني (Cooperative Learning)، والتعلم بالاكشاف، ويتمثل الأدوار، والتعلم باللعب.

لاشك أن مهارة فن التدريس لم تعد ممكنة في غياب تكنولوجيا التعليم التي تسهل وتيسر عملية التعلم. فالتقنيات التعليمية ليست هي الوسائل التعليمية التي جرت العادة أن تستخدم في المدارس، وإنما هذه الوسائل هي جزء من التقنيات. إن أهمية التقنيات في التدريس أنها تساعد التلميذ على تمييز الأشياء، وتنمي مهارات معينة كالنطق الصحيح، وتدريب التلميذ على التفكير المنظم وحل المشكلات، وتقوي الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ نحو العملية التعليمية.

إن الحديث عن نماذج التدريس متشعب ليس القصد منه سرد كل النماذج أو الدخول في تفاصيل كل منها. فكل نموذج له سلبياته وإيجابياته، وأكثرية النماذج تأخذ من بعضها وتكرر مكونات غيرها، لكن المهم أن يكون المعلم ملماً بها مستفيداً من إيجابياتها في المواقف التدريسية التي تحتاج إلى الاستعانة بنموذج أو أكثر، وربما يستنبط المعلم الماهر نماذج مختلفة خاصة به يحقق أهداف الدرس بكل سهولة واقتدار والشكل رقم (10) يبين نماذج مختلفة من طرق التدريس.

وإذا كانت طرق التدريس تأثرت بدرجة كبيرة بتكنولوجيا التعليم التي أحدثت طفرة في تطور التعليم، وفي أساليب التدريس المتبعة في المدارس، فإن التدريس الإلكتروني مثلاً أصبح اتجاهًا عالمياً لدرجة أن تخلف النظام التعليمي في أي مجتمع أصبح يقاس بمدى استخدام "الإنترنت"، والكتب الإلكترونية (E-Books) في المدرسة. فلقد أحدثت شبكات التواصل الإلكترونية ثورة في إنتاج وانتشار المعرفة على مستوى العالم، وأضحت عمليات البحث عن المعلومات في شتى فروع المعرفة بسهولة في متناول الجميع، ولكل الفئات والأعمار.



(الشكل 10): نماذج من التدريس.

ولقد فرضت التطورات المذهلة لتقنيات ووسائط إنتاج ونقل المعرفة الإلكترونية على المستوى العالمي أن تراجع المدرسة أساليبها في التدريس، وتقيس مهارات المعلمين في مجال استخدام هذه التقنيات الجديدة. فلقد وجد أن التلاميذ في حالات كثيرة يستفيدون من الإنترنت والمواقع الإلكترونية الزاخرة بالمعلومات الجديدة أكثر من معلمهم المنشغلين بهموم التدريس ومشكلات الأسرة، خاصة وأن التلميذ يقضي ثلاثة أرباع وقته خارج المدرسة، ويتعلم في المنزل ومن أولياء الأمور والزملاء، فضلاً عن الفضاء الإعلامي الواسع والمنفتح على العالم.

ويكفي أن نتصور أن جهازاً جديداً يسمى "آي باد" (iPad) من بين الهواتف الذكية والحاسب المحمول وبحجم الكتاب المدرسي يستطيع أن يحمل كل المفاهيم والكتب المدرسية بطريقة ذكية، فيستطيع التلميذ مشاهدة صفحات الكتاب المدرسي وكأنه كتاب عادي، إن هذا الجهاز وغيره في المستقبل يجعل التلميذ لا يحتاج حقبة ثقيلة تحوي كتباً مدرسية ثقيلة يحملها على ظهره كل يوم، كما أن هذه التقنية ستخفف من الأعباء المالية على الدولة إذا كانت توفر وتطبع ملايين النسخ من الكتب كل عام لتوزعها على المدارس، فضلاً عن تحسين طريقة التدريس بخلق تفاعل بين المعلم والتلميذ تدار بالحاسوب والإنترنت، وتقديم الاختبارات بطريقة ميسرة وغيرها.

لاشك أن من أهم المهارات التدريسية المعاصرة مهارة استخدام وتوظيف الحاسوب لمصلحة المواد الدراسية والتدريس، حيث التجديد والخروج من الروتين الذي يحدث في غرف الصف. فلقد أصبحت شبكة الإنترنت غنية بمصادر المعلومات التي يحتاجها المعلم والتلميذ. ومن أهم مميزاتها أنها تساعد المعلم في تنويع أساليب تدريسه، وفي تطوير المواد التعليمية، وتساعد على معالجة مشكلات الفروق الفردية، فضلاً عن تنمية مهارات المعلمين في الاطلاع على المستجدات في التعليم، وتسهيل الاتصال المهني بين المعلمين وأولياء أمورهم وإدارة المدرسة.

إن استخدام تقنيات التعليم لا يعني الاستغناء عن المعلم في التدريس، فكما أشرنا، المعلم أهم من طريقة التدريس ووسائلها لأنه هو الذي يقوم بها ويستفيد من التقنيات التعليمية كالحواسيب وشبكات الإنترنت وغيرها لتعزيز مفهوم التدريس الناجح. فالعلاقة بين المعلم والتلميذ ليست كالعلاقة بين ما يستخدمه التلميذ من وسائط للتعليم وتفاعله معها. إن التعليم تربية لا تتشكل إلا بوجود علاقة إنسانية ووجدانية يكون المعلم محوراً.

لقد أجريت دراسة استطلاعية من قبل هيئة أمريكية تدرس نظام تعيين المعلمين في المدارس يطلق عليها (School and Staffing Survey) وجد إن دافعية التلاميذ للتعلم تأثرت بمدى حماس المعلمين، وتفاعلهم مع التلاميذ، والألفة بينهم ومع تلاميذهم، ومناسبة الدروس لاحتياجاتهم، هي من أهم العوامل الإيجابية في نجاح التدريس. كما أن الدراسة أظهرت إهمال المعلمين لإعداد خطط التدريس، واعتمادهم على خبراتهم رغم أنهم أحياناً يواجهون صعوبات غير متوقعة أثناء التدريس لم يحسبوا لها أو يكونوا على دراية بها إلا بعد حدوثها مما يؤدي إلى الإخفاق في التوصل لأهداف تدريس الحصة.

لا يدرك الكثير من المعلمين أهمية الإعداد للدرس، والترتيب له، خاصة للمواد الدراسية العلمية التي تعتمد كثيراً على المختبر والتجارب وتوفير الوسائل العلمية، ففي المواد الدراسية، كالبيولوجيا والكيمياء والفيزياء يكلف المعلم محضر العلوم أن يجهز المختبر للدرس دون أن يشارك أو حتى يتابع عملية التحضير العلمي للدرس. وقد يدرس المعلم دون إجراء بعض التجارب بسبب عدم توافر المواد الضرورية للتجربة كما قد يحدث في حصص تدريس الكيمياء أو البيولوجيا، أو يتجاهل الوسائل بالاعتماد على أسلوب المحاضرة وتقديم الملخصات لتلاميذه.

الفروق الفردية

يواجه المعلم أحياناً صعوبات في تحقيق أهداف التدريس لأسباب مختلفة بعضها متوقعة، وبعضها الآخر طارئة مما يتحتم إعادة التدريس بعد تشخيص الصعوبات. فالفشل في تدريس موضوع معين لا يعني الفشل في تدريس موضوعات أخرى من نفس المادة الدراسية، فلكل موضوع طبيعته ومشكلاته الخاصة، ويجب أن يتخذ المعلم مجموعة من التدابير لتلافي ما يتوقعه من معوقات، ولقد وجد أن الفروق الفردية بين التلاميذ من أكثر صعوبات التدريس، خاصة إذا كان المعلم مبتدئاً أو لا يمتلك المهارات والخبرة.

هناك دراسات كثيرة عن الفروق الفردية بين التلاميذ تقدم الأساليب المختلفة للتعامل مع الظاهرة، خاصة عندما يتواجد المتفوقون مع بطيئي التعلم في غرفة الصف. إن الفروق الفردية هي الصفات التي يتميز بها تلميذ عن غيره من التلاميذ وتشمل النواحي الجسمية والإدراكية والانفعالية والسلوك الاجتماعي، ومع أن هذه الصفات مهمة في العملية التعليمية إلا أن الجانب الإدراكي والانفعالي أكثر الجوانب تأثيراً في سير التدريس، وقدرات المعلم على معالجتها في الصف الدراسي لعلاقتها بمستوى المفاهيم والاستيعاب والتفاعل.

إن الكثير من المحاولات يتبعها المعلم لمعالجة الفروق الفردية كأن يقدم جرعات مختلفة من الدروس، وقد يضطر إلى تقسيم الصف الدراسي عن طريق تجميع التلاميذ بحسب قدراتهم العقلية ومستوياتهم العلمية في تجمعات تتعلم كل مجموعة ما يقدم لها من مادة تعليمية، لكن ذلك لن يكون ميسراً في جميع الأحوال بسبب المتغيرات في الاتجاهات النفسية والانفعالية والعلاقات والدوافع بين التلاميذ.

كما أن ميول التلاميذ نحو المواد الدراسية تختلف وتؤثر كثيراً في دوافعهم للتعلم. فقد يميل التلميذ نحو المواد العلمية كالرياضيات والعلوم، ولكنه يعزف عن المواد الأدبية كالتاريخ واللغات والرسم. وتظهر هذه الميول بشكل أكثر وضوحاً في مراحل التعليم المتأخرة كالمرحلة الثانوية أو الجامعة عندما تؤثر خبرات التلميذ المتراكمة في تشكل اتجاهاته نحو ما يستهويه أو يحبه فيميل إليها ويعزف عن غيرها.

والفروق الفردية بين التلاميذ ليست ظاهرة استثنائية في نظام تعليمي واحد، فكل أنظمة التعليم تتعامل مع الفروق الفردية باعتبار أن عواملها وراثية وبيئية. فالذكاء (Intelligence) مثلاً عامل وراثي وبيئي تختلف مستوياته بين التلاميذ، كما يختلف لدى كل الأفراد، ويسهل قياسه باستخدام اختبارات الذكاء (IQ). كذلك ليس لدى كل التلاميذ اتجاهات وميول واحدة نحو التعلم أو الدافعية للفهم، وهذه يمكن قياسها بواسطة اختبارات متنوعة.

إن المعلم صاحب الخبرة لن يكون صعباً عليه التعرف على مستويات تلاميذه العلمية وهو يدرسهم في غرفة الصف. فمن خلال الملاحظة والنقاش ومتابعة نتائج الاختبارات وحتى سلوك وتصرفات التلميذ يستطيع المعلم أن يحدد مشكلات التلميذ التعليمية، وحاجته إلى المساعدة والمتابعة. إن اهتمام المعلم بالفئة البطيئة في التعلم (Slow Learners) يحتاج إلى جهد مضاعف قد لا يكون بمقدور المعلم العادي أن يقوم به.

ومما يزيد من تعقيدات الفروق الفردية بين التلاميذ أنها ظاهرة لا تقتصر على التلاميذ، وإنما هناك سمات وخصائص متباينة لدى التلميذ الواحد، فقد يكون هذا التلميذ ذكياً لكنه انفعالي سريع الغضب غير متعاون مع معلميه وزملائه. وقد يكون مواظباً على الحضور، ومشاركاً في النشاطات، ويقوم بأداء واجباته المدرسية لكنه ضعيف التركيز كثير الرسوب في الاختبارات.

لهذا ليست هناك طريقة معينة للتعامل مع الفروق الفردية بين التلاميذ، ربما لصعوبة التعامل الذي يجعل الكثير من المعلمين لا يبالون بها، ويدرسون تلاميذهم وكأنهم في مستوى علمي واحد، مما يتسبب في تعطيل قدرات المتفوقين، وإضافة أعباء أخرى للضعاف في الفهم والاستيعاب. إن تعامل المعلم مع التلاميذ ذوي المستويات العلمية المختلفة وكأنهم في مستوى علمي واحد لا يتفق مع معايير التدريس الناجح، بل يعد مخالفة لأهداف التعليم وطبيعة مهنة التدريس.

حاولت دول كثيرة أن تعالج اختلاف المستويات العلمية للتلاميذ في غرف الصف أو في نظام المدرسة من خلال دراسة الحالات المختلفة للتلاميذ وبيئة التعليم. ولقد نجحت بعض المحاولات رغم الانتقادات، أما المحاولات الأخرى فقد تخلت المدرسة عنها لصعوبة تطبيقها أو تكلفتها المادية العالية. حاولت بعض المدارس الأوروبية تقسيم التلاميذ بحسب القدرات العقلية والمستويات العمرية بوضعهم في صفوف دراسية متجانسة كأن يكون الأقل ذكاء في صفوف مختلفة، ومتوسطو الذكاء في صفوف أخرى، والأذكاء في صفوف معينة. لكن هذا الأسلوب واجه انتقادات بسبب شعور التلاميذ بالتمييز، واحتمالات تولد النظرة المتدنية للذات التي لها تأثيرات على الحياة الدراسية والاجتماعية للتلاميذ.

حاولت أنظمة تعليم أخرى تطبيق ما يسمى التقسيم العشوائي، والتعلم الجمعي لمعالجة الاختلافات في المستويات العقلية، ففي الطريقة العشوائية يرتب التلاميذ في صف دراسي واحد على أساس الاختلاف في قدراتهم، ثم تدرس لهم مواد تتناسب واحتياجات كل فئة في المجموعة. لكن هذه الطريقة أيضاً انتقدها البعض لأنها توزع التلاميذ حسب درجات الذكاء ومستويات التحصيل. أما طريقة التعلم الجمعي فإنها تعتمد على أكثر من معلم واحد يقوم

بتدريس موضوع واحد في غرفة الصف. وتقسم المادة الدراسية إلى موضوعات محددة توزع على المعلمين بحيث كل معلم يدرّس ما يخصه وفق اختصاصه. لكن هذا الاتجاه يتطلب معلمين مؤهلين في اختصاصات مختلفة، فضلاً عن توفير برامج تعليمية ونشاطات متنوعة تتفق مع هذا الاتجاه في التدريس.

هناك دول أوروبية تبنت فكرة إعداد مناهج تعتمد على تعددية المسارات أو الاتجاهات، كبناء مناهج خاصة للمتفوقين، وللمتخلفين دراسياً، أو لتلاميذ يعانون صعوبات التعلم أو بطء التعلم من خلال تخصيص مدارس لهذه الفئات المختلفة. ونظراً لاهتمام الدول بالموهوبين والمتفوقين فقد سارع البعض منها في تأسيس مدارس للمتفوقين، ووفرت لهم كل احتياجاتهم من برامج ووسائل تعليمية متطورة ومعلمين أكفاء وغيرها انطلاقاً من أن العناية بهذه الفئة تعني الاهتمام بالنخبة التي ستقود الدولة في المستقبل.

تشير الدراسات أن معالجة الفروق الفردية بين التلاميذ لا تتوقف على التدريس ومشكلات التعلم فقط، وإنما تقلل المعالجة من مستوى الهدر المتمثل في الرسوب والتسرب (Drop-Out) الذي يكلف الدول الأموال الباهظة، فضلاً عن التداعيات الاجتماعية والنفسية والأمنية التي قد يصعب معالجتها في المستقبل. إن الاهتمام ببطيئي التعلم أو المتخلفين دراسياً يمنع الهدر في التعليم على المستويين البشري والمادي.

والمعلوم أن التدريس الناجح لا يعني تمكن المعلم من المادة الدراسية فقط، بل ينبغي أن يلم المعلم بديناميات جماعة الصف الدراسي، وينظم ويدير عملية التعلم، ويشجع التلاميذ على التفاعل والمشاركة. وإذا كان تقيد التلاميذ بنظام الصف ضرورة فإن هيبة المعلم واحترامه من تلاميذه هي أكثر من ضرورة لنجاح التدريس.

مشكلات التعلم

إن تنظيم الصف الدراسي (Class-room Organization) لا يعني فقط الجانب الإداري كترتيب التلاميذ في صفوف أو مجموعات أو غير ذلك، وإنما لابد أن يكون المعلم على دراية بالخلفيات العلمية والنفسية والاجتماعية والسلوكية والصحية لتلاميذه. فالتلميذ ذو القدرة العقلية عادة يكون أكثر انتباهاً وتركيزاً وتفاعلاً وانتظاماً. هناك جوانب لا يهتم بها المعلم لكنها مؤثرة سلباً في التعليم كالمشكلات الصحية للتلميذ. فقد يعاني التلميذ ضعف السمع أو البصر أو ربما لديه مرض مزمن لا يريد البوح عنه، لكنه مرض يشغله عن التعلم، ويشتت تركيزه، ويؤثر سلباً في دافعيته للتعلم أو حب المدرسة.

تشير الدراسات أن مشكلات الانضباط الصفّي والسلوكي تعود أحياناً إلى المشكلات الأسرية، وضعف متابعة التلميذ من والديه. فالوالدان عندما لا يهتمان بالمدرسة أو بمساعدة أبنائهم على التعلم والانضباط فإن الأبناء عادةً يقلدون آباءهم في عدم مبالاتهم أو عزوفهم عن المدرسة، ويكثر من التغيب والهروب، وقد يتشاجر بعضهم مع معلمهم أو زملائهم في المدرسة.

ومع ذلك، لسلوك المعلم مع تلاميذه تأثيرات بالغة على عملية التعلم. فالكثير من التلاميذ يعتبرون المعلم قدوة يقلدونه في أشياء كثيرة، خاصة تأثرهم بشخصيته. والعكس صحيح إذا لم يحسن المعلم تعامله مع تلاميذه، وأظهر تعسفه بعدم احترامه لهم أو الاستهزاء بهم فإن ردود فعل التلاميذ تكون أكثر سلبية، وربما يزدادون عنفاً ومشاغبة. تعكس الكثير من الدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية عن سلوك التلاميذ في المدرسة بصفة عامة أن المعلمين وأولياء الأمور لهم دور في انحراف السلوك على عكس ما يتوقع منهم.

هناك أسباب أخرى لانحراف سلوك التلميذ لا نريد الدخول فيها، لكنها تضيف أعباء على المعلم والمدرسة. فقد يكون التلميذ انعزالياً (Isolationist) على سبيل المثال لا يحب التجاوب والمشاركة مع زملائه في الصف، وقد يشعر باليأس أو الشعور بالدونية، خاصة عندما يكون تحصيله أقل بكثير من زملائه المتفوقين عليه. إن الانعزالية لها أسباب مختلفة قد تكون بسبب الخوف من الآخرين، وعدم مواجهة الناس. وقد تكون الانعزالية ناشئة من سوء معاملة الوالدين، وعدم ثقتهم بأبنائهم، ونعتهم بأنهم فاشلون في المدرسة أو لا فائدة ترتجى منهم.

تكمن مشكلة التلميذ في أنه بحاجة إلى من يفهمه أكثر من أن يقدم له التوجيه والنصح. فتوجيه التلميذ نحو أهمية التقيد بالأخلاق قد لا يتحقق دون أن يفهم كيفية بناء الأخلاق أو ترسيخ القيم في نفسه. إن الكبار عادةً يكثرون من الفتاوى والتعليمات في الشؤون النفسية والاجتماعية والسلوكية للتلاميذ، لكن النتائج تأتي في الغالب عكس ما ترمي إليها هذه الفتاوى بسبب غياب الفهم لدى التلاميذ. أمر كهذا يلاحظ أحياناً في توجيهات المعلم لتلاميذه من النواحي السلوكية التي لا تتحقق إلا من خلال فهم واستيعاب الدروس، وليس بالإرشاد والنصح.

إن الاستجابة لما يدرس في غرفة الصف تتفاوت بين التلاميذ، خاصة وأن التلميذ يتوقع أن يفهم الأشياء التي تدرس له، لكنه قد يشعر بالإحباط إذا عانى ضياعاً أو صعوبة في الفهم. لهذا فالاستجابة تتأثر بالقدرة على الفهم، فهي تعلو عند الفهم، وتراجع في أول إشارة يدرك فيها أنه غير فاهم لما يقال له من معلمه، وهذه الحالة بلاشك تؤثر في الثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، وصعوبة تحقيق النجاح.

ويتأثر التلميذ في توقعاته تجاه النجاح أو الفشل مقارنة بتوقعات غيره من زملائه أو من المعلمين، وخاصة المشرفين في المدرسة وأولياء الأمور، ونظار المدارس الذين ينظرون إلى التلميذ الفاشل في دروسه نظرة متدنية يدركها التلميذ فيقع أسير القلق واليأس. لكن هذا الفشل وإن كان ناتجاً عن صعوبات التعلم وليس الإهمال المتعمد من التلميذ، فإن اللائمة لا تقع على التلميذ بقدر ما تلام المؤسسة التربوية التي لم تستطع أن تساعد على تخطي الصعوبات في تعلمه، وتأخذ بيده إلى طريق النجاح.

إن التدريس الناجح يعتمد على السلوك التفاعلي (Interactive Behaviour) في غرفة الصف، ومدى قدرة المعلم على خلق التواصل والمشاركة بينه وبين تلاميذه. فالتفاعل الصفّي لا يعني السلوك اللفظي أو الكلام فقط، وإنما كذلك الأفعال السلوكية التي تحدث داخل الصف بطريقة غير لفظية كالإيماءات (Gesticulations) والحركات الجسدية التي يؤديها المعلم من أجل إثارة ذهن ونفسية التلميذ، وتوجيه انتباهه إلى الدرس.

إن الإيماءات من المعلم هي تلك الإشارات مثل تحريك اليدين أو التغيير في تعابير الوجه بهدف التحكم في انتباه التلاميذ أثناء التدريس، خاصة وأنه في حالات كثيرة ينصرف انتباه التلميذ عن الدرس في غرفة الصف. هناك بعض التلاميذ يفقدون اهتمامهم بالدرس بعد فترة وجيزة من بداية التدريس، حيث يلاحظ إصدار الأصوات أو الهمس والسرّحان من بعض التلاميذ، مما يتوجب على المعلم تغيير الموقف التعليمي من خلال إدخال فترات كالصمت لهنيئة أو تغيير نبرات الصوت والحركة وغيرها. ولقد وجد أن تغيير نبرات الصوت من المعلم من حيث القوة والسرعة أو تكرار الكلمات والتعابير لها تأثير في جذب الانتباه وإعادة التركيز.

إن الكثير من الأعباء التعليمية تلقى على عاتق المعلم باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية، ونظراً لأهميته فإن أي خلل في نظام التعليم يوعز بطريقة أو بأخرى إلى المعلم رغم أن المعلم قد لا يكون له دخل أو صلة بهذا الخلل، لهذا فإن معاناة المعلم في التدريس تتجاوز أحياناً مشكلات التدريس إلى الشعور بالتوتر المهني (Occupational Stress) الذي قد ينعكس على صحته البدنية والعقلية، وإنتاجيته، وأداء تلاميذه.

فهذا التوتر له أسباب مختلفة، منها ما له علاقة بالتغيير في نظام المدرسة، أو ضعف علاقاته بتلاميذه وزملائه المعلمين والعاملين الإداريين. وقد يحدث التوتر بإضافة أعمال إدارية في المدرسة يطلب من المعلم القيام بها، أو تكليفه بتدريس حصص إضافية بسبب غياب بعض المعلمين، أو تحمل زيادة أعداد المقبولين من التلاميذ. كما أن الموجهين يطالبون المعلمين ببذل المزيد من الجهد، ومعالجة التلاميذ الضعاف في دروسهم.

تشير العديد من الدراسات التي أجريت في بريطانيا عامي (2000 ، 2012) إن حوالي (42 %) من المعلمين في مدارس التعليم العام عام (2000) مروا بتجربة التوتر المهني، وأن القلق واليأس والتوتر تضاعف لدى المعلمين في عام (2012)، وأن (7 %) من المعلمين في المدارس الأمريكية يواجهون التهديد من التلاميذ كل عام. ويزداد التهديد بالنسبة للمعلمات، وخاصة في المدارس التي تقع في المدن والعواصم.

عامة، يعاني غالبية المعلمين في المدارس من التوتر المهني وضغوط العمل مما يؤثر على أدائهم المدرسي، فالضغوط أو القلق مؤشر لخلل بين المعلم ومهنته يؤدي عادةً إلى حالة من عدم التوازن النفسي، فإذا كانت هذه الضغوط أو التوتر وقتية فإن الحالة تبدو طبيعية تزول

بزوال المؤثرات، لكن إذا كانت مزمنة فإنها غالباً لها علاقة بمتطلبات المهنة أو في عدم التوافق بين المعلم ومهنته.

لاشك أن مصادر ضغوط العمل كثيرة منها طبيعة مهنة التعليم، وعبء العمل والتعامل، وظروف بيئة العمل وغيرها. وتشير إحدى الدراسات الاجتماعية التي قام بها دان لورتي (Lortie, Dan) (1975) عن مهنة التدريس في أمريكا أن السبب الرئيسي وراء ضغوط العمل هو العبء الوظيفي، وتزايد المسؤوليات في المدرسة. ولقد وجد أن كثافة الفصول الدراسية بالتلاميذ، والمسؤوليات الإضافية، والعلاقة المتعارضة مع الموجهين، والرقابة المدرسية، وتواضع الأجور مقارنة بالمهن الأخرى، وسلوك التلاميذ تساهم في الإحساس بالإرهاق النفسي والإرهاق.

لهذا لا غرابة أن توصف مهنة التعليم بأنها شاقة وصعبة، والمعلم المبتدئ قد يعاني أضعافاً مضاعفة من المشقة إذا كانت مشكلات بيئة التعلم معقدة، وخاصة إذا كان التلاميذ غير راغبين بالانضباط، ولا يرغبون في التعلم، ويميلون إلى المشاغبة. هذه وغيرها من مشكلات يواجهها المعلم تتطلب الصبر وصلابة الموقف، والسعي لأخذ الدعم من الزملاء المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة، وأحياناً تدخل إدارة المدرسة والموجهين من أجل تطوير قدرات المعلمين، خاصة تقديم التدريب أثناء العمل لهم وبصفة مستمرة.

يرى كثيرون التدريس بجانب مشقته أنه عملية ممتعة إذا كان المعلم يحظى بالاحترام، وأنه يشكل جيلاً للمستقبل، ويرى ثمرة جهده قد أينعت ثماراً تتمثل في المعارف والقيم والسلوك التي توطدت في نفس التلميذ، والمهنة ممتعة عندما يشعر المعلم بتجاوب أولياء الأمور معه، وثنائهم على جهوده لما لمسوه من نقلة نوعية في المستوى العلمي والسلوكي لأبنائهم.



الفصل الثالث عشر

التأثيرات المتبادلة

جرت العادة أن يتحدث الناس عن أهمية المنهج وتأثيراته على المجتمع، ونادراً تتناول الدراسات العوامل الخارجية المؤثرة على المنهج، خصوصاً الأنظمة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والإعلامية وغيرها التي تؤثر في المنهج بدرجة عالية، ولذلك أسباب كثيرة منها الفهم السائد في أن المنهج والمدرسة أنظمة تعليمية مؤثرة في المجتمع وجدت من أجل خدمة المجتمع، وبالتالي الخلل ناتج من المدرسة ومناهجها رغم أن هذا الخلل قد يكون أيضاً من المجتمع. والناس وخاصة أولياء أمور التلاميذ أكثر تأثراً بمشكلات التعليم على أبنائهم، وهم لا يبالون بتأثيرات المجتمع على المؤسسة التعليمية بالمقارنة بتأثيرات التعليم المباشرة على أبنائهم.

تحليل النظم

إن تأثير المجتمع على المنهج ينعكس على المدرسة كنظام اجتماعي صغير يتكون من تلاميذ ومعلمين ومشرفين اجتماعيين ونفسانيين وإداريين ونظار وعمال وغيرهم يتفاعلون في شكل نظام، كل بحسب طبيعة الدور المكلف به، وبنوع المسؤوليات التي تساهم في تحقيق وظيفة المدرسة. لذلك يطلق على المدرسة نظام من نظام كلي هو التعليم والتربية، وفي كل نظام هناك مجموعة من العناصر المفعلة لحركة النظام واستمراريته. فمكونات نظام المدرسة هي المنهج والمعلم والتلميذ والإدارة وغيرها، كما أن عناصر نظام المنهج هي المحتوى العلمي، الكتب المدرسية، النشاطات، الوسائل التعليمية وطرق التدريس وغيرها. والشكل رقم (11) يظهر علاقة المنهج بالمجتمع في إطار مفهوم تحليل النظم.

ولتبسيط فهم هذه العلاقة والعوامل المجتمعية المؤثرة في المنهج المدرسي نجد علم الاجتماع التربوي (Sociology of Education) يهتم بإيضاح ذلك من خلال ما يسمى "بتحليل النظم". وفهم التأثيرات المتبادلة والعمليات المتداخلة بين عناصر المنهج والمجتمع بمؤسساته وأنظمتها يستدعي التأمل بعمق بأهداف وإجراءات ونتائج تحليل النظم.



(الشكل 11): العلاقة بين المنهج والمجتمع في إطار مفهوم تحليل النظم.

إن تحليل النظم معناه أن هناك مجموعة من العناصر المترابطة ذات طبيعة تفاعلية منظمة، وتأثيرات متبادلة قد تكون بين النظام الواحد، أو مع الأنظمة الأخرى بهدف بلوغ هدف أو أكثر من هدف واحد. هناك نوعان من النظم، النظام المفتوح (Open System) ويعني النظام الذي يتأثر بأي نظام آخر يحيط به كالأنظمة الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، المسجد، النادي، إلخ). أما النظام الثاني فهو النظام المغلق (Closed System)، وهو نظام لا يؤثر في أي نظام أو يتأثر به مثل الدراسة الحقلية للتعرف على مكونات البيئة النباتية والحيوانية أو إعداد خطة لتدريس تجربة كيميائية أو فيزيائية وغيرها.

وفي تحليل النظم نجد أن المنهج نظام من عدة أنظمة أخرى، وهو نظام مفتوح يتأثر ويؤثر في غيره من الأنظمة، لهذا يعتبر المنهج من أكثر عناصر النظام التعليمي تأثيراً في المجتمع، وكذلك تأثراً بأنظمة المجتمع السياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية والثقافية وغيرها. ولأن هذه الأنظمة المجتمعية سريعة التغير فإن مواكبة المنهج لمتغيراتها من أصعب المهام التي يواجهها المخططون للمنهج، فالكثير من المحاولات لمواكبة التغيرات تتعثر مؤدية إلى تزايد الفجوة بين التعليم والمجتمع، وبالتالي تتوجه الانتقادات للمدرسة على أنها مقصرة في وظائفها، وأن ما تقدم من معارف ومهارات لا تناسب العصر.

والمعروف أن مواكبة التعليم للمتغيرات في المجتمع تتفاوت من مجتمع لآخر بسبب الاختلاف الكبير في معدلات التنمية، وخصوصاً التطورات العلمية والصناعية والتكنولوجيا التي قسمت العالم إلى معسكرين شمال وجنوب أو مجتمعات غنية وفقيرة، أو متقدمة ونامية.

لكن كل الأنظمة المجتمعية تؤثر في المنهج بطرق مختلفة قد تكون إيجابية أو سلبية، فما يريده المجتمع من المنهج في بيئة معينة يختلف عن ذلك في بيئة أخرى، لذلك يقال إن المنهج الذي يصلح لمجتمع واحد لا يصلح لمجتمع آخر نتيجة الاختلاف في الثقافات والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها.

ولقد حاولت دول نامية استيراد مناهج أجنبية اعتماداً على فكرة أنها مناهج متطورة ومطبقة في الدول المتقدمة، وبالتالي ستساهم في معالجة مشكلات التعليم، لكن استيراد منهج أجنبي ضاعف المشكلات بسبب أن الأسس العامة لهذه المناهج الأجنبية مختلفة، وأنها لا تنسجم مع الثقافة المحلية، والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، خاصة في المجالات الأدبية، حيث وجد أنها لا تهتم بقضايا المجتمعات النامية كالفقر، والولاء، والوحدة الوطنية، والأعراف، والقيم وغيرها من قضايا محلية تشكل أهمية إن لم تكن قلقاً مستمراً لأجهزة التعليم.

ولقد وجد أن مواكبة المنهج للمستجدات لا يعني مجرد إحداث تغيير أو تعديل طارئ في المحتويات العلمية والأدبية التي تقدم للتلاميذ، وإنما الإشكالية في أن المنهج ليس مجرد مسألة تقنية أو إجرائية فحسب، وإنما تحوي قضايا فلسفية وسياسية واجتماعية وثقافية تحاول جماعات الضغط استغلالها وتغييرها، خصوصاً وأن المنهج له طابع شمولي إلزامي يراعي فلسفة وقيم وثقافة المجتمع، ولرونته فإن إدخال أي جديد عليه لن يكون صعباً أو مستحيلاً.. وبما أن المجتمع يخضع باستمرار للتحويل، ويضطر النظام التعليمي أن يساير هذا التحويل فإنه من الخطأ الاعتقاد بأن للمنهج خاصية تطويرية نهائية، أو التفكير بإمكانية التوصل إلى نموذج كامل ومثالي للمنهج. فليس هناك منهج أفضل من غيره إذا كان الهدف المقارنة بين أنظمة التعليم، لكن المنهج يتطور على المستوى المحلي بهدف تجويده وجعله أكثر مناسبة للتحويلات المحلية، خصوصاً وأنه أحد الأدوات المهمة في صياغة المستقبل نتيجة تأثيراته على طرائق التفكير والمفاهيم والاتجاهات والمعتقدات وصور السلوك وغيرها.

الاتفاق على المبادئ

وبقدر ما يهدف المنهج إلى توصيل تأثيراته في المجتمع يظل أداة بيد المجتمع يتأثر بالمعتقدات الثقافية، ومنظومة القيم والعادات والأعراف والموروثات، وطبيعة الثقافة السائدة، أي أن المنهج لابد أن يكون صورة صادقة للواقع الثقافي والاجتماعي للمجتمع. وأن يعبر أيضاً عن تمكنه لمسايرة هذا الواقع ومجاراة التحويلات التي تحدث فيه بين حين وآخر.

إن مواكبة المنهج للمتغيرات في المجتمع ليست عملية هينة، ويصعب الحكم عليها بموضوعية باعتبارها مسألة نسبية تعتمد على الكم والنوع من المتغيرات المعروضة أمام المخططين، وكذلك تحديد أهمية هذه المتغيرات وأولوياتها. فما يراه مخططو المناهج من قضايا مهمة للتطوير قد لا يكون كذلك بالنسبة للعاملين في مجال التنمية العامة..

ومع ذلك تظل إشكالية المواكبة للمتغيرات تعتمد أيضاً على مصادرها ونوعيتها، وعادةً تتأثر المناهج بالمتغيرات المحلية والدولية، خصوصاً وأن هناك تحولات هائلة ومتسارعة في النظام العالمي الذي يؤثر في المجتمع المحلي، وبالتالي يتأثر نظام التعليم المحلي. هذه المتغيرات على المستويين المحلي والخارجي كالقيم والبطالة والاقتصاد والعولة وغيرها لا تسمح باستقرار المنهج وثباته لفترة زمنية عادةً يرى التربويون أنها ضرورة لقياس أثر المنهج على التلميذ.

كل عامل مؤثر في المنهج يختلف أيضاً في قوته وسعته عن غيره من العوامل الخارجية، لكن الاتفاق على درجة أهمية المؤثر مقارنة بمؤثر مسألة يختلف عليها التربويون وصانعو المناهج. ويعود هذا الاختلاف إلى طبيعة الاختصاصات والاتجاهات. فقد يرى أهل الاقتصاد أن العامل المالي والتجاري والصناعي وغيرها يجب أن يحظى بأهمية كبرى في تغيير المناهج، بينما يرى البيئيون الأولوية للمحافظة على الموارد، وعدم الإسراف، والمحافظة على البيئة من الملوثات. وقد يرى المحافظون أن المناهج يجب أن تركز على منظومة القيم والسلوك والتراث والتاريخ..

هذه الاتجاهات المجتمعية المختلفة بلاشك تربك صانعي المناهج، وتعتقد بناء المناهج وتطويرها على النحو الذي يهدف إليه المجتمع. وقد ترى شريحة من أطياف المجتمع أهمية استقرار المنهج، وعدم التغيير فيه من أجل المواكبة المستعجلة، بينما شريحة أخرى تؤمن بأهمية التغيير مما يجعل هذا الخلاف في عملية تطوير المنهج مرهوناً بحسم الخلاف والاتفاق على مبادئ تسهل على المخططين للمنهج، وتجنب الكثير من الخلافات المجتمعية على المنهج والنتيجة عن التدخلات السياسية في شؤونه، خاصة عندما ترى فئة أن من مصلحتها توجيه دفة المنهج لما يخدم أهدافها.

لهذا فالكثير من الانتقادات المجتمعية الموجهة للمنهج هي نتاج طبيعي للخلافات أو الصراع بين الطوائف السياسية والدينية، وجماعات البيئة، واختصاصيي السلوك والقيم. ففي المجال البيئي مثلاً يشتد الاعتراض على المنهج في أنه لا يعطي اهتمامات للمحافظة على البيئة، ولا ينمي السلوك الإيجابي لدى التلاميذ في تعاملهم مع كل ما يحيط بهم من موارد وأشياء حية وغير حية. فهناك انبعاثات غازية من المصانع تلوث البيئة وتضر بالصحة العامة، واستهلاك مفرط للموارد الطبيعية وغيرها تؤدي إلى انعكاسات سلبية وخطيرة على البيئة بسبب الرغبة في تعظيم الفوائد الاقتصادية والتجارية التي تركز عليها الحكومات في سياساتها الاقتصادية دون الأخذ بالاعتبارات البيئية.

ولقد انعكس ذلك على دور المنهج في قدرته على ترسيخ ثقافة ترشيد الاستهلاك والمحافظة على البيئة في نفوس التلاميذ أمام إصرار بعض الحكومات على الاستمرار في تلويث البيئة (Environmental Pollution) لدوافع اقتصادية وتجارية وتنافسية عالمية. فبينما يرى التربويون أهمية في تعلم التلاميذ كيفية المحافظة على البيئة، يرى الاقتصاديون

أهمية كبرى في استهلاك الموارد، وإقامة الصناعات، وتفعيل النشاطات التجارية والمالية التي تشكل الثروة وترفع من قدرات الدولة الاقتصادية.

عامة، ينصب الاهتمام بتغيير مدخلات النظام التعليمي أو بمجموعة العناصر المؤثرة مباشرة في المنهج، كالمحتوى المعرفي والتلميذ والمعلم وطرق التعلم وغيرها، ونادراً في الأنظمة التعليمية النامية نجد الاهتمام بالعوامل المجتمعية المؤثرة في النظام التعليمي، لهذا تزداد الفجوة بين المدرسة والمجتمع، وتنغزل المدرسة عن المتغيرات الخارجية، ولا تتفاعل حتى مع تلك المتغيرات الضاغطة عليها دون غيرها.

ومع أن لهذه الظاهرة أسباباً عديدة بعضها يتعلق بطبيعة العملية التعليمية التي اعتاد المعلمون القيام بها وفي شكل مهام تتكرر مما يجعلهم لا يحبذون التغيير لاعتقادهم أنها مضرّة، ونتائجها غير متوقعة، ومربكة للخطط والمرامي بعيدة المدى. كما أن غالبية المعلمين امتنحوا التعليم لشعورهم بأنها مهنة توفر قدراً مناسباً من النظام والأمان والاستقرار (Stability)، وأن التغيير في المنهج عادة يولد الاختلاف في الرأي، والصراع، والقلق من عدم النجاح في حال فرض التغيير.

إن التغيير في المنهج بسبب المؤثرات الخارجية التي لا علاقة لها بمدخلات التعليم عادة ينظر إليها المعلمون وصانعو المناهج بأنها وقتية ومتقلبة كتلك التغييرات الاقتصادية والسياسية التي تتأثر أحياناً بالأوضاع الدولية، أو بالسياسات الضاغطة على الدولة من الخارج والتي لا ترضخ لمعايير الديمومة أو الاستمرارية، بعضها عابر، وبعضها الآخر مستقر، والكثير منها غير ثابت وربما غير مقبول.

وعادة تتأثر المناهج في أنظمة التعليم النامية بالاتجاهات الخاصة للأفراد المسؤولين عن التعليم والتي ليست بالضرورة هي اتجاهات المجتمع أو الدولة. وقد لا تكون لها علاقة بالسياسات العامة للدولة تجاه التعليم، وخاصة المناهج. ولقد وجد أن تطويع المناهج لما يخدم مصالح محدودة، أو عدم موضوعية العمل في تطوير المناهج يؤدي عادة إلى الخلاف أو النزاع على أهدافه واتجاهاته من مختلف الطوائف والاتجاهات الفكرية والسياسية، كما أنه لا يخدم المبادئ العامة للتعليم والتربية.

ومما يزيد من تأثر المنهج بالعوامل الخارجية طبيعة نظام التعليم ذاته باعتبار أنه نظام مفتوح وتفاعلي شديد الاستجابة للمؤثرات ولديه قدر كاف من المرونة (Flexibility) بتقبل هذه المؤثرات وتنقيتها وتطويرها لنظامه. فالمنهج نظام له أسس مشتقة من التربية والمجتمع، ويعمل بالتنسيق بين مدخلاته وعملياته ومخرجاته التي توظفها المدرسة. وشكل رقم (12) يبين نظام المدرسة.



(الشكل 12): نظام المدرسة.

وإذا كانت المدرسة مؤسسة اجتماعية وتربوية وثقافية تمثل تطلعات المجتمع في رعاية الأطفال وتنميتهم ليكونوا مواطنين يساهمون في بناء أوطانهم، فإن التعارض بين مشروعية وجودها كمؤسسة أو نظام لا غنى عنه رغم الدور السلبي للمجتمع. إن تأثير المجتمع على المدرسة كبير ومتشعب سواء سلباً أو إيجاباً، فالمنظور السلبي يسهل تشخيصه وتحديد ميدانياً من التربويين والباحثين. وللاستدلال على ذلك، هناك أمثلة كثيرة تعكس حجم ونوع الخلل في التعليم بسبب المجتمع، منها على سبيل المثال سياسة بعض الدول، خصوصاً الصناعية بعدم تحديد نسبة انبعاثات غازات الدفيئة (Greenhouse Gases) لدوافع اقتصادية وصناعية، وتجارية وسياسية، بينما يؤكد النظام التعليمي أو المنهج على أهمية المحافظة على البيئة وصحة الإنسان، ويرى أن الاستهلاك المفرط للموارد الطبيعية ليس قضية بيئية فقط، وإنما أيضاً تربوية وأخلاقية.

