الفصل الرابع

إدارة وتنظيم التعليم العام فى دول الخليج العربية

مقدمة :

سنتناول فى هذا الفصل الكلام عن الاتجاهات العامة المشتركة بين دول الخليج العربية فى إدارة التعليم العام وتمويله وتنظيم مراحله الثلاث بأنواعها المختلفة .

أولا : إدارة التعليم العام وتمويله

سبق أن أشرنا الى أن إدارة التعليم فى الدول العربية بصفة عامة ومنها دول الخليج تقوم على أسس مركزية وتتولاها وزارة تسمى فى السعودية وزارة المعارف وفى الكويت وزارة التربية وفى الامارات والبحرين وقطر وزارة التربية والتعليم وفى عمان وزارة التربية والتعليم وشئون الشباب . وتتولى هذه الوزارة الإشراف على التعليم العام بجميع مراحله وأنواعه كما تشرف أيضا على المدارس الخاصة والأهلية . وقد تشترك بعض الوزارات الأخرى مثل وزارة الشئون الاجتماعية والصناعة والصحة مع وزارة التربية فى الإشراف على أنواع معينة من التعليم مثل دور الحضانة ورياض الأطفال أو المدارس الفنية والمهنية والصحية . كما أنه بالنسبة للمملكة العربية السعودية تتولى هيئة خاصة تعرف بالرئاسة العامة لتعليم البنات الإشراف على تعليم البنات فى المملكة بجميع مراحله بما فى ذلك التعليم العالى . وتشرف المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى على المدارس الثانوية الفنية والمعاهد الفنية العالية بالمملكة . وفى الكويت تشرف الهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب على معاهد التعليم الفنى والتكنولوجى وهيئات التدريب .

وتشابه الهياكل التنظيمية لوزارات التربية فى دول الخليج العربية تشابهاً كبيراً من حيث قيامها على التسلسل الهرمى للسلطة . إذ نجد الوزير فى قمة الهرم والأجهزة التابعة له يليه وكيل الوزارة والأجهزة التابعة له ثم الإدارات المركزية لجميع مراحل التعليم والأجهزة الفنية المصاحبة والأجهزة الإدارية والمالية .

وتتولى وزارات التربية والتعليم من خلال هذه الإدارات المركزية الإشراف على تنفيذ السياسة العامة للتعليم ، وما يتطلبه ذلك من وضع المناهج وخطة الدراسة وتأليف الكتب المدرسية وتنظيم الامتحانات وتعيين المعلمين وتدريبهم وتنقلاتهم . كما أنها توجه أعمال المدارس من خلال النشرات والتعميمات التى تصدرها .

ويساعد الإدارة المركزية فى ذلك جهاز من الموجهين الفنيين الذين يقومون بزيارة المدارس لمتابعة ما يجرى بها فنياً وإدارياً ويقدمون ملاحظاتهم فى تقارير يرفعونها للمسئولين فى الوزارة .

وفى الدول الخليجية ذات المساحات الواسعة والتقسيمات الإقليمية والإدارية المتميزة مثل السعودية وعمان والامارات يفرض العامل الجغرافى واتساع المساحة أو التقسيم الإدارى ضرورة وجود تنظيمات إقليمية للإشراف على التعليم فى المنطقة . ولهذا يوجد فى هذه الدول مناطق تعليمية محلية تتولى تصريف الشئون الإجرائية للتعليم بها فى ضوء تعليمات الوزارة . وقد توجد هذه المناطق على نطاق أصغر لاعتبارات عملية وظيفية تتعلق بنمو حجم التعليم كما فى بقية الدول العربية الخليجية . أما إدارة التعليم على مستوى المدارس فتنحصر فى الأمور التنفيذية مع الالتزام بتوجيهات الوزارة وتعليماتها . وهى لا تتمتع بحرية كبيرة فى اتخاذ قرارتها . وهذا وضع طبيعى فى نظم التعليم المركزية . أما فى النظم غير المركزية كبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية فتتمتع المدرسة بحرية كبيرة فى اختيار مناهجها وكتبها المدرسية وتعيين مدرسيها وتصريف شئونها الإدارية والمالية . وتجدر الإشارة إلى أنه فى بعض الدول الخليجية كسلطنة عمان يتولى مدير المدرسة الابتدائية بالإضافة إلى عمله مهمة التوجيه الفنى للمعلمين العاملين معه . أما مدير المدرسة الإعدادية والثانوية فيقوم بهذه المهمة بمساعدة بعض المدرسين ذوى الخبرة الطويلة . وفى المملكة العربية السعودية اتجاه مماثل أوصت به وزارة المعارف وهو أن يتولى مدير المدرسة بالإضافة إلى عمله مهمة التوجيه التربوى للمعلمين [١] .

تدريب القيادات الإدارية والتربوية :

بالنسبة لتدريب القيادات الإدارية والتربوية فإن السياسات التعليمية للدول العربية الخليجية تؤكد على الاهتمام ببرامج التدريب التأهيلية التى تمكّن القيادات الإدارية الجديدة من القيام بأدوارها . وكذلك الاهتمام بالبرامج التجديدية التى ترفع مستوى أداء القيادات التربوية وتزيد من كفاءتهم . وتوجد بالفعل برامج لتدريب هذه القيادات فى الدول العربية الخليجية . كما توجد أجهزة مسئولة عن هذه التدريبات . ففى البحرين يوجد برنامج لتطوير القيادات والإدارة المدرسية . وقد بدأ تنفيذ هذا البرنامج عام ١٩٨٤ . وفى السعودية توجد برامج مماثلة . ويوجد فى تنظيم وزارة المعارف قطاع يعرف بقطاع التطوير التربوى ، كما توجد إدارة للتطوير الإدارى . وفى قطر توجد برامج لتدريب مديرى ومديرات المدارس والقيادات التربوية الأخرى . وفى الكويت يوجد اهتمام بالتطوير الإدارى وتدريب القيادات العليا على طرق الإدارة الحديثة ووسائلها . وفى عمان والامارات توجد برامج لتدريب القيادات المدرسية . وقد أشرنا إلى ذلك بشىء من التفصيل فى حديثنا عن تدريب المعلمين .

زيادة نسبة الإداريين على المعلمين :

يلاحظ بصفة عامة فى الدول العربية الخليجية أن عدد العاملين فى مجال الإدارة والخدمات على اختلاف مستوياتها يفوق عدد المعلمين بدرجة كبيرة . وهذه ظاهرة تبدو غريبة ، لأن المفروض فى أى نظام تعليمى أن المعلمين يعتبرون من الناحية الكمية ثانى المدخلات بعد التلاميذ .

ففى عمان نجد أن جملة عدد الموظفين والمستخدمين العاملين فى وزارة التربية والتعليم وإدارتها ومدارسها بلغ فى عام ١٩٨٦/٨٥ حسب الإحصاءات الرسمية ١٥٧٦٩ موظفاً ومستخدماً فى حين أن عدد المعلمين العاملين فى التعليم العام كله بجميع مراحله بلغ فى نفس السنة ٩٧٩٣ معلماً أى أن الإداريين والمستخدمين يمثلون ١٦٠٪ بالنسبة للمعلمين . وبمعنى آخر يقابل كل معلم ١,٦ من الإداريين والخدمات. وهذا بلغة الأرقام طبعاً لأن الأفراد لا يجزأون إلى كسور عشرية . وواضح أن هذه النسبة كبيرة وغير طبيعية .

وفى الكويت أشارت دراسة حديثة باللغة الإنجليزية [١] عن إدارة التعليم بها إلى أن لكل معلم ١,٦ من الإداريين وهى نسبة مماثلة لعمان .

وفى دولة قطر نجد أن عدد العمال والسائقين العاملين فى وزارة التربية والتعليم يفوق عدد المعلمين فى التعليم العام ٤٠١٢ معلما . فإذا أضفنا إلى عدد العمال الإداريين وموظفى الخدمات فى مختلف الإدارات والمدارس نجد أن نسبة هؤلاء تصل إلى ١٥٧٪ بالنسبة للمعلمين وهى نسبة مقاربة لما هو موجود فى عمان والكويت .

وفى دولة الامارات العربية يتساوى تقريباً عدد المعلمين مع عدد الإداريين والمستخدمين فى الخدمات . إذ يصل عدد المعلمين ما يزيد قليلا عن عشرة آلاف فى حين يصل عدد الإداريين والمستخدمين حوالى ٩٨٠٠ إدارى ومستخدم حسب الإحصاءات الرسمية لعام ١٩٨٦/٨٥ (٢) . وتعتبر البحرين أحسن حظاً بالنسبة لبقية الدول الخليجية إذ يصل عدد الإداريين والمستخدمين أقل من نصف عدد المعلمين فى جميع مراحل التعليم العام . ونجد أن عدد الإداريين والموظفين والمستخدمين يصل حوالى ألفين فى حين أن عدد المعلمين حوالى ٤٥٠٠ معلم وذلك حسب احصاءات ١٩٨٥ . ولم يتيسر لنا معلومات كاملة عن السعودية .

ومن العرض السابق يتضح أن الدول العربية الخليجية فى حاجة إلى ترشيد استخدام موظفيها وإداريها العاملين فى ميدان التربية والتعليم . وهذا يتطلب عمل توصيف موضوعى علمى لكل الوظائف غير التعليمية المطلوبة على مختلف المستويات ودارسة الاحتياجات الفعلية من القوى العاملة وإعادة توزيع العاملين فى ضوء هذا التوصيف وعلى أساس تلك الاحتياجات . فمن المعروف أن هناك أماكن يتهافت عليها كثير من الإداريين والموظفين مثل الإدارات المركزية أو التى لها ميزات خاصة . ولهذا نجد فيها تكدساً نسبياً من الموظفين الذين يزيدون عن حاجة العمل الفعلية كما أنه لاعتبارات اجتماعية نجد أعداداً ضخمة من عمال الخدمات والسائقين تزيد عن الحاجة . وقد سبق أن أشرنا إلى أن العمال والسائقين فى قطر يزيد عددهم عن عدد المعلمين . وواضح أن مثل هذه الأوضاع تحتاج إلى تصحيح فى ظل سياسة لترشيد استخدام القوى البشرية .

تمويل التعليم العام :

من المعروف أن الدول العربية ومنها الخليجية تخصص فى ميزانياتها العامة السنوية أموالا للإنفاق على التعليم ترصد فى ميزانية خاصة تتولاها وزارة التربية والتعليم وتقوم بالصرف منها وفق البنود المحددة والمنظمة لهذا الصرف . ومن المعروف

أن المال عصب الحياة وأساس قيام أى مشروع ولذلك فإن حجم الميزانية المخصصة للتعليم يؤثر سلباً وإيجاباً على نوع الخدمات التعليمية المقدمة ، ولذلك تعتبر دول الخليج العربية فى وضع نسبى أفضل . وتأخذ مرتبات المعلمين أكبر شريحة من أى ميزانية للتعليم فى أى نظام تعليمى . إذ تتراوح نسبة هذه المرتبات عادة بين ٧٥ - ٩٠٪ من الميزانية . ومن هنا يمكن أن نفهم لماذا يصعب تصحيح الأوضاع المادية للمعلمين فى النظم التعليمية . طبعاً لما يترتب على أية زيادة فى مرتبات المعلمين ولو كانت بسيطة من زيادة ملحوظة فى الميزانية العامة . ولكن هذا لاينبغى أن يكون سبباً يحول دون تحسين الأوضاع المادية للمعلمين ليتساووا مع نظرائهم فى المهن الأخرى إن لم يفضلوهم لما لمهنة التعليم من وضع خاص وأعباء ومسئوليات خاصة .

إن الأصل فى قيام أية منظمة أداء عمل فنى معين . فالمصانع تنتج والمستشفيات تعالج والمدارس تعلم . وهذه أمور فنية تتطلب جهازاً إدارياً لمساعدتها . فالجهاز الإدارى فى أية منظمة هو أساساً فى خدمة الجهاز الفنى . ولكننا نجد أن الوضع قد يخرج عن إطاره الحقيقى فتصبح الأجهزة الإدارية مقيدة ومعوقة لأداء الجهاز الفنى بما تفرضه من قواعد قد لا تراعى بالضرورة احتياجات العمل الفنى ومطالبه لاسيما فيما يتعلق بالنواحى المالية . هنا تنقلب الأمور ويصبح الحصان فى مؤخرة العربة لا فى مقدمتها كما ينبغى أن يكون . خذ مثلا البحث التربوى ومدى تشجيع رجال الإدارة والمال له . أليست الميزانيات الضئيلة التى تخصص للبحوث التربوية والعلمية بصفة عامة وعلى مستوى العالم العربى كله بلا استثناء باعثة على خيبة الأمل إذا ما قورنت بالدول الأخرى .

