

الماضوية في التربية العربية

د. يزيد عيسى سورطي

قسم أصول التربية والإدارة - الجامعة الهاشمية - الأردن

الملخص :

هدف هذه الدراسة تقصي مدى تأثير الماوضوية على التربية العربية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ١ - ما مظاهر الماوضوية في التربية في الوطن العربي؟
- ٢ - ما أسباب الماوضوية في التربية في الوطن العربي؟
- ٣ - ما نتائج الماوضوية في التربية في الوطن العربي؟

وقد بينت نتائج الدراسة أن الكثير من مظاهر الماوضوية ينتشر في الأهداف التربوية، وطرق التدريس، والمناهج الدراسية، والإدارة التربوية والتقويم التربوي. وأن للماوضوية التربوية أسباباً ثقافية، وسياسية، وتاريخية، ونفسية، واقتصادية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن للماوضوية في التربية العربية نتائج أهمها: ضعف الموازنة بين التعليم وحاجات المجتمع، وصدمة المستقبل، وإضعاف دور المؤسسات التربوية والتعليمية، وإعاقة الإبداع

مقدمة :

في العقود القليلة الماضية، زاد حجم المعارف العلمية وتطبيقاتها عن كل ما أنجزه البشر منذ فجر الحضارة، ووصل تسارع المعرفة في بعض مجالات العلم إلى درجة من الشدة فاقت قدرات معظم المتخصصين على المتابعة المتأنية. وقد أضاف ذلك عبئاً ثقيلاً على العملية التربوية والتعليمية تمثل في ضرورة التحديث المستمر للمناهج الدراسية وطرق التدريس، وتوفير الإمكانيات العلمية، وتطوير البرامج التربوية القادرة على إعداد أجيال قادرة على التكيف والعطاء في العالم المتغير (شوقي، ١٩٩٢). ولذلك دأبت الكثير من المجتمعات والأمم على مراجعة نظمها

التربوية بشكل مستمر لتجديدها وتحليصها من الجمود وتحريرها من أغلال الماضي وربطها بالمستقبل، لأن من أهم المشكلات التي قد تواجه النظم التربوية مشكلة الماضوية، والتي تعني «سجن» النظم التعليمية في زنازين الماضي، وحرمانها من العيش في الحاضر واستشراف المستقبل. وبذلك يتم النظر لقضايا المستقبل بروح مشبعة بالحنين للماضي، مما يجعل النظرة لقضايا المستقبل أسيرة لقوالب الماضي (عبد الفضيل، ١٩٨٨). فكثيراً ما نجد المدارس والجامعات والكليات تتعامل مع الماضي كأنه سلطة لا يرد أمرها، وتنظر إلى المستقبل على أنه مجرد شيء معنوي غامض (Beare & Slaughter, 1994). فالماضوية إذن هي ليست فقط الانجذاب للماضي بل أيضاً إدراك الوجود القوي للماضي في الحاضر والمستقبل (Webster's Third New International Dictionary, 1993).

فالنظام التربوي الماضوي يعيش عادة حبس الماضي، ويقطع أواصره مع الحاضر والمستقبل، وينظر إلى قضايا المستقبل من منظور الماضي، ويعمل على نقل الأفكار والخطط والممارسات التربوية من الماضي إلى الحاضر (ميننا، ١٩٩٢). وغالباً ما تنزلق الكثير من النظم التربوية نحو الماضوية لسببين هما: أولاً وجود إشكالية إنسانية تتمثل في كون النظم التربوية بشكل عام مصممة على أساس المستقبل رغم أنها تستهدف المستقبل، حيث أن التصميم يخطئه أناس إما أن يكونوا معاصرين أو أنهم ينتمون لزمان ماض أو لأجيال سابقة من أجل تطبيقه على أجيال لاحقة (محمود، ١٩٩٥). والسبب الثاني هو جنوح الكثير من التربويين نحو المحافظة والجمود والتمسك بالقديم، فالتاريخ يشهد بأن التغير التربوي قلما أتى على يد التربويين، بل كثيراً ما تم بفعل جهود علماء ومصلحين وسياسيين عملوا خارج نطاق النظم التربوية (صيداوي، ١٩٩٦).

ولذلك كان هاجس الكثيرين هو كيفية حماية النظم التربوية في بلدانهم من مشكلة الماضوية وتوجيهها نحو المستقبل، لأن أكبر تغير يمكن أن تحدثه المدارس والمدرسون - كما يرى (Beare & Slaughter, 1994) - يكمن في التحول من التوجه الماضوي إلى التوجه المستقبلي، والانخراط في العمل المستقبلي، لأن من

شأن ذلك أن يضع المستقبل على «الأجندة» التربوية، مما يجعل التغيرات الأخرى المساعدة أو التسهيلية يسيرة التطبيق. وهذا بالطبع لا يعني التبرؤ من الماضي أو التنكر له، لأن في التعليم والتعلم أنشطة توضح الترابط والتفاعل بين الماضي والحاضر، فبدون الماضي لا وجود للغة والتراث والتقاليد التي يمكن البناء عليها، وبدون المستقبل لن يكون هناك خطط وأهداف وغايات يتم السعي لتحقيقها.

وتتسم المنظومة التربوية بحساسية كبيرة نحو تغير الزمن في تقسيمه التقليدي إلى ثلاثة أبعاد: الماضي والحاضر والمستقبل. وأن أخطر ما قد يقع فيه نظام تعليمي معين من مزالق هو تركيزه على بعد واحد وإهمال البعدين الآخرين. فالهجرة إلى الماضي، وإلغاء الحاضر، وضعف النظرة إلى المستقبل تصرفات انسحابية. والوقوع في أسر الحاضر مع تجاهل رصيد خبرة التاريخ، والقعود عن التأهب للمستقبل أفعال انتهازية. أما القفز إلى المستقبل دون وعي دقيق بالواقع المعاش، وفهم عميق لدروس الماضي فهي سلوكيات انتحارية (أبو حطب، ١٩٩٧). فهل وقعت التربية في الوطن العربي في منزلق الانسحابية المتمثل بالتركيز على الماضي، والهجرة إليه، والتنكر للحاضر، وضعف النظرة إلى المستقبل؟

إن استشراف رؤى المستقبل من أهم خصائص النظام التعليمي الناجح. فما مدى اهتمام النظم التربوية العربية بالرؤى المستقبلية وتمسكها بها؟ وما مدى هيمنة الماضي على حاضر التربية العربية ومستقبلها؟ وهل التربية العربية الحالية ما تزال أسيرة الماضي أم أنها تعيش الحاضر وترنو نحو المستقبل؟

هدف الدراسة وأسئلتها ومنهجها:

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي مدى سيطرة الماضوية على التربية العربية من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١ - ما مظاهر الماضوية في التربية في الوطن العربي؟

٢ - ما أسباب الماضوية في التربية في الوطن العربي؟

٣ - ما نتائج الماضوية في التربية في الوطن العربي؟

وتقوم الدراسة على المنهج النظري المكتبي الذي يعتمد على تحليل وتركيب البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وتقصي آراء الخبراء التربويين المهتمين بمجال الدراسة والاستفادة من كل ذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بمظاهر وأسباب ونتائج ظاهرة الماضوية في التربية العربية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١ - إن إلقاء الضوء على الماضوية في التربية في الوطن العربي يعني دراسة مشكلة تربوية حقيقية قد يسهم حلها في تسريع عملية تطوير التربية العربية، وقد يكون من شأنه مساعدة الباحثين والمسؤولين المهتمين بأوضاع التربية العربية على وضع أيديهم على خلل مهم فيها يستدعي الاهتمام والتقويم.

٢ - لقد بات تجديد النظام التربوي وبث الروح المستقبلية فيه على أعتاب القرن الحادي والعشرين، الذي يتميز بالتغير السريع، مسألة بالغة الأهمية وخاصة بعد أن أصبح مدى التحديث أحد المعايير التي يتم من خلالها الحكم على النظم التعليمية (نبيل، ١٩٩٦).

أولاً - مظاهر الماضوية في التربية في الوطن العربي:

١ - الأهداف التربوية:

إن الأهداف التربوية بيانات عامة يستخدمها المربون في وصف ما يسعون إلى إنجازه (Hannallah & Guirguis, 1998)، ويتم التخطيط للأهداف التربوية ليس فقط كنتيجة لضغط الماضي بل أيضاً استجابة لجذب المستقبل (Beare & Slaughter, 1994). فإضافة البعد المستقبلي لعملية التعليم تساعد في إعطاء اتجاه وهدف ومعنى لتلك

العملية. ولذلك فإن إعداد الأهداف التربوية يعني العمل على صياغة المستقبل، ورسم صورته، وتحديد معالمة. فنجد الكثير من الدول والمجتمعات حالياً تشغل في إعادة بناء أهدافها التربوية لتواكب المستجدات والتغيرات. وأصبحت أهداف التربية في القرن الحادي والعشرين أكثر وضوحاً وتحديداً، فهناك تركيز كبير حالياً على ضرورة أن يهدف تعليم المستقبل إلى تدريب الأفراد على واجبات المواطنة، والمشاركة المجتمعية والسياسية، وغرس قيم العمل والإنتاج والإلتقان فيهم، وزيادة قدرتهم على الابتكار والإبداع والتنظيم، وتطوير مهارات التفكير المنهجي النقدي العقلاني لديهم (إبراهيم، ١٩٩٠)، ودعم قدرتهم على التكيف مع التغير المستمر لتوقع سرعته واتجاهه واستشرافه والاستعداد للتأثير فيه، وعمل افتراضات احتمالية عن المستقبل (إبراهيم، ١٩٨٩). كما أن تعليم المستقبل يجب أن يهدف إلى بناء الشخصية الإنسانية أكثر من الحصول على المعلومات، لأن التزايد المستمر في حجم المعارف، وتنامي القدرة على تخزين البيانات ومعالجتها، والتي توفرها تقنية الحاسوب الحالية، جعل ما يتم تذكره أقل أهمية مما يتم فهمه. ويجب أن يهتم تعليم المستقبل كذلك بالعمومية بدلاً من التخصص. فإذا كان القرن العشرين قد تميز بزيادة التخصص فإن أهم سمات القرن الحادي والعشرين سوف تتمثل في الجمع بين القدرة على التفكير الشامل والإحاطة بالتخصص الرئيسي. ويجب أن تصبح عولمة التعليم واحدة من الأهداف الرئيسية لتعليم المستقبل عن طريق تقديم تعليم عالمي، وإعطاء الحرية للطلاب والمدرسين، والانتقال السريع للمعارف، والتركيز على المشروعات التعاونية، والتحاور الأكاديمي بين الأمم؛ (فياتر، ١٩٩٧) (Wishnietsk, 1990). ومن الأشياء المهمة التي يهدف إليها تعليم المستقبل أيضاً تنمية الإنسان بشكل شامل ومتكامل ومتوازن. أي تكوين الإنسان الكلي عن طريق تقوية مختلف قدرات المتعلم البدنية والعقلية والروحية والاجتماعية والمهارية والجمالية بدلاً من التركيز على الجانب العقلي فقط، وتكريس الشمولية المعرفية عن طريق الإلمام بالمضامين والمفاهيم المختلفة في منظومة المعارف الفكرية في شمولها في ضوء مراحل نمو المتعلم وقدراته، وتنمية التفكير عبر نشر مهارات المعرفة العقلية في

طرائق الدراسة والفهم والتساؤل والتنظيم والتفسير؛ أي توظيف العمليات العقلية؛ من التصنيف، والتبويب، والتحليل، والمقارنة، والتجريب، والتأمل، والنقد وإدراك العلاقات، واكتساب روح المغامرة، واحتمال التجربة والخطأ (من لا يخطئ لا يتعلم)، وحل المشكلات، وتصميم البدائل، وإبداع أشكال جديدة مغايرة للصور القائمة، أو التنبؤ بنتائج متوقعة تحسباً للمجهول، واستخراج قوانين أو تقنيات علمية جديدة، وأخيراً توظيف مختلف الأساليب والطرائق ومصادر المعرفة؛ عن طريق توظيف التكنولوجيا في التعلم والتعليم، واستخدام شبكات الانترنت الذي يتوقف على تأسيس الذهن العلمية في التفكير، وتنوع مصادر المعرفة في محيط المدرسة والجامعة ومؤسسات البحث العلمي، وفي التعلم الذاتي (عمار، ٢٠٠٠). ويجب أن يكون من أهداف التربية في القرن الحادي والعشرين خدمة المجتمع لتصبح المدرسة قاعدة لمواهب المجتمع وتمكن المدرسة من الاستفادة من الموارد الخدمية والمالية في المجتمع (Silcox, 1993).

ويركز تعليم المستقبل في أهدافه أيضاً على جعل الخريج قادراً على توليد المعلومات واستخراجها من البيئة أو الكون لاستخدامها في سلع وخدمات نافعة، وقادراً على التخيل والتصور والمبادأة والتحليل المنطقي والاستنباط والاستقراء، وتقبل مبدأ لا نهائية المعلومات واستمرارية التعلم، وتوقع تغيير عمله نتيجة تغير المعارف والتكنولوجيا، وكذلك جعله قادراً على وضع الفروض والنماذج والمحاكاة كأدوات للوصول للمعلومات (حجي، ١٩٩٧).

وبدلاً من التركيز على التكنولوجيا الحالية تقوم أهداف المستقبل على التعامل مع أي تغيير تحدته التكنولوجيا الجديدة عن طريق التحول من التعليم القائم على إعطاء المعلومات، إلى التعلم القائم على الفهم ومهارات الحياة والبقاء والتكيف والمرونة التي أصبحت ضرورية للمهن الخدمية (Hellawell, 1996).

وعلى مستوى التعليم العالي بينت العديد من الدراسات أن من الأهداف التربوية المهمة للقرن الحادي والعشرين تنمية القدرة على حل المشكلات، والتفكير النقدي، والمهارات الاتصالية الكتابية والشفوية (Hersh, 1997) وتعليم

الطلبة مهارات التعلم الذاتي والتقويم الذاتي، وإكسابهم الاستقلالية والابتكارية، والقدرة على الإبداع، ودعم قدرتهم على تحديد ما يريدوا أن يكونوا عليه، وزيادة قدرتهم على التحكم في التغيير، والمشاركة في تنمية المجتمع، والرغبة في الاستمرار في التعليم (ميناء، ١٩٩٢).