إن تأثير المجتمع على التعليم قد يكون في أكثر من عامل واتجاه باعتبار أن العوامل المجتمعية متداخلة التأثير، ويصعب مثلاً تصور انعزال التأثير السياسي عن الديني، أو التأثير الثقافي عن الإعلامي، لهذا فإن هذه التأثيرات المجتمعية والمتداخلة تجعل صياغة المنهج التعليمي غاية في التعقيد ليس فقط في مستوى ألياته وبنائه، وإنما أيضاً في مدى القبول الاجتماعي به في مجتمعات لديها أنظمة متغيرة، ومتطلبات مختلفة.

ومما يزيد من صعوبة الاتفاق المجتمعي على المنهج أن كلمة "المجتمع" (Society) لا تعني السلطة أو القوى التي تقود مؤسساته وأنظمتها فقط، وإنما المجتمع أيضاً هو تلك العلاقات بين الأفراد في مجاميعها وطوائفها التي تتشارك في نظام عام من العادات والتقاليد والقيم والقوانين وغيرها. الناس إذن يشكلون الأساس في البناء الاجتماعي (Social Structure)، ويتفاعلون ضمن أنماط مختلفة من السلوك (Behavioral Patterns)، حيث يتعلم كل فرد من الآخر، لهذا فالمجتمع يصبح واحداً من أعظم الداعمين والميسرين لوظيفة المدرسة تماماً مثلما قد يكون من المؤثرين سلباً على المدرسة.

هناك من يرى أن تأثير المجتمع على المدرسة يجب أن يدرس في إطار دور المجتمع في التنمية العامة للفرد، وليس فقط في العلاقة بالمدرسة أو المنهج، خصوصاً وأن التلميذ

أصبح يتعلم من الأشياء التي تحيط به أضعافاً مضاعفة مما يتعلمه في المدرسة. وأن مصادر التعلم غير الرسمي (Non-Formal Learning) أتاحت الوسائط الإلكترونية والفضائيات، والانفتاح الثقافي التي زادت من فرص التعلم، وخلقت تحديات للمناهج لم تعد قائمة في الماضي.

لاشك أن هذه التحديات المتمثلة في التنوع والانفتاح الثقافي (Cultural Openness) على المجتمعات ووفرة الوسائل العلمية والإلكترونية جعلت المدرسة دائمة التفكير من أنها قد لا تكون قادرة على المواجهة، خصوصاً إذا كان الدعم المادي والمعنوي من الحكومة لا يرقى إلى المستوى المأمول. فالكثير من المجتمعات الفقيرة والنامية ليست قادرة على دعم مؤسساتها التعليمية بالشكل المطلوب، مما يعني أن نوع وحجم مشكلات المدرسة تتفاوت بدرجة عالية بين مجتمع وآخر اعتماداً على المستوى المعيشي والحياتي للناس.

لذلك نجد التفاوت في المستويات الاقتصادية والثقافية بين المجتمعات ظاهرة متفاقمة تزداد فيها الفجوة بين الدول الفقيرة والغنية، وبين النامية والمتقدمة. بل إن التفاوت في المستوى المعيشي يزداد حتى بين المجتمعات الفقيرة أو النامية ذاتها، كما يحدث أيضاً بين المجتمعات المتقدمة. لكن معاناة الدول الفقيرة والنامية من ضعف الموارد والاستثمار في التعليم بلاشك تظل القضية الأولى المعطلة لتطوير المتعلم، ولقد أدى هذا الأمر إلى تداعيات كثيرة منها ضعف القدرة على توفير فرص التعليم للجميع، وصعوبة معالجة مشكلاتها في ميادين محاربة الفقر والفساد، وعدم المساواة، واحترام حقوق الأفراد، وحقوق المرأة في التعليم والعمل وغيرها.

المذاهب الفكرية

إن النزاع على التعليم إذن، وخاصة المنهج ظل ومازال قضية مجتمعية بكل المقاييس يتمثل في تنوع مؤثراتها السلبية من النواحي السياسية والدينية والاجتماعية والفكرية، وغيرها والتي تجعل المدرسة ضحية النزاع وعدم الاتفاق على استراتيجية واحدة تؤمن مستقبلاً تعليمياً يتضامن الجميع عليه ويسعى كل طرف لاستكمال دور الطرف الآخر.

وإذا كان الصراع على التعليم بين التقدميين والتقليديين ليس حديث العهد، فإن هذا الصراع أصبح في العصر الحديث أكثر عنفواناً وشيوعاً باستهدافه السيطرة على المناهج المدرسية، والتحكم فيها وتوجيهها بما يتناسب مع توجهاتها الفكرية والسياسية. فلقد أصبح هذا الصراع واقعاً بتحديد مقاصد التقدمية والتقليدية التي من السهل الاستدلال عليها تاريخياً وأيديولوجياً، إن التقليدية ترى أن المدرسة مؤسسة تعلم التلاميذ لكي يتقلدوا المهن التي يحتاجها المجتمع، أي سد الفراغات المهنية، وليس إحداث نقلة نوعية (Qualitative Transformation) تساهم في تطوير المجتمع من خلال تنمية ثقافة الفرد، وإيلاء قضايا الحريات والعدالة والديمقراطية والمواطنة أهمية كبرى وجعلها كأولوية للنظام التعليمي.

أما التقدمية فترى أهمية المدرسة في تطوير مناهجها وكفايات معلميهما وقدرتها على تلبية الاحتياجات المختلفة والشاملة للمجتمع، فالهدف من التعليم ليس فقط توفير فرص العمل، وإنما لابد أن يكون المتخرج مفكراً ومبدعاً وناقداً ومشاركاً في النشاط السياسي والاجتماعي والاقتصادي، ومدركا أن إصلاح المجتمع لا يأتي إلا بإصلاح التعليم. يرى التقدميون ضرورة احترام عقل التلميذ وذكائه والعمل على مساعدته لصقل مواهبه..

كذلك يرى التقدميون أن تكون المناهج قادرة على ترسيخ ثقافة التسامح والانفتاح والتنوع، وألا تهتم بالنزاعات الثقافية والدينية والحضارية بين الأمم، فلا يكفي بالنسبة لها التعلق بدائرة التشخيص للظواهر السلبية دون علاج، وإنما لابد من الانتقال إلى دائرة العقل، وأخذ المبادرة من المدرسة والمجتمع لإصلاح الاختلالات المعطلة لحركة التقدم.

تشاطر الكثير من أفكار واتجاهات النظرية التقدمية مفهوم الليبرالية (Liberalism) كمذهب سياسي يهدف إلى التحرر من القيود السلطوية السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وإعطاء الفرد حق التعبير عن الرأي والحقوق في إطار العدالة والحرية، والليبرالية يمكنها أن تتحرك وفق ثقافة وقيم المجتمع، ولا تعني مفهوماً واحداً في كل المجتمعات، فقد يكون هنالك ليبرالي غربي متحرر وليبرالي شرقي محافظ.

والمعروف أن الليبرالية مذهب سياسي قديم ظهر في القرن السادس عشر الميلادي في أوروبا، ولقد تطورت مع الزمن بظهور معالمها الواضحة في القرن التاسع عشر الميلادي بعد انهيار سلطة الكنيسة، ومن أهداف الليبرالية أن الدين أحد أهم مرتكزات الدستور، وأحد مصادر التشريع الرئيسية، فلا يجوز استخدام الدين لمصالح السلطة والمال والنفوذ، وكذلك تهتم الليبرالية بالقانون وبالعناية بالتفكير والبحث عن الحقيقة، فليس هنالك أحد يمتلك الحقيقة المطلقة. والليبرالية لا تعادي أحداً في فكره ومعتقدده، وإنما تعارض الفكر الإقصائي وعدم قبول الاختلاف أو عدم احترام الرأي الآخر، لهذا فقد يكون المسلم واليهودي والمسيحي ليبراليين.

يخلط الكثير بين الليبرالية والعلمانية (Secularism) اعتقاداً بأن المصطلحين يعنيان شيئاً واحداً، هناك اختلافات جوهرية بين الاثنين تلخص في أن العلمانية تعني فصل الدين عن السياسة العامة، والتركيز على القوانين الوضعية والمجتمع المدني، وهي لا تنهي عن اتباع أي دين معين، بل تنادي بالفصل بين الدين والسياسة أو الدولة. وتتهم العلمانية في المجتمعات الإسلامية بأنها إلحادية لاهتمامها المفرط بالدنيا وبالعالم المحسوس، ونزع الإيمان بالآله والروح والآخرة.

تشير التحليلات السياسية للحركات الليبرالية والإسلامية إلى اختلاف وتوافق على قضايا دون أخرى. فمنذ السبعينيات من القرن الماضي زادت تأثيرات الحركات الإسلامية وطفعت على الحركات الليبرالية في العالم العربي، مما أدى إلى ضعف الحركات الليبرالية في العالم العربي وافتقارها إلى الطبقة الوسطى (Middle Class) التي عانت ضعف أساسها

الثقافي والفكري. هناك من يعتقد أن ضعف الليبرالية في العالم العربي ناتج عن تأثرها بالجماعات الإسلامية السياسية، وكذلك تغلغل المذهبية والطائفية بين الفئة الليبرالية.

أما الإسلام السياسي (Political Islam) فهو التيار الذي لا يتفق مع كل الحركات السياسية والطائفية الأخرى، خصوصاً الليبرالية والعلمانية، وحتى بعض الفصائل أو الجماعات الإسلامية التي لها مذاهب أخرى. فهو نظام أصولي يرى الإسلام ليس ديانة فقط، وإنما نظام سياسي واجتماعي وقانوني واقتصادي يصلح لبناء مؤسسات دولة، وتولي الحكم. والإسلام السياسي مثل غيره من التنظيمات السياسية الأخرى وجد النظام التعليمي ميداناً مناسباً للتدخل في شؤونه بغية السيطرة عليه، وزرع أفكاره واتجاهاته، وخاصة المناهج التي أخذت أولوية خاصة عند هذه الجماعة باعتبارها حقلاً خصباً لزرع العقائد والأفكار، وتكوين جيل من المتشددین والمغالين في الفكر، والمناهضين للسلطة والحكم.

ومثلاً يشكل تيار الإسلام السياسي خطراً على التعليم كذلك التيارات الأخرى العلمانية والليبرالية وغيرها باعتبار أنها تكتلات فكرية أيديولوجية تنحاز وتتبنى مفاهيم وتوجهات تختلف عليها الغالبية في المجتمع. فهي تيارات لا تمثل الاعتدال والوسطية في الفكر والمنهج والتعامل، لأن كل منها يرفض الآخر، ويحارب أفكاره، ويسعى لتطويع التعليم لأغراضه. فالإسلام السياسي حوّل الدين إلى ظاهرة سياسية، حيث حفزت كل الحركات الدينية على الانخراط في النشاط السياسي، والشيء نفسه يذكر للحركات الليبرالية التي تختلف فيما بينها على منهجية أعمالها واختلاف توجهاتها ساعية جميعها إلى السلطة السياسية وتغيير المجتمع من خلال تغيير النظام التعليمي.

إن تحييد سيطرة الحركات والتيارات السياسية عن منظومة التعليم ومنع تدخلها له أهمية بالغة في عدم تسييس التعليم (Educational Politicization) باعتباره شأنًا عاماً يمس كل أفراد المجتمع. فالتعليم لا يخضع لطائفة أو قبيلة أو تيار من التيارات السياسية وإنما هو للجميع. وإصلاح التعليم مسؤولية عامة تشارك فيها كل القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وليس تياراً أو جماعة معينة تحاول فرض أجنداتها وبرامجها من أجل الهيمنة الفكرية أو الإدارية على قطاع التعليم.

هذه الحركات والتيارات في المجتمع باختلاف فلسفاتها واتجاهاتها جعلت النظام التعليمي، خصوصاً المناهج هدفاً استراتيجياً في اتجاه التأثير في الشباب لكي يكونوا على وفاق وتقبل لرؤى وأفكار القوة المؤثرة في التعليم. لهذا تأثرت المدرسة ونظام مناهجها باتجاهات أكثر القوى المؤثرة عليها، ويبدو أن الكثير من المجتمعات العربية لم تنتبه للتدخلات السياسية، والمذهبية في المنهج، وتأثيراتها على الشباب إلا بعد أن ظهرت التيارات المتطرفة أو الأصولية المتطرفة (Radical Fundamentalism) تعلن عن ثقافة التطرف الفكري، وأنها تجند الشباب لمحاربة من يخالفها في معتقداتها وأفكارها، وأن المناهج أفضل وسيلة لتحقيق ذلك.

إن إشكالية التدخل في المنهج لا تتوقف فقط على القوى السياسية والطائفية، وإنما كذلك للحكومات المركزية دور مؤثر في توجيه دفة العملية التعليمية بما يتناسب مع نظامها السياسي، وتأثيرات الأحزاب عليها، وسعيها لخلق توازنات سياسية مع ممثلي الكتل المنتخبة في المجالس النيابية من خلال اختيار الوزراء الذين ينتمون لهذه الكتل السياسية المختلفة. فالحيادية الحكومية تجاه القطاع التعليمي بعزله عن التقلبات السياسية أو منع تأثيره باتجاه سياسي معين لن يكون متحققاً على الوجه المطلوب مادام وزير التربية والتعليم لا يمثل الوسطية والاعتدال في تعاملاته وقراراته.

ولقد وجد في الأنظمة التعليمية النامية أن الناس تنظر إلى تطوير التعليم على أنه من مهام ومسؤوليات الوزير وحده، وأنه الشخص الذي يملك العصا السحرية لمعالجة كل تراكمات الخلل والتخلف التعليمي، بينما الحقيقة تقول إن التطوير من مسؤولية مختلف القطاعات في المجتمع من مؤسسات وهيئات وقنوات شرعية وأفراد تمثل الرأي العام التي ينبغي أن تشارك القطاع التعليمي من خلال التعاون وترسيخ مفهوم أن التعليم عملية تضامنية.

هناك مجموعة من العوامل المجتمعية المؤثرة في مناهج التعليم، ذكرنا بعضاً منها، وسنتناول باختصار بعض هذه العوامل لأهميتها:

العوامل المؤثرة

• العامل السياسي

تؤثر السياسة في النظام التعليمي، خاصة المناهج في اتجاهين هما:

النظرية أو الأيديولوجية السياسية السائدة في المجتمع، وتداعيات هذه الأيديولوجية أو الظروف السياسية الطارئة. ويلاحظ في الاتجاه الأول الدور التاريخي للحركات السياسية كالقومية والاشتراكية والتقدمية والدينية والبعثية والليبرالية وغيرها التي مازالت تؤثر في المناهج التعليمية بنسب مختلفة رغم تناقضاتها وضعف قدرات بعضها على معالجة مشكلات التعليم. فالكثير منها يلجأ إلى الوعود بالإصلاحات، ويتحدث عن البرامج والخطط التي تطور التعليم، لكنها تصطدم بالكثير من العقبات أبرزها صراعاتها السياسية، وخلافاتها الفكرية، وعدم تجاوب الرأي العام معها. هناك كثيرون يعتقدون أن الصراع السياسي والفكري على المناهج هو تسييس للعملية التعليمية، وأن هذا التسييس شجع على ظهور الحركات الليبرالية والعلمانية. بل إن التكالب على التعليم من هذه الحركات دفع المذهبية الدينية (Religious Sectarianism) أن تنضم إلى حلبة الصراع.

أما الاتجاه الثاني المتمثل في تأثيرات الحالات الطارئة على المجتمع كحدوث احتلال للدولة، أو الحروب، أو الاضرابات والمظاهرات التي تقودها الحركات السياسية والطائفية وغيرها تنعكس بكل أبعادها واختلالاتها على النظام التعليمي، وهي اختلالات تفسر قوة

تأثير أنظمة المجتمع على التعليم، ومدى قدرة هذه الأنظمة أن تقود في ظل الحكم الشمولي والطغياني، والتركيز على قواعد الأحزاب والجماعات، وليس على قواعد ومفهوم الدولة الحديثة.

إن المشهد السياسي الحالي في الإقليم العربي يعكس شدة العلاقة بين الاتجاهين السياسي وتأثيرات كل منهما على الآخر، وعلى المناهج التعليمية. فالأيديولوجية السياسية السائدة قد تتسبب في الكثير من التداخيات في شكل صراعات ونزاعات بين الطوائف. وما يعانيه المجتمع العربي من حروب بين طوائفه في هذه الفترة، وإن كانت لها أبعاد تاريخية، إلا أنها وليدة العراك بين الطوائف على السلطة والمذهب والطائفة لدوافع سياسية أكثر منها دينية. فالطائفية تفهم على أنها استراتيجية مرتبطة بالنخب الاجتماعية (Social Elites) المتنافسة في حقل السياسة بهدف اكتساب المواقع وتوزيع السلطة. والطائفية هنا لا تعني بها العشيرة أو القبلية أو العائلة فقط، وإنما هي كذلك الأثنية والمذهبية التي تتحرك في إطار الكل باعتبارها أقلية عديدة مؤثرة في الفرقة والاختلاف والانقسام، وتشكل تهديداً لأمن الدولة ومؤسساتها.

• العامل الاقتصادي

تشير التقارير الدولية، وبالأذات تقارير البنك الدولي عن واقع التعليم العربي بأنه عامة تعليم متواضع المستوى رغم ارتفاع مستوى الإنفاق عليه، هناك الكثير من الدراسات عن الإنفاق على التعليم تشير أن الدول الخليجية تنصهر أعلى نسبة من إجمالي الإنفاق العام الحكومي في الإقليم العربي، بل أظهرت إحدى الدراسات عن واقع الإنفاق في (14) بلداً عربياً، وعلى مدى أربعين عاماً نتائج غير متوقعة في العلاقة بين الإنفاق والتعليم. هناك دول عربية تحتل المرتبة التعليمية المتقدمة، بينما إنفاقها قليل مقابل دول عربية غنية، لكن التعليم لا يرقى إلى المستوى المأمول.

إن استقراء هذا الواقع يعكس أن مؤشر ارتفاع الإنفاق على التعليم لا يعني بالضرورة تحسين مستواه، أو أن النمو في التعليم يؤدي إلى النمو في الاقتصاد. تصرف الكثير من الأموال على تحسين مستوى مخرجات التعليم، لكن لا علاقة لها بسوق العمل، مما يعني أن الخلل ناتج من سوء الاستثمار في الإنسان، وعدم التخطيط الواعي. المعروف أن ضعف الإنفاق على التعليم مؤشر سالب لا يساعد على تطوير التعليم، لكن الإنفاق عادة يحدث بقياس مردوده، وبتجنب الهدر، وأن يكون له قيمة دالة تعكس جودة التعليم وحسن الاستثمار فيه.

تشير الدراسات المالية في قطاع الإنفاق على التعليم العربي أن تدني الإنفاق من الأسباب الأساسية في تخلف التعليم العربي. فمن بين (150) دولة أنفقت حوالي (40) دولة ما يقارب صفر بالمائة من ميزانيتها على التعليم عام (2011)، بينما أنفقت (25) دولة أقل من (3 %) من الناتج القومي مع النمو الكبير في عدد التلاميذ، مما يعني اختلال مبدأ تكافؤ الفرص، وصعوبة العمل بالشعار العالمي أن "التعليم للجميع" ..

إن الفرق بين التمويل في التعليم بالدول النامية والمتقدمة يلاحظ عامة في سلوك الإنفاق الذي تتبعه حكومات الدول النامية، حيث تتحمل في الغالب وحدها المسؤولية دون دعم المجتمع لها أو مشاركة المؤسسات والأفراد المقتدرين في التمويل على عكس الدول المتقدمة التي تستفيد من القطاع الأهلي أو الأفراد في الدعم، فالدعم المادي من القطاع الأهلي أو الأفراد قد يكون في شكل بناء صفوف من مدرسة، أو توفير تجهيزات ووسائل تعليم وغيرها.

لا تستطيع الكثير من الدول التي لديها موارد مالية محدودة أن تواجه تحديات العناية بالتعليم، ليس في جودته وكفاءته، وإنما حتى في توفير فرص التعليم لكل الأطفال لكي لا يكونون خارج المدرسة، الأمر الذي يدعو أحياناً إلى طلب المساعدة من الدول المتقدمة أو الهيئات الدولية المعنية بالتعليم، لكن ذلك غير مضمون في كل الأوقات لأسباب مختلفة بعضها سياسية، وبعضها الآخر يتعلق بالبيروقراطية والفساد المستشري في الدول الفقيرة، وخاصة بين المسؤولين عن التعليم، مما يؤدي إلى تآكل ثقة المواطنين محلياً، وبالتالي ضعف الثقة بها خارجياً.

• العامل الاجتماعي والثقافي

لاشك أن الجوانب الاجتماعية والثقافية تلعب دوراً مهماً في التأثير على التعليم ومناهجه. ويلاحظ أن هذا التأثير يتباين في المجتمعات الرأسمالية عنها في المجتمعات الاشتراكية والشيوعية وغيرها. ففي النظام الرأسمالي يهتم النظام التعليمي بميول ورغبات الأفراد انطلاقاً من مفاهيم الحرية واحترام الاختلاف، والتنافس دون إرغام الفرد على مسارات تعليمية لا تتوافق مع ميولهم واتجاهاتهم، أما في المجتمعات الاشتراكية، وفي غالبية الدول النامية فإن الفرد يتعلم من أجل الوظيفة والبحث عن العمل الذي يرتزق منه، ولا قيمة له إذا انفصل عنها.

إن دراسة الجانب الاجتماعي من المنظور التعليمي تتطلب البحث في علم اجتماع التربية الذي يهتم بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع باعتبار أن المدرسة نظام اجتماعي ينبثق عن المجتمع، وبالتالي يؤثر المجتمع من خلال مؤسساته ونظمه بالمدرسة ومناهجها، والعكس أيضاً صحيح، فنجاح المدرسة من نجاح المجتمع أو العكس، هذه العلاقة قد لا تفهم إلا بالتعمق في البحث والدراسة لكل مكونات المجتمع من أسرة وإعلام ومؤسسات مختلفة وأندية وجمعيات ومسجد وغيرها.

إن الأسرة مثلاً تؤثر في المدرسة من خلال رعاية أولياء الأمور لأبنائهم التلاميذ، أو سلبية دورهم في هذا المجال. فالكثير من وظائف المدرسة تتعثر بسبب الأسرة، خصوصاً وأن الأسرة والمدرسة شريكان في مخرجات التعليم، وعملية الإنتاج والتوزيع، وفي صياغة التنمية البشرية، وبالتالي شريكان في الربح والخسارة في حالة حدوثها.

لذلك يمكن القول إن تربية الطفل في المدرسة هي امتداد لتربيته في المنزل، وبالتالي أثر المنزل على نمو سلوك الطفل ينعكس على سلوكه في المدرسة، فإذا كان المنزل نظيفاً فإن ذلك ينعكس على مظهر وملبس الطفل، وإذا الوالدان لا يحسنان المعاملة مع الطفل، فإن ذلك ينعكس على علاقاته السلبية بزملائه ومعلميه. ولقد وجد من الدراسات الاجتماعية والتربوية أن تدخين الوالدين أمام أبنائهم في المنزل يحفزهم على التدخين، واستخدام الوالدين الألفاظ النابية أمام أطفالهم يجعلانهم يستخدمون نفس الألفاظ في علاقاتهم مع زملائهم ومعلميهم..

ونظراً لإدمان التلاميذ على استخدام "الإنترنت" في المنزل بصورة مفرطة وغير منضبطة أمام أولياء الأمور ومن دون توجيه منهم فإن مساوئ هذا الاستخدام له انعكاسات سلبية على المدرسة. فبرغم أهمية استخدامات الكمبيوتر في مجالات البحث والتثقيف والمعلومات، إلا أنه أيضاً له انعكاسات سلبية. ومن هذه السلبيات أن التواصل الاجتماعي (Social Communication) والتربوي بين الوالدين والأبناء لا وجود له في المنزل، فالابن منشغل في غرفته بالهاتف النقال والألعاب الإلكترونية والإنترنت، ومن النادر أن يجلس مع أسرته للتباحث والحوار.

إن ضعف التواصل الأسري في المنزل بين أفراد الأسرة الواحدة بسبب التأثيرات السلبية للتكنولوجيا يؤدي أحياناً إلى تلاشي قيم التواصل، وربما تفاقم المشكلات داخل الأسرة، وخاصة علاقة الأب بالأم. تشير إحدى الدراسات الاستطلاعية حول آراء التلاميذ في اعتمادهم المفرط على الإنترنت والكمبيوتر في منازلهم أنهم يجدون التواصل على الإنترنت مع آخرين، ولا يجدون ذلك مع أهاليهم. أما البعض الآخر من التلاميذ يرون أن مشكلة التواصل لا علاقة لها بالإنترنت، ولكن بعزوف الآباء عن التحدث والجلوس مع أبنائهم نتيجة مشاغلهم المهنية والأسرية.

يلقي الكثير من الآباء تبعات التربية والتعليم على المدرسة. ويعتبرون المدرسة المؤسسة المسؤولة عن رعاية الأطفال بشكل كامل، وبالتالي، لا يرون ضرورة انشغال الأسرة بمشكلات الأطفال التعليمية إلا إذا كانت المدرسة فاشلة، لكن سلبيات الأسرة تتجاوز أحياناً حدود المعقولة والمنطق عندما يسود إهمالها لأطفالها على نحو لا تكثر حتى بالحدود الدنيا لمسؤولياتها تجاه الطفل فتسيء إليه باستخدام العنف والتعدي على حقوقه. تشير دراسات اليونسيف أن الكثير من الأطفال لا تتوفر لهم حاجاتهم الأساسية من تغذية ومياه نقية، ورعاية صحية، وحماية من الأسرة لعدم استغلالهم في الأعمال الشاقة، وحرمانهم من التعليم، والتسول وتعاطي المخدرات وغيرها.

لاشك أن الأسرة يقع على عاتقها مسؤولية جسيمة تجاه أبنائها، ومن دون قيام الأسرة بهذه المسؤولية فإن المدرسة لا تستطيع القيام بمسؤولية الأسرة، فالواقع الاجتماعي المزري للطفل ليس من مسؤولية المدرسة، وإنما هو مسؤولية المجتمع بنظمه ومؤسساته، وأولها الأسرة.

صحيح أن هناك الكثير من الأسر تعاني الفقر والبطالة (Unemployment)، مما يجعلها غير قادرة على رعاية أبنائها من كافة النواحي، فهي لو أرادت أن تقوم بواجباتها تجاه أطفالها فإنها لا تستطيع بسبب ضعف إمكانياتها المادية أو حتى التعليمية والثقافية إذا كان الوالدان لم يحصلوا على قسط مناسب من التعليم، لكنها ظاهرة يمكن معالجتها بالتنسيق مع المدرسة، والمؤسسات الاجتماعية والشبابية التي تقدم الدعم للأسر المحتاجة لإعانتها على رعاية أبنائها.

وبقدر ما تتأثر المدرسة بالجانب الاجتماعي كذلك للعامل الثقافي دور محوري في هذا التأثير لا يمكن التقليل من شأنه أو تجاهله، خصوصاً وأن التعليم والتربية جزء لا يتجزأ من ثقافة المجتمع، بل إن الآليات المختلفة التي تمكن الثقافة من التطوير والتجديد هي آليات تربوية وتعليمية انطلاقاً من أن التربية تقوم بدور التثقيف منذ أقدم العصور.

ولأن الثقافات مختلفة في المجتمعات، فإن النظام التعليمي يتأثر بهذا الاختلاف، ويسايره وفقاً لقيم وعادات واتجاهات كل مجتمع. فقد ينشأ الفرد في ثقافات مختلفة لكن ثقافة مجتمعه هي الأكثر تأثيراً في حياته مما يعني أن التنوع الثقافي (Cultural Diversity) ظاهرة صحية بسبب اختلاف خصائصها وأنماطها، والفرد مخير أن ينتقي من عناصرها ما يجدها أكثر قبولاً ومناسبة لحياته.

هذه الثقافات المتنوعة تتأثر بالبيئات التي توجد فيها وبالظروف السائدة في هذه البيئات، لذلك يقال إن ثقافة تؤكد على الحرية والمعرفة والعدالة والسلوك والرفاهية هي ثقافة تختلف عن ثقافة لا تعبر لهذه العناصر أية أهمية فتعكس مظاهر التخلف والقهر والفساد والقيود على الحرية والفكر.

وحيث إن علاقة الثقافة بالتربية ليست خطية وإنما متبادلة، فإن الذي يهمننا هنا أن ننظر بتمعن إلى تأثيرات الثقافة على التربية. إن الثقافة ببساطة تعني العقائد والقيم والقواعد التي يقبل ويتمثل لها المجتمع، فهي التراث الفكري والنمو الحضاري. فأي تغير في البيئة يؤدي إلى التغيير في الثقافة، وتتأثر عادة بالاختراع والتقدم العلمي والاتصال بالثقافات وغيرها.

ولأن المجتمعات لها ثقافات مختلفة، فإن هذه الثقافة تنتقل من مجتمع لآخر نتيجة الانفتاح والعولمة فتكون تأثيراتها ليست بالضرورة إيجابية عندما تتعارض مع قيم وأعراف ومعتقدات المجتمع المنقول إليه. وعادةً يوصف تأثر المجتمع بثقافات أخرى بأنه "الغزو الثقافي" (Cultural Invasion) غير المرحب به أو تلك الضاغطة على مجتمعات لا تمتلك قدرات الردع الثقافي لضعفها التعليمي والسياسي والاقتصادي، فقد تسود ثقافة العنف والطائفية المستوردة بسبب الهجرة السكانية والتواصل الثقافي، وللاستدلال على غزو ثقافة على أخرى تتجلى أمامنا ظاهرة غزو اللغة الإنجليزية كمكون ثقافي ضاغط بقوة على اللغات المحلية الأخرى، كاللغة العربية مثلاً، فلقد أدى الغزو اللغوي أن تدرس المؤسسات التعليمية

باللغة الإنجليزية بدل العربية للتلاميذ العرب، بينما هم وأولياء أمورهم يمانعون التدريس بلغة غير العربية. ويسود الاعتقاد بأن اللغة الإنجليزية كأداة الثقافة العالمية هي لغة حضارة قوية، وأن من يتحدث بها أكثر ثقافة وقبولاً من الناحية الاجتماعية، وسهولة للحصول على وظيفة.

إن هذا الاستدلال باللغة لا نعني به الدعوة للجمود الثقافي أو انكفاء الثقافة على ذاتها دون الأخذ والعطاء، والتواصل مع الثقافات الأخرى، خصوصاً وأن وسائط التواصل الاجتماعي، والإعلام، والرحلات والبعثات العلمية والدبلوماسية، والمؤلفات والترجمات، والفصائيات، وعالم الإنترنت والموبايلات والكمبيوترات وغيرها من تقنيات متطورة كلها وسائل أصبحت أدوات فاعلة في التطور الثقافي. المهم في التلاحق الثقافي أن تستفيد كل ثقافة من أخرى بما يتلائم مع ثقافتها المحلية، وليس بإحلال ثقافة محل أخرى، أو بغرض ثقافة وافدة.

فالثقافة بسلبياتها وإيجابياتها تؤثر في التربية والتعليم مثلاً يؤثر النظام التعليمي بالثقافة. ولقد وجد أن أدوات تطوير الثقافة في المجتمع خصوصاً العالمية تؤثر بدرجة عالية في كلتا المنظومتين، الثقافة والتربية. فالعولة مثلاً منذ بداية سبعينيات القرن الماضي تلعب دوراً محورياً في هذا التأثير الذي لا يتوقف أمام متغيرات دولية غاية في التعقيد والتحكم. هناك خلاف على معنى العولة، خصوصاً على مراميه، حيث يعتقد الكثيرون أن العولة ظاهرة للهيمنة الاقتصادية والثقافية. ومع ذلك هناك من يرى أن الحكمة تقتضي الاستفادة من إيجابياتها مادامت العولة أصبحت اليوم حقيقة يجب التعامل معها.

هذه العولة بالنسبة للتعليم ومناهجه تشكل تحدياً جوهرياً لأنها تطالب حدوث تغيرات في النظام التعليمي بالتركيز على لامركزية التعليم، والاستثمار في رأس المال البشري، وتشجيع التعليم الأهلي، وتجويد التعليم، والاهتمام بالإصلاحات التربوية الموجهة للاقتصاد. كما أن العولة تدعو النظام التعليمي إلى تعزيز القيم الفردية والشخصية والحرية الفكرية والتنافسية ودعم العمل الديمقراطي، والانفتاح على الخارج.

ويؤيد الاتجاه العولي ما ورد في تقرير "التعليم ذلك الكنز المكنون" للكاتب جاك ديلور (J.Delor) الذي كلف بإعداده من اليونسكو في الفترة (1993-1996) بأن الهدف الاستراتيجي لأنظمة التعليم يجب أن يستند على مبادئ هي: التعليم للمعرفة، والتعليم للعمل، والتعليم لتحقيق الذات، والتعليم للعيش مع الآخرين، والتعليم مدى الحياة. إن هذا يعني أن العولة تتجاوز اهتماماتها المالية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية إلى تقريباً المجالات الحياتية الأخرى ومنها الثقافة والعلاقة بالتعليم والعمل والتعلم مدى الحياة.

وعندما ننظر في مدى تأثير العولة على التعليم فإن مؤشرات تأثر الدول بالعولة في عام (2007) كانت من خلال ترتيب تفاعلها واهتماماتها. فلقد تم تصنيف حوالي (122) دولة كانت بلجيكا في المرتبة الأولى ثم النمسا والسويد وبريطانيا وهولندا وفرنسا وكندا وسويسرا وفنلندا على التوالي. لكن دولاً مثل بروندي، وجمهورية إفريقيا الوسطى، وهايتي، ورواندا، وسيراليون، والنيجر، وإيران، وبنغلاديش والكونغو جاءت في ذيل قائمة الترتيب.

• العامل الجغرافي والسكاني والتاريخي

هذه العوامل أيضاً لها تأثيرات بالغة على التعليم ومناهجه. فالعامل الجغرافي مؤثر من حيث المناخ وطول الإجازة صيفاً وشتاءً، حيث تختلف أنظمة المدارس باختلاف الدول، ففي الدول الخليجية نجد قصر اليوم الدراسي، وقلة ساعات الدراسة السنوية بسبب حرارة الجو، مما يؤثر على جهد المعلم وتحمل التلميذ، كما أن الجغرافيا تؤثر في الأنماط الاقتصادية السائدة سواء كانت مجتمعات زراعية أو صناعية أو تجارية، وبالتالي يتكيف النظام التعليمي مع الحالة السائدة، كما أن مساحة الدولة، وتضاريسها الجبلية أو الصحراوية أو المائية، واختلاف الأرياف عن المدن عوامل أخرى مؤثرة في التعليم.

كذلك طبيعة المناخ من حيث الأمطار والغابات والعواصف وغيرها يجعل النظام التعليمي يراعي تصاميم المباني المدرسية بما يتناسب مع الظروف البيئية. ففي اليابان حيث الزلازل والبراكين تحتم على المدارس أن تهتم بوسائل السلامة في الأبنية المدرسية تحسباً للكوارث.

أما العامل السكاني فيبلاشك من العوامل شديدة التأثير على التعليم من نواحي عديدة كالتركيب العمري للسكان، وطبيعة الهرم السكاني، وأنماط الهجرة، ونسبة المسنين، والأعراف، وعلاقة المواليد بالوفيات وغيرها. فاليابان مثلاً من الناحية السكانية تتميز بارتفاع النسبة السكانية في المدى العمري (15-64) سنة، وحوالي (67 %) من السكان في سن الإنتاج، ومعدل المواليد في انخفاض مما يجعل نسبة المسنين في ارتفاع.

كذلك تنوع الجنسيات في الدول يشكل معضلة تعليمية كما يلاحظ ذلك في الدول الخليجية، حيث ترتفع نسبة العمالة الوافدة إلى ثلاثة أضعاف عدد المواطنين، وهذه تتطلب توفير فرص تعليمية لكافة الأفراد بما يتفق مع الجنس والجنسية والعرق والوضع الاجتماعي والاقتصادي.

لا تهتم الدراسات حول المؤثرات الخارجية على النظام التعليمي كثيراً بالعامل التاريخي رغم التأثير أيضاً بهذا العامل المهم. إن العامل التاريخي لا نعني به تاريخ الدولة منذ تأسيسها والأحداث التي أثرت فيها فقط، وإنما كذلك تأثيرات تاريخ تطور التعليم في العالم، والتغيرات التي أدت إلى الإصلاحات التعليمية وتجارب الدول في تطوير المناهج، ودعم الاقتصاد الوطني من خلال الاستثمار الفاعل في رأس المال البشري.

• التأثير الإعلامي

يُعد الإعلام من أخطر المؤسسات تأثيراً في النظام التعليمي، نظراً لتعدد وسائله من إذاعة، وتلفاز، وصحافة، ومطبوعات، وإنترنت وشبكات تواصل إلكترونية وغيرها. وما يميز الإعلام أنه يصل إلى كل الفئات العمرية وفي أي مكان، وفي كل الأوقات، خصوصاً تأثيراته البالغة على الشباب، وبرغم اختلاف تأثيرات كل وسيلة إعلامية عن الأخرى إلا أن التلفاز

والإنترنت أصبحتا من أكثر الوسائل تأثيراً في العقول والحواس لدرجة إدمان الأطفال، وبالأذات ممن هم في سن التعليم، حيث يشكلون الأغلبية السكانية في المجتمعات العربية.

تتعارض الكثير من البرامج الإعلامية مع المناهج التعليمية ، خاصة عندما يشاهد الطفل برامج لا تليق بسنه أو مستواه العقلي فيقع في الوهم والحيرة، ولا يستطيع أن يفرق بين الحقيقة والخيال. إن الكثير من هذه البرامج عند مشاهدتها قد يصدقها الأطفال على أنها حقيقية. تشير الدراسات التربوية والنفسية أن الطفل الذي يقضي جل وقته في مشاهدة التلفاز في منزله قد يؤدي إلى ضعف قدراته على التخيل والابتكار، على خلاف اكتسابه المهارات في حال القراءة والمطالعة، والتمتع بالتخيل الحر في استخلاص المعاني من الحروف والكلمات.

هذه التصورات الذهنية في حال القراءة والاطلاع هي التي تنمي الفكر والإحساس، وليس مشاهدة التلفاز والصور الجاهزة والمتحركة التي وجدت من الدراسات أن تأخر تعلم اللغة وعدم انتظام نموها في المراحل الأولى من عمر الطفل يعود إلى ضعف القراءة والاطلاع والكتابة. إن اكتفاء الطفل بسماع الكلام من التلفاز يؤدي إلى صعوبات في فهم كل ما يسمع، فليس هنالك حوار بين الطفل والمعلم أو ولي أمره سوى ما يشاهد ويسمع من التلفاز الذي وجد أن الاعتماد عليه بشكل مفرط يؤدي إلى ضعف في مراكز استقبال اللغة (Linguistics Receptors) في الدماغ، وهذا قد يؤدي إلى حدوث اضطراب في عملية النطق، أو يتأخر النطق السليم عن مرحلته الطبيعية.

يكثر التربويون في السنوات الأخيرة من توجيه النقد للإعلام، وأن هناك تنافراً بين التربية والإعلام بسبب سوء توظيف وسائل الإعلام لإيصال الرسالة التربوية، فالإعلام بالنسبة للمعلم والمنهج التعليمي يشكل هدفاً مهماً ومورداً من موارد المعرفة إذا استثمر بشكل سليم، فالشكوى لدى التربويين من أن هناك ثقافة إعلامية سلبية تتناقض أحياناً مع أهداف النظام التعليمي.

إن أزمة الثقة بين التربية والإعلام مازالت قائمة، ولا تبدو أي حلول لها، فالتربية ترى أن الإعلام مؤثر سلبي على الأطفال والشباب في عالم يصعب التحكم في استخدامات الوسائل الإعلامية بطريقة تربوية. فالتأثيرات الإعلامية عامة سلبية في بناء السلوك وتتعارض مع المناهج التعليمية التي تريد أن ترسخ ثقافة المحبة والتفاؤل والتسامح والتعاون وغيرها. فلقد وجد من الدراسات التربوية للتأثيرات الإعلامية على الأطفال أن الكثير من برامج الإعلام تعزز السلوك غير السوي كالعنف والكراهية والقسوة والكذب والعصيان وغيرها.



الباب الخامس : جودة التعليم

الفصل الرابع عشر : المحددات.

الفصل الخامس عشر : الضمان والاعتماد.

الفصل السادس عشر : النموذج الأفضل.



الفصل الرابع عشر

المحددات

تزايدت الضغوط على أنظمة التعليم خصوصاً منذ نهاية التسعينيات من القرن الماضي من أجل المطالبة بتحسين أدائها، والعمل على رفع مستوى جودتها فكان لابد من الأخذ بمدخل "المقاييس" (Standards) في إصلاح التعليم، ولأن مفهوم المعايير أو المقاييس لم يكن معروفاً آنذاك لدى كثير من الأنظمة التعليمية رغم العمل بها في قطاعات أخرى كالصناعة والإدارة، فكان لابد من تكييف المفهوم للقطاع التعليمي. فالدعوة إلى العمل بالمقاييس كانت هدفها الاتقان وال ضبط والتقويم والمحاسبة على الأخطاء والتقصير، وسوء التخطيط وتجنب الفوضى. ولم يكن الإصلاح مجرد هدف من دون خطة وتنفيذ. فما يحدث اليوم من تطورات مذهلة في كافة المجالات يجعل التعليم هدفاً استراتيجياً خاضعاً إلى ضبط الجودة، وليس فقط الإصلاح أو مجرد التحكم في إيقاعاته دون قدرته على تلبية حاجات المجتمع، وخصوصاً التزويد بمتعلمين مؤهلين أكفاء لديهم مهارات نوعية تستطيع المساهمة في تنمية الدولة والنهوض بها.

المقاييس

ولقد شهد العصر الحديث التوسع في استخدام المقاييس ليس فقط في المجال التربوي، وإنما في شتى المجالات الحياتية، فمثلاً هي متوغلة في الصناعة والإدارة نجدها أيضاً في البناء والتشييد والخدمات والتجارة والطب والأجهزة والأدوية والغذاء وغيرها. ولأهمية المقاييس في الإنتاج والجودة فإن دولاً كثيرة أنشأت أجهزة مختصة للقياس توخياً لضمان سلامة الأداء، والعمل بالأهداف، ومناسبة النتائج.

لهذا فإن المقاييس تختلف في تعريفاتها بحسب اختلاف المجالات والأهداف والإجراءات المحددة، لكنها عامة هي أدوات حاكمة وضابطة للإنتاج مهما كان نوعها وفوائدها للمستهلك، وبالنظر فيها في مجال جودة التعليم فإننا نجدها تتباين تبعاً لاختلاف عناصر التعليم والظروف البيئية، فهناك مقاييس محددة تتعلق بكل عنصر في التعليم كمقاييس جودة التدريس، وكفايات المعلمين، والإدارة التربوية، وطبيعة البيئة المدرسية، والمناهج التربوية وغيرها. وفي المقابل هناك مقاييس عامة توصف بأنها شاملة تسمى مقاييس الجودة الشاملة (Total Quality Standards)، حيث يجري العمل في تحسين كافة أوضاع التعليم مجتمعة، وليست مجزأة على أساس كل عنصر منعزل عن الآخر، كالعمل على تجويد المناهج دون تحسين أداء المعلم.