وحتى مع ضآلة الميزانيات المخصصة للبحث التربوى فى الدول العربية عامة ينظر إلى صرفها على أنه مجرد أموال تدخل جيوب الباحثين دون تقدير حقيقى لجهد هؤلاء الباحثين وأهمية دورهم فى تنمية المعرفة واكتشاف المعلومات الجديدة والمساعدة فى حل مشكلات قائمة والتغلب عليها .

لقد آن للعمل التربوى الفنى بصفة عامة أن يُقَدرَ وأن يَنالَ ما يستحقه من الاهتمام فى الميزانيات التى تخصصها الدول العربية للتعليم . والواقع أن التعليم على المستوى العالمى لا يحظى بالاهتمام الذى يستحقه . فمع أن ما يقرب من نصف سكان العالم اليوم تقع أعمارهم دون سن الخامسة والعشرين وهى سن التعليم بجميع مراحله، ومع أن من بين كل ثلاثة أفراد بالغين يوجد فرد أمى يحتاج الآخران إلى مزيد من

التعليم نجد أن الأموال والميزانيات المخصصة للتعليم لا تتكافأ مع ضخامة العمل المطلوب . وفى الوقت الذى ينفق فيه العالم حوالى ثمانية آلاف دولار فى المتوسط على كل جندى نجد أن متوسط ما ينفق على كل تلميذ مائة دولار . بل إن ما تنفقه كثير من الدول على الدعاية والاعلان يفوق ما تنفقه على التعليم . لكن هناك فى نفس الوقت جهود تستحق التقدير ، فبعض الدول النامية تخصص ما يقرب من ربع ميزانياتها القومية للتعليم أو ما يزيد عن ذلك . وكان من بينها بعض الدول العربية .

إن ما تخصصه الدول العربية الخليجية للتعليم يختلف بالطبع من دولة لأخرى. لكنها مع هذا تتقارب فيما بينها من حيث نسبة ميزانية التعليم من الميزانية العامة للدولة ، إذ تقرب هذه النسبة من ١٠٪ وهى نسبة معقولة فى ضوء الظروف والأوضاع التى تشهدها المنطقة سواء على المستوى الاقتصادى وتذبذب أسعار البترول وانخفاض سعر الدولار والمطالب الملحة للتنمية أو على المستوى الاجتماعى فى ظل التزامات هذه الدول نحو شعوبها والعمل على رفاهيتها أو على المستوى السياسى فى ظل التزامات هذه الدول بالتأييد والدعم المادى للقضايا المصيرية والحيوية فى العالم العربى وهى التزامات متعددة الجوانب .

ويبلغ إجمالى ما تنفقه الدول العربية الخليجية على التعليم ما يقرب من عشرة مليارات من الدولارات حسب إحصاءات ١٩٨٥/١٩٨٦ . وتأتى السعودية بالطبع فى المقدمة من حيث كبر حجم ميزانياتها التعليمية نسبياً نظراً لضخامة حجم التعليم بها يليها الكويت ثم الامارات ثم قطر ثم عمان ثم البحرين .

وتعتبر الميزانيات المخصصة أهم مصدر للإنفاق على التعليم بهذه الدول . لكن هناك بالطبع مصادر تمويل أخرى فى بعض الدول . فالبحرين مثلا تساعدها السعودية بدفع رواتب بعض المعلمين كما أن الكويت تساعدها فى تحمل تكاليف الأبنية المدرسية.

وتعتبر الميزانيات التى ترصدها الدول العربية ومنها الخليجية للتعليم من أعلى الميزانيات بالنسبة للدول النامية . ولكن على الرغم من هذه الميزانيات الضخمة مازالت الأمية منتشرة فى العالم العربى بشكل يدعو للأسف ، ومازال التعليم العام بمراحله الثلاث غير قادر عن استيعاب نسبة كبيرة من الأطفال فى سن المدرسة . ومع أن الدول الخليجية أحسن حالا بكثير بالنسبة للتعليم الابتدائى بالذات فإن المشكلة مازالت قائمة بالنسبة للتعليم الاعدادى أو المتوسط والثانوى .

وهناك نقطة أخرى تتعلق بالتمويل هى ارتفاع معدل تكلفة التلميذ بالنسبة للدول الخليجية بدرجة لافتة للنظر . ففى دولة قطر يصل هذا المعدل إلى ما يزيد عن ٦٥٠٠ دولار فى السنة وفى الكويت يصل إلى ٢٣٠٠ دولار فى السنة وهى معدلات عالية فى حين نجد أن معدل تكلفة التلميذ فى اليمن ٢٣ دولارا ، وفى الأردن ٢٣٠ دولاراً . وليس هناك ما يدل على أن هناك فرقاً فى نوعية التعليم . وهذا يعنى أن زيادة تكلفة التلميذ التعليمية لا يترتب عليها تحسن ملحوظ فى مستوى تعليمه أو ترتيبه . إن معدل تكلفة التلميذ فى أية دولة مرتبط بالمستوى الاقتصادى والاجتماعى ومستوى الخدمات فيها . ولما كانت دول الخليج العربية من الدول ذات المستوى المعيشى المرتفع فمن الطبيعى أن تكون تكلفة التلميذ مرتفعة أيضا .

وهناك فاقد فى الأموال يتأتى من سوء إنفاقها على شراء أجهزة غالية قد لا تستخدم لنقص التدريب عليها أو قد تكون قليلة الاستخدام أو يصيبها التعطل أو القدم بعد فترة من الزمن وتصبح أجهزة قديمة قد عفا عليها الزمن . وقد يكون هناك إسراف فى عمل التجهيزات أو إساءة استعمال المواد الخام بصوره المختلفة . ففى مصر على سبيل المثال تصل نسبة التالف من الورق المعد لطباعة ملايين الكتب المدرسية إلى ٣٠٪ وهى نسبة كبيرة تترجم بملايين الجنيهات . ويرجع ذلك إلى عدم كفاءة نظام النقل ونظام التخزين مما يترتب عليه إتلاف هذه النسبة الكبيرة . وهذا مجرد مثال وإن كان لا يصدق بالضرورة على دول الخليج العربية .

هناك أيضا فاقد أو هدر فى وقت العاملين فى التعليم وفى غيره من قطاعات الحكومة وقد أشارت جريدة مصرية Egyptian Gazette فى عددها الصادر فى ٤ يناير ١٩٨٢ إلى أن المصريين ينفقون فى المتوسط العام ٤٪ من وقتهم فى أعمالهم بالمقارنة بنسبة مقدارها ١٦٪ عند الأمريكيين . أى أن المصريين ينفقون $\frac{١}{٤}$ ما ينفقه الأمريكيون على العمل وهى نسبة تصدق على البلاد العربية الأخرى فإذا تذكرنا أن ثلاثة أرباع ميزانية التعليم تدفع كرواتب وأجور للمعلمين والعاملين استطعنا أن نتصور الفاقد الكبير فى الأموال الناتج عن الهدر فى وقت العاملين وفى المصادر البشرية . وتبرز هذه المشكلة بصورة خطيرة فى التعليم بصفة خاصة باعتباره مجالا من مجالات الاستثمار ذات التركيز البشرى العالى .

ثانيا : تنظيم التعليم العام

مقدمة :

يمتد التعليم العام فى الدول العربية الخليجية شأنها شأن باقى الدول العربية على مدى اثنتى عشرة سنة من سن السادسة حتى الثامنة عشرة مقسمة على ثلاث مراحل تعليمية تتمشى مع ما نص عليه ميثاق الوحدة الثقافية العربية وهى :

- المرحلة الابتدائية ومدتها ست سنوات باستثناء دولة الكويت حيث تكون مدتها أربع سنوات .
- المرحلة الاعدادية أو المتوسطة ومدتها ثلاث سنوات باستثناء دولة الكويت حيث تكون مدتها أربع سنوات .
- المرحلة الثانوية ومدتها ثلاث سنوات باستثناء دولة الكويت حيث تكون مدتها أربع سنوات .

وتتشابه الدول الخليجية باستثناء السعودية فى وجود نظام مستقل للتعليم الدينى موازٍ للتعليم العام ، ووجود تعليم فنى زراعى وتجارى وصناعى عادة على مستوى التعليم الثانوى باستثناء الكويت حيث يكون التعليم الفنى بعد الثانوى .

وسنتناول الكلام عن هذه المراحل فى السطور التالية لكن سنسبقه بالكلام عن دور الحضانة ورياض الأطفال رغم أنها مازالت خارج السلم التعليمى لهذه الدول ولغيرها من الدول العربية .

١ - دور الحضانة ورياض الأطفال :

مقدمة :

تمثل دور الحضانة ورياض الأطفال مرحلة تعليمية هامة لاعتبارات تربوية واجتماعية على جانب كبير من الأهمية . يأتى فى مقدمتها ما كشفت عنه البحوث والدراسات العلمية من أهمية السنوات الأولى فى تشكيل شخصية الطفل . ومن هنا فإن توفير بيئة تربوية جيدة من خلال دور الحضانة ورياض الأطفال يساعد فى التنشئة

السليمة للطفل . من ناحية أخرى نجد أن تفشى الأمية فى البلاد العربية لاسيما بين النساء لا يساعد على توفير بيئات منزلية صالحة لتنشئة الأطفال . ومن هنا تستطيع دور الحضانة ورياض الأطفال أن تعوض هؤلاء الأطفال عن الفقر الثقافى والاجتماعى فى بيئاتهم . يضاف إلى ذلك أن تزايد دخول المرأة العربية إلى ميدان العمل يعتبر عاملا هاماً للتفكير جدياً فى انشاء دور حضانة ورياض أطفال حكومية فى بلادنا العربية . ومن المعروف أن عدم توفير مثل هذا الدور بصورة تناسب ظروف المرأة العاملة قد دفع الأسر إلى استخدام مربيات أو حاضنات فى بيوتهم . ونظراً لتدنى المستوى الثقافى والاجتماعى لهؤلاء المربيات فإن النتائج تكون دائماً غير مرضية . ويزداد الوضع خطورة فى الدول الخليجية حيث يكون معظم هؤلاء المربيات من الأجنبيات اللاتى لا يعرفن اللغة العربية واللاتى ينتمين إلى بيئات اجتماعية فقيرة مما يكون له آثار سلبية بعيدة المدى على أطفالنا وفلذات أكبادنا . وهناك دراسات اهتمت بدراسة أثر المربيات الأجنبيات على الأطفال . يضاف إلى ذلك أن ما يقرب من ثلث السكان فى دول الخليج العربية تقل أعمارهم عن التاسعة مما يشير إلى وجود عدد كبير من الأطفال فى سن رياض الأطفال والسنوات الأولى من المرحلة الابتدائية .

كل هذه الاعتبارات السابقة تفرض على الحكومات العربية ضرورة التفكير فى توفير نظام حكومى مجانى لدور الحضانة ورياض الأطفال . وعلى هذه الحكومات أن تعطى أولوية لجعل هذه المرحلة داخل النظام التعليمى الرسمى وأن يمتد الالزام فى الدول التى يوجد بها قوانين للتعليم الالزامى إلى هذه المرحلة . وبدلا من مد سن الالزام فى اتجاه المراحل التعليمية الأعلى ينبغى عكس هذا الاتجاه مرحليا ليشمل مرحلة الحضانة ودور الأطفال . وبعد الانتهاء منها يمكن أن يمتد الالزام بعد ذلك فى الاتجاه الأعلى .