وفي خضم الاهتمام الشديد بالعمولة، يجب أن لا تهمل التربية هدف المحافظة على الخصوصية الثقافية والهوية. فعلى سبيل المثال يطور الأميركيون تعليمهم المستقبلي بهدف المحافظة على الصداقة أو صداقة الصداقة. ويسعى اليابانيون نحو العالمية دون فقدان الهوية. أما تعليمنا فيجب أن يكون من أهدافه الوصول إلى موقع أكثر تقدماً بين البشر والحفاظ على الهوية العربية الإسلامية (شوقي، ١٩٩٢). فلا يجوز تحت شعارات التجديد والتحديث أو التطوير والعصرنة جعل التعليم وسيلة للتبعية الثقافية، أو ذوبان ذاتية الثقافة العربية في الثقافات الأخرى، بل يجب احتفاظ الثقافة العربية بخصوصيتها مع ضرورة مواكبتها متطلبات التطور المعاصر الذي أحدثه الانفجار المعرفي والثورة التقنية والثورة في نظم الفواصل والمعلومات (عبدالحليم، ١٩٨٨).

إن الأهداف التربوية في معظم البلدان العربية تتميز بالثبات النسبي، فقلما يجري تحديثها وتطورها لتعكس التغيرات السريعة والتقدم العلمي والتكنولوجي الكبير، ولذلك كثيراً ما تدور في فلك الماضي، وتتمحور حول الحاضر أحياناً، ولكنها نادراً ما تهتم باستشراف المستقبل ومعالجة قضاياها. فقد رسمت معظم الأهداف التربوية العربية في مرحلة الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، ولم تشهد تغيرات جوهرية في بنيتها ومضامينها وطبيعتها تتناسب مع الحد الأدنى لإيقاعات التغير الاجتماعي والسياسي والتقني المتسارع. ولذلك أصبحت في كثير من الأحيان أشبه بمعروضات في متحف تاريخي. فقد بنيت مرة واحدة وأعطيت دفعة واحدة، فرأى مصمموها أنها جاءت كاملة وصالحة لكل زمان ومكان. ولذلك بقيت على حالها دون تغيير جوهري منذ أن تم وضعها. لقد وضع معظم الأهداف التربوية العربية في الستينيات والسبعينيات، وبقيت على حالها دون تغيير

جوهري. فعلى سبيل المثال وضعت الأهداف التربوية في تونس عام ١٩٥٨، وصدرت وثيقة الأهداف التربوية في ليبيا عام ١٩٧٤، وأعدت الأهداف التربوية في الأردن عام ١٩٦٤، ووضعت الأهداف التربوية السورية عام ١٩٦٧. ولم يجر على كل تلك الأهداف التربوية تغييرات أو تعديلات حقيقية بعد ذلك (وظفة، ١٩٩٨). ولا تقتصر ماضوية الأهداف التربوية العربية على ولادتها في الماضي فقط، بل تشمل أيضاً تركيزها الكبير على معطيات الماضي (وظفة، ١٩٩٨).

فالتربية العربية بشكل عام عاجزة بأوضاعها الحالية من حيث الأهداف التربوية عن الوفاء بمتطلبات الحاضر، فكيف ستنجح إذن في مواكبة التغير والإعداد للمستقبل والتعامل مع مشكلاته وموضوعاته ومستجداته؟ فهي أهداف للماضي لأنها لا تلبي بشكل ملائم حاجات الحاضر ولا تستجيب لتحديات المستقبل. فالوثائق الرسمية للتعليم في الوطن العربي قلما تتضمن كلمة «مستقبل»، ولا تحتوي على هدف «إعداد المواطن للمستقبل» ففي قائمة أهدافها التربوية أبداً رغم أن التعليم عملية مستقبلية، بينما هناك تركيز واضح وإلحاح صريح وضمني على الماضي وإهمال جلي للتفكير النقدي التحليلي الإبداعي (إبراهيم، ١٩٩٠). فرغم أن التربية بطبيعتها عملية مستقبلية لا تشير لوائح الأهداف العامة للتعليم إلى المستقبل بشكل مباشر وتبدو وكأنها تركز إلى ثوابت لا تسمح بالتغيير، في حين أن التغيير يحدث بشكل سريع في جميع أبعاد الحياة وعلى صعيد الفرد والمجتمع (سارة، ١٩٩٠).

إن الماضوية البارزة في الأهداف التربوية العربية تعود جزئياً إلى الطريقة التي يتم فيها إعداد تلك الأهداف بدون مشاركة شعبية حقيقية واسعة وخاصة من الأطراف ذات الصلة المباشرة بها. فعادة لا يستمع الأفراد إلى «مشاريع الأهداف في الإذاعة، ولا يقرأونها في الصحف، ولا يشهدون المناظرات حولها على شاشة التلفاز (سارة، ١٩٩٠)، وإنما يتم غالباً تكليف لجنة من عدد محدود من الخبراء والمتخصصين لصياغتها، فتعقد عدة اجتماعات تخرج في نهايتها بعدد من الجمل الخطابية والإنشائية الأقرب إلى الشعارات منها إلى الأهداف التربوية. ويقوم المسؤولون بعد ذلك بطباعتها وتحويلها إلى كتيب نادراً ما يطلع عليه المعلمون

والطلبة ومدرء المدارس، بل يبقى حبيس الأدراج في وزارات التربية والتعليم لاطلاع الوفود الدولية الزائرة عليه. إن إخراج المنظومات الهدفية العربية إذن مجرد عمل مكتبي وإجراء روتيني لاستيفاء شكلية وسد حاجات، فما دام الشائع حالياً في الفكر التربوي هو الاهتمام ببناء منظومات وتجديد أهداف تنصدر سياسات وخطط التعليم في الوزارات المعنية، إذن فليقم مستشارو التربية وخبرائها بالواجب الوظيفي «في مجارة هذا الطلب الرسمي» خصوصاً وأن هناك متسائلين ومستفسرين من أفراد وشخصيات اعتبارية وهيئات حكومية أو مدنية ومنظمات دولية» (قمبر، ١٩٩٦: ١٠٣). وقد يمضي زمن طويل دون أن يفتن القائمون على الاهداف التربوية إلى ضرورة مراجعتها، وإعادة بنائها وتجديدها، واتخاذها وسيلة لتحديد آفاق المستقبل ومعالمه. وبذلك تضعف صلة تلك الأهداف بالفرد والمجتمع وتغدو «أثراً متحفياً» يذكر بالماضي وذكرياته، ولا يشير إلى الحاضر والمستقبل. وعندما يحرم الطالب والمعلم وهما طرفان مركزيان في العملية التربوية من المشاركة في تحديد الأهداف التربوية تصبح بالنسبة لهما أهدافاً كبرى قومية غريبة عنهما وعصية عليهما، لها عليهما حق التمسك بها وإعلانها والصراخ بها كحق السيد علي المسود، فلا تدخل أعماقها لأنهما لم يختارها عن تجربة وقناعة، فيمارسانها لفظاً فقط، ولذلك تبقى تلك الأهداف دون تأثير كبير وفعلي على واقع المجتمع، خاصة وأن المجتمع يتغير وهي ثابتة لا تعيش في الزمان الذي يعيش فيه الأفراد والمجتمع (بشور، ١٩٩٥).

٢ - المناهج الدراسية:

من المفاهيم الحديثة للمنهج أنه جميع الخبرات المخططة التي يمر بها التلاميذ في المدرسة أو خارجها تحت إشراف المدرسة (Hannallah & Guirguis, 1998)، أو هو كل الخبرات التي يمر بها الفرد في برنامج تربوي يهدف إلى تحقيق غايات تربوية عامة وخاصة، ويتم تخطيطه في ضوء النظرية والبحث أو الممارسات المهنية الماضية والحاضرة (Hass & Parkay, 1993). وقد أظهرت الدراسات المتعلقة بالمناهج الدراسية أن أهم السمات والخصائص لمناهج الغد ما يأتي:

- ١ - التركيز على بعض الأساسيات لمحتوى المناهج مثل: التفكير الناقد، ومهارات الاتصال، والقيم والأخلاقيات، ودراسة التاريخ وتنمية الاتجاه العلمي في حل المشكلات، وتزويد المتعلمين بمعلومات حول الثقافات الأخرى، وتزويد الطلاب بمهارات تساعد على فهم الأفكار الجديدة، وتنمية اتجاهات التعلم المستمر، وغرس المهارات الأساسية في الرياضيات والعلوم، وزيادة الفهم للعلاقات الدولية، وتقوية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات والإبداع والمهارات العقلية العليا، والتفاعل الإنساني، وإقامة توازن بين حوادث المستقبل وبدائله (عويدات، ١٩٩٩).
- ٢ - التركيز في المناهج على اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة الأم، ودعم التدريب المهني القائم على التقنيات العليا، والذي يعتمد على تكامل المهارات الأكاديمية والفنية. وبدلاً من العودة إلى الأساسيات يجب التقدم نحو أساسيات المستقبل، واكتساب المهارات التكنولوجية، والتعامل مع المعلومات (شوقي، ١٩٩٢).
- ٣ - ضرورة اتسام مضمون المناهج بالمرونة والتجدد والقابلية لاستيعاب المعارف الجديدة (سعد الدين، ١٩٨٩).
- ٤ - تكامل مضمون مناهج المجالات المعرفية المختلفة، وإدخال الكمبيوتر في المناهج، وتعليم التكنولوجيا في جميع مراحل التعليم لكي تحتفي الحواجز بين التعليم الفني والتعليم العام وربط المناهج بالإنتاج، وجعل الكتاب دليلاً للتعلم وليس المرجع الوحيد للطالب (ليب، ١٩٨٠).
- ٥ - زيادة القدرة على تناول المشكلات والقضايا الخلافية بشكل شمولي وعالمي وباستخدام أسلوب الجمع بين التخصصات، وتحاشي النظر إليها كجزر منفصلة، ودعم القدرة على غرلة طوفان المعلومات بأسلوب علمي ناقد، والتعمق في مدخل التجديد والابتكار، وشمول المنهج لأساسيات جوانب المعرفة الثلاثة وهي معرفة الحقائق، والمعرفة الإجرائية المتعلقة بطرق العمل والتعلم، وما بعد المعرفة والتي تهتم

بالوعي بالعمليات المعرفية، والقدرة على مراقبتها وتنظيمها، وضرورة محافظة المناهج على هوية الأمة، لأنه في مجتمع متغير وعالم متسارع يجب على الفرد أن يعرف من هو، وما القيم التي يؤمن بها ويدافع عنها. كما يجب على المنهج أن يسعى لتنمية مهارة الفرد لوقاية نفسه من الأخطار في مجتمعات تتحرك نحو الاستهلاك المفرط ودعم قدرة المرء على المحافظة على صحته وإنتاج طعامه وابتكار الوسائل التي تساعد على الترويج عن نفسه (حجاج، ١٩٩٦).

٦ - زيادة الوعي بتسارع التغير، وإقامة «شراكة إلكترونية» مع التكنولوجيا، والاستعمال الجيد لشبكات الكمبيوتر، وبناء نظرة نفسية أكثر وضوحاً للعلاقة بين المتعلم والكمبيوتر (Shane, 1986).

ولكن ثمة سؤال يمكن طرحه وهو: ما مدى انعكاس التوجهات المستقبلية التي سبق ذكرها على المناهج الدراسية في الوطن العربي؟ إن الإجابة عن ذلك تشير إلى استمرار استخدام مناهج كانت سائدة منذ نصف قرن مع تعديلات طفيفة وتغييرات شكلية (إبراهيم، ١٩٩٠). فكما يقول زهير الكرمي: «إن الكثير من المناهج والكتب المدرسية مليء بالمعلومات القديمة، وتركز في معلوماتها على مواضيع لا تمت إلى المعاصرة بصلة، مما جعل كثيراً من مجتمعاتنا تعيش في هذا العصر ولا تعاصره بل تعاصر مجتمعات القرن السابع عشر أو الثامن عشر. وهذا بحد ذاته كارثة تخطيطية، فكيف يكون الأمر وقد خلت المناهج والكتب المدرسية من أية إشارة أو تركيز أو اهتمام على مواضيع مستقبلية علماً بأن الطلاب الذين نضع هذه المناهج لهم اليوم سيكونون رجالاً مسؤولين في المستقبل دون أن تكون لديهم فكرة صحيحة عن هذا المستقبل»؛ (الكرمي، ١٩٩٨). أي إن الكثير مما تقدمه المناهج حالياً لا يمت بصلة كبيرة لحياة الطلبة وخبراتهم المتوقعة في مجتمع القرن الحادي والعشرين الذي سيقضون معظم سنوات أعمارهم فيه، كما أنه يقدم على نحو مجزء وغير مترابط (إبراهيم، ١٩٩٠).

ويصف فايز مينا المناهج الدراسية العربية بشكل عام بـ «التقليدية» لأنها،

كما يقول، تقوم على مبادئ وأسس تنتمي إلى الماضي، ولأن الممارسات المستخدمة في تخطيطها وتنفيذها وتقويمها تعود بصورة رئيسية إلى الماضي، ويذكر أن من الأمثلة على تأثر تلك المناهج بالماضي ما يأتي:

أ - التركيز على إكساب التلاميذ المعرفة في أدنى مستوياتها، وإهمال الجوانب الوجدانية والمهارية في أغلب الاحوال، ومن ثم النظر إلى المنهج باعتباره مرادفاً «للمقرر».

ب - قيام عملية التدريس، بصورة رئيسية، على التلقين، واعتماد عملية تعلم التلاميذ على الحفظ والتذكر، اللذين تركز الامتحانات على قياسهما.

ج - وجود فجوة كبيرة بين المناهج الدراسية وواقع الحياة والبيئة من جهة، وبين حاجات المتعلمين ومشكلاتهم وميولهم من جهة أخرى.

د - تقديم مواد الدراسة في صورة مواد منفصلة، والتميز بين مواد الدراسة وفقاً لأهميتها التي تحددها غلبة الجانب المعرفي فيها.

هـ - اعتبار النشاطات التعليمية في الواقع العملي ذات طبيعة هامشية (ميناء، ١٩٩٢).