إن ذلك يدعو إلى التمييز بين المقاييس العامة والخاصة للتعليم، فمثلاً تكون هنالك معايير لجودة التعليم المتمثل في كفاءة المعلمين (Teacher Efficiency) أو المناهج، مثلاً فإن هنالك أيضاً مقاييس لمراحل التعليم الابتدائي أو الثانوي أو المهني، أو مقاييس لتعليم الكبار والمعاقين والمتفوقين وغيرها. وعندما ننظر في المقاييس الخاصة بكفاءة المعلم فإننا أمام مجموعة كبيرة من العوامل كتقدير الذات، والثقة بالنفس، وضبط الذات، وتحمل المسؤولية، والقدرة على إدارة الوقت بنجاح، والمظهر الشخصي، والقدرة على التكيف، وحسن التعامل والاتصال، والمستوى العلمي، وغيرها.

وعندما نبحث في المفهوم العام لجودة التعليم فإنه لابد من التقيد بمقاييس وإجراءات تهدف إلى التحسين المستمر في نواتج العملية التعليمية (Educational Outcomes)، بحيث تكون هذه النواتج مطابقة للمواصفات المتوقعة أو المحددة في مفهوم الجودة ذاتها. أي أن المقاييس في هذه الحالة هي العناصر والمرامي التي تضمن الجودة، وتحديد مستوى التميز في الأداء (Performance Excellence) أو الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين.

الحديث عن الجودة في التعليم لا يمكن تغطيته دون الإشارة إلى بعض التجارب العالمية الناجحة، فلقد ظهر مفهوم الجودة في اليابان عندما دمرت بالكامل بسبب الحرب العالمية الثانية، وكان عليها أن تعيد بناء الدولة في كافة المجالات، وخصوصاً التعليم باعتباره الأساس لبناء المجالات الأخرى، الصناعية والاقتصادية والاجتماعية، وكذلك واصلت جهودها بعد إعادة بناء النظام التعليمي وتحريك عجلته إلى تحقيق أعلى جودة تعليمية على المستوى العالمي.

وتعد اليابان حالة فريدة في الاهتمام بمعايير تجويد النظام التعليمي مقارنة بالدول الأخرى التي حققت أيضاً معدلات مرتفعة في جودة التعليم مثل سنغافورة، وكوريا الجنوبية، وماليزيا، وفنلندا، وكندا وغيرها. واليابان تميزت بنهضة سريعة بعد التخلص من الدمار الهائل الذي لحق بها جرّاء الحرب، فلم يمض وقت طويل حتى تخطت تداعيات الدمار الذي لحق بها محققة معجزة صناعية، ونظاماً تعليمياً متميزاً منافساً للدول المتقدمة الأخرى التي عاشت حالة لا تقارن بتداعيات أول حرب نووية تكون ضحيتها اليابان وحدها.

كذلك تميزت اليابان بجودة تعليم طوعت بدرجة عالية لظروفها وبيئتها وثقافتها، حيث اهتمت بالتعليم المهني (Vocational Education)، والتركيز على الصناعة، وبناء اقتصاد متوافق مع حاجات ومتطلبات سوق العمل دون إغفال لأهمية التكامل بين مركزية ولا مركزية إدارة التعليم، والحاجة للإنفاق الكبير على التعليم (Educational Expenditure) الذي في الأوضاع الحالية أصبح يتجاوز (20 %) من مجموع الدخل القومي. أما المعلم الياباني فله مكانته الاجتماعية العالية، ومعد إعداداً عالياً، وأجره الشهري يفوق أجور المهن الأخرى في الدولة، لأن المعلم الياباني يعمل ساعات عمل طويلة في المدرسة ليس في التدريس فقط،

وإنما في الإشراف على الأنشطة التربوية والنوادي الطلابية، ومتابعة مختلف شؤون المدرسة وعلاقتها بالمجتمع.

ويلاحظ أن اليابان تعتبر مثلاً لدولة مارست الجودة في التعليم رغم أن مفهوم الجودة لم يظهر تحديداً إلا في ثمانينيات القرن الماضي في أمريكا نتيجة شعورها بتنافس اليابان لها في مجالات عديدة انعكست في غزو الصناعات اليابانية لمختلف أنحاء العالم، مما أدى إلى إثارة الرأي العام الأمريكي، ودعوة الجماهير إلى ضرورة مراجعة أوضاع التعليم بهدف بناء نظام تعليمي منافس وقوي يستطيع تحسين أداء المؤسسات التعليمية، ويساهم في رفع جودة الإنتاج (Products Quality)، والمردود الاقتصادي.

لقد كان تقرير أمة في خطر بداية جرس إنذار دقه الرئيس الأمريكي رونالد ريجان (R. Reagan) مؤكداً على أهمية إلزامية إصلاح التعليم، والاستمرار في تجوئده خوفاً من منافسة الدول الأخرى وتقدمها التي تعتبره أمريكا تهديداً لأمنها، خصوصاً عندما أطلق السوفييت أول مركبة فضائية ناجحة عام (1957) أزهت الأمريكيين أيام الحرب الباردة وجعلتهم في قلق من التقدم العلمي والصناعي للاتحاد السوفييتي الذي كان يعتبر العدو الأول لأمريكا قبل انهيار النظام الشيوعي الذي حكم الدولة لعقود طويلة.

هناك أسباب أو مبررات عديدة لاستخدام الجودة في التعليم لا ينتبه كثيرون في الأنظمة التعليمية النامية لها أو يلتفتون لأهميتها مقابل انشغالهم الدائم في تقديم تعليم للأكثرية يعتمد على الجانب الكمي (Quantity)، بغض النظر عن نوعيته لأجل تفادي الضغوطات الاجتماعية والسياسية. ولقد أدى هذا المنحى في السياسات التعليمية إلى اختلالات مرصودة تسجلها الكثير من الشواهد السلبية في الأداء، وكثرة المتسربين من التعليم، وضعف كفايات المعلمين، وتجنب المحاسبية، والبيروقراطية (Bureaucracy) التي لا تساعد على الإنتاجية والتفكير في التحديث أو الإصلاح.

إن جودة التعليم صفة متلازمة ومتداخلة مع مفهوم الاتقان (Perfection) الذي يتطلب أمانة العمل، والتأكيد على المسؤولية الفردية، والإلمام بالمعرفة والخبرة، والإحاطة بالمتغيرات التي تحدث في البيئة المحلية وخارجها. فلن تكون هناك جودة دون اتقان إذا كان المعلم مثلاً لا يتصف بأخلاقيات المهنة، فلا يحرص على التدريس بأمانة، ولا يتحمل المسؤولية، وقد لا يواظب على الحضور، ولا يسخر مهاراته في التدريس أو يساعد التلاميذ على التعلم والتفاعل مع الدروس.

هناك فوائد عديدة لتطبيق الجودة للتلميذ وتطوير الجوانب الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، فجودة التعليم تساهم في وقف الهدر المالي والبشري، وتحسين المخرجات، المؤهلة لسوق العمل والإنتاج، وبالشراكة المجتمعية، وبحيوية الإدارة، وبالقيم والتماسك الاجتماعي والسياسي، وبمستوى أداء العاملين، وخاصة المعلمين وغيرها، لهذا فإن دراسة مقاييس الجودة تؤدي إلى التعرف على الحالة التعليمية من حيث مشكلاتها واختلالاتها، وتحديد طبيعة كل مشكلة، وكيفية معالجتها.

إن دراسة السلبيات والإيجابيات في التعليم من منطلق الحاجة لتجويده تتطلب العمل بمعايير الجودة، فليس هنالك جودة دون أداة لقياس درجة اكتمال أو كفاءة نظام التعليم، وكما أشرنا، فإن المقاييس تختلف باختلاف الهدف، وطبيعة المكون التعليمي الذي يتباين بين مكون وآخر، فمعايير جودة المنهج ليست هي مثل معايير كفاءة أداء المعلم أو الإدارة المدرسية على سبيل المثال، لاشك أن المعلم أحد العناصر المهمة في جودة التعليم، ويتوقف عليه فشل أو نجاح العملية التعليمية باعتباره المعيار الأثقل في تجويد التعليم وتقدمه، فالخلل في كفاءته مثلاً معيار مؤثر سلباً على أدائه، ولا يحقق وظيفة المدرسة في التميز والريادة.

هناك معايير أخرى في جودة المعلم بجانب الكفاءة، فلا بد أن يكون المعلم منتزحاً لمهنة التعليم، وملماً بنظام العمل والقوانين، ومحباً لتلاميذه ومدرسته، ومتعاوناً مع زملائه المعلمين، وأن يكون قدوة حسنة لتلاميذه في تصرفاته وسلوكه وإخلاصه في العمل، وغير ذلك من عناصر أو خصائص تشكل مكانة المعلم العالية في المجتمع، وليس فقط في مدرسته أو بين زملائه.

وكذلك عندما ننظر في معايير جودة المنهج المدرسي نجد أنه لابد أن يتصف بالتكامل ومناسبة محتواه لأعمار وعقول التلاميذ، وأن يتصف بالموضوعية والمرونة، والمجتمعية التي تعبر عن احتياجات المجتمع، وظروفه وقضاياه، وعادة توصف جودة المنهج بقدرته على التأثير في التلميذ، ومناسبته لاحتياجاتهم الأساسية مع مراعاة الفروق الفردية، ومواكبة مستجدات العصر.

عند دراسة المقاييس، واختيار ما يناسب الوضع التعليمي ينبغي تحديد الأهداف من الدراسة، فالكثير من أنظمة التعليم لم تحقق تجويد التعليم بسبب عدم التزامها بمقاييس الجودة ووقوعها في الأخطاء الإجرائية الكثيرة. إن الجودة لن تكون متحققة على الوجه السليم دون توفير كامل احتياجاتها على المستويين التخطيطي والتنفيذي.

هناك الكثير من الدراسات التي ساهمت في تطوير مفاهيم الجودة الشاملة ليس في المجال التعليمي فقط، وإنما في مجالات أخرى كالصناعة والتجارة والاقتصاد وغيرها. ومن أبرز الرواد الذين أرسوا قواعد الجودة وليام إدوارد ديمينج (W.Edwards Deming) الفيزيائي الأمريكي الذي عمل أستاذاً في جامعة نيويورك (1913)، واهتم بالجودة، وركز على ما يسمى بدائرة ديمينج التي تتكون من أربعة عناصر هي: التخطيط والتنفيذ والتقييم والمتابعة. أي التأكيد على الخطط وأهميتها في التحسين، ثم العمل لتنفيذ الخطة في إطار محدود لتبرير الأخطاء والأسباب، والتأكد من النتائج، ثم التنفيذ في اتجاه تحقيق النجاح، ولقد استفاد اليابانيون من خبراته في تطوير العنصر البشري.

ثم جاء جوزيف جوران (Joseph Juran) الذي يعتبر المعلم الأول للجودة في العالم. فلقد ساهم في تطوير مفاهيم الجودة، ونشر أول كتاب عن ضبط الجودة (Quality Control) في

عام (1951). فهو يرى أن الجودة تمر بعدة مراحل منها الوعي بأهمية الجودة، وبناء نظام للجودة، وتدريب العاملين، وحل المشكلات بالأسلوب العلمي، ومراقبة التنفيذ والتشخيص، وتحديد النتائج.

أما فيليب كروسبي (Philip Crosby) المتوفى عام (2001) وأحد الكبار المختصين في الجودة الشاملة بأمريكا أكد أن مجال الجودة الشاملة ينبغي أن يشمل الجانبين الكمي والنوعي، والعمل على إقناع الإدارة العليا بأهمية الجودة، وقياس الجودة، وتحسين نوعيتها، وتهيئة البيئة المناسبة، وتشخيص المشكلات، والتشجيع للمشاركة. فالجودة لا تعني التصويب فقط، وإنما تفادي الأخطاء، ولقد وجد أن ضعف الجودة يعود إلى سوء الإدارة.

كذلك ساهم المهندس الياباني كوروا إشيكاوا (Kaoru Ishikawa) في تطوير مفاهيم الجودة الشاملة من خلال توزيع الأدوار وتحديد المسؤوليات، وخاصة تحمل القيادات غالبية المسؤوليات، ويرى أهمية في إشراك العاملين في حل المشكلات، وضرورة تدريبهم وتحسين مهاراتهم.

هناك أيضاً مالكولم بالدريج (Malcolm Baldrige) الذي طور نظام ضبط جودة التعليم الذي يستخدم للتمييز في الأداء بين مؤسسات التعليم العام، ولقد تأسس هذا النظام في عام (1998) كإطار لفهم وتحسين أداء المدرسة، ويتكون مقياس الجودة من (11) قيمة أساسية وخبرات، و(7) مقاييس للتحسين المستمر، ولقد وجد أن نظام بالدريج له فوائد في تقييم كيف تعمل المدرسة، وكيف يمكن تحسين أدائها من خلال التخطيط والتطور. والجدول رقم (5) يبين معايير "بالدريج للتميز".

إن معيار بالدريج للتميز في الأداء (Standard for Performance Excellence) هو إطار عمل لتحسين مستمر للتعليم بهدف الحصول على نتائج مهمة تستفيد منها المؤسسة التربوية في مجال تطوير الأداء والتقدم واستثمار الموارد المتاحة، ويُعد إطاراً داعماً للعمليات الإجرائية، وليس أداة وصفية (Prescriptive). فالإطار أيضاً يعين على تشخيص كفاءة المؤسسة، ووضع خطة للتحسين بعد التشخيص.

كذلك يساهم المعيار في تقييم المؤسسة التربوية، ومكانتها العلمية والتعليمية، ومتطلبات التحسين اللازمة للعملية التعليمية، ويحتوي معيار بالدريج على ثلاثة أغراض مهمة هي:

- المساعدة في تطوير عملية الأداء، القدرات، والنتائج.
- المساهمة في تحسين الاتصال، والمشاركة في تبادل المعلومات والخبرات.
- العمل على فهم كيفية تطوير الأداء، وآليات التخطيط للتحسين، وإتاحة الفرص للتعلم بخلق بيئة مناسبة.

(الجدول 5): معايير "بالدريج" للأداء المتميز.

1. القيادة. 2. الخطط الاستراتيجية. 3. التلميذ والمشاركون. 4. القياس والتحليل وإدارة المعرفة. 5. المعلم. 6. إدارة العمليات. 7. نتائج الأداء.	المقاييس (سبعة معايير)
1. القيادة العضوية. 2. مركزية التعلم. 3. التعلم الفردي والنظامي. 4. قيم المعلمين والشركاء. 5. التركيز على المستقبل. 6. الإدارة للإبداع. 7. الإدارة للواقع. 8. المسؤولية الاجتماعية. 9. التركيز على النتائج وخلق القيم. 10. تطور النظم. 11. القدرة على التفكير وسرعة اتخاذ القرار.	القيم الأساسية (11 قيمة أساسية تداخلية العلاقة)

مستوى الجودة

منذ الثمانينيات من القرن الماضي والدول تتنافس على تطوير معايير الجودة بما يحقق أهدافها وأوضاعها البيئية، وبرغم أن دولاً كثيرة أدخلت تحسينات على التعليم، وخصوصاً التركيز على جودة التعليم الإلزامي (Compulsory Education) الذي عادة يكون حتى سن (15) سنة في غالبية الدول، إلا أن دولاً كثيرة في العالم النامي مازالت بعيدة عن الهدف، وتعاني شتى المشكلات، خصوصاً قلة الموارد المالية، والكفايات البشرية المطلوبة لقيادة العملية التعليمية.

ولقد اعتبرت مؤشرات مهارة القراءة والرياضيات والعلوم لدى تلاميذ التعليم العام دليلاً ميسراً لتحديد مستويات الجودة في النظام التعليمي، وتشخيص مرتبة النظام التعليمي

(Educational Ladder)، مقارنة بغيره من النظم الأخرى. ففي إحدى الدراسات التي أجريت عام (2012) على التلاميذ في (65) دولة بما في ذلك دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organization of Economic Cooperation and Development ; OECD)، والبرازيل ولافتيا وروسيا وجد أن قياس معدل مهارات القراءة والرياضيات والعلوم لدى تلاميذ دول (OECD) أقل بكثير من اليابانيين والكوريين الجنوبيين.

إن ذلك معناه أن مستويات أداء التلاميذ في اليابان وكوريا الجنوبية هي الأعلى. كذلك وجد من دراسات أخرى أن دولاً مثل استونيا وأيسلندا والنرويج حققت أداءً عالياً في جودة التعليم بغض النظر عن الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، بينما دول مثل فرنسا وسلوفاكيا كان للجوانب الاجتماعية والاقتصادية تأثير واضح على أداء التلاميذ في مدارسها.

ولقد وجد أن تقدم الدولة أو تراجع أدائها التعليمي يختلف لدى الدولة من سنة لأخرى، فعند تحسن التعليم فإن الدولة تقفز إلى مراتب متقدمة مقارنة بغيرها من الدول التي تتراجع على سلم التفوق، هناك دول تظل متقدمة ومحتفظة بالمراتب الأولى أو الثانية عدة سنوات بسبب مكانة ورفعة نظامها التعليمي.

وللاستدلال على تباين مواقع الدول في الجودة التعليمية نجد أن الدول الاسكندنافية بعد أن كانت تتصدر المراتب العليا عالمياً في عام (2012)، حيث كانت فنلندا في المرتبة الأولى لكنها تراجعت إلى المرتبة الخامسة في عام (2016)، وكذلك تراجعت السويد من المرتبة الواحدة والعشرين إلى الرابعة والعشرين، هذا في الوقت الذي تقدمت دول أخرى مثل روسيا وبولندا على سلم الجودة التعليمية. والجدول رقم (6) يظهر ترتيب جودة التعليم في بعض الدول لعام (2016).

(الجدول 6): ترتيب بعض الدول في مستويات الجودة التعليمية لعام (2016م).

المرتبة	الدولة
1	كوريا الجنوبية
2	اليابان
3	سنغافوره
4	هونغ كونغ
5	فنلندا
6	بريطانيا
7	كندا
8	هولندا
9	أيرلندا
10	بولندا

أما نتائج ترتيب مهارات التلاميذ في مواد القراءة والرياضيات والعلوم لعدد من الدول في عام (2010) مقارنة بعام (2016)، فإن التغير في مواقع الدول من حيث الترتيب تأخراً أو تقدماً يظهر بوضوح، وفيما يلي تصنيف عشرين دولة في مجال المهارات بالقراءة والرياضيات والعلوم من أصل (76) دولة. والجدول رقم (7) يشير إلى ترتيب الدول في جودة التعليم لعام (2010).

(الجدول 7): ترتيب بعض الدول حسب جودة التعليم لعام (2010م).

المرتبة	الدول	المرتبة	الدولة
11	سويسرا	1	كوريا الجنوبية
12	بولندا	2	فنلندا
13	أيسلندا	3	كندا
14	أمريكا	4	نيوزلندا
15	السويد	5	اليابان
16	ألمانيا	6	أستراليا
17	أيرلندا	7	هولندا
18	فرنسا	8	بلجيكا
19	الدانمرك	9	النرويج
20	بريطانيا	10	استونيا

وعندما نتمعن في واقع جودة التعليم العربي فإننا نجد أن الدول العربية خارج قائمة أفضل (20) نظاماً تعليمياً في العالم. ويلاحظ ذلك في مؤشرات تقدم التعليم خلال الأعوام السابقة بالتركيز على عناصر الجودة الشاملة كتقييم كفاءة المعلمين، واستقلالية المدارس، والاستثمار في التعليم، والإنفاق، وقيمة التعليم للأهالي، ودور التعليم في المواطنة والأخلاق وغيرها.

يستدل من كل ذلك أن التعليم العربي يحتل مراتب متأخرة عالمياً سواءً كان ذلك في تقارير التنافسية العالمية (Global Competition Reports) أو في تقارير جودة التعليم، أو حتى في تشخيص بعض مؤشرات العناصر المحددة من التعليم، لكن المقارنة بين مراتب الدول العربية في التعليم العربي تعكس أن دولة قطر احتلت المركز الأول عربياً في مؤشر جودة التعليم الأساسي (Basic Education) الذي يصدره المنتدى الاقتصادي العالمي سنوياً، وكان ذلك في عام (2015).

وقد وجد أن اعتلاء قطر الصدارة التعليمية في عام (2015) بين الدول العربية يعود إلى فكرة تطبيق "المدارس المستقلة" (Independent Schools)، كما أن الإنفاق العالي على

التعليم مقارنة بدول مجلس التعاون الخليجي أيضاً من العوامل المؤثرة في جودة التعليم الأساسي في قطر.

عامة، تظل معايير جودة التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي أدنى بكثير من الدول المتقدمة، بسبب التدني النسبي في مؤهلات العاملين ، وضعف المناهج، والتركيز على الكم التعليمي لمواجهة الطلب الزائد على التعليم في مجتمعات حديثة تنمو سكانيا بشكل لافت، فلقد ساهم الإقبال الكبير على المدارس الخاصة (Private Schools) من المواطنين في السنوات الأخيرة في معالجة مشكلات الكم، ورغبة في تعليم أكثر جودة هروباً من المستوى التعليمي المتدني في التعليم الحكومي الذي لا يتناسب والإنفاق العالي عليه مع مردوده المتواضع.

إن هذا الواقع في دول مجلس التعاون الخليجي مازال يشكل مشكلة تعليمية ومجالاً للجدال بين التربويين والسياسيين بسبب رغبة الأهالي المتزايدة في إرسال أبنائهم إلى التعليم الخاص، وبالأذات المدارس الأجنبية (Foreign Schools) الذي يجدونه أكثر مناسبة وتطوراً، خصوصاً في ارتفاع كفاءة المعلمين، والعناية بالكيف ونوعية التعليم، ومتابعة مختلف شؤون العملية التعليمية في المدرسة التي تتصف بإدارة مدرسية مؤهلة، وبعلاقات وثيقة مع الأهالي.

أهمية القياس

لاشك أن العمل بمفهوم الجودة التعليمية لن يكون عملياً أو محققاً لأهدافها دون التخطيط الواعي، فلقد فشلت الكثير من محاولات في تجويد التعليم بسبب غياب المقاييس، وعدم إدراك خصائص ومستهدفات الجودة، والآليات الصحيحة لتحسين التعليم في كل جوانبه.

لهذا ينبغي العمل بأسلوب المقاييس لتجويد التعليم لما له من فوائد عديدة، حيث إن الكثير من المعلمين والإداريين قد لا ينتبهون لها في خضم انشغالاتهم اليومية بالعمل التربوي. فلقد وجد أن تطبيق هذه المقاييس ضرورة تفرضها المشكلات الناجمة عن سوء الإدارة والنظام البيروقراطي، والهدر في الإنفاق، وعدم تلبية سوق العمل من خريجين قادرين على الإنتاج، وضعف التمكن من مواكبة المستجدات في ميادين العلم والمعلوماتية والتقنيات المتجددة، مما يؤدي إلى تدني المستوى التحصيلي للتلاميذ الذي لا يتماشى مع خط التنافس التعليمي العالمي.

إن التجويد يعني التعامل مع مختلف عناصر العملية التعليمية من أجل تجويد عمليات الإنتاج والمخرجات، وتقليل فرص وإمكانات الفشل، وتلبية احتياجات التلاميذ وأهاليهم، والإسهام في استقلالية المدرسة، وتعزيز مبدأ المحاسبة أو المساءلة، والشفافية في العلاقات، والتفاني في العمل، وحشد طاقات العاملين في المدرسة، والمشاركة في العمل الجماعي أو العمل بروح الفريق الواحد الذي يرسخ التعاون والتضامن.

وبرغم الاختلاف في تأثيرات عناصر التعليم على تحسين العملية التعليمية، إلا أن كافة العناصر مهمة في تجويد التعليم. ولقد وجد أن ثلاثة عناصر أكثر تأثيراً في الجودة وهي: المعلم والمنهج والإدارة المدرسية، ويكفي التأمل في تداعيات المعلم غير الكفؤ على التعليم، أو المناهج غير المناسبة للعصر أو للاحتياجات الأساسية للتلاميذ، أو أن تكون الإدارة المدرسية غير مستقلة، ولا تمتلك رؤية لمعالجة المشكلات الإدارية أو المالية أو التربوية للمدرسة، فضلاً عن وصفها بإدارة جامدة مركزية في اتخاذ القرار (Centralized Decision-Making)، لا تحسن العلاقات أو الاتصالات مع التلاميذ أو أهاليهم وضعيفة السعي لتطوير أداء المدرسة، واستغلال كل ما يتاح من موارد تجعل المدرسة أكثر فاعلية ومنافسة لغيرها من المدارس. فضلاً عن عدم الاستفادة من التجارب التربوية، وضعف إشراك المجتمع في العملية التربوية، أو نشر ثقافة التميز في التدريس..

إن ضمان جودة التعليم (Educational Quality Assurance)، والاعتماد (Accreditation) لا يتحققان دون المقاييس المتفق عليها كموجهات أو خطوط مرشدة للمتخصصين تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية.



الفصل الخامس عشر

الضمان والاعتماد

إن البحث في جودة التعليم أو معاييرها لن يكون كاملاً دون الحديث في ضمان الجودة والاعتماد (Accreditation) للمؤسسة التعليمية. فلقد بات البحث في الضمان والاعتماد في مجال التعليم قضية ملحة في عالم يشهد تدفقاً معلوماتياً، وتطوراً في أساليب التعليم، ونموً سريعاً في أعداد المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها، وتحولات مستمرة في ميادين الاقتصاد والتجارة والاتصال والأسواق التي تحتاج إلى قوى عاملة متميزة في مختلف التخصصات العلمية والمجالات المهنية والصناعية.

لكن كيف يمكن ضمان الجودة في التعليم، وبالتالي اعتمادها أكاديمياً أمام الكم الهائل من المؤسسات التعليمية التي تتفاوت بدرجات عالية في أهدافها ومستوياتها العلمية، ولدرجة أن الكثير منها ليس لها وجود على السلم العالمي للتنافسية أو الجودة؟ إن تأمين النوعية أو الجودة للجهات المستفيدة ليس بالأمر السهل أو المتاح أمام تنوع المطالب، وصرامة معايير الجودة، والتنافس الشديد بين المؤسسات التعليمية على الريادة، وتوافق منتجاتها مع الاحتياجات الفعلية لجميع الفئات في المجتمع.

ضمان الجودة

إن ضمان جودة التعليم يلزم الثقة المتبادلة (Exchangeable Confidence) بين الجهات المسؤولة عن قطاع التعليم والجهات المستفيدة كالتلميذ وولي أمره ومؤسسات العمل، وهي ثقة لن تتحقق بدون تقييم واقعي من أجهزة أو هيئات محايدة لديها إجراءات يدخل فيها ضبط نوعية وجودة التعليم، وضمان استمراريته في إطار مواصفات أو قواعد محددة. من حق المجتمع أن يطمئن لنوعية التعليم التي تقدمها الجامعات والمدارس، وأن لا يكتفي بما يكتب من نظريات وشعارات عن جودة التعليم، بينما الواقع التعليمي يعكس خلاف هذه الشعارات والوعود، فعندما يكون التعليم في أدنى مستوياته يكون التلميذ هو الضحية لوجوده في مدرسة أو جامعة بعيدة تماماً عن أي تصنيف له علاقة بالجودة أو حتى الاعتراف بأنها مؤسسات قادرة على تحقيق الحد الأدنى لقياس الجودة (Minimum Quality Measurement).

إن التباين الهائل بين المستويات التعليمية في مؤسسات التعليم المختلفة قياساً على مؤشرات الجودة، والتنافسية، وكفاءة المعلمين، والبرامج وغيرها، والحاجة لإتاحة فرص الاختيار للتلاميذ لتخصصات ومؤسسات تعليم مميزة وفق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي جعل قضية الضمان والاعتماد للمؤسسة التعليمية من أكثر القضايا التي شغلت ومازالت تشغل اهتمام متخذي القرارات وواضعي السياسات التعليمية، خاصة بعد تحول الكثير من المؤسسات التعليمية إلى مؤسسات تجارية تهدف إلى الإتجار بالتعليم بغض النظر عن التزامها بمعايير الجودة وضمان التميز والتقدم.

لهذا أصبح مفهوم ضمان الجودة واعتمادها في التعليم شرطاً أساسياً لعمل المؤسسة التعليمية، ومطلباً أهلياً ورسمياً، بل وإلزاماً على كافة مؤسسات التعليم إذا أرادت الاعتراف والاعتماد للمؤهلات العلمية أو منح الشهادات (Certifications) التي يجب أن تتفق مع مواصفات الجودة، وضمان استمراريته وتطويرها كخيار استراتيجي يؤدي إلى خلق سمعة أكاديمية (Academic Reputation) وتربوية متميزة، وهوية معترف بها محلياً ودولياً.

ولأهمية ضمان واعتماد الجودة فقد دعت المنظمات الدولية، كاليونسكو والكثير من الهيئات المحلية في الدول المتقدمة إلى تبني أنظمة تقوم بتقييم الضمان والاعتماد لمؤسسات التعليم المختلفة وفق الشروط والمعايير القياسية للأداء، ومنح الاعتراف بالبرامج والمستويات التعليمية من خلال المراجعة الدورية للكفاءة، وتقييم مختلف عناصر العملية التعليمية، وما إذا كانت متوافقة مع المعايير العالمية.

إن فكرة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي تعد حديثة، فهي لم تظهر بشكل واضح إلا في التسعينيات من القرن الماضي. وكانت الغالبية من مؤسسات التعليم تعاني صعوبات بالغة في إحراز أي تقدم يجعلها أكثر كفاءة وضماناً لجودة مخرجاتها (Output Quality) بسبب عوامل عديدة كانت تقف حبر عثرة أمام الجودة والاعتماد منها:

- ارتفاع الكثافة الطلابية وقلة المعلمين.
- ضعف الكثير من البرامج الأكاديمية والتربوية.
- الخلل في الأعباء التدريسية للمعلمين مقارنة بمتطلبات الأداء الفعال.
- ضعف المساهمة في الدوريات العلمية (Scientific Periodicals) العالمية، والتخلف في مجالات الأبحاث، وخاصة تلك التي تخدم المجتمع.
- عدم ملائمة المباني التعليمية.
- اعتماد التلاميذ على أساليب التلقين والحفظ والدراسة من المذكرات المعدة من المعلمين.
- استخدام وسائل وطرق تدريس تقليدية.
- انغلاق المؤسسة التعليمية على ذاتها، وضعف دورها في المجتمع.
- ضعف الإنفاق المالي على التعليم، وخاصة في ميادين تدريب المعلمين، وتوفير الخدمات، وصيانة المباني وغيرها.

- الخلل في نظم الحوافز والترقي، خاصة اختيار وتعيين معلمين لا تنطبق عليهم المواصفات العلمية والتربوية.

هذه الاختلالات وغيرها عوامل معطلة ليس لضمان الجودة فقط، وإنما للجودة ذاتها في مؤسسات التعليم، وبالتالي أصبحت فكرة ضبط جودة التعليم مطلباً مهماً، خصوصاً على المستوى الأهلي أو الشعبي في غالبية الدول.

لهذا سارعت دول كثيرة إلى إنشاء هيئات ومجالس عليا للتقويم والاعتماد تتولى مهام ومسؤوليات إحداث تغييرات نوعية تؤدي إلى تجويد أداء مؤسسات التعليم ضمن إجراءات المستوى المقبول محلياً وعالمياً. كما أن الكثير من مؤسسات التعليم أنشأت في داخلها مراكز ولجان تقويم تتولى مهام ضبط الجودة والاعتماد، بل إن العديد من مؤسسات التعليم في الدول المتقدمة تتبع نظام المراجعة الدورية من أجل ضمان جودة عالية تؤدي إلى التميز والابتكار والريادة العلمية.

إن البحث في الجودة من زاويتي الضمان والاعتماد يتطلب التمييز بين القصد من كلمة الضمان، وكذلك مفهوم الاعتماد، فالقصد من ضمان جودة التعليم هو أن تكون المعايير متوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية، أي التوافق بين المعايير المحلية والعالمية. فالجهات المسؤولة عن الضمان تساعد مؤسسات التعليم على اكتساب خاصية التميز، وأن نتائج التعليم تحقق توقعات المستفيدين ورضاهم.

أما الاعتماد من حيث الدلالة فقد تعدد باختلاف أنظمة التعليم، فهناك تعريف يجعل الاعتماد اعترافاً بالمؤسسة التعليمية وبرامجها وفق مستوى محدد من الأداء والتكامل والجودة ووفق معايير واضحة، هناك أيضاً تعريف آخر يركز على المكانة أو الصفة العلمية التي تحصل عليها الجامعة أو المدرسة من خلال نوعية المناهج المطبقة كهدف لاستيفاء الشروط. كذلك هناك مفهوم آخر يفسر الاعتماد بأنه اعتراف بالكفاءة الأكاديمية للمؤسسة في ضوء المعايير. وأخيراً هناك من يرى أن الاعتماد يعني "شهادة" تمنح للمؤسسة تؤمن شروط جودة التعليم، أو النشاط الأكاديمي الذي يبين في النهاية جوانب القوة أو الضعف، وبالتالي يمكن الحكم (Judgment) على أهلية وكفاءة المؤسسة التعليمية.

تعريف الاعتماد

تعكس تعريفات الاعتماد الأكاديمي أن هناك نقاط اتفاق حول المفهوم باعتباره عملية تقييم للمؤسسة التعليمية أو برامجها بما يتفق مع المعايير التي تضعها الهيئات والجهات المسؤولة عن ضبط الجودة والاعتماد، وعلى أساس أن يتم ذلك بشكل دوري وأسلوب منظم في إطار إجراءات معينة.

لهذا، فإن الاعتماد الأكاديمي ضرورة حتمية لضمان جودة التعليم، وهو أيضاً مطلب شعبي يطمئن الخريج من أن مؤسسته التعليمية جديرة بالاحترام لسمعتها العلمية ومستواها التعليمي المتقدم.

عامّة، ليس هنالك نظام واحد للاعتماد، فهو يختلف من مجتمع لآخر باختلاف المداخل المتنوعة، ونظم التعليم، وتباين الإمكانيات والفلسفات التعليمية، لذلك لا يؤخذ بنظام اعتماد واحد في دولة معينة يتم العمل بموجبه في نظام تعليمي آخر بدولة أخرى.

أما هيئات ومجالس ولجان الاعتماد فهي ليست في كل الأحوال تابعة للحكومة أو الوزارة، بل قد تتبع هيئة مستقلة كما في أمريكا، حيث الهيئات والجهات المستقلة تقوم بعمليات الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية.

هناك أيضاً أنواع مختلفة من الاعتمادات الأكاديمية تتراوح بين التقييم أو منح الشهادة، أو منح الترخيص أو التصريح (Licensing). فضلاً عن أن الاعتماد قد يكون اعتماد مؤسسي (Institutional Accreditation) أو اعتماد تخصصي (Specialized Accreditation)، حيث إن الأولى تعني التركيز على تقييم أداء المؤسسة التعليمية بشكل شامل، أما الثانية فيكون الاهتمام بالبرامج العلمية والأكاديمية المتخصصة التي تتعامل معها المؤسسة بشكل خاص.

إن أية جهة مناطة بها ضمان الجودة والاعتماد يقع على عاتقها واجبات عديدة منها ترسيخ ثقافة ضمان الجودة في المؤسسة التعليمية، وأهمية استخدام المعايير والقياس، وإعداد تقارير عن المؤسسة التعليمية، وتقديم الإرشاد والدعم، ونشر التوعية، والتأكد من إجراءات التقييم، وخاصة توضيح الأسس التي يقوم عليها الاعتماد، ومن هذه الأسس:

- صدق نتائج تقييم ضمان الجودة والاعتماد.
- الشفافية والوضوح والموضوعية في كل العمليات.
- عدالة نتائج الاعتماد.
- استهداف الاعتماد لمصلحة التلاميذ.
- أهمية الحوار المستمر بين الخبراء والعاملين من أجل تحسين الأداء.
- اعتماد التقييم على الأسس العلمية.
- توثيق الأدلة ذات العلاقة بمؤشرات التقييم.
- اعتبار شهادة الاعتماد وثيقة مهمة وموضوعية تعكس ثقة المجتمع المحلي بمؤسساته التعليمية.

إن ضمان الجودة والاعتماد يعتمدان على مجالين أساسيين هما:

- القدرة المؤسسية (Institutional Capacity)، وهذه تعني الجودة الشاملة التي تعتمد على الإمكانيات البشرية والمادية.
- الفاعلية التعليمية (Educational Effectiveness)، وهذه تعني المخرجات عالية الجودة.

إن الكثير من الدول تحاول أن يتسق المجالان مع الاتجاهات العالمية المعاصرة رغم الصعوبة البالغة في تحقيق نتائج إيجابية بسبب الاختلاف في المعطيات، وفي أنماط ضبط الجودة واعتمادها بين الدول. ومع ذلك، هناك بعض العناصر العامة المشتركة بين الدول تكاد تتفق عليها الغالبية، وخاصة مقاييس التقدير (Rubrics) التي تعد قواعد لقياس الأداء في كل مؤسسة تعليمية، ويتكون هذا المقياس من أربعة مستويات هي:

- المستوى الرابع: التميز والتفوق.
- المستوى الثالث: الجيد والكفؤ - المستوى المطلوب تحقيقه.
- المستوى الثاني: الأداء الأقل من المطلوب.
- المستوى الأول: الأداء غير المرضي، ولا بد أن يرفع الأداء ليصل إلى المستوى الثالث المطلوب.

إن مقاييس التقدير إذن هي أداة مهمة لتحسين الأداء وتطوير العملية التعليمية. ونتائج القياس لا تقبل من غير الأدلة، خاصة وأنها تعتمد على قواعد البيانات (Data Bases)، والتقارير الدورية، ونتائج التعلم، والسجلات (Records) مثل سجلات الغياب والانصراف والحضور وغيره. فضلاً عن التقويم المؤسسي الذي يعد نظاماً يشخص ويعالج نقاط القوة والضعف في أداء المؤسسة التعليمية.

إن مفهوم الضمان لجودة التعليم، كما أشرنا، يعني استمرار المراجعة للأداء المؤسسي في ضوء المعايير المحددة. أما الاعتماد الأكاديمي فهو الاعتراف الممنوح من الجهة المسؤولة عن ضمان الجودة، والاعتماد بأن المؤسسة تمتلك القدرة والفاعلية وفقاً لمعايير ضمان الجودة المعلنة. والجدول رقم (8) يشير إلى العناصر الأساسية لقياس ضمان جودة التعليم.

(الجدول 8): محاور قياس ضمان جودة التعليم.

الفاعلية التعليمية	القدرة المؤسسية
• المعلم • الطالب • المنهج الدراسي • المناخ التربوي • الإدارة التعليمية	• رسالة المؤسسة • الحوكمة والقيادة • الموارد البشرية والمادية • الشراكة المجتمعية • ضمان الجودة • المساءلة

خطوات الاعتماد

وبرغم أن الاعتماد الأكاديمي له إجراءات أو خطوات متسلسلة. إلا أن بعض هذه الخطوات يختلف من نظام تعليمي لآخر بحسب تباين ظروف الدول. عامة، تسير خطوات الاعتماد على النحو التالي:

1. تقدم الدراسات عن الحالة التعليمية، وتكون في الغالب دراسات ذاتية تقوم بها المؤسسة التعليمية من خلال الأخذ بالمعايير والأسس، وتقديم الأدلة لدى مطابقة الحال مع هذه المعايير المقدمة من الجهات المعلنة بالضمان والاعتماد الأكاديمي.
2. تتم المراجعة الميدانية لما جاء بالدراسات الذاتية من قبل فريق الخبراء والمختصين الذين يقومون بزيارة المؤسسة التعليمية والاطلاع على العملية التعليمية والتنفيذية.
3. يرسل فريق الخبراء نتائج اطلاعه الميداني ودراسته عن المؤسسة التعليمية إذا كانت المؤسسة تحقق معايير الجودة إلى هيئة الاعتماد لطلب الاعتماد الأكاديمي.
4. عند تلقي هيئة الاعتماد والضمان طلب فريق الخبراء باعتماد رأيه تشكل الهيئة لجنة خاصة لزيارة المؤسسة للتحقق من المعلومات والنتائج.
5. بعد التحقق من تنفيذ المؤسسة لمعايير الجودة والاعتماد من هيئة الضمان والاعتماد تبلغ المؤسسة بالنتائج وبأنها تستحق الاعتماد.
6. تعتمد هيئة الضمان والاعتماد نتائج دراستها عن المؤسسة، ثم تقوم بنشر هذه النتائج للرأي العام، والجهات المتخصصة الأخرى.
7. تتابع هيئة الضمان والاعتماد العملية التعليمية ومدى الالتزام بمعايير الضمان والاعتماد من المؤسسة بشكل مستمر وعلى فترات تتراوح بين (3 - 10) سنوات، ويطلق على هذه العملية "إعادة الاعتماد" (Re-Accreditation).

لاشك أن هذه الخطوات لاعتماد ضمان جودة المؤسسة التعليمية ليست هي فقط الأدوار المناطة بهيئات الاعتماد الأكاديمي التي انتشرت في الكثير من الدول، وأصبحت ضرورة لأي نظام تعليمي ليس فقط على المستويات المحلية، وإنما كذلك العالمية، لكن من مهام الهيئات أن تحفز أنظمة التعليم لتطوير التعليم من خلال تقديمها الاستشارة (Consultation) والخبرة، وتبسيط الضوء على نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية، والتأكيد على أن اعتماد الشهادة ليس شيئاً خاصاً، وإنما هو شأن عام عند التوظيف (Employment)، فمن تخصص في الطب مثلاً فإنه لا يعالج نفسه، وإنما غيره من الناس الذين يثقون في خبراته ومؤهلاته، ويضعون أنفسهم بين يديه طواعية لعلاجهم متوقعين كفاءة وأداءً متميزاً في العلاج الذي قد يشفيهم من الأمراض.

ولقد أنشئت العديد من هيئات ومجالس الضمان والاعتماد الأكاديمي في الدول، تمكنت خلال السنوات الماضية من تطوير نظمها ومسايرة المستجدات في التعليم، خصوصاً التنوع

في التعليم الجامعي، وإدخال التعليم الإلكتروني (Electronic Education)، وانتشار استخدام الوسائط الإلكترونية في الحصول على المعلومات الحديثة، وتفجر المعرفة وغيرها مما حتم التغيير في معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

لكن تأسيس هذه الهيئات والمجالس لا يعني أن الدولة أحرزت مكانة متميزة في التعليم، فكما أشرنا، تعتمد الجودة على الكثير من العناصر التي يجب أن توفرها الدولة للنظام التعليمي لكي يتمكن من تحقيق الجودة، وبدون ذلك تظل الدولة في مراتب متأخرة على خط التنافسية، ومن هذه العناصر، الموارد المالية، والإمكانات المادية والبشرية، والخدمات العامة، وغيرها.