إننا عندما ننظر إلى المجتمعات المتقدمة على اختلاف شاكلتها نجد أنها تهتم بهذا الدور وتوليه عناية كبيرة . ففى دولة من هذه الدول مثل فرنسا على سبيل المثال حيث يرجع تاريخ مدرسة الحضانة Ecole Maternelle إلى سنة ١٨٣٧ نجد أنها قد لعبت دوراً هاماً ومازالت تلعبه كمؤسسة اجتماعية هامة تعنى بأطفال أبناء الشعب . وتوجد هذه المدارس عادة فى المجتمعات الفرنسية التى يزيد عدد سكانها عن ألفى نسمة . ويكمل عمل هذه المدارس مدارس أخرى لرياضة الأطفال تقوم وزارة الصحة بانشائها .

وهى مدارس ملحقة بالمؤسسات الصناعية الكبرى وتكون عادة بمصروفات .

وتشير البيانات الاحصائية الحديثة إلى أن كل الأطفال الفرنسيين تقريباً يلتحقون بمدارس الحضانة بين سن الخامسة والسادسة وأن ما يزيد عن ثلاثة أرباع الأطفال بين سن الثانية والسادسة ملتحق بالمدارس والغالبية العظمى من الأطفال يلتحقون بالمدارس الحكومية والقلة الباقية تلتحق بالمدارس الدينية الخاصة ويمكن لأى أقليم أن ينشىء مدرسة لتعليم أطفاله لكن بشرط أن يتعهد باستمرار عمل المدرسة طيلة ثلاثين عاما . وفى مقابل ذلك تقوم الدولة بدفع مرتبات المعلمين ، وما يقرب من ٨٥٪ من مصروفات المدرسة . ويتحمل الأقليم المصروفات النثرية العامة .

وفى بقية الدول الأوربية والغربية بصفة عامة تلعب دور الحضانة دوراً هاماً متزايداً فى تربية الأطفال ، وتهتم بها المؤسسات الأهلية والحكومية على السواء .

أهداف رياض الأطفال :

لا خلاف بين النظم التعليمية المعاصرة على أن الهدف الرئيسى لرياض الأطفال هو توفير أحسن الشروط المواتية لتربية الطفل تربية سليمة متكاملة ورعايته صحياً وجسمياً وعقلياً واجتماعياً وتهيئته للحياة المدرسية فى المراحل التالية . وقد فصّلت السياسة العامة للمملكة العربية السعودية أحسن تفصيل فى بابها الثالث أهداف دور الحضانة ورياض الأطفال . ومن أهم هذه الأهداف صيانة فطرة الطفل ورعاية نموه الخلقى وتزويده بثروة من التعابير اللغوية الصحيحة والمعلومات المناسبة وتدريبه على المهارات الحركية والعادات الصحيحة وتربية حواسه وتمرينه على حسن استخدامها وتشجيع نشاطه الابتكارى وتعهد ذوقه الجمالى وإتاحة الفرصة أمام حيويته للانطلاق الموجه والوفاء بحاجات الطفولة وإسعاده وتهذيبه فى غير تدليل أو إرهاق . وواضح أن هذه الأهداف تنطبق على كل الدول العربية بما فيها الدول الخليجية .

مناهج رياض الأطفال :

لا تتبع رياض الأطفال فى الدول العربية الخليجية نظام اليوم المدرسى المعروف فى المراحل التعليمية الأخرى . وإنما يترك للمربية توجيه نشاط الأطفال مع تركهم على

حريتهم فى الحركة وممارسة الألعاب الفردية والجماعية . ويوزع الأطفال عادة إلى مجموعات لكل مجموعة مربية وقد يعين للمجموعة إلى جانب المربية مساعدة ومشرفة .

ولا توجد مناهج محددة لرياض الأطفال فى الدول العربية الخليجية وإنما يترك الأمر للمعلمة التى تقوم باختيار نوع النشاط المناسب للأطفال كما أشرنا . لكن يلاحظ بصفة عامة أنه يغلب عليها طابع التعليم والتلقين وليس طابع التربية بوجه عام . لقد كان فرويل الذى يسمى " أبا رياض الأطفال " يقدم لكل طفل فى روضته بعض الهدايا مع اللعب والنماذج مثل الكرة والمربع والأسطوانة ومع نموه يعطى له المزيد منها . وأول هدية تقدم له هى الكرة التى ركز فرويل على أهميتها ومغزاها . وفرويل يرى أن يعطى الطفل كرة منذ أن يكون سنه ثلاثة أشهر لأنها فى نظره ترمز إلى وحدة الكون والعالم وهى تحفز الطفل على اللعب وتساعده على تدريب حواسه وعضلاته وقوة انتباهه . وفى نفس الوقت تعطيه الثقة فى قدرته . ومن حركة الكرة فى يده وفى ابتعادها عنه يتعلم معنى المسافة والزمن الماضى والحاضر والمستقبل . وعندما تغنى المعلمة أو الأم مع حركة الكرة إلى أعلى وأسفل كلمات مثل « فوق وتحت » يتعلم هذه الألفاظ . ومع كبر الطفل تصبح حركة الكرة رمزاً للحياة . ومع اللعب مع الآخرين يتعلم الطفل المشاركة الاجتماعية . وإلى جانب الألعاب أدخل فرويل زراعة النباتات والعناية بالحيوانات الأليفة من أجل تنمية الفهم والتعاطف مع الكائنات الحية . كما أدخل الأغانى والأناشيد لتكشف الحياة الداخلية للإنسان . وهكذا كانت الألعاب والأغانى السمات الرئيسية للحياة التربوية فى رياض الأطفال عند فرويل .

ولذلك كانت رياض الأطفال بالمعنى الذى يوحيه اسمها . ومعظم رياض الأطفال فى الدول المتقدمة تنطبق عليها هذه الصورة إن لم تتفوق عليها . أما فى الدول العربية بصفة عامة ومنها الخليجية فإن رياض الأطفال هى مجرد مكان يتخلص فيه الآباء من أطفالهم فترة من الوقت . وتلتقى نظرة الآباء والمربيات إلى رياض الأطفال على أنها مدارس لا تختلف عن غيرها من أنواع المدارس فى المراحل التعليمية الأخرى هدفها الأول هو التعليم . وإذا كان ذلك صحيحاً بالنسبة للمدارس الأخرى فإنه لا يصدق على رياض الأطفال لأن التعليم يأتى فى آخر أهدافها . وتسبقه أهداف أخرى أكثر أهمية تتعلق برعاية نمو الطفل وتمرين حواسه فى جو يقوم أساساً على اللعب

والنشاط لا على التعليم والتلقين . واللوم الأكبر بالنسبة لهذه المشكلة يقع فى الواقع على عاتق المربيات لأن المربية مسئولة عن اختيار نشاط الأطفال وتوجيههم ، فإذا كانت كفؤا لمسئوليتها استطاعت أن تحسن اختيار هذا النشاط ليسعد الأطفال ويدخل الفرح والسرور على قلوبهم .

واقع رياض الأطفال فى دول الخليج العربية :

إن المقدمة السابقة تعتبر ضرورية لأن هذه المرحلة لا تحظى على المستوى الحكومى بالأهمية التى تستحقها فى البلاد العربية عامة ودول الخليج خاصة . فالبيانات الإحصائية عن دور الحضانة ورياض الأطفال فى دول الخليج لعام ١٩٨٦/٨٥ تشير إلى واقع يستدعى الدهشة والاستغراب نوجز أهم خصائصه فى النقاط الآتية :

١ - أن رياض الأطفال الحكومية على مستوى الدول العربية الخليجية محدودة جداً فى عدد مدارسها وعدد الأطفال الملتحقين بها إذ يصل مجموع عدد هذه المدارس ٢١٢ مدرسة تضم ما يقرب من ٤٩٥٠٠ طفل وهو عدد متواضع جداً بالنسبة للمجموع الكلى لعدد الأطفال فى سن هذه المرحلة .

٢ - أن نصف دول الخليج العربى لا يوجد بها رياض أطفال حكومية (البحرين - قطر - عمان) . ولكن توجد بهذه الدول رياض أطفال أهلية يقوم بها أفراد أو مؤسسات أهلية .

٣ - أن الدول العربية الخليجية التى بها رياض أطفال حكومية (وهى الإمارات العربية - السعودية - الكويت) تتفاوت فيما بينها فيما توليه من اهتمام بهذه المدارس يأتى فى مقدمتها الكويت التى يوجد بها حوالى ٤٤٪ من العدد الكلى للمدارس وما يزيد قليلا عن نصف عدد الأطفال الملتحقين بهذه المرحلة على مستوى دول الخليج العربية . أما السعودية فيوجد بها ما يقرب من ٣٩٪ من العدد الكلى للمدارس و ١٧٪ من عدد الأطفال الخليجيين الملتحقين بهذه المدارس . أما دولة الإمارات فيوجد بها ما يقرب من ١٧٪ من عدد المدارس و ٢٧٪ من عدد الأطفال الخليجيين الملتحقين بهذه المدارس .

٤ - أن معظم مدارس رياض الأطفال مختلطة أى تضم الذكور والإناث معاً وهو اتجاه محمود والنادر منها مدارس منفصلة . فمن بين ٢١٢ مدرسة تمثل المجموع الكلى لعدد المدارس توجد ٢٠٧ مدرسة مختلطة أى بنسبة تقرب من ٩٨٪ وتجدر الإشارة الى أن كل مدارس رياض الأطفال بالكويت مختلطة . والجدول الآتى يبين مدارس رياض الأطفال الحكومية بدول الخليج العربية من حيث اعدادها ونوعها وعدد الأطفال بها حسب احصاءات ١٩٨٦/٨٥ .

الدولة	عدد المدارس الحكومية				عدد التلاميذ	
	بنون	بنات	مختلطة	المجموع الكلى	المجموع الكلى	عدد الإناث
الامارات العربية	٢	٢	٣١	٣٥	١٣٤٧٤	٦٦١٣
البحرين	-	-	-	-	-	-
السعودية	١	-	٨٢	٨٣	٨٥٣٧	٣٦٥٤
عمان	-	-	-	-	-	-
قطر	-	-	-	-	-	-
الكويت	-	-	٩٤	٩٤	٢٧٤٨٠	١٣٤٣٣
المجموع الكلى	٣	٢	٢٠٧	٢١٢	٤٩٤٩١	٢٣٧٠٠

٥ - أن كل دول الخليج العربية يوجد بها مدارس أهلية غير حكومية لرياض الأطفال . وتتفاوت الدول فى حجم هذه المدارس ونسبة عدد تلاميذها بالمقارنة بالمدارس الحكومية . وتأتى الكويت فى مقدمة دول الخليج العربية من حيث نسبة عدد الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الحكومية والتى تصل إلى ٧٠٪ من المجموع الكلى للأطفال فى المدارس الحكومية والأهلية والخاصة . أما الإمارات فيوجد ٣٨٪ من تلاميذ رياض الأطفال فى المدارس الحكومية والباقى وهو ٦٢٪ ملتحقون

بالمدارس الأهلية والخاصة . وفى السعودية نجد أن الغالبية العظمى من تلاميذ رياض الأطفال ملتحقون بالمدارس الأهلية وتصل نسبتهم إلى ٨٢٪ من المجموع الكلى للأطفال و ١٨٪ فقط من الأطفال فى رياض الأطفال الحكومية . أما فى باقى دول الخليج العربية فكل الأطفال يتعلمون فى رياض أطفال أهلية وخاصة لعدم وجود دور حكومية كما أشرنا . والجدول الآتى يبين عدد الأطفال فى رياض الأطفال الحكومية والخاصة بنسبة عدد الأطفال فى كلا النوعين حسب احصاءات ١٩٨٦/٨٥ .