ويمكن أن يضاف إلى مظاهر الماضوية في المناهج الدراسية العربية بشكل عام ما يأتي:

١ - صلابة المقررات وجمودها فيما يتعلق بمطالب التعليم أو البيئة، فهناك شبه انفصال بين المدرسة وبيئة التلميذ (حجي، ١٩٩٤).

٢ - عجز المناهج الدراسية عن إيجاد حلول ناجحة لتحديات العصر ومشكلات المجتمع (حجي، ١٩٩٤).

٣ - ضعف المواكبة للاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم والتطور العلمي والتكنولوجي، والعجز عن التمهيد للتطورات التعليمية المستقبلية (العابد، ١٩٨٥).

٤ - الفصل بين المعرفة والتطبيق، أو بين العلم والتكنولوجيا مما أدى إلى إضعاف الطرفين. فالعلم بات قواعد ومبادئ مجردة، والتكنولوجيا أصبحت عملاً بلا وظيفة (سلطان، ١٩٧٦).

٥ - غلبة الرسمية والمركزية والجمود على المناهج، وتركيزها على استعمال الكتب المقررة نفسها في جميع المدارس، والاهتمام الكبير بالمعلومات التي تحتويها دون توفير المرونة للمعلم في اختيار المحتوى الذي يلائم قدرات تلاميذه واهتماماتهم واحتياجاتهم المعيشية واليومية، وضعف الاهتمام بتعليم التطبيقات العملية للمفاهيم التي تدرس في مواد العلوم وإهمال استخدامها في سد احتياجات المجتمع والبيئة المحيطة، وتكدر المناهج بالمعلومات والحقائق (محشي، ١٩٨٥).

٦ - اتصاف الكثير من المقررات والمواد الدراسية بالقدم والتخلف في استيعابها لمشكلات العصر ومتغيراته، فمواد مثل البيئة والمرأة والطاقة والتنمية وعلم الاجتماع والتربية والمعلوماتية غائبة عن مناهج معظم المدارس العربية (سليمان، ١٩٩٨).

وهذا لا يعني بالطبع أن المناهج في الوطن العربي لم يجر عليها أي تطوير، فهناك العديد من التجديدات التي أدخلت إليها ومنها (ميناء، ١٩٩٢):

أ - السعي نحو تحقيق التكامل بين مناهج العلوم وخاصة في المراحل الأولى من التعليم عن طريق إلغاء تدريس العلوم بشكل منفصل في المرحلة الابتدائية، وتطوير تدريس العلوم من منظور التكامل في المرحلة الإعدادية.

ب - إدخال الدراسات والمفاهيم البيئية في مناهج العلوم.

ج - البناء الحلزوني لمنهج الفيزياء انطلاقاً من عدد محدود من المفاهيم.

د - تدريس العلوم لطلبة الشعب الأدبية.

٣ - طرق التدريس:

إن طرق التدريس هي الإجراءات المتخذة لتقديم المادة التعليمية ومحتوى النشاطات (Hannallah & Guirguis, 1998). وتكمن أهميتها أساساً في أنها وسيلة لترجمة محتوى المناهج الدراسية وتحويله إلى واقع ملموس، وطريقة لتوصيل

المعارف والخبرات للتلاميذ، وكثيراً ما يجتهد التربويون لتطوير طرق التدريس وتحديثها لتواكب التغيرات المستجدة. وقد بين العديد من الباحثين كما أظهرت نتائج الكثير من الدراسات والأبحاث أن من أهم خصائص طرق التدريس المستقبلية ما يأتي:

أ - القدرة على غرس الطاقات المبدعة وتنميتها في كل فرد، والسعي للإسهام في زيادة تماسك المجتمع في زمن يزداد عولة يوماً بعد يوم (رضا، ١٩٩٨).

ب - التركيز على التعلم الذاتي، والاعتماد على المكتبات، والقراءات الفردية والأنشطة العملية والميدانية، والمناقشة، وطرق الاكتشاف، وتكنولوجيا التعليم (Certon et al., 1985) (ليب، ١٩٨٠).

ج - تبني التعليم الحوارية، وضرورة مشاركة الطالب في عملية الوصول إلى المعرفة (إبراهيم، ١٩٨٩).

د - السعي لإعداد التلاميذ للتعامل مع التغيرات التي تحدثها التكنولوجيا الحديثة، والتحول من التعليم القائم على إعطاء المعلومات إلى التعليم للفهم والتعليم المستمر، والتعليم من أجل البقاء، والتحلي بالمرونة والقدرة على التكيف (Hellawell, 1996).

هـ - جعل البيئة معماً للمدرسة وميداناً لتدريب الطلاب على الحياة (ليب، ١٩٨٠).

و - قيام طرق التدريس على البحث العلمي.

ز - إعطاء الدور الكبير والنشط في التعلم للطالب، فيصبح دور المعلم معاونة الطلاب على التعلم بمبادرة ذاتية منهم، وتعليمهم كيفية التعامل مع أدوات المعرفة ووسائلها المتوافرة وتوجيههم لاكتشاف قدراتهم واستعداداتهم (جلال، ١٩٩٣).

ح - التركيز على مهارات المعرفة العلمية في طرائق الدراسة، والفهم والتساؤل والتظير والتفسير (عمار، ٢٠٠٠).

ط - التركيز على التعلم الإتقاني (Mastery Learning)، لأن أنصاف المتعلمين لن يكون لهم قدرة على التنافس في القرن الحاي والعشرين. ومن الجدير بالذكر أن التعلم الإتقاني يتطلب قيام المدرس بالخطوات التالية:

- ١ - يحدد مع طلابه أهداف التعلم.
- ٢ - يقوم بتشجيع طلابه على التعلم.
- ٣ - يوفر لهم المواد التعليمية المناسبة.
- ٤ - يتابع تقدمهم نحو تحقيق الأهداف التربوية المرسومة.
- ٥ - يعزز أداءهم الإيجابي.
- ٦ - يفسح المجال للمراجعة والتدريب.
- ٧ - يحافظ على معدل عال من التعلم عبر الزمن حتى تتحقق الأهداف (جابر، ١٩٩٦).

ي - إعطاء أولوية للمواد المبتكرة للتعلم، وبنوك المعلومات، ومكتبات الصور والصوتيات، والبرامج التي تنقل مباشرة عبر أدوات الاتصال (عبدالقادر، ١٩٩٠).

ك - التنوع في استخدام طرق التدريس حسب الأهداف والمواقف والمحتويات التعليمية.

وهناك مؤشرات وأدلة واضحة بأن ارتباط طرق التدريس المستخدمة في الوطن العربي بشكل عام بالمستقبل ما يزال ضعيفاً، وأنها في معظمها طرق قديمة تنتمي إلى الماضي. فالتركيز في معظمها ينصب على الذاكرة والتلقين والحفظ والاسترجاع وإعادة الإنتاج، وليس هناك نصيب كبير للتفكير النقدي الإبداعي التحليلي (إبراهيم، ١٩٩٠). فالكثير من المعلمين يعلمون طلابهم كما علمهم معلموهم متجاهلين حقيقة أن أساليب تعليم جيل ماضي ومعلوماته لا يمكن أن تتواءم مع ما يراد منها لجيل قادم، لأن المتغيرات كثيرة، ويجب أن تؤخذ بالحسبان، وأن مجرد تكرار أساليب الماضي لا يمكن أن يؤهل طفل اليوم ليكون

رجل المستقبل (الكرمي، ١٩٩٨)، وما يزال المعلم هو محور العملية التعليمية، يعلم، ويعرف، ويلقن، ويمارس سلطته، وما على الطالب إلى الامتثال واستقبال المعلومات من معلمه (بشور، ١٩٩٥).

وحتى في مجال تعليم العلوم، اتخذت طرق التدريس الطابع اللفظي القديم، فالاهتمام الأكبر يعطي للمعلومات وليس لطريقة التفكير، والبحث المنطقي، وتسلسل الأفكار والفهم الصحيح (صيداوي، ١٩٨٥). وتقوم الكثير من الجامعات العربية الحديثة بتدريس العلوم كالفيزياء والكيمياء والرياضيات بطرق ماضوية حفظية استرجاعية كما لو كانت قصائد شعرية أو أحداثاً تاريخية (إبراهيم، ١٩٩٠). فالمحاضرة هي الأسلوب الرئيسي في التدريس الجامعي بغض النظر عن التخصصات العلمية. ويتم في كثير من الأحيان الاعتماد على كتاب الأستاذ أو مذكراته كوسيلة لاستيعاب المحاضرة. وهي ملخصات لا تعمق علماً، ولا تثير فكراً، وسرعان ما تنسى بعد الامتحان (التقرير المبدي للمجلس الشورى المصري عن الجامعات: حاضرها ومستقبلها، ١٩٨٦). إن الأولوية الأولى إذن تمنح للأساليب التقليدية في التدريس الجامعي القائمة على حشو أذهان الطلاب بالمعارف والمعلومات الكثيرة دون وجود وعي حقيقي بضرورة ربط برامج التعليم بالواقع المعاش (إبراهيم، ١٩٩٥)، مما جعل الكثير من الجامعات العربية تتحول إلى مؤسسات بيروقراطية تخشى التجديد وتطير منه (رضا، ١٩٩٤).

وقد أسهمت طرق التدريس الماضوية في التعليم العربي في إضعاف القدرة على الحوار والمناقشة والتفكير، وتقليل فرص التفاعل القائم على النقد والمشاركة وتبادل الرأي، وغياب الحماس والنشاط أثناء العملية التربوية (وظفة، ١٩٩٦)، وتضييق مجال التساؤل والبحث والتجريب والفهم والنقد والابتكار والإبداع والتجديد، وتشجيع الإتكالية والسلبية، وتقليل ميل الطلاب نحو المواد التعليمية، وتقوية الإذعان والرضوخ في نفوس الطلاب (سورطي، ١٩٩٨).

٤ - الإدارة التربوية:

إن الإدارة التربوية مجموعة من العمليات والإجراءات والمسائل المصممة وفق تنظيم وتنسيق وانسجام بين عناصر العملية التربوية للاتجاه بالطاقات والإمكانات

البشرية والمادية نحو أهداف موضوعة تعمل على تحقيقها في إطار النظام التربوي الشامل وعلاقته بالمجتمع (جرادات، ١٩٨٣). أي أنها عملية علمية منظمة ومنسقة هدفها الاستخدام الأمثل للطاقات الإنسانية والمادية لتحقيق الأهداف التربوية للمجتمع. ولذلك يمكن اعتبارها عنصراً تربوياً مهماً يتوقف عليه مدى فاعلية أداء المؤسسة التربوية والتعليمية (الرشيد، ١٩٩٨). ومن هنا جاء التأكيد على أن أي تطوير في التربية لا بد أن يسبقه أولاً تطوير في إدارتها (الغنام، ١٩٧٧).

وقد فطن الكثيرون إلى الأهمية الكبيرة للإدارة التربوية ودورها الرائد في نجاح المنظومة التربوية، وزيادة فاعليتها فأولوها كثيراً من الاهتمام لتحديثها وتجديدها لتتواءم مع التغيرات والتطورات في العالم، وبينوا العديد من الخصائص والصفات التي يجب أن تتوفر في الإدارة المستقبلية للتربوية والتي من أهمها ما يلي:

أ - ليست الإدارة التربوية المستقبلية عملية روتينية بسيطة لتسيير المدرسة وشؤونها بشكل روتيني رتيب وفق قواعد ثابتة وتعليمات محددة، بل هي عملية إنسانية تعاونية شاملة هدفها توفير الظروف والإمكانات التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية. ويجب أن لا يكون مجالها محصوراً في الجدول الدراسي، وحضور التلاميذ وغيابهم، وتدبير شؤون المراسلات والمكاتبات وغيرها، بل يجب أن يتسع ليشمل الاهتمام بالمتعلمين، والمعلمين، والفنيين، والإداريين، والمناهج الدراسية وطرق التدريس، والإشراف التربوي، وتمويل البرامج التربوية والتخطيط لها، وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، والعناية بكافة أوجه النشاطات المدرسية (الجليلي، ١٩٨٨).

ب - إن دور الإدارة التربوية المستقبلية الناجحة هو الاهتمام بالعنصر البشري وإحلاله المكانة اللائقة به، ووضع الفرد المناسب في المكان المناسب، والأخذ بمبدأ المشاركة في شتى جوانب العمل التربوية، والأخذ بالبعد المستقبلي، والاهتمام بالتقنيات التربوية والإدارة الحديثة، واستخدام نتائج الدراسات العلمية الحديثة في تنظيم العمل وأساليبه (الرشيد، ١٩٨٨).

- ج - لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، هناك ضرورة لتطوير نمط إداري تربوي لا مركزي تقوم فيه إدارة المدرسة على روح الزمالة والمشاركة وتفويض السلطات (Hunter, 1989).
- د - يجب على إدارات مدارس المستقبل أخذ خدمة المجتمع بالاعتبار عن طريق جعل المدارس قواعد لمواهب المجتمع، مما يوفر لها مرونة لتطوير برامجها وتكييفها مع حاجاته، وتتيح لها فرصة للاستفادة من موارده الخدمية والمالية والبشرية (Silcox, 1993).
- هـ - إن على الإدارات التربوية المستقبلية أن تعي أن مدارس القرن الحادي والعشرين يجب أن تفتح أبوابها لمدة أطول، وأن تدفع للمعلمين رواتب أعلى، وأن تكون مستعدة لاستقبال العاملين الكبار من أجل إعادة تدريبهم، وأن تركز على التعليم المنفرد، وأن يحل الكمبيوتر محل الكثير من الكتب المدرسية (Certon, 1985).
- و - إن من خصائص الإدارة لتربية الغد قدرتها على التغيير والتطوير والتجديد والتجريب الإداري فلسفة وتنظيماً وبشراً وأدوات وتقنيات وأساساً وتكويناً، إلى جانب إدخال التكنولوجيا الإدارية الجديدة في كل مراحل اتخاذ القرارات، وإيجاد الحلول الملائمة للمشكلات التربوية (مصطفى وزميلته، ١٩٨٦).
- ز - إن من أهم مقومات الإدارة التربوية المستقبلية أيضاً ما يلي؛ (الغنام، ١٩٧٦):
- ١ - المستقبلية: وتعني النظرة إلى المستقبل بقصد التحرك نحوه على بصيرة وهدى، ووفق خطوات هادفة ومدروسة ومحسوبة.
 - ٢ - العلمية: أي إقامة السلوك الإداري على أسس قوامها المعلومات والأبحاث والدراسات.
 - ٣ - التقانة: وهي استخدام التكنولوجيا الإدارية الجديدة لتوفير الوقت والجهد، ورفع مستوى الأداء والكفاءة، ورفع مستوى عملية اتخاذ القرارات.