عامة، هناك عناصر رئيسية تخضع للتدقيق والتعرف على مدى تأثيراتها في العملية التعليمية، وما إذا كانت تنساق مع مفهوم الأوزان النسبية لكل عنصر من العناصر، ولقد وجد أن هذه العناصر عامة هي عناصر مشتركة تتفق عليها غالبية الدول. والجدول رقم (9) يشير إلى المحاور مع أوزانها النسبية.

(الجدول 9): المحاور وأوزانها النسبية.

الوزن (%)	الوزن (%)	عناصر (محاور) نظام المؤسسة التعليمية	التسلسل
البرامج	المؤسسة		
5	5	رسالة المؤسسة وأهدافها	1
10	10	النظام الإداري - القيادة	2
10	10	الموارد (المالية - البشرية - المادية)	3
20	15	هيئة التدريس	4
10	10	الطلبة	5
6	4	الخدمات الطبية	6
25	16	المناهج - البرامج	7
3	16	البحث العلمي	8
3	6	خدمة المجتمع	9
5	5	التقويم	10
3	3	أخلاقيات المهنة	11
100	100	المجموع	

ويلاحظ من الجدول رقم (10) أنه كلما كان مجموع النسب مرتفعاً كلما ارتفع تقييم الجودة. وعادةً يكون الحد الأدنى للحصول على شهادة الاعتماد هو (65 %)، لكنها نسبة يختلف القبول بها بين الدول.

(الجدول 10): مستويات جودة الأداء وحدودها النسبية.

مستوى الجودة	حدود النسبة
التميز	90 % وأكثر
جيد جداً	80 % $\geq$ النسبة > 90 %
جيد	70 % $\geq$ النسبة > 80 %
مقبول	65 % $\geq$ النسبة > 70 %
غير مقبول	أقل من 65 %

معوقات الاعتماد

وفي ظل تعاظم حجم المخرجات المتدنية في التحصيل العلمي، ليس فقط على مستويات المؤسسات التعليمية المحلية، وإنما كذلك للذين يدرسون في المؤسسات العلمية خارج أوطانهم، ويلتحقون بمؤسسات تعليم مستوياتها غير مقبولة أو غير معترف بها، فإن الاعتماد الأكاديمي وضبط جودة التعليم في الدول كما في دولة الكويت يمارس صلاحيات التقييم بهدف التأكد من جودة البرامج التي يدرسها التلاميذ الكويتيون في الخارج والاعتراف بشهاداتهم من عدمها في حال توظيفهم. ولذلك فإن دولة الكويت وضعت قائمة بالمؤسسات التعليمية المعترف بها أو المعتمدة حتى يتسنى للتلاميذ اختيار ما يلبي رغباتهم واختياراتهم من المؤسسات التعليمية المعترف بها.

إن حامل شهادة تعليمية رديئة يشكل مصدر خطر على الدولة، ويهدد سمعة النظام التعليمي، وثقة الناس بالتعليم، خصوصاً وأن هناك مؤسسات تعليمية، للأسف، تهدف إلى الإتجار بالتعليم، ولا تلتزم بمعايير الجودة أو حتى شروط القبول الاعتيادية، واتباع الإجراءات المتعارف عليها مثل الالتزام بحضور التلاميذ للدراسة، وتسعى لتقليص المدة الزمنية للتخرج، واختصار المناهج، والنجاح الميسر وغيرها من مخالفات فادحة لا تتفق مع الأعراف أو التقاليد الرفيعة في العملية التعليمية.

ولقد تم اكتشاف أعداد من التلاميذ الخريجين من جامعات في الخارج اتضح أنهم إما درسوا في جامعات غير معترف بها، أو أنهم درسوا في مؤسسات أو جهات لجأت للتحايل، وسهلت الحصول على شهادات وهمية أو مزورة أدى إلى حالة من القلق تجاه تزايد الحاصلين على شهادات رديئة وغير معترف بها، ولا تعتمد في أية وظيفة لخطورتها ..

لهذا فإن طبيعة عمل هيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي تختلف من دولة لأخرى، فمن النادر أن تنشغل الهيئات في الدول المتقدمة بمشكلات الاعتماد لشهادات مؤسسات تعليمية غير معترف بها، أو مؤسسات تتحايل في إصدار شهادات مزورة أو وهمية أو غير مطابقة لمواصفات الجودة.

اليابان على سبيل المثال من الدول الراقية التي أنشأت هيئة الاعتماد لمؤسساتها التعليمية، ووطرت نظم الاعتماد بمرور الزمن، وخاصة عندما أصدرت الحكومة اليابانية في عام (1991) بعض المعايير لتأسيس الجامعات المعتمدة على أساس التنافس والاستقلالية المؤسسية. وفي عام (2000) صدر نظام تقويم البرامج التعليمية والبحثية في الجامعات اليابانية.

وتعد اليابان عملية ضمان الجودة مهمة مستقلة تقوم بها كل مؤسسة بحيث تضع أهدافها والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ثم يأتي دور التقويم الخارجي الذي عادة يعتمد على ثلاثة أنواع.

- التقويم حسب الموضوع (تعليم ، بحث علمي، إدارة، خدمة المجتمع).
- تقويم الأنشطة التربوية.
- تقويم الأنشطة البحثية.

أما معايير الاعتماد فإنها تركز على المؤشرات الكمية والنوعية لقياس الجودة في مجالات مختلفة مثل: هيئة التدريس، المباني، التسهيلات والمرافق، والتمويل. ويتخذ الاعتماد في اليابان عدة أشكال أهمها الاعتماد المؤسسي والاعتماد التخصصي.

إن الكثير من مشكلات جودة التعليم والاعتماد التي هي سمة الأنظمة التعليمية النامية لا يمكن أن تقارن بالدول المتقدمة، كاليابان وبريطانيا وأمريكا وكندا أو غيرها، لأن ذلك يعود إلى الطبيعة المتقدمة لهذه الأنظمة التعليمية، وتمسكها بمعايير الجودة، وتمكنها من توفير الموارد اللازمة لتحقيق أهداف وسياسات التعليم.

فمن حيث طبيعة النظام التعليمي نجد أن التلاميذ اليابانيين من أكثر التلاميذ في العالم إقبالاً على الدراسة، وفلسفتهم تركز على الاجتهاد وبذل الجهد والمثابرة، فبالنسبة لهم لا يعتمدون فقط على النجاح أو التفوق بسبب الموهبة والذكاء، ولكن الأهم لديهم بذل الجهد والاجتهاد. كما أن الجامعات اليابانية لا تقبل خريجي الثانوية اعتماداً على درجات تخرجهم، وإنما الأهم اجتياز اختبارات صعبة تؤهلهم للدخول في التعليم العالي. لذلك ليس بغريب أن تحتل (5) جامعات يابانية مراتب متقدمة في قائمة أفضل (100) جامعة على المستوى الدولي في عام (2015) بناءً على التقرير السنوي الذي يصدره تصنيف كيو إس (QS) للجامعات كأحد أشهر التصنيفات العالمية للجامعات.

إن هذا التصنيف يعتمد على عدة عوامل منها ما يسمى بعامل النظراء (40 %)، حيث يتم سؤال الأساتذة والأكاديميين حول العالم عن رأيهم بالجامعات من حيث أفضل الأبحاث مثلاً. كذلك يعتمد التصنيف على نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى التلاميذ (20 %)، والأبحاث المنشورة أو معدل النشر (20 %). ويعتمد التصنيف أيضاً على استطلاع آراء جهات التوظيف عن خريجي الجامعة (10 %)، فضلاً عن نسبة التلاميذ الأجانب (5 %) الذين يدرسون في الجامعة، ونسبة الأساتذة الأجانب (5 %) الذين يدرسون في الجامعة.

ووفق مؤشر (QS) العالمي، فقد تم تصنيف الجامعات العربية على مستوى الإقليم العربي أو في الدول العربية، حيث في عام (2015) احتلت المملكة العربية السعودية قائمة التصنيف لست جامعات، تليها مصر بجامعتين، ثم الإمارات بخمس جامعات، ولكل من لبنان والأردن جامعتان، وجامعة واحدة لكل من عُمان وقطر والبحرين.

إن ضمان جودة التعليم والاعتماد مؤشر حقيقي وصادق لمدى تخلف أو تقدم الدولة في نظامها التعليمي.. فالتعليم العربي في هذا المؤشر بعيد عن المنافسة مع العالم المتقدم، فهو ضعيف في بنيته وقدراته، ويعاني شتى المشكلات رغم المحاولات المتواضعة للخروج من أزوماته، فبرغم التقارير الدولية عن ترديه إلا أن الصورة مازالت قائمة لضعف جودة قطاع التعليم.

إن السؤال الأكثر بروزاً في سياق الجودة التعليمية والعمل على استدامتها وتنميتها هو لماذا التخلف في التعليم العربي رغم أن الكثير من مؤسساته التعليمية تُعد الأقدم في العالم؟ فالكثير من أنظمة التعليم العربية دون المستوى المأمول للجودة، بل إنها لا تحقق الحد الأدنى من القبول العالمي (Global Acceptance) المتعارف عليه لأي نظام تعليمي يسعى للحصول ليس على الجودة، وإنما حتى ما دون ذلك. هذا في الوقت الذي يزخر العالم العربي بالأيدي العاملة، والموارد الطبيعية، والعقول المفكرة أمام أمم أخرى معدومة الموارد الطبيعية والبشرية.

هناك أسباب كثيرة مؤلمة لتردي حال التعليم العربي لا نريد الخوض فيها حتى لا نخرج عن سياق ضمان جودة التعليم والاعتماد الذي هو صلب موضوعنا هنا. لكن أبعاد التخلف لا أظن أنها خافية عن الكثيرين بعضها يعود إلى الاستثمار الخاطئ لرؤوس الأموال في مجالات غير التعليم كالمسائل التجارية الصرف، وإهدارها على أمور ليست لها أهمية مطلقة مما يجعل دور التعليم في الصناعة والتقنية ضعيفاً أمام تنامي الاعتماد على السلع الاستهلاكية المستوردة. فهل يعقل أن العالم العربي إلى هذا اليوم لم يتمكن من تصنيع سيارة واحدة، أو هاتف ذكي عربي، ناهيك عن البرمجيات الأخرى، وصناعة الأسلحة والمحركات وغيرها.

إن الكثير من خطط التعليم العربي حبر على ورق، والعديد من الدراسات عن تطوير التعليم العربي، فضلاً عن المؤتمرات التي تعقد بشكل مستمر لم تحقق حاجات الناس إلى تجويد التعليم أو معالجة مشكلات التنمية، أما في مجال البحث العلمي فإن الإهمال واسع لدرجة أن الإنفاق العربي يتراوح ما بين (0.1 %) إلى (1 %) من الناتج المحلي الإجمالي

وفقاً لتقرير اليونسكو لعام (2010)، بينما العدد الإجمالي لبراءات الاختراع المسجلة عالمياً لا يتعدى (0.1 %) في العالم العربي.

أما عدد الأميين في العالم العربي فإنه يقارب (65) مليون أُمّي، أي ما يعادل أكثر من (40 %) من عدد السكان العربي. ناهيك عن الأمية الثقافية (Cultural Illiteracy) في مجالات الإنتاج العلمي والمعرفي، وملاحقة المستجدات الثقافية. لقد أطلق البنك الدولي صيحته محذراً من تواضع التعليم العربي كماً ونوعاً، خصوصاً وأن منتجات التعليم لا تتوافق مع متطلبات سوق العمل. يرى كثيرون أن أزمة التعليم العربي هي أزمة شمولية متعددة الأبعاد، وبالتالي هي أزمة بنيوية ترتبط بالأزمة الاجتماعية التي هي جزء من الأزمات السياسية والاقتصادية.



الفصل السادس عشر

النموذج الأفضل

على الرغم أن الكثير من الدول طورت أنظمتها التعليمية على مدى عقود من العمل الدائم والجهود المضنية بعد أن استفادت من التجارب على المستويين المحلي والعالمي، فحققت مستويات تعليم متقدمة و متميزة جعلتها من أفضل الأنظمة التعليمية نجد بالمقابل أنظمة تعليمية أخرى تتفاوت في درجات التخلف، وبعضها تصل درجة اليأس من أوضاعها المزرية، واستحالة حدوث تغيير مفيد في أي جانب حتى لو كان محدوداً.

إن تقييم أفضل المدارس والجامعات ليس سهلاً أمام اختلاف المطالب من التعليم، وتباين الظروف البيئية والموارد اللازمة ليس لتحقيق جودة التعليم فقط، وإنما لضمان واستدامة هذه الجودة (Quality Sustainability) أمام سرعة التحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

وقد يختلف الناس أيضاً على مفهوم الأفضلية بين نظام وآخر إذا ما كانت الأفضلية تعني الجودة الشاملة، وليس مكوناً أو أكثر من النظام التعليمي كالمناهج الدراسية أو المعلم أو التعليم الابتدائي، أو التعليم المهني والصناعي، أو غير ذلك من جوانب معينة ومحددة تتميز عن غيرها فتوصف بأن النظام التعليمي يتميز مثلاً بجودة التنوع في التعليم الثانوي أو في التعليم الأساسي أو في التعليم الإلكتروني.

لهذا فإن المقارنة عادة تكون أيسر إذا اقتصر على عناصر محددة من التعليم، كما يحدث عادة، وتدور في التقارير الدولية التي تقيس مستوى التقدم في مواد العلوم والرياضيات والقراءة بين نظام وآخر أو مجموعة من الأنظمة، وبالتالي تصنف الدول على أساس التميز في هذه المجالات وتحدد مراتبها على سلم المنافسة. إن واقعاً كهذا جعل التربويين والمخططين للتعليم يعتمدون على مؤشرات الجودة، أي اختيار مجموعة أساسية من العناصر المؤثرة في نوعية التعليم وقياس أوزانها النسبية (Relative Weights) بما يتوافق مع معايير الأفضلية.

ولإيضاح ذلك فإننا سنعرض ثلاثة أنظمة تعليمية تتفق الدراسات في التربية المقارنة وأنظمة القياس التربوي من أنها نماذج مفضلة تحتل مواقع الصدارة التعليمية مقارنة بغيرها من الأنظمة التعليمية التي تتقارب في العناصر المؤثرة في الجودة. وهذه الأنظمة التعليمية هي: التعليم في فنلندا، وكوريا الجنوبية، وسنغافورة.

التعليم في فنلندا

تقع فنلندا (Finland) في شمال أوروبا يحدها من الغرب السويد، ومن الشمال النرويج، ومن الشرق روسيا، بينما تقع أستونيا إلى الجنوب عبر خليج فنلندا. وفنلندا أقل دولة في الاتحاد الأوروبي من حيث السكان إذ يبلغ العدد حوالي (5.6) مليون شخص ينحدرون من أصول وأعراق متجانسة، والعرق الفنلندي هو السائد. ويتحدث الناس لغتين رسميتين هما الفنلندية والسويدية، وتُعد اللغة السويدية هي اللغة الأم لحوالي (6 %) من السكان بسبب أن فنلندا كانت جزءاً من السويد تاريخياً وسياسياً.

تتركز الغالبية السكانية في الجنوب، خاصة بعد استقلال الدولة عن روسيا عام (1917) نتيجة الحروب الأهلية، والمقاومة للروس وألمانيا النازية، ولقد انضمت الدولة إلى الأمم المتحدة في عام (1955)، والاتحاد الأوروبي عام (1995).

تُعد فنلندا من أكثر الدول استقراراً، ولقد ساعدها ذلك منذ الخمسينيات من القرن الماضي أن تصبح دولة رفاه اجتماعي، وأفضل الدول في مجالات الرعاية الصحية، والتنمية الاجتماعية والاقتصادية، والأكثر تنافسية على المستوى العالمي في مجال التعليم ونوعية الحياة.

أما على المستوى الجغرافي، فإن فنلندا تتألف من آلاف الجزر والبحيرات وتغلف أراضيها التلال والقليل من الجبال، لكن أكثر الأراضي تغطيتها الغابات (86 %) من مساحة البلاد كأكبر مساحة غابات في أوروبا. لهذا تعد الدولة أكبر منتجة للخشب في أوروبا، ويهيمن المناخ شبه القطبي المتميز بالبرودة القارسة في الشتاء، وصيف قصير لا يدوم أكثر من (4) أشهر.

تتمتع فنلندا باقتصاد متين، حيث تشكل التجارة الدولية ثلث الناتج المحلي الإجمالي، وحوالي (60 %) من إجمالي التجارة هي مع الاتحاد الأوروبي، وتعتمد الدولة على الزراعة، وتصدير الخشب، ومختلف الصناعات، خاصة في ميادين الاتصالات والإلكترونيات مثل نوكيا وآلات الأشعة السينية، وصهر المعادن، وبناء السفن، وصناعة الأسلحة والورق وغيرها.

إن الجوانب الجغرافية والسكانية والسياسية بلا شك لها دور مؤثر في تميز التعليم في فنلندا، فالدولة منذ استقلالها شهدت حالة استقرار تفرغت إلى العمل الجاد تجاه التخطيط والبناء، والعمل باستراتيجيات هادفة ساهمت في إنشاء هياكل إدارية مستقلة، ولقد ساعدها حسن تخطيطها الإداري والهيكلية بإنشاء ما يسمى بالحكومات المحلية التي تعمل في ظل حكومة مركزية وبرلمان.

فالحكومات المحلية أو البلديات التي يقارب عددها (336) بلدية أخذت على عاتقها تولي المسؤوليات المختلفة تحت مظلة الحكومة التي توفر لها الدعم الاقتصادي والسياسي والخدمات الأساسية، فمن ضمن مسؤوليات البلديات التعليم بمختلف أنواعه، وخاصة التعليم ما قبل الجامعي الذي تتميز به الدولة بشكل خاص.

يبدأ التعليم الرسمي في سن السابعة للتلاميذ الذين يلتحقون في المرحلة الابتدائية، ويستمر في التعليم بهذه المرحلة لست سنوات، تليها المرحلة المتوسطة التي تمتد فيها الدراسة لثلاث سنوات، ويطلق على المرحلتين بالتعليم الأساسي الذي يعد إلزامياً لمن تتراوح أعمارهم بين سبع وست عشرة عاماً. هناك أيضاً مدارس لما قبل التعليم الأساسي تمتد الدراسة فيها لسنة واحدة تقدم خدمات متنوعة للأطفال ولأسرهم، والكثير من الأسر يتطوع لخدمة الأطفال في هذه المرحلة المبكرة من التعليم الرسمي.

إن التلميذ الذي ينتهي من دراسة التعليم الأساسي يستطيع أن يلتحق بالمدارس الثانوية أو المدارس المهنية (Vocational Schools)، كما أنه قد يلتحق بسوق العمل اعتماداً على دوافعه واهتماماته، ولأهمية التعليم الثانوي في تحديد الميول والاتجاهات فإن الدولة قسمت المدارس الثانوية على أساسين، عام ومهني فني لكي يتمكن التلاميذ من اختيار المجالات التي تتفق مع قدراتهم واهتماماتهم. وتشير إحصائيات التعليم عن عام (2015) إن حوالي (60 %) من التلاميذ يذهبون إلى التعليم الثانوي العام، بينما (40 %) يتجهون للدراسة في التعليم المهني الفني.

ولا توجد اختبارات لمجالات الدراسة في التعليم الأساسي، لأنه تعليم إلزامي يدرس جميع التلاميذ نفس المواد الدراسية. أما التعليم الثانوي فهو نظام مقنن يخضع لشروط محددة ومتابعة يقوم بها المعلم الذي يقيس مستوى تقدم تلاميذه من خلال الاختبارات والتقويم المستمر.

إن نجاح التلميذ في المرحلة الثانوية بنوعيتها، العام والمهني هو الطريق إلى الالتحاق بالجامعة أو المعاهد العليا التطبيقية. هناك حوالي (20) جامعة، و(30) معهداً تطبيقياً في الدولة تتصف بمستويات علمية عالية وفق التصنيفات أو المؤشرات الدولية للجودة (Quality Global Standards) جعلتها تصدر المواقع العشر الأولى في مؤشر التنمية البشرية منذ عام (2007) بحسب الدراسات الصادرة عن الأمم المتحدة للتنمية البشرية. ولبين ذلك نكتفي بالإشارة لترتيب بعض الدول في مؤشر التنمية البشرية لعام (2007). والجدول رقم (11) يظهر الترتيب لعام (2007).

لاشك أن الحكومة المركزية لها دور بارز في دعم التعليم، والإنفاق عليه، خاصة تحفيزها وتشجيعها للحكومات المحلية (البلديات) على العناية النفسية بالأطفال في المدرسة، وتقديم سبل الراحة لهم لكي يكتسبوا المهارات، ويحبوا مدارسهم، وينخرطوا في النشاطات المناسبة، خاصة العناية الفائقة بأطفال المرحلة الابتدائية التي تعد الأساس في تشكيل شخصية الطفل وتوجيه سلوكه.

والتعليم في السنوات الأولى التسع لا يعتمد على الاختبارات، بمعنى أنه ليس هنالك امتحانات لقياس التحصيل، وإنما يكون تقييم أداء التلاميذ من المعلمين أنفسهم الذين يوثق بهم، ويعتمد على آرائهم وخبراتهم في العملية التعليمية. والمعلمون مطالبون بتقديم تقارير دورية عن الأداء العام للمدرسة، وتشخيص المشكلات من أجل التحسين وتطوير العمل التربوي.

(الجدول 11): ترتيب بعض الدول وفق مؤشر التنمية البشرية الصادر من الأمم المتحدة عام (2007م).

الدولة	الترتيب
فنلندا	1
فرنسا	13
أمريكا	20
اليابان	23
بريطانيا	30
إسرائيل	38
البحرين	62
قطر	70
الكويت	90
الإمارات	105
السعودية	108
السودان	159

تتفق كافة قوى المجتمع على أن التعليم هو الأداة المؤثرة بشكل كبير في تفوق وازدهار الدولة، لهذا فإن الاعتماد على المعلم هو الأساس لنهضة التعليم، والعناية به من مسؤوليات الحكومة المركزية التي تنسق أعمالها مع الحكومات المحلية في كافة المجالات، فلا يعين المعلم إلا بعد حصوله على الماجستير من كليات متخصصة، ولا يقبل إلا أفضل (10 %) من الذين يتقدمون من الخريجين للالتحاق بسلك التدريس.

ولأن الإدارة التعليمية لامركزية (Decentralized Educational Administration) على مستوى البلديات والمدارس، فإن المعلم يمتلك الحرية الكاملة في اختيار المناهج والمقررات، وتغيير ما يراه مناسباً من الأنشطة للأطفال، كما أن معدل كثافة الفصل من الأطفال في المرحلة الابتدائية لا يتعدى (15.5) طفل لكل معلم، و(12.5) طفل لكل معلم في المرحلة المتوسطة، و(12.4) تلميذ لكل معلم في المرحلة الثانوية، كما أن غالبية المعلمين في جميع المراحل الدراسية من النساء.

يتساءل كثيرون عن السر في قوة التعليم الفنلندي، وكيف تمكنت فنلندا من أن تنافس الدول الأخرى مثل بريطانيا وفرنسا وأمريكا وروسيا وألمانيا واليابان وكوريا الجنوبية وسنغافورة على سبيل المثال فتحل المرتاب المتقدمة في التعليم؟

قد يكون من أسباب تميز التعليم الفنلندي العناية الفائقة بالأطفال، فلقد شاع شعار "لن ننسى الطفل" في كافة أرجاء الدولة، وقادت الحكومة والناس حملة كبيرة في ستينيات

القرن الماضي موجهة نحو تشجيع الأطفال على التعليم، مما أدى إلى تحقيق نسبة (99 %) من الفنلنديين الذين أنهوا التعليم الإلزامي. أما المعلم فكان الطرف الآخر من المعادلة عندما أعلنت الدولة أنها لن تقبل أي معلم غير حائز على الماجستير، وضعيف في مهاراته ودوافعه للتدريس.

فلقد حدد الهدف للتعليم أن يكون المعلم يمتلك المهارات العالية، والمستوى المرتفع من الاحترافية في التدريس، وأن يتمتع بمكانة علمية وتربوية واجتماعية مرموقة في المجتمع ويثق به الجميع، وتحترم رسالته مختلف المكونات السياسية والاجتماعية، ولقد ساد في الثمانينيات من القرن الماضي شعار "الثقة من خلال الاحترافية" مختلف المناطق في الدولة، فكان نتيجة ذلك تميز المدارس في أدائها لدرجة أن الاستطلاعات آنذاك أظهرت أن الفرق بين أعلى المدارس أداءً مقارنة بأضعفها كان فارقاً ضئيلاً لا يتعدى (4 %).

لهذا ليس هنالك أسلوب التدريس اللائق أو المقبول في الدولة، وإنما فقط يجب أن يكون التدريس ممتازاً وفعالاً. فالمعلمون يدرسون الأطفال على أساس التفكير الناقد والحوكمة، وليس التلقين أو الحفظ والاستماع لأن الأطفال والأهالي يرون أن المعلمين علماء في مجالاتهم المهنية، وأنهم يحسنون أداءهم لأنهم ينظرون إلى الصفوف الدراسية بأنها مختبراتهم العلمية والبحثية.

ومع أن المواد الدراسية التي تقدم للطلاب في جميع المراحل التعليمية لا تخرج عن حيز الرياضيات والعلوم والقراءة واللغة والدراسات الاجتماعية، والتثقيف الصحي، والدين والأخلاق، والموسيقى والرسم والتاريخ، إلا أن هذه المواد أصبحت في السنوات الأخيرة محل مراجعة وتقويم ليس فقط من حيث محتوياتها، وإنما كذلك في أساليب تدريسها.

ولقد ظهرت أفكار جديدة تدور حول إلقاء الاعتماد على تدريس مقررات (Subjects) والاستعاضة عنها بتدريس "موضوعات" (Topics). أي أن التلميذ لا يحتاج إلى ساعة كاملة لمادة الجغرافية أو التاريخ، ثم تليها ساعة أخرى لتدريس مادة الفيزياء أو الكيمياء مثلاً، وإنما الأفضل أن يتم التركيز على موضوع محدد من خلاله يمكن أن يحصل التلميذ على مجموعة من المعلومات ذات العلاقة بعدة مواد دراسية في نفس الوقت.

فإذا كان الموضوع يدور حول "الخدمة الفندقية" مثلاً فإن هذا الموضوع يحتاج تضمينه معلومات عن الحساب، واللغات، ومهارات التواصل. وإذا كان الموضوع عن الاتحاد الأوروبي فإن تدريسه يتضمن معلومات عن الاقتصاد والتاريخ والجغرافيا واللغات.

تدل هذه الأفكار وغيرها على قدرة نظام التعليم أن يساير التغيرات الأكثر قبولاً لدى الناس، والأقل كلفة وتكيفاً مع المستجدات. إن المرونة والتكيف من المؤشرات الدالة على جودة النظام التعليمي، وعدم بيروقراطيته أو انغلاقه على العالم تماماً كالتغيير الذي حدث عندما أدخلت وسائل وتقنيات جديدة في التعليم، مما أدى إلى انتشار التعليم الإلكتروني في الكثير من مناهج التعليم.

التعليم في سنغافورة

تقع سنغافورة (Singapore) في آسيا، وفي الجزء الجنوبي من شبه جزيرة الملايو، حيث تتكون من مجموعة من الجزر الصغيرة والمضايق المائية، وأراضي هذه الدول شبه تلال، وقريبة من مستوى سطح البحر، وقد كانت مستعمرة بريطانية استقلت في عام (1965)، أما التركيبة السكانية فهي خليط من قبائل مهاجرة من دول آسيا منها الصينيون، والهنود، والماليزيون وغيرهم، لهذا هناك أربع لغات رسمية يتحدث بها السكان هي: الماليزية، الصينية، التاميلية، واللغة الإنجليزية، ويتراوح إجمالي عدد السكان (5.8) مليون نسمة.

ولندرة الموارد الطبيعية في سنغافورة، وحاجتها إلى اقتصاد يساعدها على التنمية فإنها ركزت على تنمية رأس المال البشري من خلال التعليم والتدريب جعلتها في غضون سنوات معدودة تحقق معجزات يشهد لها العالم، خاصة امتلاكها لنظام تعليمي يعد من الأنظمة المتقدمة عالمياً، لقد حول التعليم هذا البلد الفقير الذي كان يسكنه غالبية أمية من السكان إلى دولة تحتل المرتبة الثانية بعد سويسرا من حيث القدرة الاقتصادية التي تميزت باقتصاد يعتمد على الصادرات المحلية في المنتجات الإلكترونية، والاستهلاكية، والصناعات المتنوعة.

المعروف أن تطور التعليم ونهضة الدولة يعود إلى رئيس الوزراء السابق (لي كوان يو) (Lee Kuan yew) الذي قال عام (2007) في مقابلة له مع صحيفة نيويورك تايمز "نحن أساساً ليس لدينا مقومات الأمة أو العوامل الأولية كالتجانس السكاني، اللغة المشتركة، الثقافة المشتركة، والمصير المشترك"، وقال "لقد أدت رسالتي البسيطة فيه". لقد قام هذا الزعيم بعمل يوصف بالخارق عندما حول وطنه الفقير إلى أحد أكثر المجتمعات ازدهاراً في العالم، لقد لمّ شمل الفئات المتنافرة، وأرسى دعائم الحكم العادل، وحارب المعطلين والمعارضين لبرامج التنمية.

إن بداية الحكم الذاتي والاستقلال عن ماليزيا كان في عام (1965)، وبحلول السبعينيات من القرن الماضي توجهت الأنظار نحو تطوير التعليم بصورة خاصة فكان نتيجة ذلك إنشاء المدارس المستقلة في أواخر الثمانينيات من القرن الماضي.

ولقد نهجت سنغافورة في مجال تطوير التعليم الأخذ بفكرة "الجدارة أو الكفاءة" (Competence) بالتركيز على المناهج والكتب المدرسية، ونظام التوجيه على المدارس، والعناية بالمعلمين من خلال مدارس مستقلة لديها صلاحيات واسعة تستثمرها في تجويد العملية التعليمية.

ومع حلول التسعينيات حدثت تحولات كبيرة في مسار الإصلاحات، وخصوصاً تطبيق النموذج المعتمد على المهارة" (Skill- dependent Model) من حيث اعتماد التلاميذ على

أنفسهم في حل المشكلات، وبناء الثقة بالنفس، وتقدير الذات، واتخاذ القرار، والتعاون، والمواطنة المسؤولة، والتعليم المستمر، ومواجهة الضغوطات النفسية، والبحث عن المعرفة والاعتماد على المهنة وغيرها. وفي عام (1997) ركز نظام التعليم على تدريس "طريقة التفكير" الذي قام على مجموعة من المبادئ منها أهمية رفع أجور المعلمين، وتحسين دور قادة المدارس، وإلغاء نظام التوجيه أو التفتيش المدرسي، واستحداث مناهج مطورة، وتقويم الإدارة المدرسية. أدت هذه المبادئ وغيرها أيضاً إلى اتخاذ إجراءات أخرى في عام (2005) كانت تهدف إلى تقليل حجم المحتوى الدراسي، والتركيز على طرائق التدريس، والعناية بالتفكير.

إن اختيار المعلمين في سنغافورة يتم وفق معايير غاية في الصعوبة، منها أن الاختيار يجب أن يكون للثلث الأفضل من خريجي المرحلة الثانوية، ولا يقبل إلا واحداً من كل ثمانية متقدمين للقبول في برنامج إعداد المعلمين.

والتعليم مركزي بسبب محدودية الجغرافيا، وتتركز أكثر من (350) مدرسة في مدينة واحدة في سنغافورة العاصمة، بينما ينتشر التلاميذ في فنلندا في حوالي (4000) مدرسة وبأكثر من (450) بلدية حيث اللامركزية في التعليم. والتدريس في المدارس السنغافورية باللغة الإنجليزية رغم أن اللغة الأم (ماندرين، مالايو والأردو).

أما الجامعات السنغافورية فتعد من أفضل الجامعات وتحتل مراتب متقدمة في التقارير الدولية، ففي عام (2010) احتلت جامعة سنغافورة الوطنية المرتبة (34) بين جامعات العالم.

يعد التعليم إجبارياً لمدة عشرة أعوام وهي المدة التي يقضيها الطالب في المرحلة الابتدائية والإعدادية، وفي نهاية الصف العاشر يخضع التلاميذ لاختبارات معينة تؤهلهم لمواصلة التعليم الثانوي الذي يمكنهم من الالتحاق بالكلية ما قبل الجامعة للحصول على شهادة أو دبلوم مهني وفني، أو يمكنهم من مواصلة الدراسة الجامعية، أو الدخول في سوق العمل. فالتعليم في الكليات التمهيدية مدته ثلاثة أعوام قبل الالتحاق بالدراسة الجامعية.

لأشك أن هناك عوامل كثيرة أدت إلى نجاح التعليم في سنغافورة جعلت الأنظمة الأخرى تتعلم منها. فمن هذه العوامل المعلمون والمديرون ذوو الكفاءة، والمخططون التربويون المدركون لمستقبل الدولة من التعليم، وربط التعليم بالتنمية الاقتصادية، وأهمية التخطيط للأهداف، والتعليم يولي المناهج الدراسية عناية خاصة التي تخضع بين حين وآخر إلى تقويم موضوعي يهدف إلى التطوير.

ولقد أكدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organization For Economic Cooperation and Development; OECD) عبر دراساتها عن أنظمة التعليم الأخرى أن سنغافورة تتمتع بنظام عالي الجودة، ففي اختبارات تيمس (TIMSS) الدولية لعام (2011) لتقويم وقياس الاتجاهات العالمية في دراسة الرياضيات والعلوم لتلاميذ الصف الرابع والثامن

من التعليم الأساسي كانت سنغافورة بالمرتبة الأولى في مادة الرياضيات عالمياً، وفي المركز الثاني في مادة العلوم عالمياً بالنسبة لتلاميذ الصف الرابع، أما تلاميذ الصف الثامن فقد نالوا المرتبة الثانية في الرياضيات، وفي العلوم المرتبة الأولى عالمياً.

وفي اختبار بيلرز (PILRS) لعام (2011) لقياس تقدم التلاميذ في القراءة بلغتهم الأم كان ترتيب طلبة سنغافورة في الصف الرابع المرتبة الرابعة عالمياً. وفي عام (2012) في اختبارات بيزا (PIZA) احتل طلبة سنغافورة المرتبة الثانية في مادة الرياضيات، والمرتبة الثالثة في مادة العلوم، والمرتبة الثالثة في القراءة على مستوى العالم.

لقد حققت سنغافورة إنجازات عظيمة في مجالات التنمية كان للتعليم دور محوري في حدوثها برغم الصعوبات البالغة التي واجهتها حتى استقلالها من ماليزيا. فلقد كانت تصنف بالعالم الثالث، لكنها اليوم من أعتى الدول، حيث يصل احتياطي العملة الصعبة إلى أكثر من (200) مليار دولار، كما أنها أكثر الدول استقراراً سياسياً في آسيا طبقاً للتقارير السنوية الصادرة عن التنافسية العالمية. لقد قال الزعيم السنغافوري (لي كوان يو) أن حلمه في سنغافورة عظيم ومزدهر لم يكن يتحقق لولا الإرادة السياسية، واستراتيجية بناء الثقة، والبراغماتية، والإخلاص في العمل، والإخاء بين الأعراف والطوائف، وتساوي الفرص، واحترام القانون والعدالة.

التعليم في كوريا الجنوبية

تقع كوريا الجنوبية (South Korea) في الجزء الجنوبي من شبه الجزيرة الكورية. وكلمة كوريا مشتقة من مملكة كوريو، السلالة التي حكمت في العصور الوسطى، ويجاور كوريا الجنوبية من الغرب الصين، واليابان من الشرق، وكوريا الشمالية من الشمال، ومضيق كوريا من الجنوب. وتغلب الطبيعة الجبلية على الأراضي الكورية، كما أن عدد سكانها يفوق (52) مليون نسمة.

كانت كوريا موحدة بجزأها الشمالي والجنوبي، لكن بعد الحرب العالمية الثانية تم التقسيم إلى كوريتين، شمالي وجنوبي. ولقد تأسست كوريا الجنوبية بعد التقسيم في عام (1948) كدولة ديمقراطية. لكن ذلك لم يعجب كوريا الشمالية فقامت في عام (1950) بغزو كوريا الجنوبية استمر ذلك الغزو لثلاث سنوات سميت "بالحرب الكورية" (Korean War) أدت إلى إزهاق أرواح ما لا يقل عن مليوني شخص من الجانبين.

لقد انتهت الحرب الكورية باتفاق الهدنة، لكن الحدود بين البلدين مازالت أكثر مراقبة وتوتراً وعصياً في العالم، كما أن العداء يشدد والخوف يزداد لدى الكوريين الجنوبيين من احتمالات عودة الغزو من الشمال عليها رغم اختلاف الظروف الحالية مقارنة بغزو الشمال لها في عام (1950).

لقد تخطت كوريا الجنوبية منذ انفصالها عن الشمال الكثير من العقبات بمساعدة أمريكا والدول الحليفة لها، وأصبحت اليوم قوة اقتصادية وإقليمية في شرق آسيا لدرجة أنها تعد رابع اقتصاد في آسيا. ويتركز الاقتصاد على التصدير وصناعة الإلكترونيات والسيارات والسفن والآلات والصناعات البتروكيميائية وغيرها.

كل ذلك يعود إلى تقدم النظام التعليمي، والاهتمام به خاصة في السنوات الخمسين الأخيرة عندما وضعت استراتيجية لنظام عالي الجودة يعتمد على كفاءة المعلم والتنوع الثقافي، وجودة البرامج، والتنافس للإبداع، والالتزام بالعمل والأخلاق. فلقد شهدت الفترة منذ السبعينيات من القرن الماضي توسعاً في التعليم استهدف التغلب على الأمية، فكان نتيجة الارتفاع في عدد المدارس والجامعات لدرجة أن هناك حالياً أكثر من (300) جامعة، وأكثر من (20) ألف مدرسة.

تتميز كوريا الجنوبية بعنايتها الفائقة بالتعليم الابتدائي الذي يدرس الطالب فيه لست سنوات من التعليم الإلزامي. والتعليم مجاني في هذه المرحلة يلتحق التلميذ فيه وهو في سن (6) سنوات، ويستمر لغاية (12) سنة من عمره، ثم يلتحق بالتعليم المتوسط (الثانوي الأدنى) الذي يُعد مرحلة تمهيدية للتعليم الثانوي الأعلى. ولا يدرس في المرحلة الابتدائية إلا أفضل (5%) من الخريجين.

ويتم انتقال التلميذ من التعليم الابتدائي إلى المتوسط دون امتحان، حيث يقضي (3) سنوات في المرحلة المتوسطة، أما كثافة عدد التلاميذ في الصف مقارنة بعدد المعلمين فإنها في المرحلة الابتدائية والمتوسطة معاً لا تتعدى (19) تلميذاً للمعلم الواحد.

يتقدم التلاميذ في نهاية المرحلة المتوسطة لامتحان قبول التعليم الثانوي. والدراسة في المرحلة الثانوية (3) سنوات ليست مجانية وغير إلزامية كما في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. وينقسم التعليم الثانوي إلى مدارس ثانوية متخصصة، وأخرى مدارس أكاديمية عامة، والتخصصية هي المدارس الزراعية والتجارية والمهنية، أما المدارس الأكاديمية فهي التي تقدم المواد الأكاديمية.

إن التعليم الثانوي الكوري يتيح فرص الالتحاق بسوق العمل أو استكمال الدراسة الجامعية، والكليات المتوسطة ذات السنتين التي عادة تصدر شهادات أو دبلومات مهنية وتقنية، لذلك يُعد التعليم الثانوي المهني والكليات المتوسطة المهنية عصب الحياة الاقتصادية في كوريا من حيث إمداد السوق بالقوى العاملة المدربة.

تهتم كوريا أيضاً برياض الأطفال الذين يلتحقون بمدارسها من (4-6) سنوات، حيث يتم التركيز في هذه المرحلة على النمو الجسمي واللغوي، وتنمية الذكاء والجوانب الوجدانية والاجتماعية، ولا يُعد التعليم في رياض الأطفال إلزامياً.

تعتمد كوريا منذ عام (1997) على خطة تعليم تعتمد على التكنولوجيات الجديدة، حيث حولت محتويات المناهج الدراسية إلى محتويات رقمية (Digital Contents) بدل استخدام

الكتب المدرسية التقليدية بأحجامها الكبيرة، فالتعليم الإلكتروني ساهم في انتشار الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية، وبرامج الدراسة الإلكترونية المتعددة. لاشك أن التجربة الكورية في مجال استخدام الكتب المدرسية الرقمية تُعد فريدة سبقت بها دولاً أخرى.

إن مهنة التدريس مرموقة في الدولة ولها مزايا اجتماعية ومالية عالية، وبالتالي فإن المتقدمين لسلك التعليم هم من أفضل (10 %) من خريجي الثانوية. ولا يقبل الخريج أن يلتحق بكليات أو برامج إعداد المعلمين بناءً على نسبة نجاحه في الثانوية فقط، وإنما لابد أن يجتاز سلسلة من الاختبارات والمقابلات الشخصية.

ولقد تبوأَت الدولة مكانة ذات سمعة عالية في التعليم على المستوى العالمي، فكانت الثالثة في الرياضيات، والسابعة في العلوم في نتائج عام (2006) لبرنامج منظمة التعاون والتنمية الدولي لتقييم التلاميذ، وكذلك البرنامج العالمي للتقييم في عام (2014)، وبحسب الدراسات العالمية والترتيب الدولي في العلوم والرياضيات والقراءة لعام (2012) فإن كوريا الجنوبية تحتل المركز الثاني في الرياضيات على مستوى العالم بعد سنغافورة.

إن الحديث عن الأنظمة الثلاثة من التعليم في فنلندا وسنغافورة وكوريا الجنوبية كنماذج مفضلة عالمياً بسبب الجودة والتقدم الكبير المحكم من الهيئات الدولية لا يعني أبداً أنها الدول الوحيدة التي أحرزت السبق في نهضة التعليم، وإنما هناك العديد من الدول الأخرى التي حققت إنجازات عالية في مجالات التعليم كاليابان وماليزيا وسويسرا وأستراليا وكندا والنرويج وغيرها. عامة، إن دراسة أنظمة التعليم في هذه الدول لها أهمية بالغة في التعرف على الأسباب التي جعلتها تعليمياً في مقدمة الدول، بينما غيرها تخلفت، أو لم تحقق أصلاً أي إصلاحات أو مكانة علمية وتعليمية بين الأمم رغم ما يتوفر لها من إمكانيات مادية وبشرية.