الدولة	عدد الأطفال		نسبة الأطفال فى المدارس	
	مجموع	إناث	الحكومية	الخاصة
الإمارات	٣٥٣٦٠	١٦٦٦٨	٣٨٪	٦٢ ٪
البحرين	٥٢١٧	٤٥١٨	-	١٠٠٪
السعودية	٤٧١٩٧	٢٠٩٨٥	١٨٪	٨٢ ٪
قطر	٣٤٦١	١٥٨٦	-	١٠٠٪
الكويت	٣٩١٨٥	١٨٦٧٤	٧٠٪	٣٠ ٪
عمان	١٦٤٣	٧٦٤	-	١٠٠٪

مشكلات رياض الأطفال :

توجد مشكلة عامة لرياض الأطفال فى الدول العربية الخليجية . وهى تتفاوت من دولة لأخرى كما أنها تتفاوت فى درجة حدتها من دولة لأخرى أيضا . ومن أهم هذه المشكلات :

(١) عدم مناسبة المبنى المدرسى وتجهيزاته للأغراض التربوية لرياض الأطفال . فمن المعروف أن معظم مبانى رياض الأطفال لم تبن أصلا لهذا الغرض وإنما هى مبان مؤجرة بُنيت أصلا لأغراض غير الأغراض التربوية والتعليمية . وقد يكون المبنى قديماً مما يضيف إلى سوءاته وفى موقع مزدحم أو ملىء بالضوضاء . وتجهيزات المبنى قد لا

تكون كافية وقد لا يتوفر فيه الأجهزة الموسيقية وأجهزة العرض الضوئى أو السينمائى .

(٢) نقص الوسائل التربوية والأدوات والمواد الخام التى يستخدمها الأطفال فى نشاطهم ولعبهم مما يؤدى إلى مللهم وتضجرهم لعدم وجود وسيلة يستمتعون بها أو ينشغلون معها فى قضاء وقت ممتع فى المدرسة .

(٣) عدم تأهيل المربيات وهى من أهم المشكلات . فمعظم العاملات فى رياض الأطفال العربية كما تشير التقارير والدراسات غير مؤهلات تأهيلا جيدا . وذلك لعدم وجود نظام لإعداد معلمات هذا النوع من التعليم . ونظراً لأن المربية هى التى تقوم باختيار النشاط التربوى الذى يمارسه الأطفال وعليها يقع العبء الأكبر للعملية التربوية فإن إعدادها الجيد لهذا العمل يمثل ضرورة قصوى .

إن فرويل عندما أنشأ روضة أطفاله سنة ١٨٣٧ أنشأ معها مدرسة لتدريب معلماتها . واعتقد أن كل أم ينبغى أن تتلقى هذا التدريب وأن كل منزل يجب أن يكون روضة أطفال . أما نحن فقد أنشأنا دور الحضانة دون أن نفكر فى إعداد معلماتها . ولذلك واجهنا هذه المشكلة فيما بعد . وأصبحنا نشكو من عدم تأهيلها ، بل إننا وقفنا عند حد الشكوى دون أن نعالج المشكلة باتخاذ خطوات حاسمة للبدء بانشاء نظام لاعداد هؤلاء المعلمات . وهناك ما يبشر بذلك فى الكويت والسعودية وعلى الدول العربية الأخرى أن تنشط لمواجهة المشكلات بخطوات عملية جادة .

٢ - التعليم الابتدائى :

يعتبر التعليم الابتدائى قاعدة السلم التعليمى فى النظم التعليمية المعاصرة على اختلاف شاكلتها . ولاخلاف بين دول الخليج العربية فى تحديد مدة التعليم الابتدائى بست سنوات باستثناء الكويت كما أشرنا . وليس من قبيل المبالغة القول بأن التعليم الابتدائى فى دول الخليج العربية قد حقق اليوم أعظم انتصاراته . فمن بين هذه الدول الست توجد ثلاث دول وصلت إلى الاستيعاب شبه الكامل وهى البحرين وقطر والكويت ، أما عمان والامارات فقد حققتا تقدماً ملموساً إذ تصل نسبة الاستيعاب فيهما ٧٧٪ وفى السعودية ٥٥٪ والجدول الآتى يبين نظام التعليم بمراحله الثلاث

وسن الإلزام ومدته ونسب الإستيعاب فى التعليم الابتدائى فى دول الخليج العربية عام ١٩٨٦/٨٥ [٣] .

الدولة	نظام التعليم العام	الإلزام		نسبة الاستيعاب ٪		
		سن الإلزام	مدته	ذكور	إناث	المجموع
الإمارات	٦ - ٣ - ٣	٦ - ١٢	٦	٧٧	٧٨	٧٧
البحرين	٦ - ٣ - ٣	٦ - ١٥	٩	٩٧	٩٣	٩٥
السعودية	٦ - ٣ - ٣	-	-	٦٣	٤٦	٥٥
عمان	٦ - ٣ - ٣	-	-	٨٠	٧٤	٧٧
قطر	٦ - ٣ - ٣	-	-	-	-	-
الكويت	٤ - ٤ - ٤	٦ - ١٤	٨	٨٦	٨٣	٨٥

ويلاحظ أنه من بين الدول العربية الست توجد ثلاث دول بها نظام للإلزام هى الإمارات ومدة الإلزام بها ست سنوات تشمل المرحلة الابتدائية فقط والبحرين ومدة الإلزام بها تسع سنوات تشمل المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، والكويت ومدة الإلزام بها ثمانى سنوات تشمل المرحلتين الابتدائية والمتوسطة . أما الدول العربية الخليجية الأخرى فمع أنه لا يوجد بها نظام للإلزام تتيح التعليم العام بجميع مراحله لكل أبنائها وتوفر فرص التعليم لهم . وقد سبق أن أشرنا إلى بعض الاعتبارات المتعلقة بنظام الإلزام فى كلامنا عن الأسس الدستورية للتعليم . والمدرسة الابتدائية مدرسة موحدة وعامة لكل الأطفال فى دول الخليج الست . ولا تتعدد أنواعها إلا فى حالات نادرة ومحدودة جداً فى دولة الإمارات حيث توجد مرحلة ابتدائية منفصلة فى مدارس مستقلة للتعليم الدينى فى دبى وعجمان فقط . وفى البحرين يوجد تعليم دينى منفصل فى مدارس دينية مواز للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية .

حجم التعليم الابتدائى :

يبلغ عدد التلاميذ فى المدارس الابتدائية الحكومية فى الدول الست ما يزيد قليلا عن ١,٧٨٩,٠٠٠ (مليون وسبعمائة وتسعة وثمانين ألف تلميذ) منهم ما يقرب من ٨٠٣ ألف من الإناث أى بنسبة ٤٥٪ . ويبلغ عدد المعلمين ما يزيد قليلا على ١٠٥ آلاف معلم منهم ما يزيد قليلا على ٤٧ ألفا من الإناث أى بنسبة ٤٥٪ تقريبا . والجدول الآتى يبين عدد التلاميذ وعدد المعلمين فى التعليم الابتدائى الحكومى حسب إحصاءات ١٩٨٦/٨٥ .

الدولة	عدد التلاميذ			عدد المعلمين		
	مجموع	إناث	نسبة الإناث	مجموع	إناث	نسبة الإناث
الإمارات	١١٢١٣٩	٥٥٥٦٧	٪٤٩,٥	٦.٩٤	٢٣١٥	٪٥٤
البحرين	٥.٩٣٦	٢٥١٨.	٪٤٩,٤	١٩٥٥	٩٤٥	٪٤٨
السعودية	١٢٩٤٨٨٦	٥٦٧٨٢٦	٪٤٣,٨	٨.٤٩٩	٣٤٢٥٩	٪٤٢,٥
عمان	١٥٨٤٥٢	٧٧٥.٤	٪٤٤	٦٥٣٩	٢٧٨٩	٪٤٢,٦
قطر	٣١٨٤٤	١٥٢٧١	٪٤٨	٢٦٩.	١٣٥١	٪٥.
الكويت	١٢٤.٦٦	٦١٥٧٨	٪٤٩,٦	٧٤٤٥	٤٥٣١	٪٦٠,٨
المجموع الكلى	١٧٨٩٣٢٣	٨.٢٦٢٦	٪٤٤,٨	١.٥٢٢٢	٤٧١٩.	٪٤٤,٨

مناهج المرحلة الابتدائية :

مقدمة : يمكن القول بصفة عامة بأن التعليم الابتدائى يمثل بداية التعليم المنظم الذى يستهدف مساعدة الطفل على إجادة مهارات الاتصال الأساسية من قراءة وكتابة وحساب ، وينبغى أن يعنى المنهج بالأساسيات وأن يكون مستهدفاً تنمية روح الاكتشاف وحب الاستطلاع لدى الطفل .

وفى فرنسا على سبيل المثال نجد تحولا عن الجدول الدراسى السابق الذى كان يتسم بالتقسيمات الجامدة إلى جدول دراسى يقوم على فترات دراسية كثيرة مدة كل منها نصف ساعة تخصص للقراءة والكتابة والحساب والتاريخ والجغرافيا . وتوزع ساعات الأسبوع الدراسى على مجالات رئيسية فتخصص عشر ساعات لدراسة اللغة القومية وخمس ساعات لدراسة الرياضيات وست ساعات للألعاب والتربية الرياضية وست ساعات أخرى للأنشطة المتنوعة . أما فى إنجلترا فلا يوجد جدول دراسى ثابت محدد فى المدرسة الابتدائية وانما تقوم الدراسة على أساس اليوم المتكامل . وفى السويد تتوزع المواد الدراسية على مجالات مختلفة للأنشطة بحيث يضم كل مجال مجموعة من المواد الدراسية . وفى بلجيكا يقوم التدريس بالمرحلة الابتدائية على أساس طريقة دكرولى التى تقوم على أساس التركيز على مراكز اهتمامات الطفل . إن هذه الأمثلة مفيدة لمقارنتها بالدول العربية الخليجية . وإن دراسة مناهج المرحلة الابتدائية المستخدمة فى الدول المختلفة توضح أن الاهتمام مازال منصباً كما كان فى الماضى على تعليم اللغة القومية لكن بأساليب أكثر تطوراً عما كانت عليه فى الماضى عندما كان درس اللغة يتركز على الهجاء وقواعد النحو . وأصبح الاهتمام فى دراسة اللغة منصرفاً إلى مهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة ، من خلال الأنشطة اللغوية الفردية والجماعية والدراسية والمسرحية والتمثيلية وألعاب العرائس وغيرها من الأنشطة التى تثير اهتمام الطفل .

وتأخذ النظم التعليمية المعاصرة بالأساليب الحديثة فى تدريس الرياضيات فى المرحلة الابتدائية . وبدلا من التركيز على خطوات حل المسائل الرياضية أصبح الاهتمام مركزاً على تفهم الطفل للمفاهيم الرياضية التى تقوم عليها هذه الخطوات . يقال إن الطفل قادر على تعقل المفاهيم المجردة بدرجة أكبر مما كان يتصور فى الماضى ولاسيما إذا قدمت هذه المفاهيم بطريقة متدرجة تيسر على الطفل تعلمها وفهمها وهى الفكرة التى نادى بها " برونر " – " Bruner " وتدريس العلوم فى هذه المرحلة الابتدائية يقوم على نفس الأسس السابقة ، ويجب أن يكون الاهتمام مركزاً على بناء خبرات تؤدى بالطفل إلى أن يكتشف بنفسه المفاهيم الهامة الرئيسية فى العلوم .

أما تدريس الجغرافيا والتاريخ فيقوم على دمجهما معاً فيما يعرف بالمواد الاجتماعية . وإلى جانب الاهتمام بالأبطال والبطولات القومية يوجد اهتمام بابراز الدور

القومى والامكانيات القومية فى التطور الحضارى والعمل الجماعى والدولى . وهذه الاتجاهات العالمية تصدق بدرجات متفاوتة على مناهج المرحلة الابتدائية فى الدول العربية الخليجية .

خطط الدراسة :

إذا استعرضنا خطط الدراسة الأسبوعية المعمول بها فى دول الخليج العربية الست نلاحظ ما يأتى :

(أ) الحصص الأسبوعيه :

تتقارب الدول العربية الخليجية فى متوسط عدد الحصص الأسبوعية أى ما يماثل العبء الدراسى الأسبوعى على التلميذ مع تفاوت بسيط بالنسبة للسعودية والكويت حيث يقل متوسط عدد الحصص الأسبوعية فيها عن المتوسط العام لبقية الدول . ويصل المتوسط العام ٣٣ حصة أسبوعية فى ثلاث دول هى البحرين وعمان وقطر و ٣٢ حصة أسبوعية فى دولة واحدة هى الإمارات و ٣٠ حصة أسبوعية فى الكويت و ٢٩ أسبوعية فى السعودية .