٤ - الديمقراطية: وتقتضي المشاركة الشعبية الحقيقية في كل جوانب الإدارة، وتوسيع فرص الحوار، وتأكيد الاتجاه نحو اللامركزية، والقيادة الجماعية، وخدمة الصالح العام.

٥ - الكفاية: وهي محصلة للمقومات السابقة وتعني الوصول، في ضوء أهداف محددة، إلى أعلى ناتج (مخرجات)، بأقل كلفة (مدخلات)، مما يجعل (القيمة المضافة) ذات أثر واضح في دفع النظام التربوي إلى الأعلى وإلى الأمام.

وفي ضوء ما سبق ذكره من مقومات الإدارة التربوية المستقبلية وخصائصها ومرتكزاتها، إلى أي مدى تقترب الإدارة التربوية العربية الحالية منها أو تبتعد عنها؟ إن معظم الدراسات والأبحاث والمؤشرات والدلائل تظهر بوضوح أن الإدارة التربوية العربية الحالية عموماً بأسسها وبنيتها وممارساتها أقرب إلى الماضي منها إلى الحاضر والمستقبل، وأن صلتها بالمستقبل ما تزال واهنة، وأن مسافة طويلة تفصلها حتى الآن عن الإدارة التربوية المستقبلية. وأن من أهم مظاهر الماضي في الإدارة التربوية العربية بشكل عام ما يأتي:

أ - فيما يتعلق بعملية اتخاذ القرار، التي تعتبر قلب العملية الإدارية ومحورها، هناك بعض ممارسات الماضي التي لا تزال سائدة ومنها محدودية تفويض السلطة، وقلة الاعتماد على الدراسات والأبحاث والبيانات والإحصاءات والزيارات الميدانية والاستشارات والمعلومات في اتخاذ القرارات، وبناء الكثير من القرارات على الذاتية، والابتعاد عن الموضوعية، والعشوائية والمزاجية وقلة المشاركة الجماعية، وضعف التنسيق بين الدول العربية فيما يخص القرارات الإدارية التربوية.

ب - أما بالنسبة للتخطيط التربوي، فمعظم المشكلات التي يعاني منها تبين ارتباطه العميق بالماضي مثل بعده عن العلمية، وقيامه في كثير من الأحيان على الارتجال، وضعف اعتماده على أهداف مستقبلية ودراسات تحسبية، وضعف ارتباطه بالتنمية في المجتمع وجهوده وقلة مرونته،

وإهماله للتعليم خارج المدرسة كتعليم الكبار والتعليم الموازي والتدريب المهني، وغموض الأولويات فيه، وضعف الارتباط بين التخطيط التربوي من جهة والتخطيط العام الشامل من جهة أخرى، وقلة المشاركة في التخطيط التربوي (سورطي، ١٩٩٥).

ج - ما تزال الإدارة التربوية العربية بشكل عام بعيدة عن التكنولوجيا الإدارية وتطبيقاتها (الغنام، ١٩٧٦). فأساليب الإدارة الحديثة وممارساتها من حيث إعداد الاعتمادات المالية وتوزيعها، والإنفاق على التعليم، وتخطيط المشروعات، وجمع البيانات والإحصاءات، لا تزال في كثير من الدول العربية ماضوية بعيدة عن التكنولوجيا الحديثة والأساليب العلمية العصرية (سليمان، ١٩٧٨). وهذا يجعل الإدارة التربوية العربية عموماً عاجزة عن التمهيد للتطورات التعليمية المستقبلية (الغنام، ١٩٧٦).

د - تسهم الكثير من القيادات التربوية والإدارات المدرسية العربية الحالية عبر أساليبها التقليدية القديمة في جعل البيئة المدرسية وسطاً لتبديد الطاقة والحيوية، والتركيز على القيم الشكلية في التعامل، مما يترتب عليه تكوين بيئة متوترة للطلاب، ونشوء مخاوف تدفع البعض إلى التمرد. وهكذا تتسع الفجوة بين الأهداف التربوية المرسومة وبين تطبيقها الفعلي (الأصبحي، ١٩٩٦).

هـ - يرى الكثير من الإداريين التربويين أنفسهم فوق العمل الفني، وأن الإدارة عندهم تعني السلطة والهيمنة وإصدار الأوامر والإملاءات، ويركزون في العمل الإداري على النواحي الآلية المتعلقة بحرفية القواعد والتعليمات واللوائح وأعمال السكرتارية، والمسائل المالية، ويهملون النواحي الإنسانية المتعلقة بحفز الأفراد، ومراعاة قدراتهم وميولهم، والاهتمام بالعلاقات بينهم، ويهتمون بالجزئيات أكثر من المسائل الكلية، وبالتسيير والإجراءات أو التدوير أكثر من التجديد والابتكار والتطوير (حجي، ١٩٩٤).

و - هناك درجة عالية من المركزية مطبقة في الإدارة التعليمية، والخطط التربوية، والقوانين والأنظمة، والتمويل، وإقرار المناهج، والامتحانات،

وإعداد المفتشين أو المشرفين التربويين والمعلمين، مما أوجد في أحيان كثيرة الجمود والتصلب والروتين، وابتعاد التربية والتعليم عن التجديد والإبداع والتجريب (نوفل، ١٩٩٧)، وعجز الإدارة التربوية عن تلبية الطموحات، واستيعاب القضايا التي ترتبط بالتحديات الجديدة في بيئة تتميز بالحركة وعدم الثبات، في زمن تقدم فيه العلم، وتطورت المعرفة والثقافة، بمساعدة ثورة الاتصالات والمعلومات (حنوش، ١٩٩٨).

ز - تناست الكثير من الإدارات التربوية العربية أهمية إقامة علاقة وثيقة بين المدرسة والمجتمع تكون من خلالها المدرسة عصب المجتمع ومركز طاقاته ومواهبه، حيث تحولت الكثير من المدارس إلى جزر معزولة ومنفصلة عن المجتمع، بل ومتعالية عليه ومستنكفة عن خدمته، تغلق أبوابها بعد الظهر في معظم الأحيان، ولا تتعامل إلا مع التعليم الرسميم، وبدلاً من أن تكون رائدة التغيير الإيجابي، أصبحت غالباً إدارة لإعادة إنتاج الوضع القائم بمعظم سلبياته.

وهكذا يمكن القول بأن الماضي ما يزال يشد الإدارة التربوية العربية نحوه بقوة ولم تغلق التطورات والتغيرات التي تحدث بسرعة عالية جداً في جذبها نحو المستقبل وآفاقه بدرجة كافية، وتخليصها من قيود الماضي وبصماته.

٥ - التقويم التربوي:

إن التقويم التربوي هو مجموعة من الأحكام التي تقيس جانباً أو أكثر من التعلم، وتشخص نقاط الضعف والقوة للوصول إلى اقتراح حلول تصحح المسار وتعمل على تحسين التعلم (Hannallah & Guirguis, 1998). إن ضبط عملية التعلم يبدأ بالاختبارات والتقويم، وليس بالكتب المدرسية أو المعلم أو حجم غرفة الصف أو الخطة الدراسية أو أي شيء آخر من الأشياء التي يتحدث عنها متخصصون في المناهج (رجب، ١٩٩٥). وقد شهد التقويم التربوي تحولات كبيرة في امتداده ومحتواه من حيث المفهوم والفلسفة والمنهجية والإجراءات، وحصل تقدم كبير في آثاره ومساهمته في حل الكثير من المشكلات التربوية والاجتماعية، وسعيه لتحسين

فاعلية العملية التربوية وأهمها: التركيز على الامتحانات التي تحتوي على مشكلات وأسئلة مثيرة للتحدي ويتطلب التعامل معها استخدام مهارات عقلية عالية المستوى، والتحول من الترتيب النسبي للطلاب إلى الإنجاز الحقيقي، ومن الاهتمام بالكم في تصنيف الطالب إلى النوع الذي يؤكد على المهارات التي تعلموها، ومن التأكيد على الأداء الفردي والتنافسي إلى الأداء الجمعي والتعاوني، ومن إعطاء الأولوية للمحتوى والمفاهيم المجزأة إلى الاهتمام بالخبرات المتكاملة لأن من شأن ذلك أن يلي أهداف الإتقان، ويوفر تغذية راجعة مستمرة في إطار من التشخيص والعلاج. ومن المعالم البارزة في التقويم التربوي المستقبلي أيضاً استخدام التقويم النوعي الذي أيده دعاة الفلسفة التفسيرية، واعتمدوا فيه على علم الاجتماع وعلم الإنسان والذي بدأت كفته ترجح بسرعة بعد أن كان الاتجاه الكمي في التقويم، والذي تمس له أنصار الفلسفة الوضعية واعتمدوا فيه على علم النفس، أكثر قبولاً وانتشاراً. وهناك دعوات لاستخدام كلا المنهجين في تقويم واحد. وفي السنوات الأخيرة ظهر اتجاه يدعو إلى تجريب التقويم القائم على أساس الأداء وتضمن ذلك استخدام المسائل، والمشكلات المفتوحة، والمقالات، والتعامل مع المشكلات العلمية، ومحاكاة الحاسوب لمشكلات العالم الحقيقية، وحقائب عمل الطالب التي توفر صورة أفضل عن تحصيل الطالب في مجال معين. وظهر أيضاً اتجاه مهم آخر يدعو إلى استخدام تكنولوجيا الحاسوب في القياس التربوي حيث فتحت برامج الحاسوب والأساليب الإحصائية فرصاً جديدة للتقويم القائم على أساس الحاسوب (رجب، ١٩٩٥).

ومن الخصائص البارزة أيضاً للتقويم التربوي الحديث والمستقبلي تقويم جميع أبعاد العملية التربوية مثل المناهج الدراسية، والإدارة، والأبنية المدرسية، والطلاب، والمعلمين، والتمويل... إلخ، وتقويم جميع جوانب شخصية الطالب مثل الذكاء، والقدرات، والتحصيل، والاستعدادات، والميول والاتجاهات، والتركيز على التقويم المرتبط بالأهداف المقررة أو الموضوعة للبرنامج، والاهتمام بالتقويم الذي يجري على المستوى المدرسي بدلاً من التقويم الذي يتم على المستوى الوطني، والاعتماد على التقويم القائم على أساس الكفاية بدلاً من التقويم القائم على أساس المعرفة (الخطيب، ١٩٨٨).

إن المطلع على واقع التقويم التربوي في الوطن العربي يجد أن بوناً شاسعاً ما زال يفصله عن التقويم التربوي الحديث والمستقبلي، فما زال الهدف الرئيسي لعملية التقويم إصدار الأحكام على المتعلمين وتصنيفهم بدلاً من تحسين عملية التعليم (صيداوي، ١٩٨٥)، وتحديد فرص التلاميذ في استكمال المراحل العليا من التعليم، والحصول على وظيفة (إبراهيم، ١٩٩٠). ولذلك كثيراً ما تقيس الامتحانات الجانب المعرفي في أدنى مستوياته، وتهمل الجانب المهاري والجانب الوجداني. وغالباً ما يركز المعلمون على الإلقاء والتلقين، ويهتم الطلبة بالحفظ والاسترجاع لأن الامتحانات تركز كثيراً على تلك الجوانب (حجي، ١٩٩٤)، وتتجاهل التحليل والتشخيص لكشف نقاط الضعف في المتعلمين وفي المادة التعليمية (صيداوي، ١٩٨٥). كما أن التقويم في الوطن العربي بشكل عام يعاني أيضاً من سلبيات مهمة منها النظر أحياناً إليه كغاية بدلاً من كونه وسيلة لتطوير العملية التربوية والتعليمية، والافتقار إلى الاستمرارية فكثيراً ما يكون التقويم عملية موسمية منقطعة، والبعد عن الشمولية ففي الغالب يتم تقويم الجانب المعرفي فقط، ويتم التركيز على الطالب أساساً دون سائر العناصر الأخرى للعملية التعليمية - التعليمية كالمناهج والمعلم مثلاً، والافتقار إلى التعاون في التقويم، فالتقويم عملية واسعة وشاملة وكبيرة، ولذلك فإنها تحتاج إلى تعاون أطراف كثيرة، وتضافر جهودها لتحقيق الأهداف المرجوة، والاعتماد بشكل رئيسي على أداة واحدة تقريباً هي الامتحانات وتجاهل الأدوات الأخرى كالاستبانات والملاحظة والمشاركة والمناقشة والمقابلة وكتابة التقارير والأبحاث ومقاييس الاتجاهات والميول والقيم وغيرها (Burden & Byrd, 1994).

ثانياً - أسباب الماضوية في التربية العربية:

بعد التعرض للعديد من مظاهر الماضوية في التربية في الوطن العربي، يبرز السؤال المهم وهو: ما أهم الأسباب الكامنة وراء وجود ظاهرة الماضوية في التربية العربية؟

إن أسباباً كثيرة أسهمت في إيجاد تلك الماضوية أهمها ما يأتي:

١ - الأسباب الثقافية:

إن العلاقة بين التربية والثقافة وثيقة، فالتربية تعمل على حفظ الثقافة وتنقيتها ونقلها من جيل إلى جيل. والثقافة «هي الوعاء الذي تستمد منه التربية أصولها ومناهجها وأهدافها المختلفة» (سلطان، ١٩٧٦: ٢٥). ولذلك كثيراً ما تكون المشكلات التربوية ذات جذور ثقافية. فهل أسهمت الممارسات الثقافية العربية في الوقت الحاضر في إيجاد مشكلة الماضوية في التربية العربية؟ إن الواقع الثقافي الحالي في كثير من البلدان العربية غالباً ما يكتفي بالتغني بأعجاز الماضي فحسب دون نظر حقيقي للمستقبل ومتطلباته، مما يضعف الثقافة ويقف حجر عثرة أمام تقدم المجتمع لأنه، كما يقول مالك بن نبي، إن الاكتفاء بالماضي ينتج ثقافة أثرية تعبر عن مرض اجتماعي لوسط لم تعد لديه الوسيلة أو الهم الذي يدفعه للتغلب على نواحي ضعفه فيلجأ إلى الماضي طلباً للحلول. ويضرب ابن نبي مثلاً حين يتساءل إذا كان من المنطق حل مشكلة الرمد عبر القول إن طب الرمد كان من اختراع عالم مسلم عاش في القرن الثالث عشر هو «ابن المحسن»! إن التعويض اللاشعوري بلوحة من الماضي عن واقع الحال قد يجعل الحل مستحيلاً (القريشي، ١٩٨٩). إن في الوطن العربي تياراً ثقافياً ما زال يؤمن بالانشداد للماضي والانقطاع عن المستقبل، (عبدالرحيم، ١٩٨٤)، ويرى أن للماضي سلطاناً عظيماً على الحاضر، وأن الماضي يكاد يكون معصوماً من الخطأ، مما أنتج في كثير من الأحيان كما كبيراً من التهميشات، أو شروحاً للتهميشات السابقة (فايق، ١٩٩٦).