فالمعروف أن تخلف التعليم هو تدهور لحياة الناس والدولة، واستمرارية في المعاناة من الجهل والامية والفقر، وصعوبة في تحقيق الحد الأدنى للعيش بكرامة، والأمثلة على الحالات المزرية للتعليم في الكثير من الدول ليست مستعصية على التمهيص والبحث، والتعرف على حجم المأسى التي يعيشها الأطفال الذين يتلقون تعليماً مخجلاً ومهيناً لإنسانيتهم، بل إن الكثير منهم لا يتلقى أي تعليم، لأنهم خارج المدارس بسبب أنهم لا يجدون الفرص التعليمية المناسبة في أوطانهم.

والفرق الشاسع بين البحث في نماذج لمدارس تقدم أفضل تعليم، وبين مدارس متواضعة المستوى التعليمي، أو مدارس في الحضيض يعكس المسؤولية الأخلاقية تجاه التقصير في حق الأطفال أن يحصلوا على تعليم مناسب يحترم ملكاتهم وطاقاتهم، ولن يكون مستحيلاً على كل باحث تشخيص الحالات وإيعازها للأسباب التي يتم تجاهلها في الغالب رغم كثرة التحسر والشعور بالألم لضياع مستقبل الأطفال.

والسؤال: هل أوضاع التعليم العربي في مجمله بعيد عن هذا التحسر أو اليأس عند مقارنته بغيره من أنظمة تعليم عديدة تنصدر الريادة والتميز عالمياً؟ إن المشهد العام لتخلف العرب في التعليم لا يحتاج إلى برهان، فالدراسات الدولية على المستويين الفردي والمؤسسي، وعلى مدى سنوات طويلة تعكس حقائق مخزية عن تدهور التعليم رغم المحاولات الضائعة والإنفاق الكبير، والتضليل الإعلامي، والمعلومات الزائفة من أن التعليم في صدر اهتمامات الحكومات.

إن الإشكالية الكبرى وراء نهضة التعليم من عدمها تعود إلى الفكر والثقافة الموروثة، فنحن نتخلف لأننا نغلب العقل المنفعل على العقل الفاعل، أو استهلاك المعرفة الجاهزة بدل إنتاجها، مما يجعل الفكر غير متمكن من الاختراع والإبداع، لهذا، ليس هناك دور فاعل للتعليم في إنتاج المعرفة وأعمال العقل.

هناك أمر آخر أخطر يواجه التعليم العربي يتركز في ضعف قدرته على تربية العقل المبدع فيتمسك بالعقل المستكين التابع الذي يتقبل الأشياء دون وعي وتمحيص أو محاكمة عقلية، وهذا الواقع أثر سلباً في الحاجة إلى تجويد التعليم رغم العلم بالتخلف عن الآخرين، وبصعوبة اللحاق بهم. ولقد ساهم ذلك في إعادة إنتاج التخلف (Retardation Reproducibility) من واقع التردّي الملحوظ كماً ونوعاً، حيث أوجه الفساد المستشري، وكثرة النزاعات والصدامات، والتعصب.

إن إنتاج التخلف والمعايشة معه دون العمل على تجاوزه يشكل فشلاً ذريعاً للأنظمة التعليمية غير القادرة على تلبية احتياجات الناس، وهو فشل قد لا يكون بالضرورة مرتبطاً بالتدري أو التدني في العوامل المفعلة لنهضة التعليم من حيث المواد المادية والبشرية، ولكن هذا الفشل يعود في جزء كبير منه إلى نظرية تقييد الحرية الفكرية والوعي لدى الفرد، وضعف مساهماته وحماسه، وشعوره بالإحباط والتراجع، واستسلامه للعادات والمفاهيم القديمة.

إن إشكالية أخرى تلعب دوراً آخر لا يقل خطورة عن الإشكاليات الأخرى المعطلة لنهضة التعليم، ألا وهي سوء الفهم بين الاستثمار في البشر والاستثمار في الحجر، فالاستثمار في البشر هو الأساس لكل الاستثمارات الأخرى بدليل أن كل الموارد المتاحة للإنسان تتعطل إذا لم يكن الإنسان مدركاً لكيفية استخدامها في الإنتاج والتنمية.

أما غياب أنظمة الحكم الديمقراطي، حيث سيادة القانون والشفافية والاحتكام لرأي الشعب، فلا شك أنها من أخطر العوامل المؤثرة في فشل التعليم وغياب دوره في الساحة السياسية والاقتصادية والاجتماعية. تشير الدراسات عن واقع التعليم في الدول النامية والفقيرة أن النظام البيروقراطي الأكثر تأثيراً على كل عناصر التعليم، وهو الأكثر انتشاراً وسطوة وتسلطاً على عقول العاملين الذين ينفذون التعليمات، ويهابون تغييرها، أو حتى إبداء الرأي فيها خوفاً على أنفسهم.

الباب السادس : مستقبل التعليم

الفصل السابع عشر : البطالة.

الفصل الثامن عشر : الاستثمار في البشر.

الفصل التاسع عشر : التكنولوجيا الجديدة.

الفصل العشرون : توظيف العمالة.



الفصل السابع عشر

البطالة

تشكل البطالة (Unemployment) أزمة ودرجات مختلفة في كل المجتمعات، حيث تتفاوت نسبتها بين الشباب بحسب مستوى تقدم الدولة، وقدرة سوق العمل على استيعاب مخرجات التعليم. لكن مهما كانت نسبة البطالة منخفضة تظل هذه النسبة مقلقة عندما تصبح عضية على الحل. المعروف أن نسبة البطالة ترتفع في الدول النامية، وتنخفض في الدول المتقدمة لأسباب عديدة أبرزها أن الدول النامية تعاني الفقر، وارتفاع نسبة الأمية، وضعف أنظمة التعليم، وشيوع الفساد والبيروقراطية، وغياب العدالة.

الظاهرة

هناك الكثير من الدراسات التي تناولت مختلف جوانب البطالة، السافرة والمقنعة (Open & Disguised Unemployment) شخّصت التأثيرات المختلفة على الناس، وتوصلت إلى أن البطالة في ازدياد، وخصوصاً بين الشباب رغم المحاولات المستمرة للحد منها، ومعالجة أسبابها.

والسؤال: ما مفهوم البطالة، وتأثيراتها السلبية على المجتمع؟ عامة، تعرّف البطالة على أنها عدم الحصول على مهنة أو وظيفة تحقّق الفرد على العمل والعطاء مقابل الأجر الذي يستثمر في تحسين مستوى المعيشة. وعندما يقاس عدد العاطلين مقارنة بقوة العمل الكلية، فإن ذلك يؤدي إلى ما يسمى بـ "معدل البطالة" (Unemployment Rate)، أي أن معدل البطالة يساوي عدد العاطلين مقسوماً بعدد القوة العاملة مضروباً في مئة.

إن قياس معدل البطالة عادة فيه صعوبة أمام الحاجة إلى دقة الحساب، نتيجة لاختلاف نسبة العاطلين في المدن والأرياف، فضلاً عن الاختلاف في الجنس، ونوع التعليم، والعمر، والمستوى التعليمي وغيرها من عوامل تزيد من صعوبة القياس.

تنقسم البطالة عادة إلى نوعين: بطالة سافرة (Open Unemployment)، أي تلك البطالة التي ينتظر الخريج لفترة طويلة للحصول على فرصة عمل، لكنه لا يجد العمل فيضطر هدر طاقاته في مسائل لا فائدة منها، وربما تكون مؤذية له ولغيره كتعاطي المخدرات، وارتكاب جرائم السرقة والاعتداءات وغيرها. هناك نوع آخر من البطالة تسمى البطالة المقنعة

(Unemployment Disguised)، وتعني الحالة التي يتكسب فيها العمال في مهنة معينة وعلى نحو يفوق الحاجة الفعلية.. وقد وجد أن تكسب العمالة بمعدلات تزيد عن الحاجة يؤدي عادة إلى تدني الإنتاج مقابل الحصول على أجور غير مستحقة. فضلاً عن حدوث مشكلات إدارية ونفسية واجتماعية كثيرة.

وبين البطالة السافرة والمقنعة شكل آخر من البطالة يطلق عليه البطالة الجزئية أو نقص التشغيل (Underemployment). وفي هذه الحالة، يمارس الفرد عملاً لكن لبعض الوقت أو لعدد ساعات قليل أقل من المفروض، وبالتالي يكون الإنتاج محدوداً مقارنة بمن يعمل لساعات أطول.

على أي حال، البطالة عامة، تعني توقف الفرد عن العمل، وضياع الجهد والخبرة في الوقت الذي يمتلك التأهيل والقدرة على الأداء والإنتاج. ولأن البطالة تعود إلى أسباب عديدة، سياسية واقتصادية واجتماعية وغيرها، وليس بالمقدور القضاء عليها كلياً، إلا أنها تؤثر سلباً في الشباب العاطل عن العمل بشكل كبير، وقد تؤدي إلى أزمات تهدد أمن واستقرار المجتمع على المدى البعيد.

تتأثر البطالة بعوامل مختلفة كالعامل السياسي المفعّل للخلافات والنزاعات والمواجهات الأهلية أو الحروب، مما يؤدي إلى تشريد السكان، وحدث الدمار، وبالتالي تردي الوضع الاقتصادي الذي بدوره يساهم في انخفاض الأداء العام للاقتصاد، وصعوبات التوظيف، ودفع الأجور بسبب ما يسمى بالركود الاقتصادي (Economic Recession) الناجم أساساً عن تدهور إيرادات الدولة، وعدم وجود بدائل اقتصادية تعوض تدني هذه الإيرادات حتى لو كان ذلك في حدود المستويات المقبولة، أو ما دون ذلك بقليل.

ولقد وجد أن البطالة ترتفع بزيادة النمو السكاني (Population Growth)، وارتفاع معدلات أعداد الخريجين، وضيق مساحة سوق العمل، والانفراط في استخدام الوسائل التكنولوجية، كالحاسوب في الأعمال المختلفة التي بسببها يتم الاستغناء عن الكثير من الأيدي العاملة في الوظائف التي تعتمد كثيراً على الحواسيب والأنظمة الإلكترونية.

أما النتائج الاجتماعية الناجمة عن البطالة، فهي متعددة من أبرزها شعور الشباب باليأس والإحباط من عدم الحصول على الوظائف المناسبة، وضياع طاقاتهم، وتبدد مهاراتهم بسبب الفراغ واللامبالاة من الدولة، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى تفاقم المشكلات الأسرية، والبحث عن أية وسيلة غير مشروعة تعين على جلب المال، كالسرقة أو بيع وتعاطي المخدرات، وشيوع الحقد، والشعور بعدم العدالة، والنظرة الدونية للذات، واليأس من الحياة..

هناك أيضاً الآثار النفسية للبطالة المتمثلة في القلق وعدم الاستقرار، مما يدفع الشباب العاطل لمزاولة أي عمل لا يتناسب مع مهاراته وميوله أو طموحاته، فيرضخ للواقع التعيس منكفئاً على ذاته، شاعراً بالقهر وقلة الحيلة. لاشك أن القبول بأي عمل مهما كانت له مساوئ

أفضل من البطالة التي بمرور الزمن تجعل الفرد يشعر بالضيق والتغريب (Alienation)، والرغبة في الهجرة غير مبال بانتمائه لوطنه أو تمسكه بأهله وعشيرته.

كما أن البطالة تؤدي إلى عزوف الشباب عن الزواج، وتكوين الأسرة، والاستمرار في الاعتماد على آبائهم في العيش.

تشير الدراسات أن البطالة في ازدياد بالمجتمعات العربية، وأن غالبية العاطلين عن العمل من الداخلين الجدد في سوق العمل، أي من الشباب الذي يشكل حوالي ثلاثة أرباع العاطلين في الكويت والبحرين، ويزيد عن الثلثين في مصر والجزائر.

وبما أن معدلات البطالة متباينة بين الدول بسبب الاختلاف في الأوضاع ومؤشرات البطالة، إلا أن هناك قواسم مشتركة بين بعض الدول العربية جعلت معدلات البطالة ترتفع من عام لآخر نتيجة لعدد من المؤشرات مثل انتشار الأمية، تدني المستوى التعليمي، صعوبة تكيف التعليم مع سوق العمل المتجدد، وغيرها من عوامل ساهمت في ضعف الإنتاج، وانخفاض نمو الناتج القومي المحلي (Gross Domestic Product)، واستمرار تدفق العمالة الأجنبية كما هو في الدول الخليجية.

التسرب والرسوب

المعلوم أن مشكلات البطالة ترتبط بعدة عوامل منها العلاقة بالتعليم، فازدياد نسبة البطالة في أي مجتمع مؤشر للخلل في النظام التعليمي من بين الاختلالات الأخرى، فالتخطيط السيء للتعليم يساهم في تفاقم البطالة، خصوصا عندما لا تتناسب مخرجات التعليم مع الاحتياجات الفعلية لسوق العمل، ولا تساهم في التنمية العامة.

كذلك الاستثمار الواعي في البشر يعني توسيع الخيارات في استخدام أساليب مختلفة لتحقيق الوضع الأمثل للتنمية البشرية (Human Development)، ويساعد على الانعتاق من القيود، وعدم الاستسلام للأساليب التقليدية، وإذا كان الاستثمار في التنمية البشرية سبيلا للرفاهية، فهو أيضاً نتاج للاستحقاق، وليس المنفعة. إن هذه الاستحقاقات هي الحقوق والحريات، وفرص الإبداع والإنتاج، وتحسين بيئة العمل، وسيادة القانون والعدالة.

إن التحدي الكبير الذي يواجهه النظام التعليمي هو في قدرته على تلبية احتياجات السوق من العمالة المدربة (Trained Labour Force) والمناسبة من خلال التخطيط الواعي والتنسيق الكامل مع معدلات النمو في إعداد الخريجين، والتخصصات، والاحتياجات الفعلية للمجتمع، بجانب العناية بجودة مخرجات التعليم، ورفقي مهاراتها لمختلف الأعمال، وهذا يتطلب كفاءة (Efficiency) عالية من النظام التعليمي الذي عليه أن يقدم للمجتمع الشباب المتعلم والمدرّب والقادر على الأداء، والتكيف مع الحياة.

لهذا فإن تدني مستوى التعليم يؤدي إلى ضعف مخرجاته وعدم مناسبتها لسوق العمل، وللحياة، وبالتالي الزيادة في معدلات البطالة. تشير الدراسات أن مشكلات التعليم في العالم العربي من أهم العوامل في ارتفاع نسبة البطالة، حيث إن حوالي (25 %) من الشباب العربي عاطل عن العمل، وأن هذا يكلف حوالي (40-50) مليار دولار سنوياً بسبب الفرص المهدرة.

أما أوجه الخلل في النظام التعليمي التي تساهم في البطالة، فإنها متعددة ولها تأثيرات متبادلة، ومن هذه الأوجه تدني المستوى التعليمي للخريجين، وعدم مناسبة تخصصاتهم، فضلاً عن الأعداد الكبيرة من المتسربين (Dropouts) والراسبين من المدارس والكلية، والذين تتفاقم مشكلات توظيفهم مقارنة بالحاصلين على المؤهلات الجامعية.

إن الهدر المدرسي أو الجامعي المتمثل في التسرب والرسوب مثلاً هو حجم الفاقد من التعليم في أي صف من الصفوف المدرسية أو السنة الدراسية الجامعية، فالرسوب هو تكرار بقاء التلميذ في الصف الدراسي لأكثر من سنة دراسية، أو إعادة دراسة المقررات الجامعية بعد الرسوب فيها في الجامعة. أما التسرب فهو ترك التلميذ للتعليم في أي وقت، وفي أي مستوى دراسي دون نيل الشهادة المدرسية أو الجامعية. كلتا الظاهرتين، التسرب والرسوب، يؤديان إلى خسارة الدولة مادياً وبشرياً.

لذلك يرى المخططون للتعليم أن التسرب والرسوب يعدان من المؤشرات الكمية والنوعية لقياس الخلل في التعليم، ولأن عوامل نشوئها متداخلة، فقد جرت العادة أن توضع هذه العوامل في مجموعتين أساسيتين هما:

- مجموعة العوامل الاقتصادية والاجتماعية الناشئة في البيئة مثل أهمية وتقدير التعليم والإقبال عليه، والظروف الاقتصادية، وكلفة الدراسة، وخصائص الأسرة وغيرها، وهذه تعد عوامل التعليم الخارجية.
- مجموعة العوامل الداخلية للتعليم أو مدخلات التعليم (Educational Inputs) مثل نوعية المناهج، وفعالية البرامج، وأداء المعلمين، وأنماط الأساليب التدريسية، ودوافع التلاميذ للتعليم، والحالات الأسرية، وغيرها.

تشير الدراسات عن التسرب والرسوب أن نظام المدرسة، وأساليب الحفظ والتلقين، وعدم مناسبة المعلومات للتلاميذ من حيث مستوياتهم العقلية والعمرية، واستخدام المعلمين للشدّة والعقاب اللفظي والبدني ضد التلاميذ، وغيرها تشكل عوامل طارئة لاهتمام التلاميذ بالتعليم، وهي أيضاً تحفزهم على الهروب والتسرب والرسوب.

إن مشكلة التسرب مثلاً تشكل عائقاً اجتماعياً خطيراً يؤثر سلباً على الحقوق الأساسية للإنسان في الحصول على الحد الأساسي من التعليم، وفي ضياع فرصته من التعليم فإنه يفقد الحقوق الأخرى كفرصته في العمل، والتمتع بمستويات صحية واجتماعية لائقة، وقد يستغل الأطفال خارج المدرسة والمتسربين منها في الأعمال الشاقة كالبناء والحرف

المختلفة، أو يكون الاستغلال في أعمال غير أخلاقية كبيع المخدرات أو في السرقات والجنس واستعمال السلاح.

تشير تقديرات اليونيسيف أن هناك حوالي (150) مليون طفل تتراوح أعمارهم بين (5-14) عاماً في الدول النامية، وحوالي (16 %) من جميع الأطفال في هذه الفئة العمرية ينخرطون في عمالة الأطفال. كذلك هناك نحو (250) مليون طفل دون سن (18) عاماً يعملون في مختلف المهن الشاقة وغير المناسبة في مختلف دول العالم.

إن أكثر الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين (5) أعوام و (17) عاماً يعملون في إفريقيا، حيث تتراوح النسبة بين واحد لكل (4) أطفال، بينما في آسيا والمحيط الهادي تكون النسبة (1) من كل (8) أطفال، و(1) من كل (10) أطفال في أمريكا اللاتينية.

هناك الكثير من الأسباب التي تدعو إلى تسرب الأطفال من المدارس في الدول النامية أبرزها الفقر الذي يدفع الأسر لتشغيل أطفالهم وترك التعليم، كما أن انخفاض المستوى التعليمي للآباء، وانتشار الأمية، خصوصاً بين الأمهات، وانخفاض الوعي بأهمية التعليم وغيرها لا تزيد فقط مشكلات الطفل والأسرة، وإنما كذلك تترك النظام التعليمي الذي يحاول توفير فرص التعليم للجميع.

ولأن التسرب أو الرسوب يشكلان هدراً أو فاقداً تربوياً وتعليمياً، فقد اهتم التربويون والاقتصاديون منذ منتصف القرن الماضي بدراسة الظاهرة من كافة الوجوه، فالكثير من الأبحاث نشرت منذ السبعينيات من القرن الماضي تحذر من تزايد الظاهرة، وضرورة معالجة أسبابها. فالتسرب والرسوب يعنيان ضياع الإنفاق على التعليم، وتبديد المال العام، وضعف عوائده على التنمية، وخاصة تأثيراته السلبية على الاقتصاد الوطني.

تشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة عكسية بين التسرب والرسوب والكفاءة التعليمية، باعتبار أن الكفاءة تعني الحصول على أكبر عائد بأقل جهد ومال، وفي أسرع وقت، فالكفاءة العالية تعكس ارتفاع الفوائد النهائية التي يحصل عليها التلاميذ والمجتمع من الاستثمارات في التعليم. فكلما كانت معدلات تسرب ورسوب التلاميذ مرتفعة كان ذلك مؤشراً لضعف كفاءة النظام التعليمي.

لا تصدر الكثير من الدول إحصائيات دقيقة عن حالات التسرب والرسوب في مؤسساتها التعليمية لأسباب سياسية واجتماعية وأمنية وغيرها من أسباب أخرى، وتكتفي بالإشارة إلى التقديرات العامة لنسب النجاح في المراحل المختلفة من التعليم، وخصوصاً في امتحانات الثانوية من المدارس رغم أنها تكلف النظام التعليمي أموالاً باهظة، وتحتاج إلى حلول واقعية.

وكما أشرنا، التسرب كالرسوب يشكلان أزمة تعليمية ترفع من معدلات البطالة، وتزداد معاناة الشباب في عدم حصولهم على عمل أو شغل بسبب حاجة سوق العمل إلى المؤهلات والمهارات العالية، خصوصاً عندما يزداد التنافس من الخريجين المؤهلين للعمل في الحصول على وظائف محدودة تخضع لاختبارات صارمة يتم بموجبها اختيار الأفضل من المتقدمين للعمل.

وإذا كان التسرّب أو الرسوب أزمة تعليمية ليس من السهل القضاء عليهما كظاهرة، وإنما يمكن الحد من معدلاتهما وتداعياتهما فإنهما بلاشك يشكلان خسارة كبيرة للطاقات البشرية، وضيقاً لمستقبل الشباب. إن البطالة لا تقتصر فقط على الدول النامية، وإنما كذلك الدول المتقدمة تعاني من بطالة الخريجين الباحثين عن فرص العمل في شتى المجالات، فلا يجدون من الأعمال ما يناسبهم.

إن التفاوت في العوامل المؤدية للبطالة تجعل دراسة البطالة على مستوى المجتمع الواحد أكثر واقعية من تعميم الظاهرة على أكثر من حالة محددة، وقد يكون ذلك على مستوى الدولة الواحدة أو أحياناً على المستوى الجغرافي والسياسي والسكاني والاقتصادي لمجموعة من الدول كما هو في دول مجلس التعاون الخليجي، أو دول الاتحاد الأوروبي.

فبرغم أن دول مجلس التعاون من الدول المرتفعة في الدخل الوطني، ولا تعاني عامة أزمات اقتصادية، إلا أن مواطني هذه الدول يعانون البطالة بسبب الخل في التركيبة السكانية، وعدم مناسبة خطط التعليم، وغياب استراتيجيات للقوى العاملة المستقبلية، فغالبية العاملين الكويتيين مثلاً نجدهم يعملون في القطاع الحكومي، حيث قدر عددهم في عام (2015) بحوالي (423) ألف مقارنة بحوالي (2.5) مليون من الوافدين في مختلف القطاعات الحكومية والخاصة في (2.5) مليون عامل في عام (2016). إن نسبة الكويتيين العاطلين عن العمل في عام (2017) قدر بحوالي (10 %)، وكان حوالي (16 %) من إجمالي نسبة البطالة من المواطنين هي من فئة الشهادة الثانوية والمتوسطة.

المنظور الاقتصادي السكاني

لهذا، كانت المطالبات الشعبية بضرورة تعديل التركيبة السكانية من أجل إفساح المزيد من فرص العمل للمواطنين، وتقليل نسبة الوافدين من القوى العاملة سواء في الأجهزة الحكومية أو القطاع الخاص، لكن هناك من يرى أن سياسة الإحلال من أجل إقامة فرص عمل للمواطنين لن تعالج مشكلة البطالة بشكل شامل، وإنما لابد من معالجة التركيبة السكانية (Population Structure) من خلال اتخاذ إجراءات بالحد من نسبة العمالة الوافدة، خصوصاً وأن هناك نسبة عالية من العمالة الهامشية (Marginal Labour) غير المنتجة من الوافدين تشكل أيضاً شكلاً آخر من البطالة.

إن تأثيرات العمالة الوافدة على عطالة المواطنين لا تخص الكويت فقط، وإنما تشكل بصفة عامة ظاهرة سائدة في غالبية دول مجلس التعاون الخليجي رغم التفاوت في نسب حجم المشكلة بين دولة وأخرى.

لهذا فإن ظاهرة البطالة في غالبية المجتمعات لا تعود إلى العامل التعليمي فقط، وإنما لابد من البحث فيها من مختلف العوامل كالنظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، والتركيبية السكانية وغيرها. فقد يحصل الشاب على أعلى الشهادات الجامعية، ويكون مؤهلاً للعمل،

لكنه لا يجد الوظيفة المناسبة، مما يدفعه للتفكير في الهجرة من بلده إلى بلد آخر على أمل أن يجد فرصة فضلى في العمل والحياة.

فالتفكير في الهجرة للعمل بالمجتمعات المتقدمة أصبح ظاهرة لافتة في العقود الأربع الأخيرة، حيث الهروب من الأوطان بحثاً عن حياة فضلى. ومن أكثر الأسباب في هجرة العقول (Brain Drain) إلى المجتمعات الأكثر تقدماً هو الفقر وسوء الأحوال الاجتماعية والسياسية، خصوصاً انتشار النزاعات والحروب الأهلية، وغياب الأمن والأمان.

لاشك أن الحروب تنهك الاقتصاد، وتبدد الآمال، وتؤدي إلى انتشار الأوبئة والأزمات الصحية والأمنية، فمن نتائج الحروب ليس فقط البطالة وسوء الأحوال، وإنما ازدياد المهجرين واللاجئين والنازحين من أوطانهم، فضلاً عن ضياع سنوات التحصيل الدراسي لدى الشباب العاطل، والحالات كثيرة معظمها يعكس تأثيرات الحرب على السكان سواء في العراق أو سوريا أو ليبيا أو غيرها من الدول، ولقد وجد أن أكثر من نصف الأطفال ممن هم في سن الالتحاق بالمدرسة في سوريا حرموا من الانتظام بالدراسة في (2014/2015) بسبب الحرب، كما زاد عدد الفقراء والنازحين والمشردين في مختلف بقاع الأرض.

والحروب ليست هي الوحيدة المؤثرة في البطالة، وإنما هناك عوامل أخرى تساهم أيضاً في تفاقم البطالة، مثل الفشل في البرامج الاقتصادية الهادفة، والنمو السكاني المفرط، وغياب التخطيط الواعي، وانتشار الفساد، وعدم العدالة، وسوء توزيع الثروة وغيرها. تشير الكثير من التقارير الدولية إلى تفشي الفساد والأنظمة القمعية في العالم التي تزيد الأحوال المعيشية للناس سوءاً وتدهوراً، بل إن الدراسات السكانية في العالم العربي تشير أن نصف الأطفال العرب لا يتلقون تعليماً ابتدائياً.

إن أكثر ما يواجه الشباب المتخرجين من الجامعات في الدول النامية أنهم لا يملكون المهارات اللازمة للاقتصاديات التي تعتمد على التكنولوجيا، بل إن هذه الحالة أيضاً تشتكي منها بعض الدول المتقدمة التي تجد أن مؤسساتها التعليمية لم تعد تلبي التقدم التكنولوجي، وحاجات سوق العمل للمهارات المتخصصة في مختلف مجالات الصناعة والتكنولوجيا، لهذا فإن النظام التعليمي يتحمل جانباً من مشكلة تفاقم البطالة، وقد يكون التعليم رأس الحربة في ضياع مستقبل الشباب الذين لا يجدون فرص العمل بعد حصولهم على المؤهلات الجامعية.

ومن الأسباب الأخرى لتفشي البطالة أن التعليم يخرج حاملي الشهادات الأكاديمية، بينما الحاجة الفعلية لسوق العمل هي الخبرات والمهارات المهنية (Vocational Skills)، وقد تدرس الجامعات برامج قديمة لا تواكب احتياجات العصر من المهن المختلفة لا تكون معتمدة لسوق العمل، أو ليس هناك موائمة بين طبيعة التخصصات وسياسات التشغيل.

كذلك غياب برامج التوعية والتوجيه في الجامعات، أو المدارس عن التخصصات وعلاقاتها بسوق العمل يشكل فجوة بين ما يدرسه التلميذ وحاجة سوق العمل، فما يدرسه التلميذ من مبادئ ومعايير وضوابط يختلف كلياً عن طبيعة العمل في الواقع، ولقد وجد في

الكثير من الجامعات أن السبب الأول لعدم الموائمة بين مخرجات التعليم والسوق يعود إلى عدم وجود تخطيط واضح وموضوعي لأشكال التخصصات، إضافة إلى تكرار التخصصات من التلاميذ بشكل كبير مما يؤدي إلى ارتفاع نسب البطالة.

إن الكثير من مشكلات القوى العاملة والبطالة يمكن معالجتها عن طريق تخطيط التعليم الذي تقع عليه مسؤولية ترتيب أوضاعه الداخلية من حيث فاعليته واهتمامه بالبرامج التعليمية المطورة، ونظم القبول والتخصصات المختلفة، كما يجب أن تتضمن استراتيجيات التعليم التنوعات العلمية والمهنية والثقافية، فلا ينبغي أن يكون التعليم الجامعي موجهاً فقط للثقافة أو تخريج مثقفين لا يمتلكون مهارات العمل والإنتاج اللازمة للتنمية العامة.

إن غالبية برامج التعليم العربي تركز على البعد الثقافي وتذكر المعلومات، بينما المهارات العملية والمهنية لا أثر لها في المجتمع. فليس بمستغرب أن التعليم العربي يضخ آلاف من الخريجين كل سنة ليسوا منتجين، ولا يتناسب تعليمهم مع الأهداف الاقتصادية، فالتعليم الثانوي ما هو إلا جسر للعبور إلى التعليم الجامعي في الدول العربية، بينما دول كثيرة تعد التعليم الثانوي ميداناً مناسباً لسوق العمل والإنتاج، وهذه الدول توجه التعليم نحو الإنتاج وتحسين الأداء والاقتصاد من التعليم الثانوي، حيث يدرس التلميذ مختلف المواد الدراسية في مجال التعليم المهني والفني.

إن التعليم لن ينجح إذا لم يكن موجهاً للعمل أو وظيفياً ينمي طريقة التفكير العلمي، واكتساب المهارات، وإدراك قيمة العمل، كما أن إيجاد نظام للتنسيق بين التعليم والقطاعات الاقتصادية والاجتماعية يعين على تبادل المعلومات بين التربية وسائر القطاعات المجتمعية، وبالتالي وضع الحلول المناسبة لمشكلات سوق العمل، والسكان، وبيئة العمالة وغيرها. إن الشراكة التربوية والمجتمعية ضرورية لرسم الطريق الذي ينبغي أن يسلكه النظام التعليمي في المجتمع. فبدون التضامن بين التربية والمجتمع يستحيل أن يكون للتخطيط قيمة مؤثرة في الاحتياجات المستقبلية، أو حتى معالجة الكثير من المشكلات الآتية التي تواجه التنمية البشرية.

إن أهمية الأخذ بالتخطيط التعليمي تعتمد على أسباب ودواعي، للأسف لا تلتفت إليها الكثير من أنظمة التعليم في الدول النامية، فمن هذه الدواعي أن التخطيط الاقتصادي يعتمد على التخطيط التعليمي بهدف تلبية حاجة الاقتصاد من العنصر البشري، كما أن التعليم لم يعد مجرد خدمة استهلاكية، وإنما يشكل مردوداً وتوظيفاً مهماً لرؤوس الأموال، فضلاً عن أن تخطيط التعليم يهتم بدرجة عالية بالزيادة السكانية، وتزايد الطلب على التعليم، وأنواع المهن والوظائف المطلوبة، والتغيير في الخبرات والمهن لمواكبة التطور في هيكل العمالة.

لاشك أن التحدي الكبير أمام أي نظام تعليمي هو في كيفية إيجاد علاقة مترنة بين الطلب الاجتماعي على التعليم والاحتياجات الفعلية لسوق العمل، وهذه لا يمكن حلها دون

التكامل بين المستويين الحكومي والخاص. والمعروف أن أي نظام تعليمي يهدف نحو إعداد القوى العاملة فإنه ينبغي التعامل مع مجموعة من العوامل من أبرزها النمو في الطلب الاجتماعي على التعليم، النمو المتسارع للسكان، والتغيرات في الحالة الاقتصادية.

هذه العوامل بلاشك مؤثرة في النظام التعليمي الذي يضع برامج من أجل إعداد القوى العاملة، ثم يواجه اختلالات في عملياته حال حدوث أي تغيير في العوامل السابقة، خصوصاً وأن فترة إعداد القوة البشرية طويلة، مما يحتم أن يكون تخطيط التعليم بعيد المدى لكي يحدث التأهيل والمسايرة للاحتياجات النوعية والكمية..



الفصل الثامن عشر

الاستثمار في البشر

اهتم العالم في العقود الأربع الأخيرة على وجه التحديد باقتصاديات التعليم (Education Economics) انطلاقاً من الدور الفاعل للتعليم في النمو الاقتصادي. فالزيادة في الاستثمار التعليمي يؤدي إلى معدل نمو يقارب (23 %) من الناتج الإجمالي القومي. ولقد وجد أن دولاً متقدمة كثيرة تحقق حوالي (15-23 %) من النمو في الناتج الإجمالي القومي بسبب التعليم، والدراسات تظهر بوضوح أن التعليم يحسّن أجر العامل إلى حوالي (25 %) عند زيادة المؤهل التعليمي بمرحلة واحدة، بينما ارتفاع سنوات الخبرة لسنة واحدة تزيد بحوالي (8.5 %).

رأس المال البشري

هناك الكثير من الدراسات التطبيقية التي تبين العلاقة بين ارتفاع معدلات التحصيل العلمي والخبرات بارتفاع مداخيل الأفراد، ونلاحظ ذلك بوضوح في تفاوت إيرادات الأفراد الحاصلين على الثانوية العامة مقارنة بالمؤهلات الجامعية، أو بالمؤهلات العلمية العليا. فلقد وجد أن أية زيادة في التحصيل الدراسي السنوي تضيق إيرادات أفضل اعتماداً على نوع التحصيل والمدة الزمنية.

إن ذلك يعني أن أية زيادة في سنوات الدراسة مؤثرة في معدلات النمو الاقتصادي باعتبار أن المهارات (Skills) تشكل الأساس للنمو المعرفي، والقدرات الذهنية، وجودة الأداء، والقدرة على الإنتاج، وبرغم أن مدة الدراسة ونوع الخبرة لهما أهمية بالغة في النمو الاقتصادي، إلا أن جودة التعليم الذي يخلق قوة العمل الماهرة (Skilled Labour Force) تُعد من العوامل المهمة في ارتفاع الإنتاجية، وبالتالي دخل الفرد، فكلما ارتفع المستوى التعليمي كان ذلك عاملاً مؤثراً في زيادة الاختراع والتقدم العلمي والصناعي، وبوجه عام التنمية الاقتصادية.

لهذا، يرى هيجنز (B. Higgins) أن العلاقة وثيقة بين الاقتصاد والتعليم باعتبار أن التعليم أكثر القطاعات في المجتمع تلبية لمتطلبات التنمية، فلقد وجد أن العائد المالي للتعليم يقدر بثلاثة أمثال العائد من الاستثمارات المالية في المجالات الأخرى على عكس ما كان يعتقد في الثلاثينيات من القرن الماضي بأن رأس المال المادي هو أكبر عامل للتنمية.

من المسلمات أن التعليم لا يهدف فقط إلى التنمية الاقتصادية، وإنما كذلك التنمية الاجتماعية والسياسية والثقافية، لكن لكل تنمية أهدافها ومساراتها، ودور التعليم فيها مختلف في الإجراءات والخطط والنتائج، فإذا كانت التنمية الاقتصادية من منظور التعليم تعني إعداد وتدريب الأيدي العاملة في كل الميادين، فإن الوظيفة الاجتماعية للتعليم تسعى إلى إعداد وتهيئة الأيدي العاملة ثقافياً واجتماعياً، بجانب المحافظة على المساواة والعدالة، وتحقيق التوازن بين الاتجاهين، الاقتصادي والاجتماعي من أجل رفاهية الناس وتقديمهم.

هناك العديد من النظريات التي تربط التعليم بعلوم الاقتصاد والاجتماع والسياسة، ومن أبرزها نظرية رأس المال البشري (Human Capital Theory) التي أكد عليها تيودور شولتز (T. Scholtz) على أساس أن هناك علاقة متداخلة بين التعليم والنظم الاجتماعية الأخرى، ولقد اعتبر شولتز أن التعليم نوع من الاستثمار الاقتصادي (Economic Investment)، وأنه جوهر العملية التنموية، وأبدى معارضته للذين يتجاهلون أهمية رأس المال البشري، ويركزون فقط على الأهداف الأخرى للتعليم كالهدف الثقافي، وجعل المواطنين صالحين يؤمنون بالقيم والمسؤوليات.

يرى كثيرون أهمية بنظرية الاستثمار في رأس المال البشري، والنظرية لا تتوقف على أفكار تيودور شولتز، وإنما كذلك هناك رواد آخرون مثل: ديفيد ريكاردو (D. Ricardo)، وأدم سميث (A. Smith) وغيرهما.

تقوم هذه النظرية على أساس العلاقة بين التعليم أو الاستثمار في رأس المال البشري وبين زيادة دخل الفرد، أي أنه كلما ارتفع الاستثمار في البشر زاد الدخل على المستويين الفردي والمجتمعي، وخلاصة الفكرة العامة من هذه النظرية أن التعليم قوة بما لديها من مبادئ وعمليات تستطيع أن تزود المجتمع بالمهارات والخبرات والمواهب والسلوكيات المناسبة ليس للإنتاج فقط، وإنما تحسين هذا الإنتاج من الناحيتين التنموية والجودة، مما يجعل للإنتاج قيمة اقتصادية متمثلة في العائد الهامشي (Marginal Product). فكلما كانت المهارات والكفايات البشرية عالية ارتفعت معدلات الأجور والحوافز.

لهذا، كلما ارتفع الإنفاق على التعليم في إطار الخطط المتوازنة والأهداف المرسومة كلما كانت نتائج التعليم أكثر جودة وفاعلية، أي أن الإنفاق على التعليم يؤدي إلى إنتاجية فضلى ودخول أعلى، ومن ثم يُعد التعليم استثماراً طويلاً المدى يتمثل في القوى العاملة المدربة والماهرة، والعوائد الاقتصادية الكبيرة، مقارنة بالاستثمار في رأس المال الطبيعي.

يعرف رأس المال البشري بأنه متوسط عدد سنوات الدراسة في أوساط الشباب ممن هم في عمر (15) سنة فما فوق، ورأس المال البشري هو المعرفة والمهارات والقدرات الذاتية، أي أن المعرفة والمهارات في عقول الناس تمثل رأس المال البشري، أما مفهوم معدل العائد (Rate of Return) على التعليم فإنه الزيادة النسبية في دخل الفرد من العمل في السوق نتيجة زيادة سنوات الدراسة بسنة واحدة.

لهذا من المهم قياس معدل العائد على التعليم عند دراسة نظم التعليم والعلاقة بسوق العمل، ويعود الفضل في مجال قياس معدل الفائدة إلى جاكوب مينسر (J. Mincer) (1958) الاقتصادي الأمريكي البولندي الذي وضع معادلة للمداخل هي وصف وتفسير لدخول الفرد بدلالة المستوى الدراسي والخبرة المهنية.

ومع ذلك، هناك انتقادات توجه عادة لنظرية الاستثمار في رأس المال البشري من اختصاصي التربية من أهمها:

- تستهدف الشباب باعتبار أن العوائد الناتجة منهم كبيرة بسبب استمراريتهم في التعليم والتدريب، وطول أمد حياتهم مقارنة بكبار السن.
 - تهمل النظرية العوائد الأمنية والاجتماعية التي تقدمها العملية التربوية.
 - تفيد النظرية بأن زيادة التعليم تساهم في ارتفاع الدخل دون الاهتمام بقيمة التعليم من النواحي السياسية والأخلاقية والاجتماعية وغيرها.
 - تهمل النظرية أن زيادة الدخل قد يحدث لغير المتعلم بسبب مكانته الاجتماعية، وتجاربه الحياتية، وظروف البيئة وغيرها.
 - يرى البعض أن أساليب القياس بالنسبة للنظرية مشكوك فيها من النواحي المختلفة كالدقة والصدق.
 - لا تهتم النظرية بالعوامل الأخرى المفعلة للإنتاج مثل ظروف العمل، وطبيعة البيئة، والعلاقات البشرية، ونظم الحوافز، والترقي وغيرها.
- هذه الآراء وغيرها لا تنفي أهمية نظرية رأس المال البشري والموجهة نحو العوائد الاقتصادية، وما يطالب به من التربويون عدم تجيير التربية لأهداف جزئية تصب في اتجاه معين دون آخر، خاصة وأن عوائد التعليم متنوعة لا تتوقف على الجانب الاقتصادي فقط، فهناك العوائد الاجتماعية كالعناية بالمعرفة، وتنظيم حياة الناس، ومحاربة الفقر والأمية، ومكافحة الجرائم، وإشاعة الإخاء والتسامح، وتعزيز ثقافة الحوار والتفاهم وغيرها.
- بل إن العوائد الاقتصادية ذاتها من المنظور التربوي ترسخ الاتجاهات الإيجابية نحو التعامل الأمثل مع الموارد والمكتسبات وذلك بعدم الإسراف، واتباع عادات الادخار، وضبط الاستهلاك في السلع والطاقة والغذاء والماء، والمحافظة على الممتلكات العامة وغيرها.

اقتصاديات التعليم

إن اقتصاديات التعليم هي السبيل لاستثمار التعليم في التنمية من خلال التخطيط الواعي للتعليم، ودراسة مختلف مدخلات ومخرجات (Inputs-Outputs) العملية التعليمية، وعلى أساس الاختلاف بين اقتصاد التعليم وعلم الاقتصاد، حيث إن الأولى تبحث في

الطرق المناسبة لاستخدام الموارد التعليمية، المالية والبشرية والتقنية، بهدف تكوين رأس المال البشري من النواحي العقلية والعلمية والخلقية وغيرها. إن اقتصاد التعليم مجال يهتم بكفاءة استخدام الموارد، وحسن توظيفها، ومتابعة معدل نموها، والتأكد من النمو الكمي، وآليات الإنتاج والتوزيع.

إن الكثير من أنظمة التعليم في الدول النامية لا يهتم بعلم اقتصاديات التعليم، وتميل إلى الاكتفاء بوضع خطط التعليم قصيرة الأمد (Short-Term Plans) التي تحدد مستوى الإنفاق في فترة قصيرة كعام واحد دون متابعة للعوائد، لهذا ليست هناك أساليب تتبع في التحليل والقياس الاقتصادي لخطط بعيدة المدى تجعل النظام التعليمي يحسن أدائه من أجل تحقيق عوائد مادية من الاستثمار في التعليم.