(ب) العلوم الدينية :

تتفاوت دول الخليج تفاوتاً كبيراً فيما تخصصه من وقت لتدريس العلوم الدينية أى فيما يمثل الوزن النسبى لها فى خطة الدراسة ، ونجد أن نسبة ما يخصص لتدريسها من وقت فى خطة الدراسة يتراوح بين ٧,٥٪ وهى أقل نسبة كما فى دولة البحرين و ٣١٪ وهى أعلى نسبة كما فى السعودية . وتأتى عمان وقطر بعد السعودية إذ يخصص فى كلا البلدين ١٨٪ من خطة الدراسة لتدريس العلوم الدينية . أما فى دولة الإمارات فالنسبة تصل إلى ١٢٪ وفى الكويت تصل إلى ١٠٪ ويعكس هذا التباين الكبير فى الوزن النسبى للعلوم الدينية فى خطة الدراسة بالمدرسة الابتدائية بدول الخليج العربية درجة اهتمام كل منها بتدريس هذه العلوم . ومن المعروف كما أشرنا من قبل أن العلوم الدينية تعتبر مواد أساسية فى كل دول الخليج العربية حسب ما تنص عليه دساتيرها أو قوانينها التعليمية أو تشريعاتها أو سياساتها .

ومع أننا نؤكد على ضرورة وأهمية تدريس العلوم الدينية وإعطائها ما تستحقه من عناية واهتمام ولاسيما فى المراحل الأولى من التعليم إلا أن ذلك لا يعنى المبالغة فيما يخصص لها من وقت . ومن المعروف أن زيادة وقت العلوم الدينية فى خطة الدراسة لا يترتب عليه بالضرورة زيادة فى تحسين سلوك التلاميذ الإيمانى والدينى . فكثير منا يعرف الصواب والخطأ والخير والشر ولكنه قد لا يسلك وفقاً لهما .

يضاف إلى ذلك أيضا أن التربية الدينية ليست مسئولية المدرسة وحدها وإنما هى احدى وسائل المجتمع فى هذه التربية ، وتشترك معها الأسرة والمسجد ووسائل الاعلام المختلفة وكل القوى المعلمة فى المجتمع .

كما يلاحظ أيضا على منهج التربية الدينية فى البلاد العربية الخليجية أنه يشمل مواد فرعية قد لا يكون مجال دراستها فى المرحلة الابتدائية كالفقه والتوحيد والحديث والتجويد . فهى أقرب إلى علوم التخصص . وكثير من موضوعاتها تعلو على أفهام التلاميذ ومداركهم فى هذه المرحلة . وينبغى أن يَنْحُو هذا المنهج فى هذه المرحلة منحى عمومياً لا تخصصياً بمعنى أن يقدم للتلاميذ موضوعات تتناسب مع مداركهم ومستوى أعمارهم لتنمى فيهم القيم الإسلامية والمثل العليا والالتزام بالسلوك الرشيد . وهناك ممارسة معروفة فى تعليم القرآن الكريم أو حفظ آياته فى هذه المرحلة هى البدء بقصار السور على اعتبار أنها صغيرة وأنه يسهل حفظها . لكن قصار السور من ناحية أخرى تمثل مستوى عقلياً أعلى من مستوى الأطفال المبتدئين فى التعليم وتشتمل على كثير من المفاهيم المجردة والمعانى التى قد يصعب عليهم فهمها. وربما كان من الأنسب أن يقدم للأطفال المبتدئين بدلا من قصار السور بعض قصص القرآن الكريم التى تناسبهم . فالقصة تناسب الأطفال ويسهل عليهم فهمها ويتشربون مغزاها ومضامينها بالتوجيه والإرشاد الذى يقوم به المعلم .

هناك نقطة أخرى تتعلق بتوقيت البدء بتعليم العلوم الدينية وكل النظم التعليمية العربية بلا استثناء ومنها بالطبع النظم العربية الخليجية تبدأ من الصف الأول الابتدائى بتعليم هذه المواد . والنقد الذى يمكن أن يوجه إلى هذه الطريقة مع أنها الطريقة التى تعلمنا بها جميعاً ومازالت سائدة هى أن الطفل لم يكن قد قطع شوطاً فى تعليم اللغة العربية أو اكتسب رصيداً من ثروتها اللغوية يمكنه من فهم آيات القرآن الكريم أو استيعاب معانيها . وقد عاب ابن خلدون العالم العربى على الأمصار

الإسلامية اتباعهم لهذه الطريقة مع أنه ينهج نهج من سبقوه من المربين المسلمين فى القول بأن القرآن هو أول العلوم التى يتعلمها الصبى لأنه أصل التعليم الذى ينبنى عليه ما يحصل من مَلَكَات . يقول ابن خلدون فى الفصل الذى عقده فى مقدمته عن تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية فى طرقه : « ويا غفلة أهل بلادنا فى أن يؤخذ الصبى بكتاب الله فى أول أمره يقرأ ما لا يفهم ويُنَصَّب فى أمرٍ غيرُه أهم عليه » . وامتدح طريقة القاضى أبى بكر بن العربى فى تقديم تعليم العربية والشعر على سائر العلوم وتأخير البدء بتعليم القرآن بعد أن يكون المتعلم قد تعلم العربية وهى وسيلته فى فهم القرآن . واعتبر ابن خلدون هذه الطريقة مذهباً حسناً فى التعليم . لكنه يستدرك فيقول : « إن العادات المتبعة فى التعليم لا تساعد على اتباع هذه الطريقة والأخذ بها »[٤] .

ولهذا ينبغى إعادة النظر فى مناهج التربية الإسلامية فى الدول العربية الخليجية . وهو ما أكدته إحدى الدراسات[٥] التى قام بها المركز العربى للبحوث التربوية بدول الخليج (١٩٨٤) فقد كشفت هذه الدراسة عن حاجة التربية الإسلامية فى هذه الدول إلى تطوير يتناول أساليبها ومناهجها ونشاطاتها ووسائل تقويمها .

(جـ) اللغة العربية :

تتقارب الدول العربية الخليجية فيما تخصصه من وقت لتعليم اللغة العربية فى المدرسة الابتدائية إذ يتراوح هذا الوقت ما بين الربع والثلث تقريباً من خطة الدراسة . ولهذا الوقت ما يبرره من أهمية تعليم اللغة القومية بصفة عامة وفى المرحلة الابتدائية بصفة خاصة . لكن بالرغم من هذه الأهمية التى يحظى بها تعليم اللغة العربية فى خطة الدراسة فإننا لا نحس بأثر ذلك فيما أجاده طفل المرحلة الابتدائية وما وصل اليه من تعلم لغته القومية . وهناك شكوى عامة من تدنى مستوى تمكن التلميذ فيها وإجادته لها . وهناك أسباب كثيرة بالطبع مسئولة عن ذلك ليس هذا مجال تفصيلها . وإنما ما يهمنا هنا هو المناهج والكتب . فمازالت الدول العربية ومنها الخليجية تسير على التقسيمات التقليدية لفروع اللغة إلى قراءة ونحو ونصوص . وفى موضوعات القراءة تقدم للطفل وهو فى أول مراحل تعليمه مادة غير مشوقة وموضوعات ضحلة فى أسلوبها ومضمونها ، وفى النصوص الأدبية تقدم له نصوص جافة لا تنمى فيه

الذوق والإحساس بالجمال . وفى قواعد اللغة العربية تقدم له أمثلة متكلفة فى سياق مصطنع غير محبب .

والأولى أن يقدم لتلميذ المرحلة الابتدائية وغيرها من المراحل ما يناسبه من جيد الشعر والنثر وماجرى من كلام العرب مجرى الأمثال والحكم . وليس هذا الرأى بجديد فقد نادى ابن خلدون وأكد فى تعليم اللسان العربى على كثرة الحفظ من القرآن الكريم والحديث وكلام العرب وأشعارهم والتمرن على النسج على منوالهم حتى يصبح اللسان العربى سليقة . يقول ابن خلدون :

« ووجه التعلم لمن يبتغى هذه الملكة (ملكة اللسان العربى) ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم (أى العرب) القديم الجارى على أسالبيهم من القرآن والحديث ، وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب فى أسماعهم وأشعارهم وكلمات المولدين أيضا فى سائر فنونهم حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم » [٦] .

(د) فى المواد الأخرى :

تشمل المواد الأخرى غير العلوم الدينية واللغة العربية مواد الرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية والتربية الرياضية والفنية . ومعظم الدول الخليجية العربية تتقارب فيما بينها بالنسبة لما تخصصه من وقت لدراسة هذه المواد فى خطة الدراسة . ففى أربع دول هى قطر والكويت وعمان والبحرين يخصص لها ما بين ٥١٪ و ٥٩,٥٪ وهى نسبة متقاربة . أما فى السعودية فيخصص لها ٣٩٪ وهى نسبة متدنية وفى الإمارات يخصص لها ٦٣٪ وهى نسبة مرتفعة .

والجدول الآتى يوضح متوسط عدد الحصص الأسبوعية ونسبة ما يخص العلوم الدينية واللغة العربية والمواد الأخرى من وقت فى خطة الدراسة المعمول بها فى الدول الخليجية العربية .

الدولة	ما يخصص من وقت في خطة الدراسة		متوسط عدد الحصص الأسبوعية
	العلوم الدينية	اللغة العربية	بقية المواد وتشمل رياضيات - علوم - مواد اجتماعية
الإمارات	٪١٢	٪٢٥	٪٦٣	٣٢
البحرين	٪ ٧,٥	٪٣٣	٪٥٩,٥	٣٣
السعودية	٪٣١	٪٣٠	٪٣٩	٢٩
عمان	٪١٨	٪٢٦,٥	٪٥٥,٥	٣٣
قطر	٪١٨	٪٣١	٪٥١	٣٣
الكويت	٪١٠	٪٣٥	٪٥٥	٣٠

(هـ) تعليم اللغة الأجنبية :

إن اللغة الأجنبية الوحيدة التى تدرس فى المرحلة الابتدائية فى دول الخليج العربية هى الإنجليزية دون غيرها . وهى تدرس فى أربع دول هى الإمارات والبحرين وعمان وقطر . وتدرس فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية باستثناء دولة قطر حيث تدرس فى الصفين الأخيرين فقط . أما فى السعودية والكويت فلا تدرس أية لغة أجنبية فى المرحلة الابتدائية .

والواقع أن تدريس لغة أجنبية بالمرحلة الابتدائية يثير كثيراً من الجدل والنقاش على مستوى النظم التعليمية المعاصرة على اختلاف شاكلتها .

فهناك رأى يرى أن تدريس لغة أجنبية فى المرحلة الابتدائية يؤثر على تعليم الطفل للغته القومية تأثيراً سلبياً . وهناك رأى يرى عكس ذلك ورأى ثالث يرى إعطاء كل الاهتمام لتعلم اللغة القومية ومن ثم فلا مجال لتعليم أى لغة أخرى أجنبية فى المرحلة الابتدائية .

وعندما كانت اللغة الأجنبية تدرس فى المرحلة الابتدائية كان ذلك لأسباب تاريخية أو قومية . فالدول التى خضعت لأى شكل من أشكال الاستعمار درجت على تعليم لغة المستعمر حتى بعد تحررها . والدول الاتحادية التى تضم أكثر من جماعة عرقية أو ثقافية تقتضى الوحدة الوطنية أو حسن الجوار تعلم لغة أخرى غير اللغة القومية أو لغة الأم كما هو الحال فى الاتحاد السوفيتى والهند وسويسرا . ومع اتجاه العالم فى السنوات الأخيرة إلى التكتل والتجمعات وبروز فكرة الوحدة الدولية والتوسع فى الدور الذى تقوم به المنظمات الدولية وظهور الحاجة إلى التفاهم العالمى بصورة متزايدة كل هذا عزز من أهمية تعليم لغة أجنبية فى المرحلة الابتدائية . وقد زاد من هذه الأهمية ظهور فكرة التعليم الأساسى فقد جعل من تعليم اللغة الأجنبية عملية ذات معنى وقيمة . ففى ظل الوضع القديم للمرحلة الابتدائية كمرحلة منتهية لكثير من التلاميذ كان تعليم اللغة الأجنبية مضيعة للوقت والجهد والمال . أما الآن وقد انفتحت المدرسة الابتدائية على المراحل التى تليها وأصبحت جزءا من مرحلة التعليم الأساسى أصبح لتعلم اللغة الأجنبية ما يبرره فى هذه المرحلة من الوجهة التربوية والحضارية والاقتصادية .