فعلى مستوى الأسرة العربية، التي هي أساس المجتمع ونواته الأولى، لا تزال عموماً في بنيتها وأسلوب تنشئتها لأبنائها محافظة وتقليدية تركز على اقتفاء أثر الماضي. فكل جيل تقريباً من الآباء والأمهات يميل إلى تشئة الأطفال كما تم تشئتهم هم على يد جيل سابق، فلا يربونهم لزمان غير زمانهم. وهذا ينطبق على مضمون التشئة الاجتماعية، حيث يتم النزوع إلى المحافظة في معظم الأحيان، والعودة إلى الماضي البعيد والقريب، وتمجيد التراث بإيجابياته

وسلبياته، ومدح صانعيه القدماء وحامليه المعاصرين، والنظر إليه كشيء مقدس يجب عدم نقده أو دراسته وتنقيته رغم أنه إنتاج بشري خالص قابل للصحة والخطأ، ولذلك يجب أن يبقى عرضة للتمحيص والغربة لأخذ ما هو مفيد فيه، وطرح ما هو ضار أو غير ملائم (إبراهيم، ١٩٨٥).

إن النظرة الثقافية - الحضارية السائدة في كثير من الأوساط الاجتماعية العربية للمستقبل تتراوح بين «الاستغراق في الماضي» مروراً بـ «الاستسلام» للواقع الحاضر، وانتهاء بـ «التسليم» بما يمكن أن يأتي به الغد المجهول. وإن من شأن هذه النظرة أن تجعل الآخرين يفكرون للأمة العربية يحددون لها موقعها وحركتها (نوفل، ١٩٩٧).

إن الكفة راجحة لصالح الماضي على حساب القيم المستقبلية (قنوص، ١٩٩٢)، فالماضي - وبدلاً من أن يكون ملهماً للحاضر، ومنطلقاً للمستقبل، ومنبعاً للعب والدروس، ومصدراً للتغيير الإيجابي والعمل - يعمل أحياناً كأداة لإعاقة الحركة وتكبييل الأقدام ومنعها من الانطلاق (سالم، ١٩٧٨). وأن من الأسباب الرئيسية المحتملة لتقديس الماضي وإجلال التراث مساواتهما بالدين وجعلهما مرادفين له. وهذا خطأ كبير فالإسلام روح حية في جسد الأمة لا ترتبط بزمان معين. فلو كان الإسلام للماضي فقط لما وجد له الامتداد الكبير الذي حققه والانتشار الواسع الذي أحرزه. إن الإسلام بالنسبة للغالبية العربية الساحقة «ليس مرحلة تاريخية تجيء ثم تنقضي». وإنما هو «منهج حياة» مستمر باستمرار الزمان، وممتد بامتداد المكان (علي، ١٩٨٦).

٢ - الأسباب السياسية:

إن السياسة والتربية عمليتان مترابطتان تؤثر كل منهما في الأخرى. فالسياسة كثيراً ما تحدد فلسفة التربية وسياساتها، وعمليات تمويل التعليم، والهياكل والتنظيمات الإدارية للمؤسسات التعليمية، ومحتوى التربية وإجراءاتها وأنماط التفاعلات والعلاقات داخل مؤسسات التعليم (زيدان، ١٩٩٣). والتربية بدورها تقوم إما بالمحافظة على الوضع السياسي القائم وإعادة إنتاجه، أو

بالمساهمة في تغييره وتنميته وتطويره. ولذلك كثيراً ما يتحدد الواقع التربوي في مجتمع ما في ضوء طبيعة نظامه السياسي، ويتقرر الوضع السياسي حسب النظام التربوي السائد فيه (قمبر وآخرون، ١٩٩٥). فإذا عانى نظام تربوي معين من مشكلات محددة، يلجأ الكثير من الباحثين إلى النظام السياسي لعله يكون أحد أسباب تلك المشكلات. وهناك الكثير من الأنظمة السياسية التي تسعى إلى جعل النظام التعليمي آلية للمحافظة والجمود، وأداة لإعادة إنتاج العلاقات القائمة من خلال تربية تنتج نمط الشخصية المتكيف والمطبع والقانع والمنفعل والمغيب الوعي والمغترب، لكي ينسجم مع أيديولوجية السلطة السياسية التي تسيطر على مقاليد الحكم. وقد يتخذ النظام السياسي لذلك أساليب الترويض الفكري والإذعان والقهر أحياناً، ليضمن أداء ما عرف بالوظيفة المحافظة للنظام التعليمي ويصطنع في سبيل ذلك ما يراه مناسباً من أنواع المعارف ومتطلبات التفكير وأنواع المقررات والامتحانات وغيرها من المناهج الرسمية فضلاً عما يتخذه من مناهج وأساليب خفية مستترة ومتضمنة بين ثنايا العملية التعليمية والمناخ المدرسي (عمار، ١٩٩٥). فكثيراً ما يكون الهدف الأول للنظام السياسي هو المحافظة على نفسه ولذلك يعتمد إلى العملية التعليمية لنقل القيم والاتجاهات السياسية المقبولة في النظام من جيل إلى جيل مما يؤدي إلى استمرارية الأوضاع السياسية القائمة (موسى، ١٩٨٧). فالتنشئة السياسية التي تؤدها المدرسة وخصوصاً في المراحل التعليمية المبكرة تسهم بشكل كبير في المحافظة على الواقع السياسي القائم، لأنها أداة مهمة في غرس التأييد في نفوس النشء، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو النظام السياسي، وتهيئة الجماهير لقبول السلطة السياسية بشكل طوعي (كامل، ١٩٩٠). فالنظام السياسي الذي يسعى للحفاظ على نفسه وثباته في مواجهة التغيرات يعتمد إلى العملية التعليمية لتساعد على استمرارية الأوضاع السياسية التي تقوم على الرضا عن النظام السياسي واستمرارية الحكم القائم (سالم، ١٩٨٣).

إن العديد من النظم السياسية العربية تسعى جاهدة لتحقيق هدف أساسي هو بقاءها في الحكم ودوام سيطرتها على السلطة واستمرارية وجودها. ولذلك

لا تبذل جهوداً حقيقية لتغيير وتطوير نظمها التربوية الجامدة القديمة والتي تقوم بشكل جوهري على التسلط والتلقين، ولا تسعى كثيراً لربطها بالمستقبل وتحديثها وتطويرها فالنظام التعليمي الماضي التلقيني ينتج أفراداً متأقلين تسهل قيادتهم لأنهم أشبه بمخازن للمعلومات والبيانات يتكيفون مع الواقع المفروض عليهم بسهولة، وتقل لديهم القدرات الإبداعية. فبعض النخب السياسية الحاكمة ترفض أن يصبح العالم مكشوفاً للطلبة، أو أن يغدو ميداناً للتغيير، ويقاومون تطوير النظام التعليمي لأن ذلك في نظرها قد يقود إلى تنمية القدرة النقدية لأفراد المجتمع، ويدفعهم للتساؤل عن تصرفاتها، والاعتراض على أخطائها وكشف عوراتها. ولذلك يظل الوضع التربوي في كثير من الأحيان على ما هو عليه، ضعيف الارتباط بالحياة، فيصبح النظام التربوي في أزمة، لأنه يعيش في الماضي وينفصل عن الحاضر ويعجز عن استشراف المستقبل (علي، ١٩٩٥).

لقد وجدت بعض الأنظمة السياسية العربية أن النظام التعليمي هو الأداة المثلى لخدمتها، ولذلك حاولت توظيفه لغرس القيم والاتجاهات السياسية التي تريدها في نفوس الطلبة، وتربيتهم على احترام تلك الأنظمة، والتمسك بها، والإخلاص لها، والتفاني في الدفاع عنها، وتسخير النظام التعليمي لخدمة الوظائف التي تقوم بها كالتنشئة السياسية، والوظائف التوزيعية، والحماية، والمشاركة السياسية، وإيجاد الصفوة الحاكمة (المشاط، ١٩٩٢). ونتج عن ذلك حالة تربوية قائمة ذات خصائص مميزة وقسمات محددة يجب المحافظة عليها، وعدم تعريضها للتغيير والتجديد والتبديل لأن الحاجة لها ماسة.

ومن أجل خدمة النظام السياسي القائم الذي ينجح نحو الثبات والمحافظة، ومناهضة التغيير وتداول السلطة يعمل النظام التربوي أحياناً كوسيلة «إعلانية» لذلك النظام تؤصل في أذهان الطلبة وعقولهم بأن الحكومة هي سر وجودهم، ومصدر عيشهم وحياتهم، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى وجود وعي زائف جوهره أن المحافظة على الحكومة مهمة مقدسة. وقد أشارت نتائج إحدى الدراسات التي اعتمدت على تحليل مضمون كتب التاريخ والتربية الوطنية

في أربع دول عربية أن تلك الكتب تعتبر الحكومة مرادفة للدولة، وأنها مصدر القرارات في كل ما يتعلق بحياة الأفراد. فعلى سبيل المثال يقول أحد الكتب: «أنت في كل ساعة من ساعات حياتك تشعر بأنك تنعم بما تقدمه لك الدولة، فالحزب تشرف عليه الدولة، واللحم الصحي تشرف عليه الدولة، والشارع الذي نقطنه شقته الدولة، والمدرسة التي تتعلم بها أقامتها الدولة» (المنوفي، ١٩٨٥).

وهكذا يمكن القول بأن بعض النخب السياسية العربية استطاعت إبقاء الوضع التربوي على ما هو عليه من ماضوية وثبات وجمود، والحد من التغيير والإصلاح لأن التعليم كان بالنسبة لها وسيلة رئيسية لخدمة أهدافها وتوجهاتها (الخميسي، ١٩٨٩). ولذلك كثيراً ما عمل التعليم في أجزاء متعددة من الوطن العربي على تكريس الأوضاع القائمة وتحاشي تغييرها، لأن التشكيلية السياسية القائمة هناك ذات طبيعة محافظة وتخشى التغيير، ولذلك سعت إلى أن يكون التعليم عاملاً مساعداً على تكريس الأوضاع الراهنة التي تريد المحافظة عليها. فهي ليست على استعداد لتقبل أية مقترحات لتجديد النظم التعليمية لأن من شأن ذلك الإسهام في تغيير الأوضاع الاجتماعية والسياسية القائمة التي تخدمها مما قد يمثل مصدر تهديد للنخب الحاكمة نفسها (بدران، ١٩٩٠).

٣ - الأسباب التاريخية:

إن للتاريخ بصمات وآثاراً كبيرة على مختلف الجوانب الثقافية والتربوية. فكثير من المشكلات التربوية مردها جزئياً لظروف وعوامل وأسباب تاريخية. ومن المعروف تاريخياً أن أجزاء كبيرة من الوطن العربي وقعت تحت سيطرة الاستعمار ولمدة طويلة من الزمن. وقد كان من الأهداف الرئيسية للاستعمار إعداد أفراد في البلدان المستعمرة يطيعون أوامره وينفذون قوانينه، ويحققون مطالبه وأهدافه (الشيباري، ١٩٨٣)، ويتسمون بالسلبية والتقليد والجمود والخوف من التغيير (صيداوي، ١٩٨٥)، وتهيئة فئة من الموظفين والمستخدمين لمساعدته في تنفيذ المخططات والسياسات والمشاريع الاستعمارية. ولذلك شجع المستعمرون تطبيق نظام تعليمي جامد وشكلي يعمل على مقاومة التغيير

(الراوي، ١٩٧٩)، وسعوا لإشغال الأجيال الشابة المقبلة على التعليم بعلوم لا تلي حاجات المجتمع العربي، ولا تساعده على التغلب على التخلف والجهل والفقر والمرض (مصطفى، ١٩٩٥). وحرصوا على نشر تعليم ماضوي تغلب عليه اللفظية والتلقين، ولا يهتم بتدريب الطالب على المناقشة الحرة، والتفكير المنطقي السليم، والتحليل، واستقصاء الحقائق، واستقراء الوقائع قبل الوصول إلى القوانين والمبادأة، والإبداع (الشياني، ١٩٨٣). إن مثل هذا النوع من التعليم كفيل بإغلاق عقول الأفراد، وتضييق آفاقهم، وتزييف وعيهم، ومنعهم من كشف ألعيب الاستعمار ومؤامراته.

إن التعليم الماضوي القائم على الضبط والربط والحفظ والتلقين والمطبق في كثير من بلدان العالم العربي له جذور تاريخية استعمارية قديمة. فقد بدأ أساساً في الهند في كنف شركة الهند الشرقية سنة ١٧٩٥ على يد الدكتور (بل)، ومن ثم ظهر في إنجلترا على يد (جوزف لانكستر). وبعد أن استولى الاستعمار على أجسام المصريين أراد السيطرة على أرواحهم عن طريق إدخال نظام (بل/ لانكستر) التعليمي إلى مصر، ومنها انتقل إلى الكثير من الأقطار العربية (النقيب، ١٩٩٧)، والتي تبنته دون تغيير جذري وحقيقي في الأهداف والبنية والمضمون، فحافظ على جموده وماضويته (موسى، ١٩٨٧)، واستمر التمسك بالنسق القيمي للتعليم الذي أوجده الاستعمار قوياً حتى الآن (قنوص، ١٩٩٢).