وعلى العكس فإن الدول المتقدمة تضع اقتصاديات التعليم على رأس أولويات تخطيط التعليم لأسباب عديدة منها:

- ضبط الإنفاق على التعليم مقابل السعي للجودة والتحسين المستمر.
- إخضاع التعليم لنظريات وأساليب رفع الكفاءة الداخلية والخارجية للعملية التعليمية.
- تقنين معدلات زيادة الطلب الاجتماعي على مختلف أنواع التعليم والتدريب نتيجة لتنوع حاجات الناس، والنمو السكاني، ومتغيرات أساليب العيش والعمل، وتطوير التعليم.
- الضغط الدائم من المجتمع على نظام التعليم بتوفير القوى العاملة المؤهلة والمدرّبة في كافة التخصصات، وعلى جميع المستويات، وبما يتناسب مع حاجات سوق العمل.
- اتخاذ التعليم كوسيلة لتصويب الاختلالات الهيكلية لقوة العمل (Labour Force Structure) ونوعية مهاراتها، ومواكبة المتغيرات في مواصفات المهن، خصوصاً تلك المهن ذات الارتباط بالتكنولوجيات الجديدة والتطورات العلمية المستمرة.
- تعزيز العلاقة بين النظام التعليمي والنظام الاقتصادي في إطار التأثيرات المتبادلة، ودور كل منهما في مواجهة التحديات في أبعادها المحلية والدولية.
- المساعدة على دراسة مدخلات التعليم وكلفة كل مدخل مقابل تحديد الوقت والجهد المطلوب للإنجاز، مما يسهل تحديد حجم النفقات المستثمرة في التعليم.
- المساهمة في تحديد الأولويات التعليمية، وتوزيع المخصصات السنوية، والموارد المختلفة على التعليم تبعاً للأهمية والدقيق، وتصويب أساليب الصروفات أو الاختلالات في بعض أنواع التعليم.
- قياس أوجه الإنفاق على التعليم والعوائد الآنية وبعيدة المدى، وتحديد صور الهدر المالي للمؤسسات التعليمية.
- إعانة المخططين للتعليم على وضع السياسات والخطط والبرامج والمشاريع المناسبة.

- استشراف موارد التعليم المالية والمادية، وتوقعات نموها، وأساليب تطويرها في ضوء الاحتياجات المستقبلية للتعليم.

إن اقتصاديات التعليم مجال يحدد مكانة النظام التعليمي في المنظومة الدولية الاقتصادية، خصوصاً وأن التفاوت كبير بين أنظمة التعليم، وعلى كافة المستويات، وفي مجالات الجودة والإنفاق والعوائد الاقتصادية.. فليس هناك معطيات أو ظروف موحدة تعين أنظمة التعليم على التنافس ومواجهة التحديات وفق معايير واحدة، لذلك ينظر إلى الأنظمة التعليمية في إطار تنوع أوضاعها وظروفها وإمكاناتها المادية والبشرية، ومدى ما حققت هذه الأنظمة من زيادة في الدخل الوطني عن طريق رفع كفاءة وإنتاجية العنصر البشري.

لاشك أن قياس عوائد التعليم غاية في الصعوبة، بل إن الكثير من هذه العوائد يصعب قياسها. هناك اتفاق على أن عوائد التعليم مثل نقل تراث المجتمع (Social Heritage) من جيل لآخر، والمحافظة على أمن وسلامة المجتمع، وترسيخ السلوكيات الإيجابية كالقيم المختلفة وغيرها من العوائد لا تقارن بالقياس الاقتصادي الموجه للأداء والإنتاج وحسابات الربح والخسارة.

تشير الدراسات عن الإنفاق على التعليم أن الزيادة على الإنفاق في التعليم إذا لم تكن مدروسة ومخططة، فإنها لا تعني بالضرورة زيادة النمو الاقتصادي، فالكثير من الإنفاق التعليمي قد يعكس الهدر في سوء استخدام المال العام، وقد تصرف على مسائل لا تشكل أولويات تعليمية (Educational Priorities)، فضلاً عن الفاقد التعليمي الذي يتمثل في ضعف مستوى التعليم، وتدني كفايات مخرجاته، وارتفاع معدلات التسرب والرسوب للتلاميذ كل سنة دراسية.

ولقد أجريت دراسات عن تأثير المهارات العقلية (Cognitive Skills) للتلاميذ على النمو الاقتصادي في (50) دولة من عام (1960) إلى عام (2000) فوجد أن النمو الاقتصادي في كل سنة تأثر بمستوى تحصيل التلميذ، ومما يدعم علاقة جودة التعليم بالنمو الاقتصادي الاطلاع على نتائج الدراسة الأمريكية التي ظهرت في تقرير "أمة في خطر" عام (1983)، حيث وجد أن هناك عاملين في التعليم مؤثران في الاقتصاد هما: التحصيل الدراسي (School Attainment) والمهارات العقلية (Cognitive Skills)، فكلما زاد التحصيل كلما ارتفعت معدلات المهارات العقلية.

لاشك أن عوامل أخرى خارج بيئة التعليم تؤثر أيضاً في التحصيل الدراسي والمهارات العقلية مثل الأسرة، الإعلام، الإنترنت وغيرها. فالكثير من التعليم يحدث في هذا العصر خارج المدرسة والجامعة، ومن الكبار والأصدقاء، والتواصل الاجتماعي، وشبكات البث المختلفة وغيرها.

كذلك التركيز على التحصيل الدراسي والمهارات العقلية للجوانب المعرفية دون الممارسة والتطبيق لا تكون له فاعلية في العائد الاقتصادي على المدى البعيد. فهناك معرفة ظاهرية

يدرسها التلميذ في المواد الدراسية كالكيمياء والفيزياء والأحياء والرياضيات وغيرها، وهناك أيضاً معرفة ضمنية لا تتحقق إلا بالممارسة والتدريب، فالتعليم بالممارسة والتدريب يساهم أكثر في التنمية الاقتصادية.

وللاستدلال على الفرق في التأثير التعليمي على الاقتصاد بالمقارنة بين التعليم النظري والعملي أو التطبيقي المهني نجد كيف استطاعت دولة مثل غانا لها نظام تعليمي يماثل دولة تايلند أن ترفع من حصة الفرد أكثر من تايلند. لكن تايلند لجأت إلى الاعتماد على الصناعة فتفوقت على غانا، وبالتالي ارتفع معدل دخل الفرد من الناتج المحلي أضعافاً مضاعفة. لقد حولت تايلند اقتصادها إلى مدرسة منتجة وليس مجرد معارف نظرية.

إن الاستثمار في رأس المال البشري يتأثر بعدة عوامل لا بد أن تؤخذ في الحسبان مثل الموقع الجغرافي للدولة، ومواردها، وبيئتها الطبيعية، والتركيب السكانية، ومعدل النمو السكاني، والتوزيع العمري للسكان في مراحل التعليم، والموارد التعليمية وغيرها. كذلك الجانب الاجتماعي يؤثر في الاستثمار البشري مثل اللغة، والتكوين الاجتماعي والديني، والعوامل الاقتصادية والسياسية.

وبالنظر في قوة نظام التعليم وتأثيره في التنمية الاقتصادية هناك دول تصدر التنمية الاقتصادية على المستوى العالمي بسبب حسن الاستثمار في رأس المال البشري. ولقد صنفت بعض الدول في عام (2009-2010) على أساس فاعلية أنظمتها التعليمية في الاقتصاد، وبحسب الترتيب نجد سويسرا على رأس القائمة من بين (9) دول تتنافس تعليمياً على الصدارة. والجدول رقم (12) يشير إلى تأثير التعليم في الاقتصاد.

إن الاستثمار في رأس المال البشري يتطلب فهماً واضحاً لأهمية اقتصاديات التعليم وأهدافها تجاه الفرد والتنمية العامة، خصوصاً وأن اقتصاديات التعليم تهدف إلى ربط

(الجدول 12): تأثير الاستثمار في رأس المال البشري على الاقتصاد.

الدولة	الترتيب
سويسرا	1
أمريكا	2
سنغافورة	3
السويد	4
الدانمرك	5
فنلندا	6
ألمانيا	7
اليابان	8

النظام التعليمي بالنظام الاقتصادي، وبجهود التنمية من خلال جعل التعليم أكثر قدرة على الاستجابة لمطالب التنمية وتحدياتها، لهذا فإن اقتصاديات التعليم تدعو بصفة دائمة إلى إحداث إصلاحات وتغييرات إيجابية في أنظمة التعليم، لكي تتمكن من مواجهة التحديات الاقتصادية في المستقبل.

لهذا فإن الفشل التعليمي في إحداث إصلاحات مهمة، وعدم التمكن من معالجة معوقات الإصلاح يؤدي إلى تخلف دور النظام التعليمي تجاه الاستثمار في مجالات عديدة كالاستثمار في الطاقات البشرية، والتأهيل والتدريب، والبحث العلمي، وكذلك الاستثمار في التكنولوجيا.

تشير الدراسات عن علاقة التعليم بالاقتصاد في العالم العربي أن التعليم مازال ضعيفاً تجاه معالجة معوقات التنمية، بل إن التعليم أصبح يساهم في زيادة البطالة، والاختلالات الاجتماعية والسياسية. فمن المظاهر السلبية للنظام العربي للتعليم أن التوسع الكمي (Quantitative Growth) المتسارع في التعليم الأساسي والجامعي أدى إلى التراجع في نوعية التعليم، وبالتالي انخفاض المردود الاقتصادي والاجتماعي للكتلة المتعلمة، أي أن الخلل في التعليم يساهم في تردي الحالة الاقتصادية، والمعيشية للأفراد.

هناك العديد من أنظمة التعليم العربية تعاني تردي مستوى التعليم وجودته بحسب الدراسات والتقارير الدولية، وبالتالي ليس بغريب ارتفاع معدلات البطالة بين الشباب، وضعف الإنتاجية، وتردي الأحوال المعيشية والاقتصادية، فالتعليم الجامعي منعكس في الجوانب الأكاديمية النظرية، وبرامج التعليم الجامعي في الغالب لا علاقة لها بسوق العمل أو بالوظائف المطلوبة للتنمية الاقتصادية.

أما الدول الخليجية التي تنفق أموالاً باهظة على التعليم فإنها تعاني اختلالات في أساليب التعليم وسياسات إعداد الكوادر البشرية. فلقد فشلت الدول الخليجية بصفة عامة وبعد أكثر من (5) عقود على تنويع اقتصادياتها، وظلت تعتمد على النفط كمورد واحد يشكل غالبية إيراداتها التي تذهب أكثر من (90 %) منها على الأجور التي تدفع لعمالة غير منتجة. إن المواطنين في هذه الدولة يعملون أو يفضلون العمل في الإدارات الحكومية ضماناً لقلّة الجهد، والأمن الوظيفي، وارتفاع الأجور، بينما السياسات الحكومية جلبت الوافدين للعمل في القطاعات المهنية الأخرى، مما أدى إلى الخلل في التركيبة السكانية، وكذلك في قوة العمل، حيث الغالبية هي العمالة الوافدة، كما أن هذه السياسة أدت إلى تضخم عدد المواطنين العاملين في الإدارة الحكومية، منتجة بطالة مقنعة لا مردود لها في التنمية الاقتصادية.

الفصل التاسع عشر

التكنولوجيا الجديدة

في السنوات الأخيرة، وتحديداً منذ أواخر الثمانينيات من القرن الماضي ظهر الاهتمام الكبير عالمياً بالتكنولوجيا في التعليم بعد أن كان التدريس في المدارس والجامعات يعتمد على التلقين الذي يقوم به المعلمون لتلاميذهم، فلقد كانت المحادثة والقراءة والكتابة باستخدام المذكرات والكتب من أبرز أدوات ووسائل التعليم. فالتدريس عامة كان شفهيّاً عبر التواصل اللفظي (Oral Communication)، من أجل تذكر المعلومات.

تطور التكنولوجيا

أما استخدام التلفزيون والراديو في التعليم لأول مرة فقد اتفقت الجامعة المفتوحة في بريطانيا بالتعاون مع (BBC) في عام (1969) لوضع برامج جامعية تعتمد على مزيج من المواد المطبوعة المعدة خصيصاً لأساتذة الجامعة بالتعاون مع جهاز التلفزيون والراديو، بحيث تندمج مع برامج التدريس الجامعية، وبمرور الزمن أدخلت الكاسيتات السمعية والبصرية في التعليم.

لكن سرعان ما انتشر استخدام التلفزيون التعليمي حول العالم في السبعينيات، وبالأذات مساهمة البنك الدولي واليونسكو في وضع البرامج التعليمية لأنظمة التعليم في الدول النامية. ولقد واجه استخدام التلفزيون في التعليم مجموعة من العقبات في الدول منها الكلفة العالية، وصعوبة صيانة الأجهزة، ومقاومة بعض المعلمين، وصعوبات استخدام اللغات المحلية في التعليم التلفزيوني وغيرها.

ولم يمض وقت طويل على استخدام تقنية جديدة هي التقنية الرقمية (Digital) والإنترنت السريع في التسعينيات الذي أدى إلى قلة استخدام الفيديو والأفلام في التعليم، فلقد أمكن تسجيل المحاضرات ومراجعتها بواسطة الإنترنت، وقد حدث ذلك بداية في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا (Massachusetts Institute of Technology; MIT) الأمريكية، حيث تسجل المحاضرات للجمهور من خلال برامج تدريس مفتوحة في عام (2002). كذلك انتشرت تقنية اليوتيوب (You tube) في (2005) بواسطة جوجل (Google). ولقد وجد أن اليوتيوب طريقة فعّالة للأغراض التعليمية، حيث سهولة التحميل والإدخال في المواقع التي تدرس المواد الدراسية.

لقد أدى كل ذلك إلى استخدام التقنيات الجديدة في تطوير البوربوينت (PowerPoint)، وإدخال السبورة الذكية بدل التقليدية، فضلاً عن استخدامات أجهزة الحاسوب في المدرسة، وتطور برامج التعليم والتدريس في إطار مفهوم جديد تقني يسمى "التعلم الإلكتروني" (E-Learning) وفيه يعتمد التلميذ على نفسه في التعلم وحل المشكلات من خلال مساعدة المعلمين له.

لقد أصبح التعليم اليوم يعتمد بدرجة عالية على التعلم باستخدام الكمبيوتر (Comput-er-based Learning). إن تطور برامج تعلم مبرمجة تهدف إلى حوسبة العملية التعليمية من خلال المعلومات، وفحص مدى استيعاب التلميذ، بتشخيص مستوى التفاعل، والقدرة على حل المشكلات دون تدخل المعلم هو اتجاه معاصر أصبح لا غنى عنه أمام دور الكمبيوتر في تصميم البرامج والتقويم، وتعزيز مهارة التفكير والبحث.

إن الاتجاهات التقنية المعاصرة هي وليدة المحاولات القديمة منها استخدم اسكندر (Skinner) في تجاربه عام (1954) آلة تدريس كالمبيوتر صممت للتعليم في مجال العلوم السلوكية (Behavioral Sciences). وفي السبعينيات صممت جامعة إلينوي الأمريكية كمبيوتر للمساعدة في التدريس كان يحوي عدة آلاف من الخطوط الدولية، وعلى حوالى (12) موقعاً من شبكة الإنترنت الأساسية سميت ويكيديا (Wikipedia). لقد كان نظاماً ناجحاً استمر أكثر من (40) عاماً، ثم طور حتى أصبح اليوم يقدم النصوص والأشكال، والرسائل، والإيميلات، وغرف التحدث (Chat Rooms)، والرسائل السريعة، ومفاهيم علمية مفردة ومعربة يستفيد منها القراء والباحثون، والتلاميذ.

إن شبكات الكمبيوتر (Computer Networks) تلعب دوراً محورياً في كل شيء، وخاصة النظام التعليمي من إدارة وتنظيم ومناهج ونشاطات وتدريس وغيرها. ولأن التطورات سريعة في الكمبيوترات والبرامج المختلفة، فإن ملاحقة أنظمة التعليم لمستجداتها غاية في الصعوبة إذا لم نقل مستحيلة على المخططين للتعليم.

يعود تاريخ تطور شبكة الإنترنت ووسائل استخداماتها إلى عام (1982) في أمريكا عندما ظهر فيها أول شبكة إنترنت (Network) سميت (أربانت) (Arpanet)، وفي أواخر السبعينيات قام كل من موري تيراوف (Murray Turoff) وروكسان هيلتز (Roxanne Hiltz) من معهد نيوجرسي للتكنولوجيا بتجربة استخدام الكمبيوتر في التدريس داخل الفصل من خلال المناقشة عن طريق (Online). ثم تطورت آليات استخدام الكمبيوتر في التعليم بالتركيز على تعلم البرامج المعدة باستخدام الكمبيوتر، واستخدام شبكات الإنترنت لكي يتمكن التلميذ والمعلم من التواصل وتبادل الأفكار.

أما الشبكة العالمية (World Wide Web) التي ظهرت في عام (1991)، فإنها أساساً تعتمد على الإنترنت الذي يجعل المستخدمين يستفيدون من المعلومات والوثائق والأفلام وأية وسيلة رقمية أخرى دون الحاجة أن ينقل المستخدم كل شيء في شكل شفرة الحاسوب (Computer Code).

ولهذا فقد أمكن تطوير عدة محركات البحث على الإنترنت (Internet Search Engines) منذ عام (1993) بالشراكة مع جوجل التي ساهمت عام (1999) في بناء محرك بحث أساسي يعتمد عليه في الكثير من المجالات.

أُلقت الكثير من المحتويات التعليمية والبرامج والأسئلة والنشاطات وأشكال التفاعلات بين التلميذ والمعلم الطريقة التقليدية في التعلم، فأصبح التلميذ يعتمد على الكمبيوتر في هذه المجالات. بل في عام (1995) ظهرت المواد الدراسية كاملة محمولة على الإنترنت، ثم تطور كل ذلك في عام (2008) إلى أنظمة المحاضرات التي تعتمد على محركات البحث.

ومن مبادئ تكنولوجيا الكمبيوتر التواصل الاجتماعي (Social Media) الذي أصبح مفعوله لافتاً في التعليم على وجه الخصوص. إن التواصل الاجتماعي يحتوي مجاًلاً واسعاً ومختلفاً من التكنولوجيات تشمل أفلام اليوتيوب، والموبايلات، والتابلت (Tablets)، والتويتر، والسكايب (Skype)، والفيس بوك، والوكيس (Wikis)، لهذا يعرف التواصل الاجتماعي بأنه مجموعة من التطبيقات المعتمدة على الإنترنت تسمح بخلق وتبادل المحتوى المنتج للمستخدم بناءً على التفاعلات بين الناس الذين لديهم المعلومات ويرغبون في تبادلها سواء كانت أفكاراً أو آراءً يرغبون في نشرها وتوصيلها إلى أكبر عدد ممكن من الناس.

ويُعد التواصل الاجتماعي أكثر استخداماً وارتباطاً بالشباب، خصوصاً بين تلاميذ ما بعد المرحلة الثانوية، ولقد وجد أن هذا التواصل له مفعول قوي على عمليات التعلم من حيث تبادل المعلومات والأفكار بين التلميذ سواء في المؤسسة التعليمية أو خارجها.

لقد أصبح التعليم بدون التكنولوجيا لا جدوى منه، ويعد الأساس في أنظمة التعليم المتقدمة، والمحرك أو المفعول لجودة التعليم في الدولة. إن مفهوم تكنولوجيا التعليم يعني الدراسة والتدريب وتفعيل أداء التعليم من خلال بناء واستخدام وإدارة العمليات التقنية المناسبة، وكذلك استثمار الموارد بشكل سليم، فالتدريس عندما يستخدم التكنولوجيا كنظرية وتطبيق في عمليات التصميم والتطوير والاستخدام والإدارة والتقويم، فإن ذلك يرفع من جودة التعليم. فبقدر ما هنالك أهمية للأجهزة التقنية، كذلك هنالك أهمية في طرق استخدامها بحسب المواد الدراسية المختلفة.

إن تكنولوجيا التعليم لا تتوقف على أداة أو جهاز معين عند الاستخدام في التعليم، وإنما كل الأجهزة والوسائل تُعد مصادر لتكنولوجيا التعليم مادامت تعزز العملية التعليمية في المدرسة، وتعين التلميذ والمعلم على تحقيق أهداف التدريس والتعلم.

تكنولوجيا التدريس

أما مجالات تكنولوجيا التعليم فإنها متسعة ومتعددة، فهناك التعلم الإلكتروني، وطرق التدريس التكنولوجي، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التربية، وتكنولوجيا التعلم

(Learning Technology)، والتواصل المتعدد للتعليم (Multimedia Learning)، والتكنولوجيا المفعلة للتعليم، والتدريب المبني على الكمبيوتر، والكمبيوتر المساعد للتدريس، والتدريب المعتمد على الإنترنت، والتدريب المعتمد على الشبكات الإلكترونية، والتعلم من المواقع الإلكترونية، والتعليم الرقمي وغيرها.

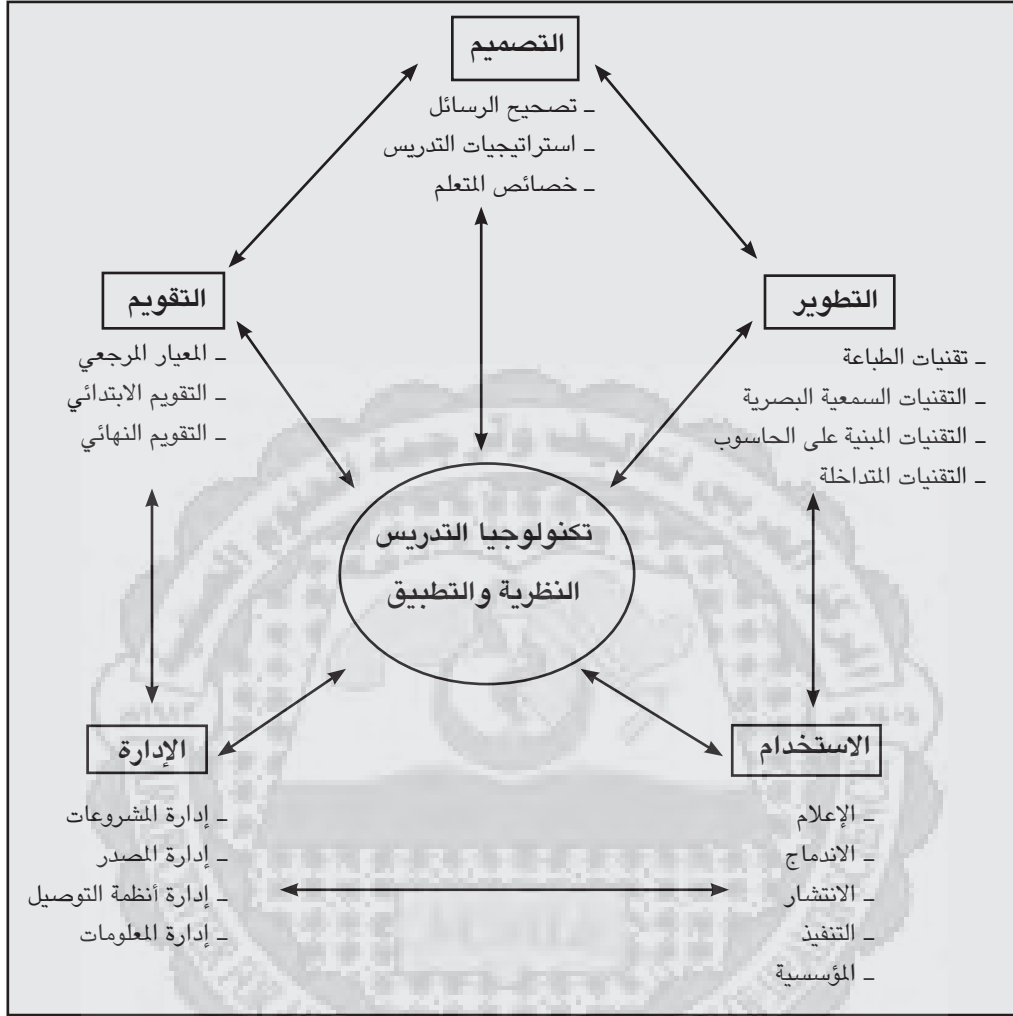
يعتقد كثيرون أن تكنولوجيا التدريس (Instructional Technology) تعني مجرد استخدام الكمبيوتر في التعليم، بينما التعريف هو أن تكنولوجيا التدريس هي التطبيق العملي لتدريس المعرفة باستخدام كل وسائل التقنيات المناسبة للتدريس من خلال تصميم واستخدام الوسائل الضابطة للعملية التعليمية.

إن استخدام التكنولوجيا في التدريس لا يشمل فقط وسائلها التي تستخدم في استراتيجيات طرق التدريس، وإنما تتكون عادةً من خمسة أبعاد تشمل التصميم، والتطوير، والاستخدام، والإدارة، والتقييم، وهذه الأبعاد تعتمد على بعضها البعض، ولا تعمل منفردة عن بعضها، لهذا فإن تكنولوجيا التدريس ليست عملية في اتجاه واحد، وإنما دائرية، حيث إن كل بعد من الأبعاد لا يؤدي فقط إلى البعد الآخر، وإنما يؤثر أيضاً في الأبعاد الأخرى، ويلاحظ ذلك في شكل رقم (13).

لقد ظهر حديثاً مفهوم التعليم الإلكتروني (E-Learning) الذي يستخدم تقنية المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل الإنترنت والقنوات التليفزيونية والبريد الإلكتروني وأجهزة الحاسوب وغيرها بطريقة متزامنة أو غير متزامنة. إن التعليم الإلكتروني تكنولوجيا تعليم متطورة، وتعد من أساليب التعليم التي تقدم المعلومات والمهارات للتلاميذ بشكل يجعل التلميذ أكثر تفاعلاً مع المحتوى والمعلم وزملائه بصورة متزامنة أو غير متزامنة في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروف التلميذ وقدرته.

هناك مصادر متعددة للتعليم الإلكتروني على الإنترنت، منها الكتب الإلكترونية (E-books)، وقواعد البيانات، والموسوعات، والدوريات، والمواقع التعليمية، والبريد الإلكتروني (E-mail)، والمكتبات الرقمية (Digital Libraries) وغيرها، أما مكونات نظام التعليم الإلكتروني فهي المحتوى العلمي، المعلم، التلميذ، وسيط الاتصال، أسلوب التقييم، التواصل المباشر عندما تكون العلاقة مباشرة بين التلميذ والمعلم في نفس الوقت والمكان، وغير المباشرة من خلال وسيط كالكتاب أو المحاضرة أو التليفزيون أو التلفون أو شبكات الحاسبات، والإنترنت وغيرها.

إن التعليم الإلكتروني المعتمد على الكمبيوتر يُعد أسلوباً مرادفاً للتعليم التقليدي، وهو نظام مكمل لأساليب التعليم وليس بديلاً عنه، فهو تعليم يحفز التلميذ أكثر على التعلم والاعتماد على الذات، والتفاعل، والوصول إلى المعلومات بأسرع وقت، ومتابعة الجديد في المعلومات، فضلاً عن تعدد مزاياه مقارنة بالتعليم التقليدي الذي يعتمد على أساليب تقنية تقليدية، خصوصاً في تقليل حجم العمل في المدرسة، وتخفيض الأعباء على المعلم، وتوفير أدوات التقييم والنتائج والاختبارات، وتشجيع العمل الجماعي، والتواصل بين التلاميذ وغيرها.



(الشكل 13) أبعاد تكنولوجيا التدريس.

لاشك أن إيجابيات إدخال التقنيات الجديدة في التعليم لا تحصى، لكن هذه الإيجابيات تتأثر أيضاً بقدرات الأنظمة التعليمية في حصولها على التقنيات المكلفة، خصوصاً إذا كانت دول تعاني الفقر، وتعيش اقتصاديات ضعيفة، ويعتمد تعليمها على المساعدات من الدول المتقدمة.

إن استخدام التقنيات في التعليم يشكل تحدياً مباشراً للمعلمين، خصوصاً إذا كانوا غير ملمين بها، ففي حال عدم استخدام هذه التقنيات في التدريس يلجأ المعلم إلى أسلوب التدريس التقليدي للمنهج باتباع طريقة الإلقاء والمحاضرة والاهتمام بالحفظ والتذكر، وبالتالي يجد التلاميذ صعوبة في الفهم والتفاعل مع الدروس، والسلبية في استجاباتهم ومتابعة تدريس المعلم لهم.

هذا النوع من طرق التدريس التقليدية يضع المعلم في مركز العملية التعليمية وليس التلميذ، حيث يصبح المعلم هو الوحيد العارف أو المالك لناحية المعرفة، وأن التلاميذ لابد أن يعتمدوا على المعلم في التحصيل وفي حل مشكلاتهم التعليمية.

إن التدريس في أجواء الأنماط التقليدية يجعل المعلمين يعزفون عن استخدام الأجهزة الحاسوبية أو استخدام التقنيات في حالة توافرها، لأنهم يفضلون الأسلوب التقليدي في التدريس لسهولة عليهم، والكثير من المعلمين يبررون أفضلية الأسلوب التقليدي بسبب المناهج الدراسية المزدحمة، والفصول المكدسة بالتلاميذ، بل إن الكثير من هؤلاء المعلمين يجدون في التكنولوجيات الجديدة استغناء النظام التعليمي لهم بعد سنوات من العمل.

تشير إحدى الدراسات أنه برغم الإيجابيات التكنولوجية في التدريس، إلا أن هناك سلبيات منها أنه وجد أن التلاميذ في قاعات الدروس يستخدمون الأجهزة لتصفح مواقع الإنترنت بدلاً من استخدامها لتسجيل الملاحظات أثناء الدروس، وينطبق ذلك على الهواتف الذكية والكمبيوترات اللوحية أو الكمبيوترات المحمولة.

على كل حال، لا تزال العديد من الدول العربية تفتقر إلى الاعتماد على التقنيات الحديثة في مجال التعليم، ولقد كشف تقرير اليونسكو الصادر عام (2013) أن عدداً كبيراً من الدول العربية لا يستخدم الحاسوب في التعليم، وأن عدداً آخر يوفر حاسوباً واحداً لعدد كبير من التلاميذ يصل إلى (120) تلميذ دون مراعاة لكثافة عدد التلاميذ في كل مرحلة تعليمية، فقد يكون حاسوباً واحداً في الثانوية لعدد (25) تلميذاً، أما الحواسيب الموصولة بالإنترنت فإن حاسوباً واحداً قد يتصل بالشبكة لكل (440) تلميذ في المرحلة الابتدائية، و(100) تلميذ في المرحلة الثانوية.

أما قدرة المعلمين على استيعاب التكنولوجيا فهي عامة ضعيفة في التعليم العربي برغم المحاولات في استخدام وسائل التدريس المختلفة مثل التليفزيون التعليمي، وأجهزة العرض السينمائي. والأفلام التعليمية، وأجهزة الإسقاط الخلفية، والميكروسكوب وغيرها، هذه الوسائل المختلفة تخدم أهدافاً مختلفة، وقد تكون بعضها متعددة ومرفعة الثمن، مما يؤدي إلى إجماع الكثير من المدارس عن شرائها واستخدامها.

ومع ذلك تظل هذه الوسائل المختلفة حالياً تقليدية أمام الحاسوب الذي يُعد وسيلة متطورة تتضمن عدة وسائل في وسيلة واحدة بسبب ما يقوم به من عدة وظائف، بجانب تأثيراته البالغة على التعلم، وسهولة متابعة التلميذ للدروس، وأيضاً تمكن أولياء الأمور من مساعدة أبنائهم، وسهولة اتصالهم مع المدارس، كل ذلك بجانب أن الحاسوب يحفز على التفكير والإدراك والفهم والبحث والتأمل، ويُعد وسيلة ناجحة في شرح الدروس وتبسيطها، وزيادة الاعتماد على النفس، ومعالجة مشكلات تضخم المادة التعليمية بالمعلومات التي تفرضها المناهج الدراسية في البلدان العربية.

إن نجاح إدخال واستخدام التكنولوجيا في التدريس يتوقف بدرجة كبيرة على قدرات وكفاءات المعلمين، وصلتهم بتلاميذهم وإمامهم بأهداف المناهج وحاجات التلاميذ، لكن نجاح

المعلم رهن بكيفية توظيف تكنولوجيا التعليم داخل الصفوف، ومعرفته بأساليبها وآليات استخدامها في التدريس، فالمعلم لابد أن يفهم أن التكنولوجيا وسيلة ترشده وتعينه على اتباع أساليب تدريس متنوعة وناجحة، وأنه كمرشد أو معلم يساعد تلاميذه على اندماجهم وتفاعلهم مع الدروس.

إن التعليم المتميز هو الذي يعكس حرفة مهنة المعلمين الذين يحترمون الفروق الفردية، وتعدد الذكاءات بين التلاميذ، ويحرصون على دمج وسائل التكنولوجيا الحديثة من الآيباد والحاسوب والتليفزيون والأفلام والأقراص المدمجة وغيرها، مما يجعل التلاميذ يستغنون عن الحقائق الثقيلة المملوءة بالكتب الورقية والكراسات ودفاتر الخط والكتابة وغيرها.

الكمبيوتر التعليمي

هناك دراسات عديدة اهتمت بتصميم برامج أو وحدات دراسية لقياس مدى فاعلية التدريس باستخدام الكمبيوتر في المدارس، وكلها أثبتت عند مقارنة عينات التلاميذ في المدارس التي تدرس المنهج التقليدي مقارنة بمنهج التدريس بالكمبيوتر أن التلاميذ كانوا أكثر تحصيلاً وإيجابية تجاه العملية التعليمية عند دراستهم بالكمبيوتر.

فمن بين الدراسات المهمة هناك دراسة أجريت على التلاميذ في المرحلة الثانوية الذين يدرسون الأوزان الذرية للعناصر الكيميائية، وبالمقارنة بين عينة التجربة والعينة الأخرى الضابطة التي تدرس المنهج التقليدي كانت نتيجة القياس أن العينة التجريبية التي تستخدم الكمبيوتر أكثر تحصيلاً من العينة التي لا تستخدم الكمبيوتر، أجريت العديد من الدراسات بالمدارس في المواد الدراسية المختلفة ولستويات مختلفة من التلاميذ ف سجلت نتائج التدريس باستخدام الحاسوب ارتفاعاً ملحوظاً في مستوى التحصيل لدى التلاميذ.

ومع أن معظم الدراسات تناولت فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس العلوم وبعض المواد الأخرى لتنمية التحصيل، إلا أن دراسات أخرى أثبتت الأثر الإيجابي لاستخدام الحاسوب في التدريس، خصوصاً في قياس اتجاهات (Attitudes) التلاميذ نحو العملية التعليمية. فلقد توصلت الدراسات إلى وجود أثر إيجابي للتعليم بمساعدة الحاسوب في تحسين الاتجاهات نحو التعليم المحوسب، وزيادة الدافعية نحو التعليم.

ولقد حظيت مناهج العلوم في المدارس باهتمام أكبر من حيث تعدد طرق تدريسها بسبب طبيعة المادة العلمية وتغيراتها المستمرة، فبعد أن كانت تُدرس بالطرق اللفظية أصبحت اليوم أكثر تركيزاً على الطرق العملية باستخدام التقنيات الحديثة، مثل استخدام الحاسوب أو الإنترنت.

لهذا نجد أن تدريس العلوم باستخدام الحاسوب أصبح اليوم أكثر شيوعاً في المدارس من خلال تصميم برامج تفاعلية، وتقديم الوسائط المتعددة الحاسوبية المناسبة للمواد الدراسية، فالحاسوب لا يتوقف دوره على تفعيل العملية التعليمية فقط واستجابة التلاميذ،

وإنما كذلك يساهم في حل مشكلات صعوبات التعلم لدى من يعانون تخلفاً عقلياً بسيطاً أو يواجهون مشكلات في مهارات الاتصال، فوجود الحواسيب بالمدارس يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية ، ويقضي على الروتين، ومشكلات هروب التلاميذ وغيابهم عن المدرسة.

كذلك تساعد الحواسيب التلاميذ على المزيد من المشاركة من خلال التعلم التعاوني (Cooperative Learning)، والتعلم النشط (Active Learning)، وليس من خلال المنافسة الفردية، كما أن الحاسوب يقدم المادة العلمية بتدرج مناسب لقدرات التلميذ، ويمكنه من اختيار الأنشطة والتجارب المناسبة ليوّله ورغباته، فضلاً عن أن الحاسوب يعين المعلمين على ترتيب أعمالهم وتنظيم أوقاتهم، كما يمكن استرجاع المادة المخزنة في الحاسوب بسرعة ودقة.

لأنك أن هناك أنماطاً مختلفة لاستخدام الحاسوب في التعليم من أبرزها التعليم بمساعدة الحاسوب، التعليم المدار بالحاسوب، والإنترنت في التعليم، كما أن هناك تصنيفات مختلفة لبرامج الحاسوب التي تستخدم في التعليم، منها تصنيف يعتمد على الحاسوب في شرح المادة التعليمية ، أو التركيز على دور المعلم كميسر للتعليم بمساعدة الحاسوب.

إن آلية استخدام الحاسوب التعليمي في غرفة الصف تتطلب إجراءات مثل تقديم الإشارات إلى التلاميذ من قبل المعلم قبل البدء باستخدام البرنامج التعليمي المحوسب، مثل الهدف المراد تخصيصه من البرنامج، والمدة الزمنية المتاحة، وكذلك تقديم البرنامج المحوسب.



الفصل العشرون

توظيف العولمة

ظهرت في بداية التسعينيات من القرن الماضي مفاهيم جديدة في العالم، مثل النظام العالمي الجديد، القرية الكونية، صراع الحضارات، العولمة (Globalization)، مجتمع المعلوماتية، تحالف الحضارات، وغيرها تأثرت الكثير من هذه المفاهيم بشكل كبير بالثورة العلمية والصناعية الأولى، وتحديداً في بريطانيا، ثم بعد الحرب العالمية الثانية انبثقت الثورة العلمية الصناعية الثانية في القرن العشرين، تركزت في أمريكا حيث نمت وتطورت الاكتشافات العلمية والتكنولوجية.

شيوع العولمة

إن الثورة العلمية والتكنولوجيا الثانية ساهمت أيضاً في استخدام الحواسيب، والتطور في تقنيات الفضاء، والأبحاث في مجال الذرة.

قادت هذه الثورات العلمية والصناعية والتقنية إلى ثورة علمية تكنولوجية وصناعية ثالثة منذ بداية التسعينيات، حيث التركيز أصبح على تكنولوجيا المعلومات (Information Technology)، والهندسة الوراثية، وتكنولوجيا الذرات والجزيئات، وهندسة الفضاء التي في مجملها مجالات تقودها أمريكا برغم المنافسة من دول أخرى كروسيا واليابان والصين وغيرها.

إن ما يميز عصر الثورة العلمية الثالثة التي يعيشها العالم اليوم تلك التطورات المذهلة في عالم الكمبيوتر والمعلوماتية، والاتصالات، والألياف الضوئية (Fiber Optic) وشبكات الإنترنت، والبريد الإلكتروني، وتكنولوجيا الهندسة الوراثية، والاستنساخ بهدف تطوير سلالات جديدة..

ولقد ساهمت هذه الثورات المختلفة في ظهور مفاهيم جديدة أكثرها اليوم شيوعاً فكرة "العولمة" التي أثرت ومازالت تؤثر في الناس بين مجتمعات رافضة لها، وأخرى منسجمة ومتفاعلة مع أهدافها ومقاصدها فالذين يؤيدون فكرة العولمة ينطلقون من منظور أنها حالة طبيعية ناتجة من تداخل الثقافات، وتبادل التجارب والخبرات العلمية والتقنية، وسهولة متابعة المستجدات باستخدام الأدوات التقنية المتطورة، وتقريب المسافات الجغرافية، والمساهمة في رفاهية البشر ومعالجة الكثير من مشكلاتهم.

يرى كثيرون أن هناك عدة عولمات تتفاوت في مضامينها حيث العولة الاقتصادية، والعولة السياسية، والعولة الثقافية، والعولة العلمية وغيرها، وبالتالي ليس هناك تعريف موحد لهذه العولمات بين الناس لاختلاف حالات وظروف المجتمعات أمام المتغيرات الدولية في ميادين التقدم العلمي والصناعي، والتحول الاجتماعي والاقتصادية والسياسية.

عامّة، تتفق غالبية المجتمعات على السياق العام لمفهوم العولة على أنها تهدف إلى التقارب بين الأمم، والاندماج بين الخصائص المتماثلة أو المتقاربة من حيث التكوين والمقاصد، وأن العولة تقصر المسافات الجغرافية بين الأمم، وتجعلها أقرب إلى أن تكون قرية واحدة تلغي الحواجز، وينتشر العلم والمعرفة دون قيود جغرافية. إن ما يؤخذ على العولة أحياناً أنها قوة نافذة لحدود أمة لا تتفق مع خصائصها، وبالتالي تشكل ثقافة الاختراق، وانتشار القيم والفكر غير المنسجم مع الخصوصيات المحلية.

ولأن العولة ظاهرة عالمية فإن الكثير من المؤسسات والمنظمات الدولية تعمل على توطین فكرة العولة في العالم، ونشر مبادئها ومقاصدها، ومن هذه الهيئات الدولية البنك الدولي، وصندوق النقد الدولي، والشركات العابرة للقارات، والاتحاد الأوروبي، ومنظمة التجارة العالمية، واليونسكو، وغيرها من المنظمات والهيئات التابعة للأمم المتحدة.

إن تأثيرات العولة على المجالات الاقتصادية والسياسية والتجارية والأمنية والثقافية والعلمية وغيرها متداخلة ومتباينة من مجتمع لآخر، لكن الذي يهمننا البحث فيه بشيء من التفصيل تلك التأثيرات على القطاع التعليمي، وبالذات إشكالية تدخل العولة بالنظم والأنماط التعليمية السائدة، ومدى قدرة هذه النظم على التكيف ومجاراة تيار العولة، خصوصاً وأن بعض أنظمة التعليم ترفض سياقات العولة ومطالبها لعدم توافقها مع أوضاعها المحلية، أو لعدم وثوقها بأهداف ومقاصد العولة.

تشير توصيات المؤتمر الدولي لليونسكو في أكتوبر من عام (1996) والصادرة في سويسرا أن تأثيرات العولة المتباينة على المجالات المختلفة تزداد في المجال الاقتصادي مقارنة بالمجالات الأخرى الثقافية، والاتصال، والعمل، والمعلوماتية وغيرها، وأن هذه التأثيرات في الواقع تشكل تحدياً خاصاً للأنظمة التعليمية في المجتمعات النامية التي تعاني النزاعات والفقر والبطالة، وتنافر الطوائف، وصعوبة التكيف مع المتغيرات.