وقد أوصى المجلس الأوروبى الدول الأوربية الأعضاء بأن تدرس فى المرحلة الابتدائية لغة أجنبية واحدة على الأقل من اللغات المستخدمة على نطاق واسع . وقد أخذت بعض الدول بهذه التوصية منها ألمانيا الغربية والسويد وهولندا .

أما إيطاليا فقد درجت على النهج التقليدى الذى يتخوف من تعليم لغة أجنبية فى المرحلة الابتدائية ويستند هذا الخوف على ما سبقت الإشارة اليه من أن تعليم لغة أجنبية لطفل المرحلة الابتدائية وهو لم يسيطر بعد على لغته القومية له آثار ضارة أكثر من نافعة .

والواقع أن البحوث العلمية التى درست تأثير تعلم لغة أجنبية على اللغة القومية فى أول مراحلها فى المدرسة الابتدائية تمخضت عن نتائج متضاربة .

فبعضها يؤيد المخاوف التى سبق أن أشرنا اليها فى ايطاليا وغيرها من الدول من التأثير السلبى لتعليم اللغة الأجنبية على اللغة القومية فى المرحلة الابتدائية . منها النتائج التى توصلت اليها المؤسسة القومية للبحث التربوى فى إنجلترا وويلز N.F.E.R. من الدراسة التى قامت بها ونشرت نتائجها فى سنة ١٩٧٤ عن التأثيرات

العكسية لتدريس اللغة الفرنسية فى بعض المدارس فى إنجلترا وويلز .

وهناك نتائج أخرى مناقضة لبحوث أجريت فى نظم تعليمية أخرى منها جمهورية مصر العربية عندما أجريت منذ الستينات دراسات على أثر تعليم الإنجليزية على تعليم العربية فى المرحلة الابتدائية المصرية . وقد أثبتت هذه البحوث العربية عدم وجود تأثيرات سلبية لتعليم اللغة الانجليزية على اللغة العربية . وعلى كل حال فإن نتائج هذه البحوث مرهونة بظروف كل بحث أو دراسة . ومن الصعب التسليم بها أو الاطمئنان على أساسها إلى اتخاذ قرار تربوى بشأن تعليم اللغة الأجنبية . ومازال الموضوع من الناحية العلمية يحتاج إلى مزيد من الاستقصاء المتعمق . ولكن من ناحية أخرى هناك أدلة واقعية فعلية فى كثير من النظم التعليمية المعاصرة حيث تدرس أكثر من لغة واحدة فى المرحلة الأولى من التعليم ويكون المبرر الأساسى لذلك دواعى الجوار والوحدة القومية كما هو الحال فى الاتحاد السوفيتى والهند وسويسرا وبلجيكا وكويبيك فى كندا . وفى هذه الدول توجد مجموعات سكانية تنتمى إلى ثقافات مختلفة وتتحدث لغات متعددة ، ولذلك يكون سكان هذه البلاد عادة ثنائيى اللغة أو متعدديها مما يظهر بما لا يدع مجالا للشك أن الإنسان والطفل بصفة خاصة يستطيع أن يجيد تعلم أكثر من لغة فى وقت واحد .

يضاف إلى ذلك كما قلنا أن اعتبارات أخرى تبرر تعليم اللغة الأجنبية وهى اعتبارات حضارية وثقافية تفرضها ضرورة التقارب والتفاهم العالمى والتعاون الدولى والأقليمى فى شتى المجالات .

٣ - التعليم الإعدادى أو المتوسط :

يعتبر التعليم الاعدادى أو المتوسط فى الدول العربية ومنها دول الخليج امتدادا للتعليم الابتدائى وله نفس الأهداف ويكملان معاً مرحلة أساسية من التعليم تعد التلميذ للمرحلة الثانوية بتنوع تعليمها وتخصصاتها . ومن الناحية الكمية يبلغ عدد التلاميذ فى الدول الخليجية الست المقيدين بالتعليم الاعدادى أو المتوسط ما يقرب من ٥٧٧ ألف تلميذ وتلميذة منهم ما يزيد على ٢٤٨ ألف من الإناث أى نسبة ٤٣٪ . كما يبلغ مجموع المعلمين ما يزيد قليلا عن ٤٠ ألف معلم منهم ما يزيد قليلا عن ١٧ ألف معلمة أى بنسبة ٤٤٪ تقريبا .

والجدول الآتى يبين اعداد التلاميذ والمعلمين فى الدول الست حسب احصاءات ١٩٨٦/٨٥ .

الدولة	عدد التلاميذ			عدد المعلمين		
	مجموع	إناث	نسبة الإناث	مجموع	إناث	نسبة الإناث
الإمارات	٣٣١٩١	١٦٢٩٤	٪٤٩	ضمن المرحلة الثانوية		
البحرين	١٩٨٣٨	٩٣٠٩	٪٤٧	٥٩٧	٢٤٣	٪٤١
السعودية	٣٦٦٩٧٤	١٤٧٤٢١	٪٤٠	٢٦٨٦٦	١١١٠٨	٪٤١
عمان	٣٣١٢٢	١١٣٧٤	٪٣٤	٢٤٨٥	٨٠٢	٪٣٢
قطر	١٢٠٣١	٦٠٠٣	٪٥٠	١٣٦١	٧٤٤	٪٥٥
الكويت	١٢١٦٩٦	٥٨٠٨١	٪٤٨	٨٧٧٦	٤٥٥٩	٪٥٢
المجموع الكلى	٥٨٦٨٥٢	٢٤٨٤٨٢	٪٤٢	٤٠٠٨٥	١٧٤٥٦	٪٤٣٠٥

وقد اتجهت بعض الدول العربية الخليجية (الكويت - قطر) إلى الغاء امتحان نهاية المرحلة الإعدادية أو المتوسطة وهو اتجاه يسهل من انتقال التلاميذ إلى المرحلة الثانوية ومواصلة الدراسة بها .

وتوجد عدة صور من التعليم الإعدادى أو المتوسط من أهمها :

(١) الاعدادى أو المتوسط العام وهو النظام الشائع فى كل الدول الست .

(٢) الاعدادى المهنى بالبحرين وهو تعليم مدته ثلاث سنوات لاعداد طبقة متوسطة من الفنيين ويلتحق به التلاميذ الراسبون سنتين متتاليتين فى الصف السادس الابتدائى وصفوف المرحلة الإعدادية وقد بدىء فى تطبيقه منذ ١٩٨٦/٨٥ .

(٣) التعليم المتوسط الموازى بالكويت ومدته أربع سنوات وهو موازٍ للمرحلة المتوسطة العامة ويقبل به التلاميذ كبار السن من غير القادرين على مواصلة الدراسة

بالتعليم العام . وهناك تشابه فى الأهداف بين هذا النوع من التعليم فى الكويت والتعليم الاعدادى المهنى فى البحرين .

(٤) التعليم الدينى الاعدادى أو المتوسط وهو تعليم موازٍ للاعدادى العام لكن يتم فى معاهد خاصة به . وهو موجود فى قطر والكويت والبحرين والإمارات وعمان أى كل الدول الخليجية باستثناء السعودية لأنها تعتبر التعليم الدينى جزءا لا ينفصل من كل برامج التعليم العام على اختلاف مراحله والتعليم العالى والجامعى بكل أنواعه .

خطة الدراسة فى المرحلة الاعدادية

باستعراض خطط الدراسة فى المرحلة الاعدادية أو المتوسطة المعمول بها فى الدول العربية الخليجية نلاحظ ما يأتى :

(١) يتطابق متوسط عدد الحصص الأسبوعية وهو ٣٦ حصة فى أربع دول هى الإمارات والبحرين وعمان وقطر أما فى السعودية فيقل إلى ٣٣ حصة وفى الكويت يقل إلى ٣٠ حصة .

(٢) أن الدول العربية الخليجية تتفاوت تفاوتاً كبيراً فيما بينها فيما تخصصه من وقت للعلوم الدينية ويتراوح مدى هذا التفاوت ما بين ٥,٥٪ فى البحرين وهى أقل نسبة إلى ٢٤٪ فى السعودية وهى أعلى نسبة . أما فى عمان وقطر فتصل النسبة إلى ١٤٪ وفى الإمارات ١٢٪ وفى الكويت تقترب من البحرين لتصل إلى ٦,٥٪ . وهذه الظاهرة امتداد لما أشرنا اليه فى المرحلة الابتدائية .

(٣) تتقارب الدول العربية الخليجية فيما تخصصه من وقت لتدريس اللغة العربية فى المرحلة الاعدادية إذ تخصص هذه الدول ما بين ١٨٪ و ٢١٪ من خطة الدراسة لتدريس هذه المادة .

(٤) تتقارب أربع دول عربية خليجية هى الإمارات والبحرين وقطر والكويت فى مقدار ما تخصصه من وقت لتعليم اللغة الأجنبية (١٦,٥٪ إلى

٥ ,١٩٪) أما السعودية فيقل الوقت المخصص لهذه اللغة إلى ١٢٪ . وفى عمان ١٤٪ .

(٥) تتقارب الدول العربية الخليجية فيما تخصصه من وقت لبقية المواد . وتتراوح النسبة بين ٤٦٪ فى حدها الأدنى (السعودية) و ٥ ,٥٥٪ فى حدها الأعلى (البحرين) .

والجدول التالى يبين متوسط عدد الحصص الأسبوعية ونسبة ما يخصص من وقت فى خطة الدراسة بالمرحلة الاعدادية فى دول الخليج العربية الست .

جدول يبين الوزن النسبى للمواد فى خطة الدراسة فى المرحلة الاعدادية

الدولة	ما يخصص من وقت في خطة الدراسة				متوسط عدد الحصص الأسبوعية
	علوم دينية	لغة عربية	لغة أجنبية	بقية المواد	
الإمارات	١٢٪	٢١٪	١٨٪	٤٩٪	٣٦
البحرين	٥ ,٥ ٪	١٩ ,٥٪	١٩ ,٥٪	٥٥ ,٥٪	٣٦
السعودية	٢٤٪	١٨٪	١٢٪	٤٦٪	٣٣
عمان	١٤٪	١٩٪	١٤٪	٥٣٪	٣٦
قطر	١٤٪	١٩ ,٥٪	١٧٪	٤٩ ,٥٪	٣٦
الكويت	٦ ,٥ ٪	٢٠٪	١٦ ,٥٪	٤٧٪	٣٠

٤ - التعليم الثانوى

يحتل التعليم الثانوى أهمية كبيرة فى النظم التعليمية العربية ومنها دول الخليج لأنه بحكم موقعها فى نظام التعليم تمثل مفترق الطرق التى يتحدد عندها مستقبل حياة التلاميذ . ومن الناحية الكمية يبلغ عدد التلاميذ الملتحقين بالتعليم الثانوى الحكومى فى الدول الخليجية الست ما يزيد قليلا عن ٢٨٨ ألف تلميذ وتلميذة منهم ما يزيد قليلا عن ١٣٤ ألف تلميذة أى بنسبة ٤٧٪ .

كما يبلغ عدد المعلمين فى المرحلة الثانوية فى هذه الدول ما يقرب من ٢٥ ألف معلم منهم ما يقرب من ١٣ ألف معلمة أى بنسبة ٥١٪ .

والجدول الآتى يبين أعداد التلاميذ والمعلمين فى التعليم الثانوى فى الدول العربية الخليجية الست عام ١٩٨٦/٨٥ .

الدولة	عدد التلاميذ		عدد المعلمين	
	مجموع	إناث	مجموع	إناث
الإمارات	١٧٨٧٦	٩٢١٣	٣٨٨. *	٢.١٢
البحرين	٧١.٩	٤٦٣٧	٧١٣	٣٩٢
السعودية	١٦١..٥	٧٢٨٦٧	١.٨٧٢	٥٤٣٦
عمان	١.٧٣٤	٣٧٦٣	٨.٥	٣.٤
قطر	٧٤٧٥	٤٢٥١	٨٨٩	٥٢٣
الكويت	٨٣٩٢٧	٣٩٣٦٧	٧٧٣٩	٣٩٨٤
المجموع الكلى	٢٨٨١٢٦	١٣٤.٧٨	٢٤٨٩٨	١٢٦٥١
النسبة	-	٤٧٪	-	٥١٪

* يشمل إعداد المعلمين فى التعليم الاعدادى والثانوى معا .