وحتى الجامعات العربية، فقد قام معظمها على نمط تبعي للاستعمار الغربي في البداية، ولم يسع الكثير منها في مرحلة ما بعد الاستقلال إلى التحديث المستمر، مما جعلها تعاني من نوع من العقم التربوي والعلمي منعها من تطوير نفسها بما يتلاءم مع المتغيرات والمستجدات والتطورات، ولذلك بقي التعليم الجامعي بشكل عام ورغم كل محاولات الإصلاح والتجديد نظاماً تبعياً عاجزاً عن التقدم الذاتي المبدع ومقوماً للتغيير. وقد أكدت نتائج الدراسات التي أجريت على حركة الإصلاح الجامعي خلال السبعينيات مثلاً أن الجامعات العربية بشكل عام من أكثر المؤسسات الاجتماعية مقاومة للتغيير (حنوش، ١٩٩٧).

إن الاستعمار حرص على فرض نظم تعليمية في الوطن العربي تعمل على إعاقة التقدم والتجدد، وترك وراءه آليات وقوى تعمل على المحافظة على تلك النظم، وتسعى لاستمرارها، وتحول دون تغييرها وتبقى على ماضويتها حتى بعد رحيله.

٤ - الأسباب النفسية:

إن علم النفس أحد الفروع المعرفية الإنسانية التي تستمد منها التربية أصولها النظرية. وتعتبر الأسس النفسية من القواعد والمبادئ النظرية المهمة التي تقوم عليها التطبيقات والممارسات التربوية الصحيحة. ولذلك فإن العديد من المشكلات التربوية ترجع جزئياً إلى أسباب نفسية. فما مدى مساهمة الأسباب النفسية في إيجاد الماضوية التربوية في الوطن العربي؟ إن اللجوء إلى الماضي طلباً للراحة والأمن، وابتعاداً عن القلق يعد أحد أشكال الظاهرة النفسية المسماة «النكوص» Regression، وهو من وسائل الدفاع الأولية التي يمكن النظر إليها كاستراتيجيات لاشعورية يستخدمها الأفراد لتخفيض قلقهم عن طريق إخفاء مصدره عن أنفسهم وعن الآخرين (Feldman, 1996). فالنكوص عودة إلى الماضي حيث الحب والأمن لمواجهة التوتر النفسي الذي يميز الحاضر (Davidoff, 1987). ويأتي كرد فعل على حالة من الإحباط وعدم الاستقرار، ووسيلة للتكيف (Hares, 1994). إن النكوص إلى الماضي إذن، والاحتماء بأمجاده وأيامه السعيدة آلية دفاعية شائعة في حالات الأزمات والفشل (حجازي، ١٩٩٨). فعند الاصطدام بعوائق يصعب التغلب عليها يتولد لدى الفرد أو الأمة حالة من الخيبة تؤدي إلى العودة إلى أسلوب ماضوي قديم يقود إلى الطمأنينة.

ومن الواضح أن حاضر الوطن العربي بشكل عام يتسم بكثير من القلق والتوتر والإحباط وعدم الاستقرار وسوء التكيف، ويشهد العديد من المشكلات والإخفاقات. فقد تعرض المجتمع العربي لهزات وأزمات وواجه الكثير من التحديات والصعوبات التي أدت إلى إصابة الكثيرين بالإحباط، حيث يئسوا من إصلاح الأوضاع الحالية السلبية ولذلك فر معظمهم نحو الماضي كمرقاً للأمان

وطوق للنجاة، (عمار، ١٩٩٢)، وكوسيلة للذات تجاه الغير (عبدالرحيم، ١٩٨٤)، وكآلية دفاعية إزاء تحديات لا يقوى على مواجهتها تشل مبادراته في الحاضر، وتسد أمامه آفاق الخلاص المستقبلي، وتحفظ له قدراً من التوازن النفسي الضروري لاستمرار الحياة. ولكنها مع ذلك تحول دون التغيير والتجديد والتطوير والاتصال بالمستقبل (حجازي، ١٩٩٨).

ومما يزيد من قوة النكوص شدة قتامة المشهد الحاضر، حيث يعاني الوطن العربي حالياً من احتلال الكيان اليهودي لكثير من أراضيه، ويعم التسلط والظلم والتمييز والجهل والفقر والقمع والإقصاء والاستعباد ومحاربة الإسلام عدداً من دوله، وتتفاقم في الكثير من أرجائه الأزمات السياسية والاقتصادية والاجتماعية الطاحنة. وفي المقابل هناك كثرة في إغراءات الماضي المليء بالمجد والقوة والمنعة والعزة والإشراق والانتصارات والفتوحات. ولكن بدلاً من توظيف الماضي واستلهاهم القوة والعزم منه، والأخذ بأسباب استعادة ما كان عظيماً في التاريخ العربي الإسلامي، والنظر للماضي كأداة لفهم الحاضر وتحقيق درجة من حسن التعامل مع متغيراته بعد التصدي للسلبات التي تكون قد كونتها عصور التخلف، واعتبار الموروث الحضاري ذاكرة الأمة وأساس رسم معالم مستقبلها، واختزال الماضي في أصول يتم إعادة إحيائها على صعيد الوعي بالصور التي تساعد على تجاوز الماضي والحاضر على صعيد الوعي كذلك، والانطلاق إلى المستقبل تفكيراً وممارسة، والتركيز على استشراف رؤى مستقبلية تليق بأفضل ما في الماضي، وتنسجم مع أحسن الخيارات المستقبلية، بدلاً من كل ذلك يقبل الكثيرون على الماضي للعيش فيه، وتحطيم كل الجسور التي توصلهم إلى المستقبل؛ (عمار، ١٩٩٨؛ علي، ١٩٩٨؛ موسى، ١٩٨٧). إن النكوص النفسي المنتشر في الكثير من البلدان العربية أسهم في كثير من الأحيان في إيجاد نكوص تربوي أدى بدوره إلى الحنين للتربية الماضوية، والوقوع في أسرها، وعدم الانفكاك منها.

٥ - الأسباب الاقتصادية:

هناك علاقة وثيقة بين التربية والاقتصاد، فالوضع الاقتصادي للمجتمع يعتبر أحد المحددات الرئيسية لتربيته، وتعد التربية المؤسسة المسؤولة عن إعداد وتدريب القوى العاملة التي يحتاجها الاقتصاد، ولذلك فإن لها دوراً كبيراً في دعمه وتطويره (الخزرجي وزميلته، ٢٠٠٠). إن إقامة نظام تربوي وتعليمي قوي يحتاج إلى اقتصاد متين يسنده ويمده بأسباب الحياة والتقدم والازدهار. ففي معظم الأحيان يمكن القول بأنه كما تكون الحالة الاقتصادية لمجتمع ما تكون تربيته ويكون تعليمه، لأن الاقتصاد من العوامل الرئيسية المهمة التي تؤثر على التربية والتعليم. وإن كثيراً من المشكلات التربوية منبعها جزئياً هو نقص المخصصات المالية وضعف الحالة المادية. فهل لمشكلة الماضوية في التربية العربية جذوراً اقتصادية؟ إن تجديد التربية وإنقاذها من الوضع الماضوي البائس يتطلبان عادة بنية اقتصادية قوية، ويقتضيان إنفاق أموال ضخمة، ويستلزمان نمواً كبيراً في الناتج الداخلي، ويستدعيان توافر إمكانات اقتصادية هائلة (الهاشمي، ١٩٩٣). ولكن الكثير من الدلائل والمؤشرات تبين أن معظم البلدان العربية تمر في أوضاع اقتصادية صعبة. فغالبيتها تتوجه في إطار إعادة هيكلة اقتصادها على النسق الرأسمالي إلى تقليل إنفاقها على الخدمات العامة بما فيها التعليم (مجلة المستقبل العربي، ١٩٩٥). فالفرد العربي يعاني من تدني حصته من الإنفاق على التعليم، والتي بلغت حسب إحصاءات ١٩٩٣ حوالي ١١٦ دولاراً مقارنة بمعدل حصة الفرد في العالم أجمع والتي بلغت ٢٢١ دولاراً، ومتوسط حصة الفرد في الدول المتقدمة والتي بلغت ١٠٨٩ دولاراً (الأغبري، ١٩٩٩). وبدلاً من زيادة حصة الفرد العربي من الإنفاق التعليمي يبدو أنها في انخفاض مع مرور الزمن، فقد كانت نفس النسبة عام ١٩٨٧ «١٣٤» دولاراً (غنيمة، ١٩٩٦).

وقد كان من نتائج ذلك إعاقه محاولات تجديد التربية العربية وتطويرها. فعلى سبيل المثال عمل الوضع الاقتصادي المتردي على تخفيض الإنفاق على البحث العلمي الذي يعد أحد الأسس الرئيسية لكل تطوير وتحديث فقد بينت

الإحصاءات أن الإنفاق على البحث العلمي في الوطن العربي لم يزد عن ٠,٥٪ من إجمالي الإنفاق العالمي على ذلك النشاط عام ١٩٨٠، وأن نصيب الفرد من الإنفاق السنوي على البحث والتطوير في غالبية الدول العربية لا يتجاوز ثلاثة دولارات، في حين أن نصيب الفرد في الولايات المتحدة مثلاً كان ١٤٤,٥ دولاراً (أبو شيخة، ١٩٨٦).

إن نقص الإنفاق المالي على التعليم أسهم في محافظة النظام التعليمي على جموده وتقليديته، وكان من الأسباب الرئيسية للوضع التعليمي والإداري المتردي لكثير من الجامعات العربية التي لا يتوافر فيها مراكز للمعلومات وتعاني مكنتها ومختبراتها وخدماتها من القدم والتخلف (حنوش، ١٩٩٨). ولذلك يصح في هذا المجال القول بأن سوء الوضع الاقتصادي هو الصخرة التي تتحطم عليها الكثير من محاولات إصلاح التربية وربطها بالمستقبل وتحريرها من أغلال الماضي (نبيل، ١٩٩٦).

ثالثاً - نتائج الماضية في التربية العربية:

إن لظاهرة الماضية في التربية العربية انعكاسات ونتائج سلبية خطيرة أهمها ما يأتي:

١ - ضعف الموازنة بين التعليم ومخرجاته من جهة، وحاجات المجتمع والسوق من جهة أخرى:

إن المجتمعات في حركة مستمرة وتغير دائم ولذلك يجب على نظمها التربوية أن تكون مرنة ومتجددة لتواكب المستجدات وتلبي الحاجات الطارئة. أما إذا كانت المجتمعات متغيرة وتعيش المستقبل، في حين أن تربيتها ثابتة وأسيره الماضي فالنتيجة المتوقعة هي وجود انفصال كبير بين التعليم ومخرجاته من جهة والمجتمع وحاجاته من جهة أخرى. ورغم أن الوطن العربي يشهد تحركات كثيفة وتغيرات كبيرة وتحولات جذرية، يبدو أن معظم نظم التربية تعيش خارج العصر، وتغرد بعيداً عن السرب، وتسير ببطء خلف مجتمعاتها بدلاً من أن

تؤدي دوراً رائداً في قيادة المجتمع نحو التقدم، وتلبية حاجاته الحاضرة، واستشراف مستقبله للتحكم بمساره وتوجيهه. فجوهر التعليم في العهد العثماني، وفي مرحلة الاحتلال والانتداب، وفي فترة الاستقلال، وفي مرحلة الحكم «الوطني»، وفي العهد الجمهوري، بقي كما هو تقريباً يميل إلى الاقتباس عن الغرب، ويتسم بالاغتراب، ويتناقض مع الاقتصاد ومطالبه (الراوي، ١٩٧٩). إن محاولات التغيير والإصلاح والتطوير التي أجريت عليه لم تفلح في تحديثه بشكل جذري. وإن من أهم مظاهر ضعف المواءمة بين التعليم والمجتمع في الوطن العربي بشكل عام ما يلي:

- أ - استمرار التوسع في التعليم الذي يعد الموظفين على الرغم من تساؤل الحاجة إلى المزيد منهم.
- ب - العجز عن تغليب التوسع في التعليم المهني على التوسع في التعليم الأكاديمي النظري.
- ج - ضعف المواءمة بين التوسع في التعليم والطلب عليه في سوق العمل.
- د - قلة المواءمة بين مضامين المناهج وعمليات التعليم والتدريب من جهة، وبين المهارات والمعارف والاتجاهات التي يتطلبها العمل من جهة أخرى (رحمة، ١٩٩٧).
- هـ - بعد معظم أبحاث الجامعات ومؤسسات التعليم العالي عن واقع المجتمع وحاجاته، فأغلبها يتجه نحو خدمة الباحث فقط، فتأتي استكمالاً لنيل شهادة جديدة، أو لأغراض الترقيات الأكاديمية والوظيفية (بدران، ١٩٨٥).
- و - تطبيق كثير من الجامعات العربية لسياسة قبول أقرب ما تكون إلى المدرسة القديمة التي تدرس العلم والنظريات لمن يريد بصرف النظر عن مدى ارتباطها بحاجات المجتمع.
- ز - تقليدية المناهج الدراسية الجامعية التي تعتبر من أكثر مناهج المراحل الدراسية المختلفة جموداً، فهي بطيئة التغيير، وذلك بسبب البيروقراطية

والتقاليد الجامعية التي ترى أن الخروج على المؤلف إضعاف للعرف الجامعي القائم (التركستاني، ١٩٩٩).

ح - ضعف التناسق بين التخصصات الدراسية وسوق العمل مما أدى في كثير من الأحيان إلى نقص في أعداد خريجي بعض التخصصات، وزيادة في أعداد خريجي تخصصات أخرى. فعلى سبيل المثال ازدادت نسبة طلبة الدراسات الإنسانية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية من ٥٩,٢٪ عام ١٤٠٥هـ إلى حوالي ٧٧,٣٪ عام ١٤١٦هـ، وحصل نقص في أعداد طلبة العلوم الطبية والهندسية والزراعية والطبيعية من ٨,١٪ إلى ٣,٨٪ (التركستاني، ١٩٩٩).

ط - ضعف العلاقة بين تخصصات الخريجين والأعمال التي يمارسونها بعد التخرج. فعلى سبيل المثال فإن كثيراً من خريجي العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية رأوا حسب نتائج إحدى الدراسات أن الأعمال التي يزاولونها لا تتلاءم مع مجالات دراساتهم في الجامعات (الرشيد، ١٩٩٦).