ومما يزيد من تعقيدات العولة في أنظمة التعليم النامية الشعور العام بأن العولة تهدف إلى الهيمنة (Dominance)، وفرض شروط الدول المتقدمة لاستغلال ثروات الدول النامية، وخاصة تقييد النظام التعليمي وإخضاعه لآليات عولة التعليم كما يلاحظ في نظام تعامل البنك الدولي، وصندوق النقد الدولي، ومنظمة التجارة العالمية مع الدول النامية.

ولقد وجد أن أكثر منظمتين دوليتين تؤثران في أنظمة التعليم، وتطالبان بإحداث تغييرات مهمة في هياكلها وأنظمتها وأهدافهما هما البنك الدولي ومنظمة اليونسكو في محاولتهما تطوير أنظمة التعليم في الدول النامية على نحو يقترب إلى حد ما مع أنظمة التعليم المتقدمة،

مع مراعاة العوامل التي لا تعين على عولمة التعليم بالقدر الكافي، ولا تشكل تحدياً أمام القيم والهوية، واللغة والتراث والعادات وغيرها.

إن تقرير اليونسكو للتربية في القرن الحادي والعشرين يرى أن مواجهة العولمة تتطلب العمل بمبادئ أساسية مثل، التعلم من أجل تكوين الشخصية المتكاملة القادرة على تحمل المسؤوليات، وتتمتع هذه الشخصية بثقافة واسعة، ومتمكنة من استمرارية التعلم أو التربية مدى الحياة (Life Long Learning)، واكتساب الكفاءة والتأهيل المهني، والعيش مع الآخرين في ظل احترام الاختلاف والتعددية.

وفي إطار عولمة التعليم فإن المناهج التعليمية تشكل المكون الأساسي الأكثر تأثراً بالعولمة، حيث علاقة العولمة بالمفاهيم التي تُدرّس للتلاميذ، وبأساليب التخطيط للمنهج وطرق التدريس والمتابعة. هناك الكثير من المفاهيم في مناهج التعليم العام يمكن تدريسها في السياق العولمي، حيث يمكن تناول قضايا مختلفة كالتعاون الدولي، القرية الكونية، السلام العالمي، الإخاء والتسامح، نبذ الغلو في الفكر، الطائفية، الوعي بالحقوق الإنسانية، تحمّل المسؤولية الاجتماعية، حماية البيئة، والمشاركة الديمقراطية وغيرها.

عولمة التعليم

إن عولمة مناهج التعليم لا تقتصر على المفاهيم في المجالات الإنسانية التي تُدرّس للتلاميذ، وإنما كذلك في مجالات العلوم والصناعة والتكنولوجيا التي تلعب دوراً محورياً في تقدم المجتمعات، وخاصة في ميادين الصناعة والتجارة والاقتصاد. ومع أن العولمة تشاطر الهدف من تنمية المجتمعات المحلية وفق ظروفها وإمكانياتها المادية والبشرية، إلا أنها أيضاً تؤكد على أهمية التعليم ومسؤوليته تجاه المجتمع الدولي.

ومن خصائص العولمة التعليمية أنها تدعو إلى التخلي عن بعض القيم التقليدية البالية، وعدم التشبث بالماضي على حساب ضرورة التغيير نحو المستقبل، فالمعاصرة (Modernization) تدعو إلى التغيير نحو الأفضل دون خلق تناقضات بين المعاصرة والموروثات أو الشعور بالعداء للثقافات الأخرى، خاصة وأن الثقافات تتجدد وتتطور بمرور الزمن بسبب ما يؤثر فيها من ظهور معارف جديدة، واكتشافات علمية وتقنية، وتبادل للخبرات والتجارب بين الأمم.

ولا ينسجم التعليم مع أهداف العولمة إذا لم يكن تعليمًا ديمقراطيًا شاملاً لقيم العدالة والتسامح الفكري والسياسي، والقبول بالاختلاف، وسيادة القانون والحرية والعدالة وغيرها، فالنظام الديمقراطي يعني تنظيم العلاقة بين الناس والدولة، وأنظمة السلطات والانتخابات وغيرها، فالديمقراطية ينظر إليها كممارسة ونظام حياة، وليس شعاراً خاوياً، لذلك، يرى التربويون أن النظام التعليمي من أكثر الأنظمة القادرة على التكيف مع العولمة وذلك لعدة أسباب منها أن:

- المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تقوم بإعداد العنصر البشري المؤهل من خلال تقديم المعرفة والمعلومات المتجددة للتلاميذ، وحيث إن العولة تقف على محرك المعرفة والمعلومات والتكنولوجيا، فإن عدم توصيل هذه المفاهيم من خلال التعليم للتلاميذ يعني استحالة تحقيق أهداف العولة على أرض الواقع.
 - المورد البشري المؤهل هو الأساس لتوظيف العولة، ودور التعليم تأهيل العنصر البشري ليكون قادراً على تلبية العولة ومتغيراتها المستقبلية.
 - إصلاح التعليم يصب في توظيف العولة، حيث تتمتع أنظمة التعليم بقدر كاف من المرونة والكفاءة الداخلية لإحداث نقلات أو تغيرات نوعية (Quality Changes) في برامج ومناهج التعليم بين فترة وأخرى.
 - استجابة المجتمع للعولة تتأثر بقدرة نظام التعليم على إحداث التغيير في مفاهيم ووعي الناس (Cognitive & Awareness of People)، وإعدادهم للمستقبل بما يتفق مع الحاجات المستقبلية من تعليم منفتح مناسب على المستويين المحلي والعالمي.
 - الكثير من نظريات التربية والتعليم والتجارب الميدانية ساهمت في تطوير أنظمة التعليم، وجعلتها أكثر تكيفاً مع متغيرات العصر مما يسهل توظيف العولة. ولقد حددت اليونسكو الأهداف الكبرى للتعليم التي تعين على رسم السياسة والفلسفة التربوية، وتجيب على السؤال، لماذا نعلم ونتعلم؟ وأن الإجابة على ذلك تتركز في: تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتكون، وتعلم لتشارك الآخرين.
- لاشك أن هناك العديد من المبادئ التي تتحكم في الأركان الأربعة السابقة في الإجابة على السؤال، لماذا نعلم ونتعلم؟ منها أن تكون التربية للحياة، وللعمل، وللعلم والديمقراطية والإنسانية، وللتجديد والإبداع وغيرها. لهذا فإن العولة لا ترى أن التعليم فقط خدمة من الخدمات التي تقدمها الدولة، وإنما كذلك عملية استثمارية بعيدة المدى، لهذا فالتعليم يجب أن يكون مكفولاً للجميع بغض النظر عن الجنس والسن والعرق والخلفيات السياسية والاجتماعية.
- والعولة وثيقة الصلة بجودة التعليم، والقدرة على التجاوب مع المستجدات العالمية، ولقد وجد أن التعليم الخاص يتفوق على التعليم الحكومي في توظيف العولة لما لديه من خصائص، كالمرونة وارتفاع مستوى الأداء العام لمعلميه وتلاميذه، واستثماره لمختلف الموارد، أما التعليم الحكومي فهو مثقل بأعباء توفير التعليم للجميع الذي يستحيل معه تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية للجميع، ولذلك يتهم التعليم الحكومي بتدني مستواه عن التعليم الخاص لأسباب مختلفة كضعف الموارد التعليمية، وتدني مستوى المعلمين وصعوبة مساندة المستجدات وغيرها.

إن ظاهرة خصخصة التعليم (Educational Privatization) أصبحت اليوم أكثر شيوعاً وانتشاراً في العالم، بل إن أنظمة التعليم المتقدمة غالباً ما توصف بأنها مؤسسات

تعليمية خاصة تديرها شركات أو مؤسسات أو أفراد لا علاقة للحكومات بها، فالمدارس الخاصة تسعى إلى الريادة في العملية التعليمية، والتنافس مع غيرها على الصدارة مستفيدة من صلاحيتها الإدارية المستقلة، والعلاقة الوثيقة بالمجتمع، وتمكنها من استثمار التعليم في الحصول على الإيرادات المالية التي تعينها على الاستمرارية في الإنفاق على التعليم، وتحسين مدخلات العملية التعليمية، وخصوصاً جلب أفضل المعلمين، والمناهج التعليمية، وبذل أقصى الجهود لمساعدة التلاميذ على تقديم كل ما ينفعهم ويرفع من حوافزهم ودوافعهم تجاه العملية التعليمية.

ولكي تكون العملية التعليمية مساهمة لاتجاهات العولمة ومتسقة أكثر مع مفهومها لابد من مراعاة الأسس التي تقوم عليها العولمة في التعليم، ومن هذه الأسس:

- ينبغي أن تكون المدرسة منفتحة على المجتمع المحلي والعالمي باعتبار أن المدرسة مؤسسة اجتماعية وتربوية تعبر عن تطلعات الناس واحتياجاتهم الأساسية من التعليم.
- أهمية تضمين المناهج التعليمية قضايا العولمة، وإدخال مفاهيمها مندمجة مع المواد الدراسية والأنشطة التربوية، ففي مجال تدريس العلوم والتكنولوجيا ينبغي تدريس الموضوعات في شكل مندمج مع المواد العلمية.
- الاهتمام بالتعليم المهني والتدريب، والتعلم مدى الحياة من أجل الإعداد لعالم العمل ، واكتساب المهارات، وخاصة تلك الموجهة لسوق العمل والإنتاج.
- العناية بتربية المواطنة (Citizenship Education) من خلال تعريف التلاميذ بمسؤولياتهم كمواطنين، وبتعلم الأدوار المناطة بالمؤسسات والنظم الاجتماعية، وكذلك ممارسة السلوك الديمقراطي، والتسامح، وقبول الآخر، وأن الاختلاف والتنوع ضرورة للتقدم والتآخي.
- مواكبة التعليم للمستجدات والمتغيرات السياسية والاقتصادية والعلمية والثقافية التي تؤثر بدرجة كبيرة في نوعية المعارف والمعلومات التي تقدم للتلاميذ من حيث مناسبتها للعصر ولاحتياجاتهم الأساسية، وهذا يتطلب تطوير مناهج التعليم بين حين وآخر حتى لا تكون جامدة وغير مناسبة.
- الاهتمام بتقويم العملية التعليمية، ورصد مؤشرات نجاحاتها أو إخفاقاتها في ظل متطلبات العولمة يكشف الدور الذي تساهم فيه المدرسة تجاه الأخذ بالعولمة من عدمه.

الموقف من العولمة

وعلى الرغم من أن العولمة بما لها من تأثيرات وحضور في غالبية المجتمعات لم تعد ظاهرة وقتية، وإنما هي حقيقة وواقع ملموس في كثير من الأنظمة التعليمية، فهي لم تعد تشكل مخاوف لدى بعض الدول من أنها شكل من أشكال الهيمنة الرأسمالية (Capitalis- tic Dominance) التي تقودها الدول الغربية، لقد كانت هذه المخاوف سائدة في بدايات

ظهور مفهوم العولمة من أنها وسيلة للهيمنة الاقتصادية على العالم النامي بفرض السيطرة الاقتصادية على العالم النامي من خلال وسائل التجارة والاتصال والضغوطات السياسية والأمنية مقابل استغلال موارد الدول أو بحكم السياسة والجغرافيا والأمن.

لذلك لم يعد هناك شعور عام بأن العولمة تهدف إلى فرض نظام اقتصادي واجتماعي وثقافي وتربوي وحيد يسعى لاختراق الخصوصيات الوطنية، أو أنها ظاهرة تهدف إلى فرض القيم والأفكار والاتجاهات غير المرغوب فيها من طرف على آخر.

هناك كثيرون لا يجدون مبررات واقعية لنقد أو مقاومة تيار العولمة في التعليم أو غيره باعتبارها قوة عالمية ضاغطة تفرض نفسها بفعل حركة الأشياء، والواقع العالمي، والتحولت الجديدة في عالم السياسة والأمن والاقتصاد، وأن عدم مسايرة هذه التحولات يعني الانعزال والتخلف الذي يزيد من معاناة الدول وخاصة النامية التي هي في أمس الحاجة إلى الدعم والمساعدة الدولية في الكثير من المجالات المهمة، وخاصة المجال الاقتصادي والأمني.

إن دوافع مقاومة العولمة متباينة، وعادة تتركز في الاعتقاد بأن العولمة نظام أيديولوجي بجانب كونه نظاماً اقتصادياً، وبالتالي يفيد هذان الاتجاهان الدول المتقدمة أكثر من الدول النامية، هناك دافع آخر لدى الدول النامية يتعلق بصعوبة القيام بتغييرات هيكلية سياسية واقتصادية وثقافية من أجل تحسين الأداء والإنتاجية ومسايرة التطورات، نظراً للتعقيدات الإدارية والسكانية والعرقية، فضلاً عن تعدد الأيديولوجيات والمعتقدات الأثنية في المجتمع الواحد.

ومع ذلك تظل العولمة من حيث القبول أو الرفض مسألة نسبية تتوقف بدرجة كبيرة على كل مجتمع في الوقت الذي يشهد العصر أن العولمة تيار جارف تفرضها الأوضاع الدولية والحقائق على الأرض، خصوصاً وأن التطورات المتسارعة في عالم المعلوماتية والتكنولوجيا فتحت المجال واسعا لتسويق ثقافة العولمة والتكيف معها في إطار تبادل المنفعة بين الأمم.

إن دور النظام التعليمي في القبول بالعولمة دون إحداث خلل أو مساس بالهوية الثقافية المحلية أو بالتراث والعقائد والتاريخ، أو التفريط في السيادة الوطنية هو دور تتمسك به غالبية الأمم إن لم تكن جميعها. إن التفاعل مع العولمة لا يعني المساس بمصلحة أية دولة، وإنما ينبغي أن يكون تفاعلاً موضوعياً بعيد عن التحيز لاتجاه أو أيديولوجية رافضة لكل فكر جديد أو تطوير يصب في حاجات الناس للرفاهية.

هناك حقائق تعكس بوضوح كيف استطاعت أنظمة التعليم أن تظل متمسكة بثقافتها الوطنية، وخصوصيتها الذاتية، وهويتها، وتراثها لكنها في الوقت نفسه خضت خطوات واسعة تجاه توظيف العولمة في التعليم والحياة العامة من خلال تمكنها من التكيف مع متغيرات العصر. فهذه الأنظمة التعليمية زاوجت بين متطلبات العولمة في مجال إعادة إنتاج القيم والنماذج العصرية المفيدة لها، وبين الحفاظ على ثقافتها وهويتها وعاداتها وموروثاتها.

ولعل النظام التعليمي الياباني خير دليل على ما نقول عندما استطاع خلال فترة وجيزة أن يحقق مركز السيادة على الأنظمة التعليمية الأخرى. فبرغم التقدم الهائل في الصناعة والتكنولوجيا زاجت اليابان بين الثقافة الأصلية ومسيرة التقدم، فكل ما أخذته من تجارب الأمم المتقدمة في الميادين العلمية والصناعية والتكنولوجية كان بهدف توظيف العولمة، وإذكاء روح العمل والتضامن دون المساس بالثقافة اليابانية وماضيها، واعتبار الهوية واللغة والتاريخ أسس لا مجال لتغييرها.

إن ما حققته اليابان من تطور تقني واقتصادي، وسيطرة على الأسواق العالمية، جعلتها صاحبة نفوذ في إدارة العولمة بعد أن كانت متوجسة حذرة منها في بدايات نهضتها، خصوصاً خروجها من الحرب مدمرة بالكامل.

لم تكن النظرة اليابانية للعولمة مبنية على خيالات مشكوك في مقاصدها بقدر ما كانت نظرة موضوعية مدروسة للواقع العالمي المعبر عن التغيرات النوعية غير المسبوقة والمجسدة للتحديات، وأن العصر الجديد يتميز بالثورات العلمية والصناعية، وبالتكتلات الاقتصادية، وأن الاعتماد على الذات والانكفاء على الجهد الواحد دون تعاون وتشارك مع الآخرين لن يحقق أية منفعة أمام عالم موحد، بل سيؤدي الانعزال إلى التخلف عن الركب والاستمرار في المعاناة.

وعندما نقارن التجربة اليابانية في مجال عولمة التعليم مع تجارب الدول الأخرى نجد تقارب الحالة وتماثلها في سنغافورة، وكوريا الجنوبية، وماليزيا وغيرها من الدول التي استثمرت العولمة في تحقيق معدلات نمو وتقدم في شتى المجالات المختلفة.

لكن ذلك يختلف في دول كثيرة أخرى مازالت متخلفة في كافة الميادين، خصوصاً أنظمتها التعليمية التي تعتقد أن العولمة حالة سلبية تحمل الشر الذي يجب تفاديه حتى لو كانت هناك إيجابيات للعولمة ينبغي الاستفادة منها إلى أقصى الحدود.

وإذا كانت العولمة ظاهرة كونية تتداخل فيها الجوانب الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والسلوكية وغيرها، ويكون الانتماء فيها للعالم عبر الحدود السياسية للدول، وتحدث فيها تحولات تؤثر في حياة الإنسان، فإن البعض يرى أن العولمة دالة على الفعل والممارسة فتسمى "التعولم"، وبالتالي تتفاوت الدول في قابليتها لتوظيف العولمة. لهذا يرى كثيرون أن المهم ليس في الاختلاف حول العولمة إذا ما كانت ظاهرة أو عملية أو حالة، وإنما لابد من التركيز على تجلياتها أو النظر إلى نتائجها.

هناك من يرى النظر إلى العولمة من منظور التعامل معها على ثلاثة مستويات : المستوى الأول هو العولمة كمنهجية وكأيديولوجية، أما المستوى الثاني اعتبار العولمة كظاهرة تقوم على مجموعة من الإجراءات والسياسيات والممارسات المقصودة، وأخيراً المستوى الثالث هو اعتبار العولمة عملية، بمعنى أنها مرحلة تاريخية أو مجموعة من المتغيرات التي ليست وليدة الساعة، ولا يمكن التحكم في مسارها.

ومع ذلك لا يمكن التقليل من آثار العولمة على المجتمعات سواء رآها البعض أن سلبياتها أكثر من إيجابياتها أو العكس، وأن العولمة لا تعني فقط الانفتاح الاقتصادي، وتعميق الاندماج العالمي والتعاون الدولي في التجارة والاستثمار، بل تتعدى ذلك إلى نقل الخدمات والثقافة والمعلومات عبر الحدود الجغرافية..

لقد أثرت العولمة على أنظمة التعليم العربية مثلما غيرت من سياسات وفلسفات أنظمة التعليم في العالم، وحيث إن أنظمة التعليم العربية متباينة في كفاءاتها الداخلية والظروف الدولية والمحلية التي تحيط بها فإن بعض هذه الأنظمة تمكنت من إحراز قدر مقبول من التقدم، واستيعاب تأثيرات العولمة، بينما أنظمة تعليمية أخرى مازالت بعيدة عن توظيف العولمة.

إن الأنظمة التعليمية العربية التي أحرزت قدراً من التقدم نجدها أخضعت التعليم لمعايير الجودة العالمية فوضعت جل عنايتها في تطوير مناهج الرياضيات والعلوم والاختبارات، وأدخلت تكنولوجيا التعليم في المدارس والجامعات، بل نجد أن أنظمة التعليم الخليجية تتفوق أموالاً باهظة على التعليم من أجل مواكبة المستجدات، وتلبية احتياجات التلاميذ بما يتمشى مع عصر المعلومات والتجديد التربوي.

لكن الجهود العربية في مجال عولمة التعليم لم تصل حتى الآن إلى المستوى المناسب، بل إن بعض الدول العربية مازالت تعاني التخلف والبطالة، وفائض الخريجين وتدني المستوى التعليمي، وضعف الكفاءة الاقتصادية، فكما يلاحظ من الواقع التعليمي العربي أن الخطورة التي يثار الجدل حولها من أن العولمة لا تفيد التعليم هو في الحقيقة انعكاس لانهازم أنظمة التعليم، فليس هنالك خطر على الحضارة من العولمة، بل الخطر الحقيقي هو في النظام التقليدي للتربية الذي يلحق التلاميذ ويحفزهم على الحفظ دون الفهم، والانفعال وليس التفاعل، والهروب من التحديات، والتقليد، والاستهلاك دون القدرة على الإنتاج والاختراع.

ولمعرفة مدى توظيف العولمة في أي نظام تعليمي ينبغي قياس تأثيراتها على مدخلات العملية التعليمية من معلم ومناهج ووسائل وإدارة وغيرها. فالعولمة تشكل اليوم أكبر تحدٍ للمعلم، خصوصاً إذا كان معلماً يعتمد على نقل المعلومات وحشوها في أذهان التلاميذ من خلال الحفظ والتسلط، متبعاً الأساليب العقيمة الماضوية في التدريس، ومؤثراً سلباً في طاقات وملكات التلاميذ واستعداداتهم للإبداع والتميز، على عكس ما يجب أن يكون من حيث التأثير الإيجابي في السلوكيات والإدراك، وتنميط الذوق والفكر، والتجاوب مع الفكر الحداثي، والمسايرة مع الثقافة العصرية.



المصطلحات الواردة في الكتاب

Academic Reputation	السمعة الأكاديمية
Accommodation	الملائمة
Accountability	المساءلة
Accreditation	الاعتماد
Affective Attitude Domain	مجال الجانب الوجداني
Analytical Thinking	التفكير التحليلي
Application	التطبيق
Assimilation	المماثلة
Atheism	الإلحاد
Atom	الذرة
Atomic Theory	النظرية الذرية
Authoritarian Thinking	التفكير التسليطي
Awareness	الوعي
Basic Education	التعليم الأساسي
Behaviorism	السلوكية
Behavior-Patterns	أنماط السلوك
Brain Stem	جذع الدماغ
Bureaucratization in Education	بيروقراطية التعليم
Central Nervous System	الجهاز العصبي المركزي
Centralized Educational Administration	الإدارة المركزية للتعليم

Centralized Decision-Making	مركزية اتخاذ القرار
Centralized-Decentralized Education	مركزية ولا مركزية التعليم
Cerebrum	المخ
Certification	الشهادة - المؤهل
Change Management	إدارة التغيير
Citizenship	المواطنة
Citizenship Education	التربية الوطنية
Class Struggle	الصراع الطبقي
Classroom Management	إدارة الفصل
Class-room Organization	تنظيم الصف الدراسي
Cognitive Domain	الجانب المعرفي
Cognitivism	الإدراكية - الذهنية
Competence	الكفاءة - الجدارة
Comprehension	الاستيعاب - الفهم
Comprehensive Schools	المدارس الشاملة
Concept	المفهوم
Conceptual Changes	التغييرات في المفاهيم
Conceptual Plan	خارطة المفهوم
Conciliate Thinking	التفكير التوفيقى أو المسامر
Concomitant Curriculum	المنهج الملزم
Conflict Theory	نظرية الصراع
Cognitive Process	العملية الذهنية
Conservatism	المحافظة
Constructivism	البنائية أو التفسيرية
Continuous Evaluation	التقويم المستمر

Convergent Thinking	التفكير المتقارب (المتجمع)
Cooperative Learning	التعلم التعاوني
Creative Thinking	التفكير الإبداعي
Creativity	الإبداع
Critical Thinking	التفكير الناقد
Cultural Diversity	التنوع الثقافي
Cultural Illiteracy	الأمية الثقافية
Cultural Openness	الانفتاح الثقافي
Culture	الثقافة
Curricular Syllabi	مفردات المنهج
Curriculum	المنهج
Curriculum Models	نماذج المنهج
Curriculum Process	عملية المنهج
Curriculum Theory	نظرية المنهج
Deductive Reasoning	التفكير الاستدلالي
Dependability	الاعتمادية
Descriptive Knowledge	المعرفة الوصفية
Digital Age	العصر الرقمي
Digital Curriculum	المنهج الرقمي
Dimensions of Learning	أبعاد التعلم
Distant Learning	التعلم عن بعد
Divergent Thinking	التفكير الشمولي
Drop-Out	التسرب
E. Curricula	المناهج الإلكترونية
E. Learning	التعلم الإلكتروني

E-Books	الكتب الإلكترونية
Education For All	التعليم للجميع
Educational Crisis	أزمة التعليم
Educational Expenditure	الإنفاق التعليمي
Educational Ladder	السلم التعليمي
Educational Opportunity	فرصة التعليم
Educational Politicization	تسييس التعليم
Educational Quality	الجودة في التعليم
Educational Quality Assurance	ضمان جودة التعليم
Effective Teaching	التدريس الفاعل
Electron	الإلكترون
Elite	النخبة
Embryonic Stem Cell	الخلية الجذعية الجنينية
Emotional Thinking	التفكير العاطفي
Environmental Pollution	تلوث البيئة
Ethical Accountability	المساءلة الأخلاقية
Evaluation	التقويم
Existentialism	الوجودية
Experimental Knowledge	المعرفة التجريبية
Explicit Knowledge	المعرفة الظاهرية (الصريحة)
Explicit or Written Curriculum	المنهج المعلن (المكتوب)
Final Evaluation	التقويم النهائي
Functionalist Theory	النظرية الوظيفية
Future School	مدرسة المستقبل
Generalization	التعميم

Genius	النبوغ
Gestalt Theory	نظرية جشطالت
Gesticulations	الإيماءات
Global Competition Reports	التنافسية العالمية
Grammar Schools	المدارس الأكاديمية
Greenhouse Gases	الغازات الدفيئة
Hidden Curriculum	المناهج الخفية
Hidden Experience	الخبرات الخفية
Human Development Index	مؤشر التنمية البشرية
Human Relationships Changes	التغيرات في العلاقات البشرية
Humanism	الجانب الإنساني
Ideology	الأيدولوجية
Independent Schools	المدارس المستقلة
Indexes	المؤشرات
Individual Differences	الفروق الفردية
Indoctrination	التلقين
Inductive Reasoning	التفكير الاستقرائي
Inductive Thinking Model	نموذج التفكير الاستقرائي
Informatics	المعلوماتية
Information Management	إدارة المعلومات
Information Processing Theory	نظرية المعالجة المعلوماتية
Information Revolution	ثورة المعلومات
Innovation	التجديد
Inputs	المدخلات
Institutional Accreditation	الاعتماد المؤسسي (اعتراف)

Institutional Capacity	القدرة المؤسسية
Interactive Behaviour	السلوك التفاعلي
Internal Competence	الكفاءة الداخلية
Intuition	الحدس، البداهة
Intuitionism Ideology	المذهب الحدسي
Intuitive Thinking	التفكير البديهي الحدسي
Juristic Accountability	المساءلة القانونية
Knowledge Society	مجتمع المعرفة
Knowledge Explosion	تفجر المعرفة
Latent Knowledge	المعرفة الخفية
Lateral Thinking	طريقة التفكير الجانبي (المحدود)
Learnability	التعلمية
Learning	التعلم
Learning to be	تعلم لتكون
Liberalism	الليبرالية
Linear Theory	النظرية الخطية
Lobby Groups	جماعة الكواليس
Logical Thinking	التفكير المنطقي
Material Changes	التغييرات المادية
Memorization	التذكر
Microcosm	وحدة مصغرة
Minimum Quality Measurement	الحد الأدنى لقياس الجودة
Motivation	الدافعية
Multiple Intelligences	الذكاءات المتعددة
Non-Formal Learning	التعلم غير الرسمي

Normative	معياري
Occupational Stress	التوتر المهني (الوظيفي)
Operational Knowledge	المعرفة الإجرائية
Organizational Skills	المهارات التنظيمية
Organized Knowledge	المعرفة المنظمة
Outputs	المخرجات
Partial Knowledge	المعرفة الجزئية (الناقصة)
Pedagogy Thinking	طريقة التفكير التربوي
Perceptive Knowledge	المعرفة الحسية الإدراكية
Perceptual Learning	التعلم الإدراكي
Performance Evaluation	تقويم الأداء
Performance Excellence	تميز الأداء
Philosophical Knowledge	المعرفة الفلسفية
Physical Disabilities	عاهات بدنية
Political Islam	الإسلام السياسي
Pragmatism	الفكر التجريبي القياسي
Pressure Groups	جماعات الضغط
Problems Solving	حل المشكلات
Product Quality	جودة الإنتاج
Professional Accountability	المساءلة المهنية
Professionalism	المهنية
Programmed Learning	التعليم المبرمج
Psychomotor Domain	الجانب المهاري الحركي
Psycho-Personal Factor	العامل الشخصي النفسي
Qualitative Transformation	نقلة نوعية

Quality Control	ضبط الجودة
Quality Global Standard	المقياس العالمي للجودة
Radical Fundamentalism	الأصولية المتطرفة
Rationale-Linear	الاتجاه الخطي المنطقي
Rationalism Ideology	المذهب العقلي
Re-Accreditation	إعادة الاعتماد
Reform	الإصلاح
Relative Weights	الأوزان النسبية
Reliable Accountable System	النظام المتقن للمساءلة
Religious Sectarianism	المذهبية الدينية
Retardation Reproducibility	إعادة إنتاج التخلف
Overly Sensitivity	حساسية مفرطة
Scientific Periodicals	الدوريات العلمية
Scientific Thinking	التفكير العلمي
Sectarian Strife	الفتنة الطائفية
Sectarianism	الطائفية
Secularism	العلمانية
Self-Learning	التعلم الذاتي
Sensory Images	التصورات الحسية
Sensory Motor Stage	المرحلة الحسية الإدراكية
Situation Analysis	تحليل الموقف
Skill-dependent Model	النموذج المعتمد على المهارة
Slow Learners	بطيئي التعلم
Smart Schools	المدارس الذكية
Social Change	التغيير الاجتماعي

Social Elites	النخب الاجتماعية
Social-Political Conflict	الصراع الاجتماعي السياسي
Societal Curriculum	المنهج المجتمعي
Sociology of Education	علم الاجتماع التربوي
Sociology of Knowledge	علم اجتماع المعرفة
Specialized Accreditation	الاعتماد التخصصي
Spiral Curriculum	المنهج الحلزوني
Standards	المعايير
Status Quo	المكانة الاجتماعية
Stereotype	الصورة النمطية
Stereotype Thinking	التفكير النمطي
Stimulus	المثير
Stimulus – Response	المنبه – الاستجابة
Student-Centered Learning	التعلم المتمركز حول التلميذ
Subject- Centered Learning	التعلم المتمركز حول المادة الدراسية
Supervisors	الموجهون
Sustainable Development	التنمية المستدامة
Symbolic Interactionist Theory	النظرية الرمزية التفاعلية
Synthesis	البناء - التركيب
Systems Analysis	تحليل النظم
Tacit Knowledge	المعرفة الضمنية
Teacher Social Status	مكانة المعلم الاجتماعية
Teaching	التدريس
Teaching Efficiency	كفاءة التدريس

The Null Curriculum	المنهج غير المناسب (عديم الجدوى)
Thinking	التفكير
Thinking Skills	مهارات التفكير
Total Quality Standards	مقاييس الجودة الشاملة
Transformation	التحول
Transmission	النقل
Unemployment	البطالة
Utilitarianism	النفعية
Value System	منظومة القيم
Visual Perceptions	المدركات البصرية
Vocational Education	التعليم المهني
Water Evaporation	تبخر الماء

المراجع References

أولاً: المراجع العربية

1. البوهي، فاروق شوقي، التخطيط التعليمي - عملياته، مداخله، التنمية البشرية، تطوير أداء المعلم - دار قباء ، مصر، عام (2001م).
2. الخزرجي، عبد السلام، الخزرجي، رضية حسين - السياسة التربوية في الوطن العربي، الواقع والمستقبل، دار الشروق، عمان، عام (2000م).
3. الشراح، يعقوب أحمد، "التربية والانتماء الوطني - تحليل ونقد"، دار الفكر الحديث، الكويت، عام (2001م).
4. الشراح، يعقوب أحمد، "التربية والبيئة وتحديات العصر"، الكويت، عام (2009م).
5. الشراح، يعقوب أحمد، "التربية وأزمة التنمية البشرية" - منشورات المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، عام (2002م).
6. الشراح، يعقوب أحمد، "المناهج الخفية"، الكويت، عام (2004م).
7. الشرقاوي، أحمد عبد العزيز، قضايا اقتصادية، القاهرة، جامعة المنوفية، عام (2001م).
8. إيدجار فور، تعلم لتكون، منشورات اليونسكو، فرنسا، عام (1974م).
1. إدوارد دي بونو (ترجمة: فاطمة السنوسي)، الصراعات، منشورات المجتمع الثقافي، الإمارات العربية المتحدة، عام (1997م).
2. إسماعيل، عز الدين، العولة وأزمة المصطلح، مجلة العربي، العدد (498)، الكويت، عام (2000م).
3. آل إبراهيم، إبراهيم عبد الرزاق، التربية والتعليم في زمن العولة مجلة التربية، العدد (140)، قطر، عام (2002م).
4. خلف، عبد الله، مائة عام من تاريخ التعليم النظامي في دولة الكويت، الكويت، عام (2011م).

5. داييلور، جاك، التعليم ذلك الكنز المكنون، تعريب مركز الكتب الأردني، عمان، اليونسكو عام (1997م).
6. رضا، محمد جواد، التربية والتبديل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي، وكالة المطبوعات، الكويت، عام (1975م).
7. رمضان، بثينة عبد الرؤوف، جماعات الضغط والتعليم في مصر: علامات القوة والمصالح، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، عام (2007م).
8. سالم، بول، الولايات المتحدة والعولمة، معالم الهيمنة في مطلع القرن الحادي والعشرين، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، عدد (229)، بيروت، عام (1998م).
9. عابدين، محمود عباس، علم اقتصاديات التعليم الحديث الدار المصرية اللبنانية، مصر، عام (2000م).
10. عبد الدايم، عبد الله، الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية، دار العلم للملايين، بيروت، عام (2000م).
11. عبد العزيز، سعيد، تعليم التفكير ومهاراته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مصر، عام (2007م).
12. عبد الله، عبد الدائم، وآخرون، تنمية الموارد البشرية، دار الرازي، الكويت، عام (1987م).
13. غراي، جون، الفجر الكاذب: أوهام الرأسمالية العالمية. (ترجمة أحمد فؤاد بليح)، الكويت، عالم المعرفة عام (2000م).
14. فيديريكو مايور وجيروم باندييه - عالم جديد - (ترجمة خليل خلفات وعلي خلفات) - دار النهار - بيروت، عام (2002م).
15. مروان، فتحي عبد الرحمن، تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، عمّان، دار الفكر، عام (2007م).
16. نبيل، علي، ثورة المعلومات: الجوانب الثقافية، العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، عام (1998م).
17. هيرست، بول و طومبسون، جراهام، (ترجمة فالح عبد الجبار)، ما العولمة؟ عالم المعرفة، العدد (278)، الكويت، عام (1990م).
18. وطفة، علي أسعد، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، عام (1999م).

19. الإهدار التربوي في دول الخليج العربية. (دراسة مقارنة)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، عام (1983م).
20. التعليم للجميع، دليل التخطيط لإعداد الخطة الوطنية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، عام (2002م).
21. التقرير العالمي للتعليم، منشورات اليونسكو، فرنسا، عام (2000م).
22. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، منشورات اليونسكو، فرنسا، عام (2010م).
23. المنتدى العربي الرابع للتربية والتعليم، التعليم واحتياجات سوق العمل. عمان، عام (2007م).
24. مجلة التربية الجديدة، العدد (15)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، بيروت، عام (1978م).
25. مجلة التربية الجديدة، العدد (17)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، بيروت، عام (1979م).
26. مجلة التربية الجديدة، العددان (40-41)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، بيروت، عام (1987م). التعليم للجميع، دليل التخطيط لإعداد الخطة الوطنية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، عام (2002م).

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Andrews, Richard (Editor) , Interpreting the New National Curriculum. Middlesex Univ. Press, UK, 1996.
2. Apple, M.W. Ideology and Curriculum. Routledge, USA, 1990.
3. Barber, M. The School that Had To Die. The Times Educational Supplement, 22Nov., UK, 1995.
4. Bates, A. Technology, E- Learning & Distance Education , UK, Routledge, 2005.
5. Barnard, H.C. A Introduction To Teaching .Univ. of London Press, UK, 1970.
6. Blakeslee, Thomas R. The Right Brain. A Berkley Book, US, 1984.
7. Corbett, Patrick. Ideologies. Hutchinson & Co, LTD. UK, 1965.
8. Carnoy, Martin & Rhoten, Diana. What does Globalization Mean for Education Change? A Comparative Approach. Comparative Education Review, Vol 46, No 1, 2002.
9. Delors, Jacques. Education for the Twenty-First Century, Unesco Publishing, France, 1998.
10. Elliott, J. Action Research for Educational Change Developing Teachers & Teaching Series, Open Univ. Press, UK, 1992.
11. Evans, K, M. Attitudes & Interests in Education. Routledge & Kegan Paul. UK, 1971.
12. Fisher, Robert, J.& Smith, W.R.(Editors). Schools In An Age of Crisis. Van Nostrand Reinhold Company, USA, 1972.
13. Goodlad, J. Aplace Called School. McGraw-Hill, USA, 2004.
14. Hargreaves, A. Brothers. Schooling for a Change: Reinventing Education for Early Adolescents, Falmer Press. UK 1996.
15. Hudson, Liam. Frames of Mind. Penguin Books, UK 1970.

16. Hooper, Richard (Editor). The Curriculum: Context, Design & Development. Open Univ. Press. UK, 1971.
17. Hyman, Joshua. Does Money Matter In The Long Run? Effects of School Spending on Educational Attainment. Univ. of Michigan Mimeo. USA, 2014.
18. Layton, D.P. Technology's Challenge To Science Education: Cathedral Quarry, or Company Store? Open Univ. Press, UK, 1993.
19. Lewis. J. Perelman. School Out. Avon Books, USA, 1992.
20. Logan, Robert K. The Sixth Language: Learning a Living in The Internet Age. Blackburn Press, USA, 2004.
21. Meyer-Bisch, Patrice (Editor). Culture of Democracy: A Challenge For Schools, Unesco Publishing, France, 1995.
22. Neaf, Dale. A Little Knowledge Is a Dangerous Thing. Battle Worth, USA, 1999.
23. Peters R.S. Ethics & Education. George Allen & Unwin LTD. UK, 1971.
24. Pratt, D. Curriculum Planning: A Handbook for Professionals. Toronto, Harcourt Brace, Canada, 1994.
25. Reimer, Everett. School is Dead. Penguin Education Specials, UK, 1971.
26. Rosen, Sherwin. Human Capital. The New Palgrave: A Dictionary of Economics, V2, PP 90-681, 1987.
27. Ryle, Gilbert. The Concept of Mind. Penguin Books, UK, 1966.
28. Sammons, P. Brothers. Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research, UK Ofsted, 1995.
29. Stenhouse, Lawrence, An Introduction to Curriculum Research & Development. Heinemann, UK, 1975.
30. Symonides, J, Singh, K, et al. From A Culture of Violence to A Culture of Peace. Unesco Publishing, France, 1996.

31. Taylor, Philip, H. & Walton Jack. The Curriculum: Research Innovation & Change. Word Lock Educational, UK, 1973.
32. Tibble, J. W. The study of education. Routledge & Kegan Poul. USA, 1970.
33. Wason, P.C & Johnson-Laird, P.N. Thinking & Reasoning. Penguin Books, UK, 1968.
34. Wiles, J. & Bondi, J. Curriculum Development : A Guide to Practice (7th.ed.), USA, 2004.
35. Young, Michael, F.D (Editor) Knowledge & Control. Open Univ Press, UK, 1971.
36. Zuga, K.F. A Role for Alternative Curriculum Theories In Technology Education. Journal of Industrial Teacher Education, 30 (4), 48-67, 1995.