أنواع التعليم الثانوى :

يعتبر التعليم الثانوى أكثر أنواع التعليم تنوعاً فى البلاد العربية ومنها الخليجية ، وتعتبر دولة البحرين من أوضح الأمثلة فى الدول العربية جميعاً على مدى التنوع الكبير فى هذا النوع من التعليم .

والأنواع الشائعة من التعليم الثانوى فى دول الخليج هى :

* التعليم الثانوى العام أو الأكاديمى بشعبتيه العلمى والأدبى وهو فى كل الدول العربية الخليجية .
* التعليم الثانوى الشامل (المملكة العربية السعودية) .
* التعليم الثانوى المطور (المملكة العربية السعودية) .
* نظام المقررات الدراسية (الكويت) .
* نظام الفصلين الدراسيين (الكويت) .
* التعليم الثانوى المتشعب (البحرين) .
* التعليم الثانوى الفنى والمهنى بأنواعه الزراعية والتجارية والصناعية وهو موجود فى كل الدول العربية باستثناء دولة الكويت إذ يوجد على مستوى بعد الثانوى فى معاهد التعليم التطبيقى ومراكز التدريب المهنى .
* التعليم الثانوى الدينى وهو موجود فى كل الدول الخليجية باستثناء السعودية لأسباب سبق أن أشرنا إليها فى كلامنا عن التعليم الاعدادى أو المتوسط .

وبعض نماذج التعليم الثانوى تعتبر تجارب جديدة مازالت فى طور التجربة مثل التعليم الثانوى الشامل والمطور فى السعودية ، ونظام المقررات الدراسية ونظام الفصلين الدراسيين فى الكويت والتعليم الثانوى المتشعب فى البحرين . وقد تناولنا الكلام عن هذه الأنواع بالتفصيل فى عرضنا للتعليم فى كل دولة على حدة كما تناولنا الكلام عنها أيضا مع موضوع تنويع التعليم الثانوى فى حديثنا عن التجديدات التربوية فى الدول العربية الخليجية . وسيقتصر كلامنا هنا على بقية أنواع التعليم الثانوى المشار اليها .

أهداف التعليم الثانوى :

لا خلاف بين الدول العربية الخليجية على أن الأهداف الرئيسية للتعليم الثانوى تتمثل فيما يأتى :

* تنمية الانتماءات الصحيحة وهى انتماءات خليجية عربية إسلامية إنسانية .
* مساعدة الطالب على تحقيق أهم واجبات النمو فى هذه المرحلة وهى تكوين فلسفة رشيدة له فى الحياة واختيار مهنة له وتكوين أسرة ومعرفة الدور الاجتماعى لكل من الذكر والأنثى .
* تأهيل التلاميذ القادرين على مواصلة تعليمهم العالى والجامعى .
* اعداد الطالب لشق طريقه فى الحياة بتزويده ببعض المعارف والمهارات التى تمكنه من الانخراط فى ميدان العمل .
* تعهد قدرات الطالب وتنمية امكانياته العقلية والجسمية والوجدانية وتنمية أحاسيسه وأذواقه واهتماماته .

المنهج المدرسى فى التعليم العام :

يعكس المنهج المدرسى فى جميع مراحله بالتعليم العام فى الدول العربية ومنها الخليجية ميلا شديداً نحو التعليم النظرى الأكاديمى الذى يتركز هدفه الرئيسى فى اعداد التلميذ للمرحلة التعليمية التالية حتى التعليم الجامعى والعالى . ومعنى هذا أن المنهج المدرسى لا يخدم إلا أغراض فئة محدودة من التلاميذ هم الذين يلتحقون بالمراحل التعليمية الأعلى وبالجامعة فى النهاية . أما بالنسبة للآخرين الذين لا يكملون تعليمهم والذين يمثلون الغالبية العظمى منهم فإنه عاجز عن تزويدهم بما يمكنهم من شق طريقهم فى الحياة .

وفى محاولة الدول العربية لكسر حدة الطابع النظرى الغالب على المنهج المدرسى اتجهت الى تطوير المناهج بصفة عامة منها تطوير العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية كما اتجهت إلى إدخال الأنشطة والدراسات العلمية الى المنهج ومنها أنشطة العمل المنتج .

وقد بدأ تطعيم مناهج التعليم العام فى البلاد العربية بالعمل المنتج منذ منتصف السبعينات بصور ودرجات متفاوتة . وهذا طبيعى نظراً لوجود اختلاف حول مفهوم العمل المنتج حتى على المستوى العالمى . فهو يختلف من دولة لدولة نظراً لاختلاف الأوضاع السياسية والإجتماعية والاقتصادية والثقافية . كما يختلف باختلاف المراحل التعليمية ونوع التعليم ونوع التلاميذ (ذكوراً وإناثاً) . ولكنه بصفة عامة يدور حول الأنشطة المتصلة بالانتاج والعمل وما يتصل بهما من اتجاهات ومهارات لازمة لمشاركة الفرد مشاركة ايجابية فى ميدان الصناعة أو الزراعة أو الحرف وغيرها . وكثير من الدول العربية فى محاولتها للأخذ بهذا النظام اتجهت الى تطعيم المناهج الدراسية بمواد تقنية وعملية والتركيز فى بعض مواد العلوم على الجانب العلمى والتطبيقى واستغلال برامج الأنشطة المدرسية لترغيب التلاميذ فى العمل المنتج وتوجيههم اليه واحترام العمل اليدوى وممارسته . وعلى حد تعبير إدجار فور Edgar Faure وزير التربية الفرنسى السابق المعروف والذى يرتبط باسمه التقرير المشهور عن التعليم « نتعلم لنكون » " Learning to be " يقول : « نحن اليوم فى فرنسا نفكر فى نشر التعليم عن طريق العمل اليدوى فى جميع الصفوف ، فالإنسان ليس دماغاً يفكر فقط بل هو كذلك يد تعمل » . ودول الخليج بصفة عامة تسير فى هذا الاتجاه محاولة الاستفادة من تجارب الدول الأخرى العربية وغيرها .

إن من أهم عيوب المنهج المدرسى فى البلاد العربية ومنها الخليجية عدم وجود مرونة فى المنهج المدرسى تسمح بتطويره وتجديده بصفة مستمرة وعدم وجود مقررات اختيارية تتناسب مع مختلف الميول والاهتمامات للتلاميذ .

ويتصل بالكلام عن المنهج الكلام عن الكتاب المدرسى باعتباره وسيلة تنفيذ المنهج وتحقيق أهدافه ، وأداة المعلم فى إكساب التلاميذ المهارات المعرفية والسلوكية التى يستهدفها المنهج . والواقع أن مشكلات الكتاب المدرسى كثيرة ومتنوعة . وتعانى منها الدول العربية جميعاً بلا استثناء وإن كانت درجة المعاناة تتفاوت من دولة لأخرى . فهناك مشكلات تتعلق بالكتاب المدرسى من حيث الشكل . وهذا يشمل نوع الورق ومدى جودة الطباعة ومناسبة بنط الحرف أو الكتابة ومناسبة حجم الكتاب وشكله بصفة عامة بما يحبب التلاميذ فيه ويجذبهم اليه .

وهناك مشكلات تتعلق بمضمون الكتاب المدرسى من حيث غنى المادة التعليمية التى يتضمنها ومدى حداثتها وجدتها وطرافتها وحسن عرضها وتقديمها وتسلسلها وشمولها وفعاليتها فى استثارة تفكير المتعلم وحفزه وتشويقه الى التعليم . وتبرز خطورة مشكلة مضمون الكتب المدرسية فى البلاد العربية أن الذين يتصدون لتأليفها ليسوا بالضرورة من أفضل العناصر القادرة على إنجاز مثل هذا العمل . فمن المعروف أن الأساليب التى تعتمد عليها البلاد العربية فى تأليف الكتب تعتمد إما على تكليف أفراد معينين أو تشكيل لجان من داخل وزارات التربية وخارجها أو بالمسابقة والإعلان . وكل هذه الأساليب لا تجتذب أحسن المؤلفين أو القادرين على التأليف . ومن هنا تأتى الكتب المدرسية فى كثير من الأحيان ضعيفة فى مضمونها قديمة فى معلوماتها لا تحفز التلميذ على قراءتها . وإن قرأها فهو مضطر كاره . وهكذا يضيع الأثر التربوى الهام للكتاب المدرسى وتضيع معه جهود المعلمين بل وجهود كل المؤسسة التربوية . إن الكتاب المدرسى أداة عظيمة الشأن جليلة القدر . وتزداد قيمتها التعليمية عندما ينعدم أو يندر وجود أدوات أخرى مثل الدوائر التليفزيونية المغلقة أو أشرطة الپيديو المسجلة أو الأفلام أو العروض المرئية .

ومثل هذه الأدوات المساعدة تتوفر فى النظم التعليمية المتقدمة الى جانب الكتب المدرسية جيدة المستوى ، وبالإضافة الى ذلك يقوم المعلمون بإعداد مواد تعليمية مصاحبة للكتاب تضيف إليه أو تعوض ما فيه من نقص . وهو ما نفتقر إليه فى أنظمتنا العربية نظراً لجمود المنهج وتقيد المعلمين به وعدم الخروج عنه ، وإلا تعرضوا للوم . كما أن المعلمين العرب لم يدربوا على إعداد المواد التعليمية المصاحبة للكتاب المدرسى . ويجب أن تضع برامج اعداد المعلمين فى كليات التربية بالجامعات العربية المختلفة فى اعتبارها ضرورة تدريب معلمى المستقبل على هذا الجانب . كما يجب أن تعقد برامج تدريبة للمعلمين العاملين على أساليب وطرق اعداد المواد التعليمية المصاحبة للكتاب المدرسى . وأولا وأخيراً يجب أن تسمح السلطات التعليمية للمعلمين بحرية اعداد مثل هذه المواد التعليمية .

ويجب على الدول العربية بصفة عامة ومنها الخليجية بالطبع أن تولى الكتب المدرسية ما تستحقه من العناية والاهتمام .

ويتصل بالكلام عن المنهج مسألة الامتحانات فهى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمنهج والكتاب المدرسى . وتعمل من جانبها على زيادة جمودهما وتحجرهما . فالامتحانات فى البلاد العربية لها هالتها ورهبتها التى لا نجد لها مثيلا فى النظم التعليمية الغربية وإن وجد مشابهاً لها فى بعض الدول الشرقية ومنها اليابان حيث توجد مدارس مهمتها التدريب على الامتحانات . وموسم الامتحانات فى البلاد العربية هو موسم طوارىء وتوتر لكل أسرة عربية ولاسيما بالنسبة للامتحانات العامة التى تقرر مصير الأبناء وتحدد فرصهم فى الالتحاق بالمراحل التعليمية الأعلى ولاسيما الجامعات . ويرتبط بذلك ظاهرتان غير صحيتين إحداهما ظاهرة انتشار الغش بين التلاميذ . والثانية هى ظاهرة انتشار الدورس الخصوصية . وقد أصبحت هذه الدروس بالإضافة الى عبئها النفسى على الأسرة عبئاً مادياً تنوء به . هذا فضلا عن آثارها السلبية على شخصية التلميذ لاعتماده على المعلم بدلا من الاعتماد على نفسه .