ي - استئناف معظم الخريجين عن العمل المنتج، فكثير من خريجي الجامعات العربية يترفعون عن الإنتاج الاقتصادي لأن معظم تعليمهم كتابي أو لفظي تسود فيه الناحية النظرية الأكاديمية، فالاهتمام الأكبر ينصب بشكل رئيسي على المعلومات والحقائق والمعارف (حنوش، ١٩٩٧).

وكان من نتائج ضعف المواءمة بين التعليم والمجتمع في الوطن العربي بشكل عام بروز مشكلات ونتائج سلبية أهمها:

أ - تدني كفاية الكثير من الخريجين وإنتاجيتهم (رحمة، ١٩٩٧).

ب - هجرة الكثير من الخريجين، فعلى سبيل المثال بلغ عدد الكفاءات العربية المهاجرة إلى الولايات المتحدة وحدها حتى عام ١٩٨٣ مائة ألف شخص (حمادي، ١٩٩٠).

ج - انتشار البطالة بين عدد كبير من الخريجين والتي من أهم أسبابها ضعف الناحية العملية والتطبيقية في الجامعات (إبراهيم، ١٩٩٥).

د - إهدار الطاقة البشرية، فعلى سبيل المثال أشار تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٩ إلى أنه حسب إحصاءات ١٩٩٧، كانت نسبة الأمية في الوطن العربي ٤١,٤٪ وكان معدل القيد في مراحل التعليم الثلاث ٥٩٪ فقط (عمار، ٢٠٠٠).

٢ - صدمة المستقبل :

عندما يضعف النظام التعليمي صلته بالمستقبل ويقوي أواصر العلاقة بالماضي فإن النتيجة المتوقعة أنه سوف يعد أجيالاً للمستقبل بأساليب ونماذج وآليات وطرق الماضي، مما يعرض تلك الأجيال لهزات قوية وصددمات شديدة. فكما يقول توفلر، إن المدارس والجامعات بتركيزها المكثف على الماضي لن تفشل فقط في توصيل رسالة صادقة عن المستقبل، بل إنها ستفشل أيضاً حين تخرج الكثير من حملة الشهادات لصدمة المستقبل عن طريق الفصل بين التصور الذاتي للفرد وبين توقعاته إزاء التغير والنمو والتكيف (الخميسي، ١٩٨٨).

إن من أهم أسباب إصابة الأجيال بصدمة المستقبل عدم قدرة النظام التعليمي على استشراف المستقبل بشكل صحيح (الكرمي، ١٩٩٨). فالنظام التعليمي الماضوي كثيراً ما يقود إلى فقدان الأفراد لسيطرتهم على الأحداث والأزمات، وإضعاف قدراتهم على مواجهة المستجدات وحل المشكلات، وزيادة حدة الاغتراب لديهم، وتقليل فرص تحقيقهم لذواتهم. وأن من شأن كل ذلك زيادة إمكانية التخلف عن الأحداث والتعرض لمفاجآت الأزمات مع ما يصاحب ذلك من صدمات علماً بأن التعلم بالصددمات في ظروف العالم المتغيرة وسيلة للهلاك والدمار (بوتكن وزميلاه، ١٩٨١).

٣ - إضعاف دور المؤسسات التربوية والتعليمية :

إن الكثير من المؤسسات التربوية والتعليمية العربية تعمل على تزييف وعي الأجيال الناشئة عبر إقناعهم بأن ظل الماضي يجب أن يشكل الحاضر، وأن الأولوية يجب أن تمنح لمعطيات الماضي، الحقيقي منها والمتوهم، وأن الحاضر الحقيقي هو الماضي (رضا، ١٩٩٨).

ولذلك ضعف كثيراً دور تلك المؤسسات، فبدلاً من أن تكون مصدر إشعاع وتجديد، تطوير وقيادة، أصبحت في كثير من الأحيان مجرد تابع يعكس ما يسود المجتمع من أساليب وعمليات وعلاقات تقليدية (طلعت، ١٩٩٠).

فالجامعة مثلاً أصبحت معزولة عن محيطها الاجتماعي، وظهرت الثنائية البغيضة: الجامعة، المجتمع، وكأنهما عالمان منفصلان لا يعبأ أحدهما بالآخر، ولا تتلقى أهدافهما ومصالحهما. فهناك الجامعة التي تعيش في برجها العاجي، وتنغمس في تنظيرها العلمي البعيد عن مشكلات وهموم المجتمع. وهناك في المقابل المجتمع الذي لا يرى في الجامعة إلا مصدر تصدير لطالبي الوظيفة أو لمحترفي الكلام «والثروة الثقافية» (قاسم، ١٩٩٥). ويعود ذلك لأسباب كثيرة على رأسها تحول الكثير من الجامعات العربية إلى مؤسسات بيروقراطية ماضوية تخشى التجديد (رضا، ١٩٩٤).

٤ - إعاقة الإبداع:

إن من العوامل التربوية والتعليمية التي تعيق الإبداع ما يلي: التركيز الشديد على الكتاب المقرر، وحصر أهداف التربية في حفظ الكتاب المقرر، واعتماد نجاح الطالب على تخزين المعلومات واستدعائها، وتبني أساليب تدريس تلقينية روتينية ينقصها التجديد والابتكار، والاقتصار على المحاضرة، ومعاملة التلاميذ كمسجلي معلومات لا يسمح لهم بالمناقشة، والتركيز في الامتحانات على الأسئلة التقليدية التي تحاطب الذاكرة (السويدي، ١٩٩٦). وأن معظم هذه الخصائص تنطبق إلى حد كبير على الكثير من نظم التعليم العربية، ولذلك نجد قصوراً كبيراً في مختلف مجالات الإبداع العربية. وبما أن الإبداع هو خروج الجديد من القديم، وتجاوز الواقع إلى ما هو أفضل منه، وتبني نظرة مستقبلية إلى الأمام (حنفي، ١٩٩٨)، فإن التربية العربية ذات الصبغة الماضوية لا تستطيع بوضعها الحالي أن تكون مصدر توليد وتعزيز للإبداع لأنها تركز على القديم، ولا تبذل جهوداً حقيقية لاستخراج الجديد منه، وتعمل على التكيف مع الواقع، ولا ترغب كثيراً في تجاوزه، وتبني نظرة إلى الأمام، فنظرتها ما زالت تغلب عليها روح الماضوية.

الخلاصة

إن التربية العربية بشكل عام «تربية ماضوية عقيمة وعاجزة حتى في ماضويتها، ليس لأنها لم تستطع إعادة اختراع الماضي لأن الماضي نفسه غير قابل لإعادة الاختراع، ولكنها عاجزة لأنها لم تكشف للناشئة الجانب المضيء من الماضي نفسه، ولم تقر به من عقول الناشئة». (رضا، ١٩٩٨، ص ٦٢). فمعظم الأهداف التربوية والمناهج الدراسية وطرق التدريس ووسائل التقويم وغيرها من جوانب العمل التربوي تتميز بالثبات والقدم والجمود، وتنتمي إلى الماضي، ولم يطرأ عليها حديثاً إلا اليسير من التطوير الذي طال في معظمه الشكل وابتعد عن الجوهر. ولذلك وصف أحد التربويين النظم التربوية العربية بأنها في غالبها تقليدية وقديمة لأنها تفتقر في جوهرها إلى المعاصرة والتجديد (الراوي، ١٩٨٧). فهي تتسم بالركود، وإذا تحركت فلا تفعل أكثر من التقليد، رغم أن المحافظة والتقليد بما يضاف عليهما من قداسة القدم لم يعودا يلائمان العصر بالضرورة (محمود، ١٩٩٥). وقد أشار إلى هذه المشكلة تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية حين بين أن من أهم مظاهر أزمة التربية في الوطن العربي مقاومة نزعات التجديد، وضعف متابعة تطور المعرفة، والعجز عن استثمارها في المناهج الدراسية والوسائل التعليمية (الهاشمي، ١٩٩٣). فالتربية العربية بشكل عام ذات طابع صياني يقوم على المحافظة على الموجود وعدم تغييره (بوتكن وزميلاه، ١٩٨١). والمطلوب من أجل تخلص التربية في الوطن العربي من ماضويتها أو على الأقل تقليل حدتها ما يلي:

أ - تبني تربية مستقبلية توقعية تقوم على أساس توقع ما يمكن أن يحدث وتحاشيه أو تغييره أو مقاومته قبل وقوعه، ولا تكتفي بمجاراته أو التكيف معه فقط، لأن من شأن التربية المستقبلية التوقعية زيادة الاستعداد للمواقف الطارئة، والعيش مع المستقبل بوثام وتجنب صدماته (بوتكن وزميلاه، ١٩٨١).

ب - الفصل بين الإسلام والتراث، والنظر إلى الإسلام بقداسة واحترام وإجلال، واعتباره الثابت الأول للأمة، ومعاملة التراث كإنتاج بشري قابل للأخذ

والرد، والمدح والنقد، والتجديد والتطوير. فلا ثبات إلا لما هو إلهي فقط. وأما الجوانب الإنسانية فكلها عرضة للتغير والتبدل. فهناك ضرورة ملحة لنزع الهالة والقداسة عن التراث العربي الإسلامي تمهيداً لدراسته والاستفادة من الجوانب المضيئة فيه، والتخلص من سلبياته.

ج - وضع حد للتوق الشديد للماضي والارتباط به في مواجهة مشكلات الحاضر وتحديات المستقبل (الخميسي، ١٩٨٨)، والتحول بدلاً من ذلك إلى المستقبل، والتخلص من النكوص إلى الماضي هرباً من توترات الحاضر وأزماته.

د - تطوير النظم السياسية العربية بحيث تتيح مزيداً من الحرية والمشاركة والتفاعل والشورى، وتسمح بتجديد بنائها، وتحديث مضامينها، مما ينعكس إيجابياً على التربية، خاصة وأن التربية في البلدان العربية في العادة تولد وتنمو في رحم النظم السياسية فيها.

هـ - توفير الإمكانات المادية الملائمة لتطوير التربية العربية وزيادة الإنفاق على التعليم والبحث العلمي.

و - الانفتاح على الخبرات والتجارب التربوية العالمية، والاستفادة من كل جديد ومفيد فيها.

ز - توظيف الماضي العربي والإسلامي العريق، واستلهام دروس العزة منه، فمحاربة الماضوية لا تعني أبداً فصل الأمة عن جذورها الأصيلة، ولكنها تشير إلى رفض كل أشكال تقديس الماضي وعبادته.

ح - استشراف رؤى مستقبلية تركز على أفضل ما في الماضي، وأحسن ما في الخيارات المستقبلية، والمثابرة على استشراف المستقبل في تشكيل يشمل صوراً وصيغاً متعددة مع إدراك مضامينها القريبة والبعيدة، لعل في بعضها الهداية وحسن السبيل (علي، ١٩٩٨).

ط - إجراء المزيد من البحوث والدراسات العلمية وخاصة الميدانية منها حول ظاهرة الماضوية في التربية العربية لزيادة فهمها تمهيداً لمحاصرتها ومن ثم التخلص منها.

المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- ١ - إبراهيم، سعدالدين (١٩٨٥). «الأسرة والمجتمع والإبداع في الوطن العربي». في كتاب تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- ٢ - إبراهيم، سعدالدين (محرر) (١٩٨٩). مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم. عمان: منتدى الفكر العربي.
- ٣ - إبراهيم، سعدالدين (محرر) (١٩٩١). تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين... الكارثة والأمل. عمان: منتدى الفكر العربي.
- ٤ - إبراهيم، علي عبدالرزاق (١٩٩٥). «التعليم الجامعي وظاهرة البطالة بين خريجي الجامعات... دراسة تطبيقية على محافظة المنيا». المجلة العربية للتعليم العالي، السنة ١، العدد ١.
- ٥ - أبو حطب، فؤاد (١٩٩٧). التعليم المصري في القرن الحادي والعشرين. مستقبل التربية العربية، العدد ١١: ١٢.
- ٦ - الأصبحي، أحمد محمد (١٩٩٦). أوراق في المشروع العربي. عمان: دار البشير.
- ٧ - الأغبري، بدر سعد علي (١٩٩٩). «العولمة والتحديات التربوية في الوطن العربي». الفكر العربي، العدد ٤.
- ٨ - بدران، عدنان (١٩٨٥). «دور التعليم العالي ومراكز البحوث في تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي». في كتاب تهيئة الإنسان العربي للعطاء العالمي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- ٩ - بدران، شبل (١٩٩٠). «البعد الاجتماعي للتعليم العالي في الوطن العربي». التربية المعاصرة، السنة ٧، العدد ٦.

- ١٠ - بشور، منير (١٩٩٥). التربية العربية. السويد: دار نلسن.
- ١١ - بوتكن، جيمس وزميلاه (١٩٨١). التعليم وتحديات المستقبل (تقرير لنادي روما الدولي). القاهرة: المكتب المصري الحديث.
- ١٢ - التركستاني، حبيب الله محمد (١٩٩٩). «دور التعليم العالي في تلبية احتياجات سوق العمل السعودي». مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد ٢٧، العدد ٣.
- ١٣ - التقرير المبدئي المقدم لمجلس الشورى المصري عن الجامعات: حاضرها ومستقبلها. دراسات تربوية، الجزء الثاني، ١٩٨٦.
- ١٤ - جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٦). «التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين»، بحوث مؤتمر تربية الغد في الوطن العربي، مجلة كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة، عدد خاص.
- ١٥ - جرادات، عزت (١٩٨٣). «فلسفة التطوير التربوي في الأردن واتجاهاته». رسالة المعلم، العدد ٤.
- ١٦ - جلال، عبدالفتاح أحمد (١٩٩٠). «تجديد العملية التعليمية في جامعة المستقبل». دراسات تربوية، الجزء ٣٠.
- ١٧ - الجليلي، عبدالرزاق (١٩٨٨). «نحو إدارة تربوية أفضل». التربية، العدد صفر.
- ١٨ - حجاج، عبدالفتاح (١٩٩٦). «رؤية مستقبلية لإعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين»، بحوث مؤتمر تربية الغد في الوطن العربي. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، عدد خاص.
- ١٩ - حجازي، مصطفى (١٩٩٨). التخلف الاجتماعي... مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور. بيروت: معهد الإنماء العربي.
- ٢٠ - حجي، أحمد اسماعيل (محرر) (١٩٩٧). «التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل»، المجلد (١).