فهرس الموضوعات

3	العملية التعليمية
3	مفهوم العولة
4	المذاهب الفكرية
7	النظام المدرسي
8	حق الطفل في التعليم
8	فرص التعليم
10	مركزية ولا مركزية التعليم
11, 10	علاقة التعليم بالمجتمع
12, 11	بيروقراطية التعليم
12	إصلاح التعليم
	الأيدولوجية
13	المفهوم
14	المستوى
15	الاتجاهات الفكرية (المحافظة، الليبرالية، العلمانية)
16	جماعة الضغط السياسي
18, 17	التلقين
19, 18	الطائفية
	التغيير
21	التعريف
22	النظرية
23	المراحل
24	المقاومة
25	الأنواع
26, 23	الدوافع

الدماغ	
31	التركيب
31	الفصان الأيمن والأيسر
33	الوظائف
34	آلية التعلم
36	الذكاءات المتعددة
37	نظرية حل المشكلات
47, 46, 45	نظرية بياجيه
المعرفة	
45	مراحل التطور لدى الطفل
48	النظرية
التفكير	
41	المفهوم
37	العملية الذهنية
43	مقياس هيرمان
45, 44	الأنماط (نقدى، إبداعى)
57, 43	الطريقة
51	المهارة
16	تدريس التفكير
58, 57, 56, 55	نظرية بلوم (الأهداف السلوكية)
59	تنمية الذكاء
مؤشرات التعليم	
63	المفهوم
65, 64	الخصائص
66	التنمية البشرية
66	التنافسية العالمية
68	التصنيف
120, 70	المنهج الخفى
71	المعلم (الأداء، الكفاءة)
مشكلة المفاهيم	
73	التعليم المالىزى
75	تعلم لتكون

77	مقياس القراءة (بيرلز)
77	مقياس الاتجاهات (تيماس)
78	البطالة
81	التربية التقدمية
86, 82	المساءلة التعليمية
83	تصنيف المساءلة
90	الدروس الخصوصية
المعرفة	
96	النمو والتطور
97	النوع
99, 98	المصدر
100	الاستخدام
101, 100	الإنتاج
100	مجتمع المعرفة
102, 101	الاستقراء والاستنباط
المحتوى الدراسي	
104, 103	المعايير
105	المفهوم
106	طرق التدريس
المنهج التعليمي	
109	المفهوم
110	التخطيط
111	الدراسات السابقة
116, 112	النماذج
117	النظريات
118	المبادئ
122, 119	التصنيف
124	التنظيم
121	التلميذ ومحور التعليم
121	المعلومات (المنهج) محور التعليم
129, 128, 127	التربية الوطنية

طريقة التدريس	
133, 132	الخطة
136, 135	النماذج
136, 135	التعليم الإلكتروني
138, 137	نظام الصف الدراسي
138, 137	الفروق الفردية بين التلاميذ
المنهج والمجتمع	
149, 143	التأثير والعلاقة
150	الاتجاه التقدمي
150	الاتجاه الليبرالي
151	الاتجاه العلماني
151	الإسلام السياسي
151	تأسيس التعليم
151	الأصولية المتطرفة
العوامل المؤثرة في المنهج	
152	البعد السياسي
153	البعد الاقتصادي
157, 154	البعد الاجتماعي الثقافي
158	البعد الجغرافي السكاني التاريخي
158	البعد الإعلامي
تجويد التعليم	
164, 163	المفهوم - القياس
165, 164	التعليم الياباني
166	الرواد
170, 169	المؤشرات الدولية
171	المؤشرات الخليجية

الضمان والاعتماد الأكاديمي	
175 .173	المفهوم
175	الهيئات
176	الأسس
178	الخطوات الإجرائية
179	مقاييس تقدير الأداء
179	الأوزان النسبية لعناصر الجودة
181	هيئة الاعتماد الياباني
182	تصنيف (QS) للجامعات
182	تصنيف الجامعات العربية
189 .186	التعليم في فنلندا
192 .190	التعليم في سنغافورة
194 .192	التعليم في كوريا الجنوبية
195	التعليم العربي
البطالة	
199	المفهوم
199	النوع
200	التداعيات
201	العلاقة بالتعليم
204 .201	الرسوب والتسرب في التعليم
205	هجرة العقول
205	المخرجات وسوق العمل
206	اقتصاديات التعليم
210	نظرية رأس المال البشري
215	اقتصاديات تعليمية عربية
الكمبيوتر والتعليم	
218	ظهور شبكة الإنترنت
220 .219	التعليم الإلكتروني
222	المعلم والتدريس بالكمبيوتر

223	قياس فاعلية التدريس بالكمبيوتر
223	تكنولوجيا التعليم
226	العولة
227	المفهوم
227	عولة التعليم
	المقاومة
228	خصخصة التعليم



إصدارات

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية

الكتب الأساسية والمعاجم والقواميس والأطالس

- 1 - دليل الأطباء العرب (1) إعداد: المركز
- 2 - التنمية الصحية (2) تأليف: د. رمسيس عبد العليم جمعة
- 3 - نظم وخدمات المعلومات الطبية (3) تأليف: د. شوقي سالم وآخرين
- 4 - السرطان المهني (4) تأليف: د. جاسم كاظم العجزان
- 5 - القانون وعلاج الأشخاص المعولين تأليف: د.ك. بورتر وآخرين
على المخدرات والمسكرات ترجمة: المركز
- 6 - دراسة مقارنة للقوانين السارية (5)
- 6 - الدور العربي في منظمة الصحة العالمية (6) إعداد: الأمانة الفنية لمجلس وزراء الصحة لعرب
- 7 - دليل قرارات المكتب التنفيذي إعداد: الأمانة الفنية لمجلس وزراء الصحة لعرب
- 8 - الموجز الإرشادي عن الأمراض التي لمجلس وزراء الصحة العرب (7)
- 9 - السرطان: أنواعه - أسبابه - تشخيصه طرق العلاج والوقاية منه (8) تأليف: د. نيكول ثين
- 10 - دليل المستشفيات والمراكز العلاجية تنتقل عن طريق الاتصال الجنسي (8) ترجمة: د. إبراهيم القشلان
- 11 - زرع الأعضاء بين الحاضر والمستقبل (9) تأليف: د. عبدالفتاح عطا الله
- 12 - الموجز الإرشادي عن الممارسة الطبية العامة (10) في الوطن العربي
- 13 - الموجز الإرشادي عن الطب المهني (11) إعداد: المركز
- 14 - الموجز الإرشادي عن التاريخ المرضي (12) تأليف: د. عبدالفتاح عطا الله
- 15 - الموجز الإرشادي عن التخدير (13) تأليف: كونراد. م. هاريس
- 16 - الموجز الإرشادي عن أمراض العظام والكسور (14) ترجمة: د.عدنان تكرتي
- 17 - الموجز الإرشادي عن أمراض العظام والكسور (15) تأليف: د. ه.أ. والدرون
- 18 - الموجز الإرشادي عن أمراض العظام والكسور (16) ترجمة: د. محمد حازم غالب
- 19 - الموجز الإرشادي عن أمراض العظام والكسور (17) تأليف: روبرت تيرنر
- 20 - الموجز الإرشادي عن أمراض العظام والكسور (18) ترجمة: د. إبراهيم الصياد
- 21 - الموجز الإرشادي عن أمراض العظام والكسور (19) تأليف: د. ج.ن. لون
- 22 - الموجز الإرشادي عن أمراض العظام والكسور (20) ترجمة: د. سامي حسين
- 23 - الموجز الإرشادي عن أمراض العظام والكسور (21) تأليف: ت. دكوورث
- 24 - الموجز الإرشادي عن أمراض العظام والكسور (22) ترجمة: د. محمد سالم

- 17 - الموجز الإرشادي عن الغدد الصماء (18)
تأليف: د. ر.ف. فلتشر
ترجمة: د. نصر الدين محمود
- 18 - دليل طريقة التصوير الشعاعي (19)
تأليف: د. ت. هولم وآخرين
ترجمة: المركز ومنظمة الصحة العالمية
- 19 - دليل الممارس العام لقراءة الصور
الشعاعية (20)
ترجمة: المركز ومنظمة الصحة العالمية
- 20 - التسمية الدولية للأمراض
(مجلس المنظمات الدولية للعلوم الطبية)
المجلد 2 الجزء 3 الأمراض المعدية (22)
- 21 - الداء السكري لدى الطفل (23)
تأليف: د. مصطفى خياطي
ترجمة: د. مروان القنوتاتي
- 22 - الأدوية النفسية التأثير:
تحسين ممارسات الوصف (24)
تحرير: د. ف.ر.أ. بات ود. أ. ميخيا
ترجمة: المركز ومنظمة الصحة العالمية
- 23 - التعليم الصحي المستمر للعاملين في الحقل
الصحي : دليل ورشة العمل (25)
تأليف: د. مايكل ب. دويسون
ترجمة: د. برهان العابد
- 24 - التخدير في مستشفى المنطقة (26)
مراجعة: د. هيثم الخياط
تأليف: د. ج.ج. جي
- 25 - الموجز الإرشادي عن الطب الشرعي (27)
ترجمة: د. عاطف بدوي
- 26 - الطب التقليدي والرعاية الصحية (28)
تأليف: د. روبرت ه. باترمان وآخرين
ترجمة: د. نزيه الحكيم
- 27 - أدوية الأطفال (29)
مراجعة: أ. عدنان يازجي
تأليف: د. ن.د. بارنز وآخرين
- 28 - الموجز الإرشادي عن أمراض العين (30)
ترجمة: د. لبيبة الخردجي
مراجعة: د. هيثم الخياط
- 29 - التشخيص الجراحي (31)
تأليف: د. ب.د. تريفر - روبر
ترجمة: د. عبدالرزاق السامرائي
- تأليف: د. محمد عبداللطيف إبراهيم

- 30 - تقنية المعلومات الصحية (واقع واستخدامات تقنية واتصالات المعلومات البعيدة في المجالات الصحية) (32)
- 31 - الموجز الإرشادي عن طب التوليد (33)
- 32 - تدريس الإحصاء الصحي (عشرون مخططاً تمهيدياً لدروس وحلقات دراسية) (34)
- 33 - الموجز الإرشادي عن أمراض الأنف والأذن والحنجرة (35)
- 34 - علم الأجنة السريري (37)
- 35 - التشريح السريري (38)
- 36 - طب الاسنان الجنائي (39)
- 37 - أطلس أمراض العين في الدول العربية سلسلة الأطالس الطبية (40)
- 38 - الموجز الإرشادي عن أمراض النساء (41)
- 39 - التسمية التشريحية (قاموس تشريح) (42)
- 40 - الموجز الإرشادي عن توازن السوائل والكهارل (43)
- 41 - الموجز الإرشادي عن المسالك البولية (44)
- 42 - الموجز الإرشادي عن الأمراض النفسية (45)
- 43 - دليل الطالب في أمراض العظام والكسور سلسلة المناهج الطبية (46)
- 44 - دليل المؤسسات التعليمية والبحثية الصحية في الوطن العربي - 3 أجزاء (47)
- ترجمة: د. شوقي سالم
- تأليف: د. جفري شامبر لين
- ترجمة: د. حافظ والي
- تحرير: س.ك. لوانجا وتشو - يوك تي
- ترجمة: د. عصمت إبراهيم حمود
- مراجعة: د. عبد المنعم محمد علي
- تأليف: د. ب.د. بول
- ترجمة: د. زهير عبدالوهاب
- تأليف: د. ريتشارد سنل
- ترجمة: د. طليع بشور
- تأليف: د. ريتشارد سنل
- ترجمة: د. محمد أحمد سليمان
- تأليف: د. صاحب القطان
- تأليف: د. أحمد الجمل ود. عبداللطيف صيام
- تأليف: جوزفين بارنز
- ترجمة: د. حافظ والي
- ترجمة: د. حافظ والي
- تأليف: د. شيبلا ويللاتس
- ترجمة: د. حسن العوضي
- تأليف: د. جون بلاندي
- ترجمة: د. محيي الدين صدقي
- تأليف: د. جيمس و. د. بليس و.ج.م. ماركس
- ترجمة: د. محمد عماد فضلي
- تأليف: د. فرانك ألويسيو وآخرين
- ترجمة: د. أحمد ذياب وآخرين
- إعداد: المركز

- 45 - التدرن السريري (48)
تأليف: البروفيسور سير جون كروفتن وآخرين
ترجمة: د. محمد علي شعبان
- 46 - مدخل إلى الآثروبولوجيا البيولوجية (49)
تأليف: د. علي عبدالعزيز النفيلي
- 47 - الموجز الإرشادي عن التشريح (50)
تأليف: د. دي.بي. موفات
- 48 - الموجز الإرشادي عن الطب السريري (51)
ترجمة: د. محمد توفيق الرخاوي
- 49 - الموجز الإرشادي عن
علم الأورام السريري (52)
تأليف: د. باري هانكوك و د.ج ديفيد برادشو
- 50 - معجم الاختصاصات الطبية (53)
ترجمة: د. خالد أحمد الصالح
- 51 - الموجز الإرشادي عن طب القلب
سلسلة المناهج الطبية (55)
إعداد: المركز
- 52 - الهستولوجيا الوظيفية
سلسلة المناهج الطبية (56)
تأليف: د. م. بوريسنكو و د. ت. بورينجر
- 53 - المفاهيم الأساسية في علم الأدوية
سلسلة المناهج الطبية (57)
ترجمة: أ. عدنان اليازجي
- 54 - المرجع في الأمراض الجلدية
سلسلة المناهج الطبية (58)
تأليف: د. جانيت سترينجر
- 55 - أطلس الأمراض الجلدية
سلسلة الأطلس الطبية (59)
ترجمة: د. عادل نوفل
- 56 - معجم مصطلحات الطب النفسي
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (60)
تأليف: د. جيفري كالين وآخرين
- 57 - أساسيات طب الأعصاب
سلسلة المناهج الطبية (61)
ترجمة: د. حجاب العجمي
- 58 - معجم مصطلحات علم الأشعة والأورام
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (62)
إعداد: د. لطفى الشرييني
- 59 - علم الطفيليات الطبية
سلسلة المناهج الطبية (63)
مراجعة: د. ضياء الدين الجماس وآخرين
- مراجعة وتحرير: مركز تعريب العلوم الصحية
- تأليف: د. و. بيك، و د. ج. ديثيز
- ترجمة: د. محمد خير الحلبي

- 60 - الموجز الإرشادي عن فيزيولوجيا الإنسان
سلسلة المناهج الطبية (64)
- 61 - أساسيات علم الورااثيات الطبية
سلسلة المناهج الطبية (65)
- 62 - معجم مصطلحات أمراض النساء والتوليد
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (66)
- 63 - أساسيات علم المناعة الطبية
سلسلة المناهج الطبية (67)
- 64 - معجم مصطلحات الباثولوجيا والمختبرات
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (68)
- 65 - أطلس الهستولوجيا
سلسلة الأطالس الطبية (69)
- 66 - أمراض جهاز التنفس
سلسلة المناهج الطبية (70)
- 67 - أساسيات طب الجهاز الهضمي (جزءان)
سلسلة المناهج الطبية (71)
- 68 - الميكروبيولوجيا الطبية (جزءان)
سلسلة المناهج الطبية (72)
- 69 - طب الأطفال وصحة الطفل
سلسلة المناهج الطبية (73)
- 70 - الموجز الإرشادي عن الباثولوجيا (جزءان)
سلسلة المناهج الطبية (74)
- 71 - طب العائلة
سلسلة المناهج الطبية (75)
- 72 - الطبيب، أخلاق ومسؤولية
سلسلة الكتب الطبية (76)
- 73 - هاربرز في الكيمياء الحيوية (3 أجزاء)
سلسلة المناهج الطبية (77)
- تحرير: د. جون براي وآخرين
ترجمة: د. سامح السباعي
تأليف: د. مايكل كونور
ترجمة: د. سيد الحديدي
إعداد: د. محمد حجازي وآخرين
تحرير: مركز تعريب العلوم الصحية
تأليف: د. هيلين شابل وآخرين
ترجمة: د. نائل بازركان
إعداد: د. سيد الحديدي وآخرين
تحرير: مركز تعريب العلوم الصحية
تأليف: د. شو - زين زانج
ترجمة: د. عبد المنعم الباز وآخرين
مراجعة: مركز تعريب العلوم الصحية
تأليف: د. محمود باكير، د. محمد المسألة
د. محمد المميز، د. هيام الريس
تأليف: د.ت. يامادا وآخرين
ترجمة: د. حسين عبد الحميد وآخرين
تأليف: د. جيو بروكس وآخرين
ترجمة: د. عبد الحميد عطية وآخرين
تأليف: د. ماري رودلف، د. مالكوم ليقين
ترجمة: د. حاتم موسى أبو ضيف وآخرين
تأليف: د.أ.د. تومسون، د.ر.إ. كوتون
ترجمة: د. حافظ والي
تأليف: د. ناصر بوكلي حسن
تأليف: د. محمد خالد المشعان
تأليف: د. روبرت موراي وآخرين
ترجمة: د. عماد أبو عسلي ود. يوسف بركات

- 74 - أطلس أمراض الفم
تأليف: د. كريسيان سكولي وآخرين
ترجمة: د. صاحب القطان
- 75 - الموجز الإرشادي عن علم الاجتماع الطبي
سلسلة المناهج الطبية (78)
- 76 - دليل المراجعة في أمراض النساء والتوليد
سلسلة المناهج الطبية (80)
- 77 - دليل المراجعة في أمراض الكلى
سلسلة المناهج الطبية (81)
- 78 - دليل المراجعة في الكيمياء الحيوية
سلسلة المناهج الطبية (82)
- 79 - أساسيات علم الدمويات
سلسلة المناهج الطبية (83)
- 80 - الموجز الإرشادي عن طب العيون
سلسلة المناهج الطبية (84)
- 81 - مبادئ نقص الخصوبة
سلسلة المناهج الطبية (85)
- 82 - دليل المراجعة في الجهاز الهضمي
سلسلة المناهج الطبية (86)
- 83 - الجراحة الإكلينيكية
سلسلة المناهج الطبية (87)
- 84 - دليل المراجعة في الجهاز القلبي الوعائي
سلسلة المناهج الطبية (88)
- 85 - دليل المراجعة في الميكروبيولوجيا
سلسلة المناهج الطبية (89)
- 86 - مبادئ طب الروماتزم
سلسلة المناهج الطبية (90)
- 87 - علم الغدد الصماء الأساسي والإكلينيكي
سلسلة المناهج الطبية (91)
- 88 - أطلس الوراثة
سلسلة الأطالس الطبية (92)
- تأليف: د. كريسيان سكولي وآخرين
ترجمة: د. صاحب القطان
تأليف: د. ديثيد هاناي
ترجمة: د. حسن العوضي
تأليف: د. إيرول نورويتز
ترجمة: د. فرحان كوجان
تأليف: د. كريس كالاهان و د. باري برونر
ترجمة: د. أحمد أبو اليسر
تأليف: د. بن جرينشتاين و د. آدم جرينشتاين
ترجمة: د. يوسف بركات
تأليف: د. ث. هوفبراند وآخرين
ترجمة: د. سعد الدين جاويش وآخرين
تأليف: د. بروس جيمس
ترجمة: د. سري سيع العيش
تأليف: د. بيتر برود و د. أليسون تايلور
ترجمة: د. وائل صبح و د. إسلام أحمد حسن
تأليف: د. سانيش كاشاف
ترجمة: د. يوسف بركات
تأليف: د. ألفريد كوشيري وآخرين
ترجمة: د. بشير الجراح وآخرين
تأليف: د. فيليب آرونسون
ترجمة: د. محمد حجازي
تأليف: د. ستيفن جليسي و د. كاترين بامفورد
ترجمة: د. وائل محمد صبح
تأليف: د. ميشيل سنات
ترجمة: د. محمود الناقبة
تأليف: فرنسيس جرينسبان و ديثيد جاردنر
ترجمة: د. أكرم حنفي وآخرين
تأليف: د. إبرهارد باسرج وآخرين
ترجمة: د. وائل صبح وآخرين

- 89 - دليل المراجعة في العلوم العصبية
سلسلة المناهج الطبية (93)
- 90 - معجم مصطلحات أمراض الفم والأسنان
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (94)
- 91 - الإحصاء الطبي
سلسلة المناهج الطبية (95)
- 92 - إعاقات التعلم لدى الأطفال
سلسلة المناهج الطبية (96)
- 93 - السرطانات النسائية
سلسلة المناهج الطبية (97)
- 94 - معجم مصطلحات جراحة العظام والتأهيل
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (98)
- 95 - التفاعلات الضائرة للغذاء
سلسلة المناهج الطبية (99)
- 96 - دليل المراجعة في الجراحة
سلسلة المناهج الطبية (100)
- 97 - الطب النفسي عند الأطفال
سلسلة المناهج الطبية (101)
- 98 - مبادئ نقص الخصوية (ثنائي اللغة)
سلسلة المناهج الطبية (102)
- 99 - المعجم المفسر للطب والعلوم الصحية
(الإصدار الأول حرف A)
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (103)
- 100 - دليل المراجعة في التاريخ المرضي
والفحص الإكلينيكي
سلسلة المناهج الطبية (104)
- 101 - الأساسيات العامة - طب الأطفال
سلسلة المناهج الطبية (105)
- تأليف: د. روجر باركر وآخرين
ترجمة: د. لطفي الشربيني
إعداد: د. فتحي عبدالمجيد وفا
مراجعة: د. محمد فؤاد الذاكري وآخرين
تأليف: د. جينيفر بيت وآخرين
ترجمة: د. نائل عبدالقادر وآخرين
تأليف: د. بيتر بيرك و د. كاتي سيجنو
ترجمة: د. عبدالمعزم الباز و أ. سميرة مرجان
تأليف: د. أحمد راغب
تحرير: مركز تعريب العلوم الصحية
إعداد: د. عبدالرزاق سري السباعي وآخرين
مراجعة: د. أحمد ذياب وآخرين
إعداد: د. جودث بيترس
ترجمة: د. طه قمصاني و د. خالد مدني
تأليف: د. بيرس جراس و د. نيل بورلي
ترجمة: د. طالب الحلبي
تأليف: د. روبرت جودمان و د. ستيفن سكوت
ترجمة: د. لطفي الشربيني و د. حنان طقش
تأليف: د. بيتر برود
ترجمة: د. وائل صبح وآخرين
إعداد: د. يعقوب أحمد الشراح
إشراف: د. عبدالرحمن عبدالله العوضي
تأليف: د. جوشان جليادل
ترجمة: د. محمود الناقة و د. عبدالرزاق السباعي
تأليف: د. جوديث سوندهايمر
ترجمة: د. أحمد فرج الحسانين وآخرين

- 102 - دليل الاختبارات العملية
والفحوصات التشخيصية
سلسلة المناهج الطبية (106)
- 103 - التغيرات العالمية والصحة
سلسلة المناهج الطبية (107)
- 104 - التعرض الأولي
الطب الباطني: طب المستشفيات
سلسلة المناهج الطبية (108)
- 105 - مكافحة الأمراض السارية
سلسلة المناهج الطبية (109)
- 106 - المعجم المفسر للطب والعلوم الصحية
(الإصدار الأول حرف B)
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (B)
- 107 - علم النفس للممرضات ومهنيي
الرعاية الصحية
سلسلة المناهج الطبية (110)
- 108 - التشريح العصبي (نص وأطلس)
سلسلة الأطالس الطبية العربية (111)
- 109 - المعجم المفسر للطب والعلوم الصحية
(الإصدار الأول حرف C)
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (C)
- 110 - السرطان والتدبير العلاجي
سلسلة المناهج الطبية (112)
- 111 - التشخيص والمعالجة الحالية:
الأمراض المنقولة جنسياً
سلسلة المناهج الطبية (113)
- 112 - الأمراض العدوائية .. قسم الطوارئ -
التشخيص والتدبير العلاجي
سلسلة المناهج الطبية (114)
- تأليف: د. دنيس ويلسون
ترجمة: د. سيد الحديدي وآخرين
- تحرير: د. كيللي لي و جيف كولين
ترجمة: د. محمد براء الجندي
- تأليف: د. تشارلز جريفث وآخرين
ترجمة: د. عبدالناصر كعدان وآخرين
- تحرير: د. نورمان نوح
ترجمة: د. عبد الرحمن لطفي عبدالرحمن
إعداد: د. يعقوب أحمد الشراح
إشراف: د. عبد الرحمن عبد الله العوضي
- تأليف: د. جين ولكر وآخرين
ترجمة: د. سميرة ياقوت وآخرين
- تأليف: د. چون هـ - مارتن
ترجمة: د. حافظ والي وآخرين
إعداد: د. يعقوب أحمد الشراح
إشراف: د. عبد الرحمن عبد الله العوضي
- تأليف: روبرت سوهامي - جيفري توبياس
ترجمة: د. حسام خلف وآخرين
تحرير: د. جيفري د. كلوسنر وآخرين
ترجمة: د. حسام خلف وآخرين
- تحرير: د. إلين م. سلاطين وآخرين
ترجمة: د. ضياء الدين الجماس وآخرين

- 113 - أسس الرعاية الطارئة
 سلسلة المناهج الطبية (115)
 114 - الصحة العامة للقرن الحادي والعشرين
 آفاق جديدة للسياسة والمشاركة والممارسة
 سلسلة المناهج الطبية (116)
 115 - الدقيقة الأخيرة - طب الطوارئ
 سلسلة المناهج الطبية (117)
 116 - فهم الصحة العالمية
 سلسلة المناهج الطبية (118)
 117 - التدبير العلاجي لألم السرطان
 سلسلة المناهج الطبية (119)
 118 - التشخيص والمعالجة الحالية - طب الروماتزم
 سلسلة المناهج الطبية (120)
 119 - التشخيص والمعالجة الحالية - الطب الرياضي
 سلسلة المناهج الطبية (121)
 120 - السياسة الاجتماعية للمرضات
 والمهن المساعدة
 سلسلة المناهج الطبية (122)
 121 - التسمم وجرعة الدواء المفرطة
 سلسلة المناهج الطبية (123)
 122 - الأرجية والربو
 «التشخيص العملي والتدبير العلاجي»
 سلسلة المناهج الطبية (124)
 123 - دليل أمراض الكبد
 سلسلة المناهج الطبية (125)
 124 - الفيزيولوجيا التنفسية
 سلسلة المناهج الطبية (126)
 125 - البيولوجيا الخلوية الطبية
 سلسلة المناهج الطبية (127)
- تحرير: د. كليث إيقانز وآخرين
 ترجمة: د. جمال جودة وآخرين
 تحرير: د. جودي أورم وآخرين
 ترجمة: د. حسناء حمدي وآخرين
 تحرير: د. ماري جو واجنر وآخرين
 ترجمة: د. ناصر بوكلي حسن وآخرين
 تحرير: د. وليام ه. ماركال وآخرين
 ترجمة: د. جاكلين ولسن وآخرين
 تأليف: د. مايكل فيسك و د. ألين برتون
 ترجمة: د. أحمد راغب و د. هشام الوكيل
 تأليف: د. جون إمبودن وآخرين
 ترجمة: د. محمود الناقة وآخرين
 تحرير: د. باتريك ماكوهون
 ترجمة: د. طالب الحلبي و د. نائل بازركان
 تأليف: د. ستيفن بيكهام و د. ليز ميرابايو
 ترجمة: د. لطفي عبد العزيز الشربيني وآخرين
 تحرير: د. كينت أولسون وآخرين
 ترجمة: د. عادل نوفل وآخرين
 تحرير: د. مسعود محمدي
 ترجمة: د. محمود باكير وآخرين
 تحرير: د. لورانس فريدمان و د. أيميت كييفي
 ترجمة: د. عبد الرزاق السباعي وآخرين
 تأليف: د. ميشيل م. كلوتير
 ترجمة: د. محمود باكير وآخرين
 تأليف: روبرت نورمان و ديشيد لودويك
 ترجمة: د. عماد أبوعللي و د. رانيا توما

- 126 - الفيزيولوجيا الخلوية
سلسلة المناهج الطبية (128)
- 127 - تطبيقات علم الاجتماع الطبي
سلسلة المناهج الطبية (129)
- 128 - طب نقل الدم
سلسلة المناهج الطبية (130)
- 129 - الفيزيولوجيا الكلوية
سلسلة المناهج الطبية (131)
- 130 - الرعاية الشاملة للحروق
سلسلة المناهج الطبية (132)
- 131 - سلامة المريض - بحوث الممارسة
سلسلة المناهج الطبية (133)
- 132 - المعجم المفسر للطب والعلوم الصحية
(الإصدار الأول حرف D)
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (D)
- 133 - طب السفر
سلسلة المناهج الطبية (134)
- 134 - زرع الأعضاء
دليل للممارسة الجراحية المتخصصة
سلسلة المناهج الطبية (135)
- 135 - إصابات الأسلحة النارية في الطب الشرعي
سلسلة المناهج الطبية (136)
- 136 - «ليثين وأونيل» القدم السكري
سلسلة المناهج الطبية (137)
- 137 - المعجم المفسر للطب والعلوم الصحية
(الإصدار الأول حرف E)
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (E)
- 138 - معجم تصحيح البصر وعلوم الإبصار
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (138)
- تأليف: د. مورديكاي بلوشتاين وآخرين
ترجمة: د. نائل بازركان
تحرير: د. جراهام سكامبلر
ترجمة: د. أحمد ديب دشاش
تأليف: د. جيفري ماكولف
ترجمة: د. سيد الحديدي وآخرين
تأليف: د. بروس كوين وآخرين
ترجمة: د. محمد بركات
تأليف: د. ديفيد هيرنادون
ترجمة: د. حسام الدين خلف وآخرين
تحرير: د. كيرين ولش و د. روث بودن
ترجمة: د. تيسير العاصي
إعداد: د. يعقوب أحمد الشراح
إشراف: د. عبد الرحمن عبد الله العوضي
تحرير: د. جاي كايستون وآخرين
ترجمة: د. عادل نوفل وآخرين
تحرير: د. جون فورسيث
ترجمة: د. عبد الرزاق السباعي
د. أحمد طالب الحلبي
تأليف: د. محمد عصام الشيخ
تأليف: د. جون بوكر و مايكل فايفر
ترجمة: د. أشرف رمسيس وآخرين
إعداد: د. يعقوب أحمد الشراح
إشراف: د. عبد الرحمن عبد الله العوضي
تأليف: د. ميشيل ميلودوت
ترجمة: د. سُرَى سبع العيش
و د. جمال إبراهيم المرجان

- 139 - معجم « بيلير »
للممرضين والممرضات والعاملين
في مجال الرعاية الصحية
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (139)
- 140 - علم أعصاب النوم
سلسلة المناهج الطبية (140)
- 141 - كيف يعمل الدواء
« علم الأدوية الأساسي لمهنيي الرعاية الصحية »
سلسلة المناهج الطبية (141)
- 142 - مشكلات التغذية لدى الأطفال
« دليل عملي »
سلسلة المناهج الطبية (142)
- 143 - المعجم المفسر للطب والعلوم الصحية
(الإصدار الأول حرف F)
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (F)
- 144 - المرض العقلي الخطير -
الأساليب المتمركزة على الشخص
سلسلة المناهج الطبية (143)
- 145 - المنهج الطبي المتكامل
سلسلة المناهج الطبية (144)
- 146 - فقد الحمل
« الدليل إلى ما يمكن أن يوفره
كل من الطب المكمل والبديل »
سلسلة المناهج الطبية (145)
- 147 - الألم والمعاناة والمداواة
« الاستبصار والفهم »
سلسلة المناهج الطبية (146)
- 148 - الممارسة الإدارية والقيادة للأطباء
سلسلة المناهج الطبية (147)
- تأليف: د. باربرا - ف. ويلر
ترجمة: د. طالب الحلبي وآخرين
- تأليف: د. روبرت ستيكجولد و ماثوي والكر
ترجمة: د. عبير محمد عدس
و د. نيرمين سمير شنودة
- تأليف: د. هيو مكجافوك
ترجمة: د. دينا محمد صبري
- تحرير: أنجيلا ساوثال وكلايسا مارتين
ترجمة: د. خالد المدني وآخرين
- إعداد: د. يعقوب أحمد الشراح
إشراف: د. عبد الرحمن عبد الله العوضي
- تحرير: إبراهيم رودنيك وديفيد روي
ترجمة: د. محمد صبري سليط
- تأليف: راجا بانداراناياكي
ترجمة: د. جاكلين ولسن
- تأليف: جانيتا بنسيولا
ترجمة: د. محمد جابر صدقي
- تحرير: بيتر ويميس جورمان
ترجمة: د. هشام الوكيل
- تأليف: جون واتيس و ستيفن كوران
ترجمة: د. طارق حمزه عبد الرؤوف

- 149 - الأمراض الجلدية لدى المسنين
تأليف: كولي كريغ إيفانز و ويتني هاي
ترجمة: د. تيسير كايد العاصي
تأليف: د. أرنت هارتمان
ترجمة: د. تيسير كايد العاصي
تأليف: د. محمد جابر صدقي
- 150 - طبعة ووظائف الأحلام
سلسلة المناهج الطبية (149)
151 - تاريخ الطب العربي
سلسلة المناهج الطبية (150)
152 - عوائد المعرفة والصحة العامة
سلسلة المناهج الطبية (151)
153 - الإنسان واستدامة البيئة
سلسلة المناهج الطبية (152)
154 - كيف تؤثر الجينات على السلوك
سلسلة المناهج الطبية (153)
- 155 - التمريض للصحة العامة
التعزيز والمبادئ والممارسة
سلسلة المناهج الطبية (154)
156 - مدخل إلى الاقتصاد الصحي
سلسلة المناهج الطبية (155)
157 - تمريض كبار السن
سلسلة المناهج الطبية (156)
- 158 - تمريض الحالات الحادة للبالغين
كتاب حالات مرضية
سلسلة المناهج الطبية (157)
159 - النظم الصحية والصحة والثروة
والرفاهية الاجتماعية
«تقييم الحالة للاستثمار في النظم الصحية»
سلسلة المناهج الطبية (158)
- تأليف: كولي كريغ إيفانز و ويتني هاي
ترجمة: د. تيسير كايد العاصي
تأليف: د. أرنت هارتمان
ترجمة: د. تيسير كايد العاصي
تأليف: د. محمد جابر صدقي
تأليف: د. يعقوب أحمد الشراح
تأليف: د. يعقوب أحمد الشراح
تأليف: جوناثان فلتت و رالف غرينسبان
و كينيث كندلر
ترجمة: د. علي عبد العزيز النفيلي
و د. إسراء عبد السلام بشر
تحرير: بول لينسلي و روزلين كين وسارة أوين
ترجمة: د. أشرف إبراهيم سليم
تحرير: لورنا جينيس و فيرجينيا وايمان
ترجمة: د. سارة سيد الحارثي وآخرين
تحرير: جان ريد و شارلوت كلارك و آن ماكفارلين
ترجمة: د. تيسير كايد عاصي
و د. محمود علي الزغبى
تحرير: كارين باج و أيدين مكيني
ترجمة: د. عبد المنعم محمد عطوه
و د. عماد حسان الصادق
تحرير: جوسيب فيجويراس و مارتن ماكي
ترجمة: د. تيسير كايد عاصي وآخرين

- 160 - الدليل العملي لرعاية مريض الحرف
سلسلة المناهج الطبية (159)
161 - تعرّف على ما تأكل
كيف تتناول الطعام دون قلق؟
سلسلة المناهج الطبية (160)
162 - المعجم المفسر للطب والعلوم الصحية
(الإصدار الأول حرف G)
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (G)
163 - العلة والصحة النفسية في علم الاجتماع
سلسلة المناهج الطبية (161)
164 - تعايش صغار السن مع السرطان
مقتضيات للسياسة والممارسة
سلسلة المناهج الطبية (162)
165 - مقالات في قضايا الصحة والبيئة
سلسلة المناهج الطبية (163)
166 - الخدمة الاجتماعية وتعاطي المخدرات
سلسلة المناهج الطبية (164)
167 - أسس الممارسة الطبية المساندة
رؤية نظرية
سلسلة المناهج الطبية (165)
168 - الصحة البيئية
سلسلة المناهج الطبية (166)
169 - الطب النووي
سلسلة المناهج الطبية (167)
170 - الطب التكميلي والبديل
سلسلة المناهج الطبية (168)
171 - 100 حالة في جراحة وتقويم
العظام وطب الروماتزم
سلسلة المناهج الطبية (169)
- تأليف: غاري موريس و جاك موريس
ترجمة: د. عبير محمد عدس
تأليف: جوليا بوكرويد
ترجمة: د. إيهاب عبد الغني عبد الله
إعداد: د. يعقوب أحمد الشراح
إشراف: د. عبد الرحمن عبد الله العوضي
تأليف: آن روجرز و ديفيد بلجريم
ترجمة: د. تيسير عاصي و د. محمد صدقي
د. سعد شبير
تأليف: آن جرينيار
ترجمة: د. تيسير كايد عاصي
إعداد: مجموعة من الأطباء والمختصين
تأليف: إيان بايلور و فيونا مشعام و هيوغ آشير
ترجمة: د. دينا محمد صبري
تحرير: آمندا بلابر
ترجمة: د. صالح أحمد ليري
و د. أشرف إبراهيم سليم
تأليف: ديد مولر
ترجمة: د. حسام عبد الفتاح صديق
تأليف: د. إيمان مطر الشمري
و د. جيهان مطر الشمري
تأليف: د. محمد جابر صدقي
تأليف: بارميندر سينج و كاثرين سوائز
محرر السلسلة: جون ريس
ترجمة: د. محمد جابر صدقي

- 172 - التشريح الشعاعي العملي
سلسلة المناهج الطبية (170)
173 - المعجم المفسر للطب والعلوم الصحية
(الإصدار الأول حرف H)
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (H)
174 - التوحد
سلسلة المناهج الطبية (171)
175 - الطب التلطيفي
سلسلة المناهج الطبية (172)
176 - التشريح العصبي لمناطق
اللغة بالدماغ البشري
سلسلة الأطالس الطبية (173)
177 - الطعام والإدمان دليل شامل
سلسلة المناهج الطبية (174)
178 - دور الحيوانات في ظهور
الأمراض الفيروسية
سلسلة المناهج الطبية (175)
179 - شقيقة الدماغ «الوظيفة والبنية
التصويرية»
سلسلة المناهج الطبية (176)
180 - معجم الوراثةيات
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (177)
181 - الأمراض الفيروسية
سلسلة المناهج الطبية (178)
182 - الوعي باستثمار المعرفة وتنميتها
سلسلة المناهج الطبية (179)
- تأليف: سارة ماك ويليامز
ترجمة: د. تيسير كايد عاصي
إعداد: د. يعقوب أحمد الشراح
إشراف: د. عبد الرحمن عبد الله العوضي
تأليف: ماري كولمان و كريستوفر جيلبرج
ترجمة: د. تيسير كايد عاصي
تأليف: د. أمينة محمد أحمد الأنصاري
تأليف: ميشيل بترديس
ترجمة: د. محمد إسماعيل غريب إسماعيل
تحرير: كيلبي برونيل و مارك جولد
ترجمة: د. سلام محمد أبو شعبان
و د. هبه حمود البالول
تحرير: نيكولاس چونسون
ترجمة: د. أحمد محمد شوقي أبو القمصان
تحرير: ديفيد بورسوك وآخرين
ترجمة: د. تيسير كايد عاصي
و د. إيهاب عبد الغني عبد الله
تأليف: روبرت كنج و بامبلا موليجان
و ويليام ستانسفيلد
ترجمة: د. تيسير كايد عاصي
و د. شيرين جابر محمد
تأليف: د. قاسم طه الساره
تأليف: د. يعقوب أحمد الشراح

- 183 - إدارة المستشفيات
تأليف: د. جاكين ولسن متى
سلسلة المناهج الطبية (180)
- 184 - الضوضاء والدماغ
تأليف: جوس إجرمونت
ترجمة: د. تيسير كايد عاصي
تكيّف البالغين والتطور النمائي
المعتمد على الخبرة
سلسلة المناهج الطبية (181)
- 185 - الممارسة العملية للفحص بفائق الصوت
تأليف: د. جين آلتى و د. إدوارد هوي
ترجمة: د. جيلان مصطفى أحمد شنب
دليل مصور
سلسلة المناهج الطبية (182)
- 186 - المعجم المفسر للطب والعلوم الصحية
إعداد: د. يعقوب أحمد الشراح
إشراف: د. عبد الرحمن عبد الله العوضي
(الإصدار الأول حرف I)
سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة (I)
- 187 - كيف تموت المدرسة؟
تأليف: د. يعقوب أحمد الشراح
سلسلة المناهج الطبية (183)



ARAB CENTER FOR AUTHORSHIP AND TRANSLATION OF HEALTH SCIENCE (ACMLS)

The Arab Center for Authorship and Translation of Health Science (ACMLS) is an Arab regional organization established in 1980 and derived from the Council of Arab Ministers of Public Health, the Arab League and its permanent headquarters is in Kuwait.

ACMLS has the following objectives:

- Provision of scientific & practical methods for teaching the medical sciences in the Arab World.
- Exchange of knowledge, sciences, information and researches between Arab and other cultures in all medical health fields.
- Promotion & encouragement of authorship and translation in Arabic language in the fields of health sciences.
- The issuing of periodicals, medical literature and the main tools for building the Arabic medical information infrastructure.
- Surveying, collecting, organizing of Arabic medical literature to build a current bibliographic data base.
- Translation of medical researches into Arabic Language.
- Building of Arabic medical curricula to serve medical and science Institutions and Colleges.

ACMLS consists of a board of trustees supervising ACMLS general secretariate and its four main departments. ACMLS is concerned with preparing integrated plans for Arab authorship & translation in medical fields, such as directories, encyclopedias, dictionaries, essential surveys, aimed at building the Arab medical information infrastructure.

ACMLS is responsible for disseminating the main information services for the Arab medical literature.

© COPYRIGHT - 2018

**ARAB CENTER FOR AUTHORSHIP AND TRANSLATION OF
HEALTH SCIENCE**

ISBN: 978-9921-700-16-9

**All Rights Reserved, No part of this publication may be reproduced,
stored in a retrieval system, or transmitted in any form, or by any
means; electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without
the prior written permission of the Publisher.**

**ARAB CENTER FOR AUTHORSHIP AND TRANSLATION OF
HEALTH SCIENCE
(ACMLS - KUWAIT)**

P.O. Box 5225, Safat 13053, Kuwait

Tel. : + (965) 25338610/5338611

Fax. : + (965) 25338618/5338619

E-Mail: acmls@acmls.org

[http:// www.acmls.org](http://www.acmls.org)

Printed and Bound in the State of Kuwait.



**ARAB CENTER FOR AUTHORSHIP AND
TRANSLATION OF HEALTH SCIENCE (ACMLS)**

KUWAIT

How Does The School Die ?

By

Dr. Yaqoub A. Al-Sharrah, PhD

Revised & Edited by

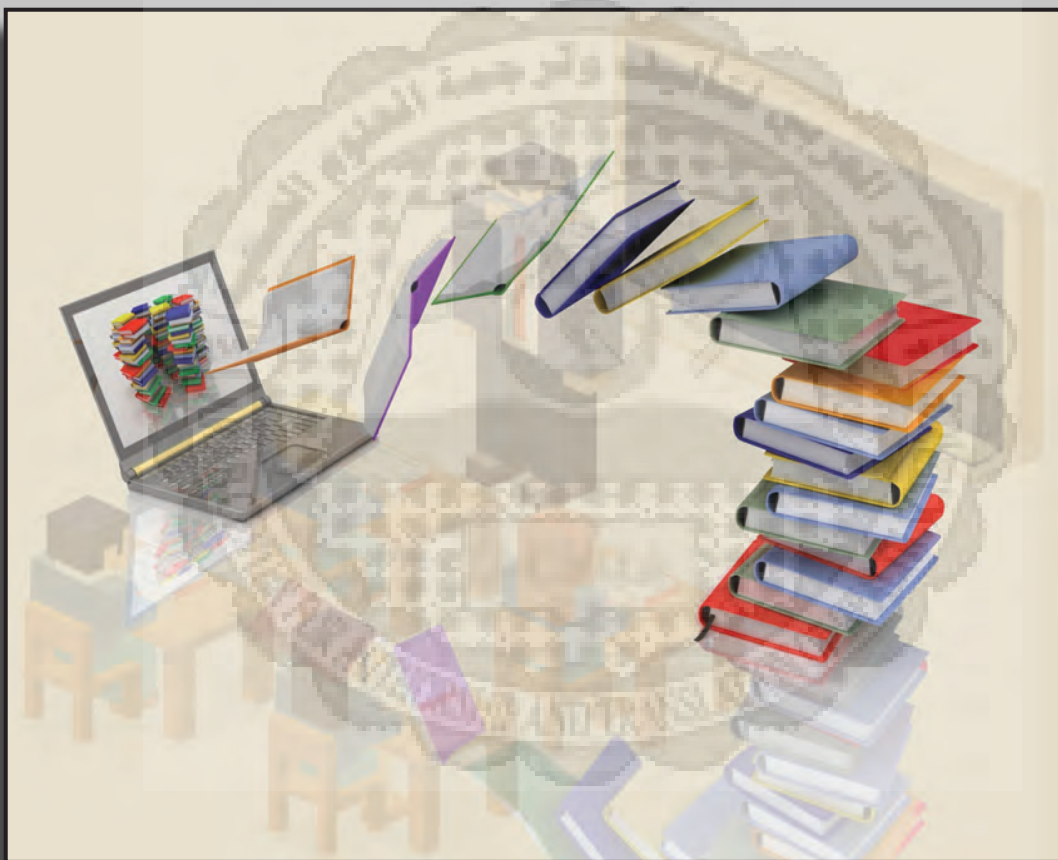
Arab Center for Authorship and Translation of Health Science

ARABIC MEDICAL CURRICULA SERIES



**ARAB CENTER FOR AUTHORSHIP AND TRANSLATION
OF HEALTH SCIENCE (ACMLS)**

How Does The School Die ?



By: Dr. Yaqoub A. Al-Sharrah, PhD

Revised & Edited by

Arab Center for Authorship and Translation of Health Science

ARABIC MEDICAL CURRICULA SERIES