- ٢١ - حمادي، عبدالرحمن (١٩٩٠). «الجامعات العربية بين بطالة الخريجين وهجرتهم والإنتاجية المنشودة». الوحدة، السنة ٦، العدد ٢.
- ٢٢ - حنفي، حسن (١٩٩٨). هموم الفكر والوطن. القاهرة: دار قباء.
- ٢٣ - حنوش، زكي (١٩٩٨). «الاتجاهات الإدارية في الجامعات العربية وسبل تطويرها في العقد القادم». دراسات عربية، السنة ٣٤، العدد ١٢/١١.
- ٢٤ - حنوش، زكي (١٩٩٧). «نحو منطلقات مشتركة لفلسفة وأهداف مناهج الجامعي العربي في المرحلة الراهنة». شؤون عربية، العدد ٩١.
- ٢٥ - الخطيب، أحمد محمود (١٩٨٨). «اتجاهات حديثة في التقويم التربوي». المجلة العربية للتربية، المجلد ٨، العدد ١.
- ٢٦ - الخزرجي، عبدالسلام والخزرجي، رضية (٢٠٠٠). السياسة التربوية في الوطن العربي... الواقع والمستقبل. عمان: دار الشروق.
- ٢٧ - الخميسي، سيد سلامة (١٩٨٨). تحديث التربية العربية. القاهرة: عالم الكتب.
- ٢٨ - الراوي، مسارع (١٩٧٩). «تحليل الأنظمة التعليمية العربية من منظور الوحدة العربية». في كتاب دور التعليم في الوحدة العربية. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- ٢٩ - الراوي، مسارع (١٩٨٧). دراسات حول التربية العربية. صيدا: المكتبة العصرية.
- ٣٠ - رجب، مصطفى (١٩٩٥). «التقويم التربوي: تطورات واتجاهات مستقبلية». المجلة العربية للتربية، المجلد ١٥، العدد ٢.
- ٣١ - رحمة، أنطون حبيب (١٩٩٧). «أوضاع عمالة» خريجي التعليم المعاصر: دراسة مقارنة». مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد ٢٥، العدد ١.
- ٣٢ - الرشيد، محمد أحمد (١٩٨٨). «التربية ومستقبل الأمة العربية». عالم الفكر، العدد ٢.

- ٣٣ - الرشيد، محمد أحمد (١٩٩٦). «التحديات المعاصرة والمستقبلية الجامعية في دول مجلس التعاون الخليجي»، بحوث مؤتمر تربية الغد. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، عدد خاص.
- ٣٤ - رضا، محمد جواد (١٩٩٤). «الجامعات العربية المعاصرة: من الغربة إلى الاغتراب». المستقبل العربي، السنة ١٦، العدد ١٨٢.
- ٣٥ - زيدان، همام بدر اوي (١٩٩٣). السياسة وسياسات التعليم. دراسات تربوية، المجلد ٨، العدد ٥٤.
- ٣٦ - رضا، محمد جواد (١٩٩٨). «العرب في القرن الحادي والعشرين: تربية ماضوية وتحديات غير قابلة للتنبؤ». المستقبل العربي، السنة ٢٠، العدد ٢٣٠.
- ٣٧ - سالم، فيليب أديب (١٩٨٧). «الحواجز الحضارية أمام التقدم العلمي العربي». المستقبل العربي، العدد ٢.
- ٣٨ - سالم، نادية حسن (١٩٨٣). «التنشئة السياسية للطفل العربي.. دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية». المستقبل العربي، العدد ٥١.
- ٣٩ - سارة، ناثر (١٩٩٠) التربية العربية (منذ ١٩٥٠). عمان: منتدى الفكر العربي.
- ٤٠ - سلطان، محمود السيد (١٩٧٦). مقدمة في التربية. القاهرة: دار المعارف.
- ٤١ - سليمان، عدنان (١٩٩٨). «مقاربة أولية لتداعيات العولمة على المجتمع العربي». الفكر العربي، السنة ١٩، العدد ٩٣.
- ٤٢ - سورطي، يزيد (١٩٩٥). «نحو تطوير الأصول الإدارية للتربية في الوطن العربي». المجلة العربية للتربية، المجلد ١، العدد ١.
- ٤٣ - سورطي، يزيد (١٩٩٨). «السلطوية في التربية العربية... المظاهر والأسباب والنتائج». المجلة التربوية، المجلد ١٢، العدد ٤٦.
- ٤٤ - السويدي، خليفة علي (١٩٩٦). «المناهج التعليمية والإبداع» بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، عدد خاص.

- ٤٥ - شوقي، أحمد (١٩٩٢). هندسة المستقبل. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
- ٤٦ - الشيباني، عمر محمد التومي (١٩٨٣). «التعليم والاستلاب الحضاري». قضايا عربية، السنة ١٠، العدد ١.
- ٤٧ - صيداوي، أحمد (١٩٨٥). «تعقيب». من كتاب تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- ٤٨ - صيداوي، أحمد (١٩٩٦). «اتجاهات وتوجهات إصلاحية في التعليم العالي». المجلة العربية للتعليم العالي، العدد ٢.
- ٤٩ - العابد، أنور (١٩٨٥). واقع التقنيات التربوية في الوطن العربي». المجلة الثقافية، الجامعة الأردنية، العدد ٨.
- ٥٠ - عبدالحليم، أحمد المهدي (١٩٨٨). «نحو اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام وبرامجه ومناهجه». عالم الفكر، المجلد ١٩، العدد ٢.
- ٥١ - عبدالرحيم، خالد (١٩٨٤). «بعض وجوه أزمة التربية العربية». شؤون عربية، العدد ٣٦.
- ٥٢ - عبدالفتاح، عبدالرزاق (١٩٩٧). «التعليم الجامعي وتحديات المستقبل». في كتاب التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل. تحرير أحمد اسماعيل حجي.
- ٥٣ - عبدالفضيل، محمود (١٩٨٨). «الجهود العربية في مجال استشراف المستقبل». عالم الفكر، المجلد ١٨، العدد ٤.
- ٥٤ - عبدالقادر، مصطفى (١٩٩٠). «استشراف المستقبل ودور التعليم المصري في تحقيقه». دراسات تربوية، المجلد ٥، العدد ٢٤.
- ٥٥ - علي، سعيد إسماعيل (١٩٨٦). «ليست تلفيقية ولا توفيقية وإنما التقائية تكاملية». دراسات تربوية، العدد ٢.
- ٥٦ - علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٥). فلسفات تربوية معاصرة. سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد ١٩٨.
- ٥٧ - علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٨). «اتجاهات التعليم وتحديات المستقبل. الهلال، فبراير.

- ٥٨ - عمار، حامد (١٩٩٥). من قضايا الأزمة التربوية.. وجهة نظر. القاهرة: دار سعاد الصباح.
- ٥٩ - عمار، حامد (١٩٩٥). من همومنا الثقافية والتربوية. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- ٦٠ - عمار، حامد (٢٠٠٠). «نحو تعليم المستقبل العربي». العدد ٤٩٤، يناير.
- ٦١ - عويدات، عبدالله (١٩٩٩). «إعداد الطالب لمواجهة القرن الحادي والعشرين». في كتاب المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين، عمان: مؤسسة عبدالحميد شومان.
- ٦٢ - الغنام، محمد أحمد (١٩٧٦). «تجديد الإدارة: ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية». التربية الجديدة، السنة ٢، العدد ٢.
- ٦٣ - الغنام، محمد أحمد (١٩٧٧). «الأزمة الإدارية في التعليم في البلاد العربية». مستقبل التربية، اليونسكو، العدد ١.
- ٦٤ - غنيمه، محمد متولي (١٩٩٦). الوضع الراهن واحتمالات المستقبل. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ٦٥ - فايق، طلعت عبدالحميد (١٩٩٦). أبعاد الشخصية المصرية. مستقبل التربية العربية، العدد ٥.
- ٦٦ - فياتر، جيرزي (١٩٩٧). التعليم في القرن الحادي والعشرين. أبو ظبي: مركز الإمارات لدراسات البحوث الاستراتيجية.
- ٦٧ - القريشي، علي (١٩٨٩). التغيير الاجتماعي عند مالك بن نبي، القاهرة: الزهراء للإعلام العربي.
- ٦٨ - قمبر، محمود (١٩٩٦). «أهداف التربية العربية». مستقبل التربية العربية، المجلد ٢، العدد ١.

- ٦٩ - قمبر، محمود وزميلاه (١٩٩٧). دراسات في أصول التربية. الدوحة: دار الثقافة، ٧.
- ٧٠ - قنوص، صبحي (١٩٩٢). أزمة التنمية. مصراة (ليبيا): الدار الجماهيرية.
- ٧١ - الكرمي، زهير (١٩٩٨). الإنسان والتعلم. إربد (الأردن): دار الهلال للترجمة.
- ٧٣ - ليب، رشدي (١٩٨٠). «الرؤى المستقبلية لمحتوى التعليم ومناهجه في البلدان العربية». التربية الجديدة، السنة ٧، العدد ١٩.
- ٧٤ - مجلة المستقبل العربي (١٩٩٥). «عن التعليم والاقتصاد: البلدان العربية في سياق العالم»، المجلد ١٨، العدد ١٩٦.
- ٧٥ - محشي، خليل (١٩٨٥). «التربية المدرسية والعطاء العلمي في البلاد العربية». في كتاب تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- ٧٦ - محمود، حسني (١٩٩٥). «جوانب من إشكالية الثقافة العربية... الواقع والطموح». من كتاب وحدة الثقافة العربية. عمان: الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب.
- ٧٧ - المشاط، عبدالمعظم (١٩٩٢). التربية السياسية... التنشئة السياسية بدولة الإمارات كنموذج. القاهرة: دار سعاد الصباح.
- ٧٨ - مصطفى، صلاح عبدالحاميد وزميلته (١٩٨٦). الإدارة التربوية. الإمارات العربية المتحدة: دار العلم.
- ٧٩ - مصطفى، عدنان (١٩٩٥). «مسألة الجامعات العربية». عالم الفكر، المجلد ٢٤، العدد ١، ٢.
- ٨٠ - المنوفي، كمال (١٩٨٥). «الثقافة السياسية وأزمة الديمقراطية في الوطن العربي». المستقبل العربي، السنة ٨، العدد ٨.

- ٨١ - موسى، أحمد موسى (١٩٨٧). «دور النظام التعليمي في تنشئة الطفل العربي». المستقبل العربي، السنة ١٠، العدد ١٠٠.
- ٨٢ - مينا، فايز مراد (١٩٩٢). مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد. القاهرة: دار سعاد الصباح.
- ٨٣ - نبيل، مصطفى (١٩٩٦). «تطوير التعليم... قضية سنة ١٩٩٦». الهلال، يناير.
- ٨٤ - النقيب، خلدون حسن (١٩٩٧). في البدء كان الصراع. بيروت: دار الساقى.
- ٨٥ - نوفل، محمد نبيل (١٩٩٧). «رؤى المستقبل... المجتمع والتعليم في القرن الحادي والعشرين (المنظور العالمي والمنظور العربي)». المجلة العربية للتربية، المجلد ١٧، العدد ١.
- ٨٦ - الهاشمي، الشريف محمد بن فيصل (١٩٩٣). «هجرة الكفاءات العربية وأبعادها». الباحث، السنة ١٢، العدد ٥٩.
- ٨٧ - وطفة، علي (١٩٩٦). «الخلفيات الاجتماعية للتفاعل التربوي في الجامعات العربية.. جامعة دمشق نموذجاً». المستقبل العربي، السنة ١٩، العدد ٢١٩.
- ٨٨ - وطفة، علي (١٩٩٨). «الأهداف التربوية في البلدان العربية: رؤية نقدية». المستقبل العربي، السنة ٢٠، العدد ٢٣٠.

المراجع الأجنبية:

- 1 - Bear, H. & Slaughter, R. (1994). **Education for the Twenty First Century**. London: Routledge.
- 2 - Burden, P.R. & Byrd, D.M. (1994). **Methods of Effective Teaching**. Boston: Allyn & Bacon.
- 3 - Certon, M. J. et al. (1985). Schools of the Future: Education Approaches the Twenty First Century. **Futurist**, 19(4).

- 4 - Davidoff, L.L. (1987). **Introduction to Psychology**. New York: Mc Graw-Hill.
- 5 - Feldman, R.S. (1996). **Understanding Psychology**. New York: Mc-Graw-Hill.
- 6 - Hass, G. & Parkay, F. W. (1993). **Curriculum Planning**. Boston: Allyn & Bacon.
- 7 - Hannallah, R. K. & Guirguis, M.T. (1998). **Dictionary of the Terms of English Arabic**. Beriut: Librairie du Liban.
- 8 - Hayes, N. (1994). **Foundations of Psychology**. London: Routledge.
- 9 - Hunter, E. (1989). "The Role of Teachers in Education Reform". **NASSP Bulletin**, 73 (518).
- 10 - Hellawell, D.E (1996). "Reduction in Europe... Toward the Twenty First Century", **International Journal of Educational Reform**, 5 (1).
- 11 - Harsh, R.H. (1997). The Liberal Arts College, The most practical and professional Educational Education for the Twenty First Century. **Liberal Education**. 83 (3).
- 12 - Shane, H.G. (1986). "Reflections from the past and Promises for the Future. "Education Reform, 5 (3).
- 13 - Silcox, H. (1993). School - Based Community Service Programs - All imperative for Effective schools. **NASSP Bulletin**, 77 (550).
- 14 - Webster's **Third New International Dictionary**, 1993.
- 15 - Wishnietsky, D. H. (1996). **Brooks Global Studies**. Bloomington (Indiana): Phi Delta Kappa Foundation.

PASTNESS IN ARAB EDUCATION

Dr. Yazid Issa Ssurti

Hashimite University, Jordan

Abstract

The aim of this study is to investigate the phenomenon of pastness in Arab education through answering the following questions:

- 1 - What are the aspects of pastness in Arab education?
- 2 - What are the reasons for the phenomenon of pastness in Arab education?
- 3 - What are the consequences of pastness in Arab education?

The results of the study show that many aspects of pastness spread in educational aims, teaching methods, curricula, educational administration and educational evaluation. Pastness in education has cultural, political, historical, psychological and economic causes. Finally the results reveal that pastness in education had the following consequences: Imbalance between educational output and needs of society, future shock, weakening educational institutions and hindering creativity.