وعلى الرغم من أن النظم التعليمية فى الدول العربية الخليجية قد أخذت بفكرة التقويم المستمر التى تقوم على أساس تعدد أدوات التقويم من اختبارات تحريرية وشفهية وعملية ومناقشات وكتابة تقارير والقيام بالأنشطة الفردية والجماعية كما تقوم أيضا على تعدد فتراته ولا يقتصر على امتحان نصف الفترة وآخر الفترة كما كان سائداً نقول على الرغم من ذلك فإن التقارير تشير الى أن التركيز مازال ينصب على الامتحانات التحريرية وأن المعلمين يشكون من أن طول المنهج ونظام التفتيش أو التوجيه الفنى ونظام الامتحانات الذى يعطى الأهمية للامتحانات التحريرية ولاسيما نصف الفترية والنهائية كلها عوامل تحول دون تطبيق أساليب التقويم المستمر وأصوله. كما أن المعلمين والتلاميذ يشكون من كثرة الامتحانات التحريرية وأعبائها الثقيلة . وهكذا تفقد المناهج المطورة روحها وتنتفى الفائدة المرجوة من ورائها . وفى دراسة خليجية أُخِذَ فيها رأى أساتذة الجامعات العربية الخليجية عن واقع الثقافة العربية الإسلامية فى دول الخليج العربية (١٩٨٠) قال ٣١٪ منهم أن أهم المشاكل الثقافية فى مجتمع الخليج تكمن فى طبيعة المناهج المدرسية وطرق التدريس فى جميع المراحل التعليمية بدءاً من المرحلة الابتدائية وانتهاء بالمرحلة الجامعية . وفى رأيهم أن هذه المناهج أصبحت عقيمة لا تساير روح العصر وتقوم على حشو بعض المعلومات بأسلوب فج سطحى كما أن الأسلوب الذى وضعت به الكتب المدرسية للمراحل قبل الجامعية

أسلوب ممل وعقيم ومنفر . هذا بالإضافة إلى أن الطرق التى تدرس بها هذه المناهج طرق تقليدية تعتمد على الحفظ والتلقين [٧] ، وهذا نقد شديد فيه قسوة ومبالغة وإن كان لا يخلو من الحقيقة والصدق .

والغريب أن ما يقرب من ٢٥٪ من المعلمين العاملين فى دول الخليج العربية اتفقوا مع أساتذة الجامعات على أن المناهج المدرسية باتت عقيمة المحتوى وأصبح تطويرها وتوحيدها بين دول الخليج أمراً صعباً للنهوض بالتعليم فى شتى مراحله [٨] وهذه الانتقادات وإن كانت لهجتها شديدة متشائمة إلا أنها تؤكد ما أشرنا إليه من ملاحظات عن المناهج والكتب والتقويم وتبرر ما نادينا به من ضرورة إعادة النظر فيها بمنهج وأسلوب مختلف عما درجت عليه الأنظمة العربية فى محاولتها لتطوير مناهج التعليم فيها .

إن كلامنا السابق عن المنهج والكتاب المدرسى والامتحانات جاء شاملا للتعليم العام بكل مراحله بما فيها المرحلة الثانوية وقد آثرنا الكلام عن ذلك فى تناولنا للتعليم الثانوى باعتباره نهاية التعليم العام وما يصدق عليه ينسحب أيضا على المراحل التعليمية الأخرى . وقد سبق أن تناولنا الكلام عن منهج المدرسة الابتدائية والمدرسة الاعدادية بشىء من التفصيل .

مشكلات عامة :

هناك بعض المشكلات العامة التى تنسحب على المراحل التعليمية الثلاث السابقة (الابتدائية - الاعدادية - الثانوية) وتتمثل هذه المشكلات فيما يأتى :

(أ) زيادة أعمار التلاميذ عن المتوسط العادى للمرحلة التعليمية التى يدرسون فيها مما يترتب عليه وجود تلاميذ من أعمار متباينة فى داخل الصف الواحد ، وقد أشرنا الى بعض التفصيلات فى كلامناعن التعليم فى كل دولة على حدة .

(ب) تدنى الإنتاجية التعليمية من الناحية الكمية من حيث قلة عدد الناجحين وضعف مستواهم ، ومن الناحية الكيفية من حيث قصور المناهج والكتب الدراسية ووجود نسبة كبيرة من المعلمين غير الموهلين .

(جـ) وجود نسبة كبيرة من الهدر أو الفاقد التعليمى الذى يتمثل فى كثرة حالات الرسوب والإعادة والتسرب من المدرسة ، وقد فصلنا الكلام عن ذلك فى حالات الدول المتفرقة وفى أماكن أخرى .

(د) عزوف التلاميذ عن الأقسام العلمية فى التعليم الثانوى واقبالهم على الأقسام الأدبية وهذه المشكلة خاصة بالتعليم العام . وقد تأكد ذلك فى دراسات مختلفة منها الدراسة التى قام بها مكتب التربية العربى لدول الخليج (١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م) عن اتجاهات طلبة التعليم الثانوى نحو التخصصات الدراسية بالتعليم العالى وعلاقتها بمجال التعليم بدول الخليج العربى [٩] .

وقد أظهرت هذه الدراسة أنه يوجد اتجاه عام لدى طلبة التعليم الثانوى العام للالتحاق بالدراسات الإنسانية والنظرية وإن تفاوت هذا الاتجاه من دولة لأخرى . ومثل هذه الظاهرة تجعل من التنوع فى التعليم الثانوى تنوعاً شكلياً لا حقيقياً مادامت الأقسام الأدبية والنظرية فى التعليم الثانوى مازالت تجتذب أعداداً ضخمة من التلاميذ كما أنها تحد من قدرة التعليم الثانوى على الوفاء بمطالب التنمية فى المجتمعات العربية الخليجية .

(هـ) قصور التعليم الثانوى العام عن تحقيق أحد أهدافه الرئيسية وهو الإعداد للجامعة والتعليم العالى . فمن الملاحظ فى دول الخليج العربية بصفة عامة أن جامعاتنا تواجه مشكلة تدنى مستوى خريجى الثانوى العام بقسميه العلمى والأدبى الذين يلتحقون بها ، ولذلك تلجأ بعض هذه الجامعات ومنها جامعة قطر على سبيل المثال الى تقديم مقررات دون المستوى الجامعى تعرف بـ « المقررات التكوينية » لرفع مستوى الطلاب الجدد الملتحقين بها قبل السماح لهم بمواصلة الدراسة فى المقررات الجامعية . وهذا يعنى أن مثل هذه الجامعات قد أخذت على عاتقها علاج مشكلة ليست من صميم عملها الجامعى . والوضع الطبيعى أن تعالج هذه المشكلة من منبعها وأصلها فى التعليم العام .

ومن المعروف أن من أهم المشكلات التى تواجهها الجامعات العربية فى دول الخليج ضعف مستوى طلابها فى اللغة العربية وهى اللغة القومية التى تعتبر عماد ثقافتهم وفى اللغة الانجليزية وهى اللغة الأجنبية التى يعتمدون عليها جزئياً فى البحث وتحصيل المعلومات . كما أن مستواهم ضعيف أيضا فى العلوم الأساسية التى تعتبر الركيزة التى يعتمدون عليها فى دراستهم الجامعية . ومن الواضح أن أساس كل هذه المشكلات هو ضعف مستوى طالب التعليم العام بمختلف مراحله الثلاث . إن النجاح يولد النجاح كما يقول المثل . والبداية القوية نصف النجاح . ومن هنا تجدر الإشارة الى أن نتائج البحوث التى أجريت فى مركز البحوث التربوية بجامعة قطر تشير الى أن خريج التعليم الثانوى المتفوق يستمر فى تفوقه خلال دراسته بالجامعة والعكس صحيح فالخريج المتوسط أو الضعيف يظل متوسطاً وضعيفاً أثناء دراسته الجامعية . وهذا يشير الى أهمية العناية بالمستويات العلمية لطلاب التعليم الثانوى العام.

٥ - التعليم الفنى :

مقدمة :

من أهم مشكلات التعليم الفنى العلاقة بينه وبين التعليم العام . فما هو مقدار التعليم العام الذى يجب أن يتلقاه المتعلم ؟ ومن أى نوع يكون ؟ وإلى أى مدى يجب على التعليم العام أن يقترب من التعليم الفنى لكى يتلاءم مع طبيعة البشر ؟ . لقد جربت الحلول المختلفة فى مختلف البلدان ولكنها متفقة على أن التدريب فى مجال الصناعة اليوم يحتاج مبدئياً الى مهارات الاتصال وهى القراءة والكتابة والحساب كما يحتاج إلى المهارات الاجتماعية مثل التعاون والقدرة على التعامل مع الآخرين والصفات العملية من يقظة واهتمام بتفكير سليم والصفات الشخصية التى تتضمن الاحساس بالمسئولية ، واحترام المرء لنفسه والرغبة فى العمل ومعالجة المشاكل بعقل وتفتح .

وهناك مشكلة ثانية ترتبط بالمشكلة الأولى وهى : متى ينتهى التعليم العام ومتى يبدأ التخصص ؟ إن التخصص المبكر جداً لا يساعد على تكوين العاملين

المناسبين للوظائف المختلفة . بل على العكس يحد من الطاقات الكامنة ومن روح المبادرة عندهم ولذا وجد بالتجربة أنه يستحسن تأجيل التخصص حتى فترة متأخرة بقدر ما هو مستطاع . وفى جميع المدارس الفنية فى كل مكان يوجد رد فعل متزايد ضد التخصص الدقيق حتى لو كانت المدارس مجهزة لتتمشى مع الاحتياجات القومية. وينبغى أن يكون لدى كل طالب وعى كامل . فيجب أن يعرف ويقدر الصلة الوثيقة للعمل الذى عليه أن يؤديه فى أهميته وارتباطه بالاقتصاد القومى ككل .

والرأى الرئيسى الذى يسود الصناعة الحديثة هو أن يعطى للفرد تعليم عام واسع مع تدريبه على المهارات التخصصية بدرجة عالية حتى يكون قادراً على أدائها بطريقة جيدة عندما ينتقل إلى ميدان العمل أو الوظيفة .

ومشكلة ثالثة هى فى الحقيقة مشكلة اجتماعية أساساً ألا وهى كيفية اختيار الشخص المناسب للعمل الفنى وكيفية جعل العمل الفنى جديراً بالاحترام وجذاباً لأولئك الذين يسعون وراء العمل المريح السهل أو ما يسمى بوظائف " الياقات البيضاء " أو يسعون وراء التعليم العالى أو الجامعى بصرف النظر عما إذا كان مناسباً لهم أم لا . أليس من الغريب أنه فى كثير من الدول النامية تكون نسبة المتخرجين من التعليم الجامعى والعالى أعلى مما هى عليه فى الدول المتقدمة ، ومع ذلك فإن هذه الدول النامية ليست أسعد حظا .

لقد بحثت فرنسا بطريقة جادة عن حل لمشكلة التعليم الفنى عن طريق إثبات أن الدراسات الفنية يمكن أن تكون كأى فرع آخر من فروع المعرفة . وأدخلت الدراسات الفنية والعملية كمواد اختيارية مرغوبة فى مناهج مدارسها الثانوية وعملت على أن يكون المنهج أساسياً لجميع التلاميذ حتى سن السادسة عشرة وهى نهاية سن التعليم الالزامى وبعدها يمكنهم التخصص .

وهذا يعنى أن أى نوع من التخصص لا يبدأ بالفعل إلا بعد السادسة عشرة . وكثير من التلاميذ الذين يتركون المدرسة بعد سن الالزام ويلتحقون بالدراسات القصيرة أو الطويلة ويواصلون الدراسة بها إما بالتفرغ الكامل أو بعض الوقت طبقا للظروف .

بيد أن هناك مشكلة سرعة التغير فى احتياجات ميادين العمل وما يتصل بذلك من استحداث أساليب فنية أكثر تعقيداً لاستخدامها فى كل مجالات الاقتصاد مما زاد

من اعتماد الصناعة على اليد العاملة المدربة . لقد كررت المنظمات الدولية والاقليمية فى عدة مناسبات إيمانها بأهمية التعليم الفنى والتدريب المهنى وأهمية وجود سياسة عامة مشتركة لهذا التعليم والتدريب ، ويجب أن يكونا على مستوى مقبول من الكفاءة لأولئك الذين هم على أُهبة الدخول إلى ميدان العمل مع فتح فرص الترقى والنمو أمامهم كلما زاد تدريبهم . ويجب تدريب أو إعادة تعليم العاطلين أو غير العاملين تجنباً لهدر طاقاتهم . إن التعليم الممتد والتدريب يعتبران فى وقتنا الحاضر ضرورة ونتيجة طبيعية للتطورات الحضارية والتربوية فى المجتمعات المعاصرة . فالتعليم فى يومنا هذا لا يمكن أن ينتهى عند مرحلة معينة وإنما هو عملية مستمرة مدى الحياة . وتعتبر الدول الاسكندنافية عموماً والسويد على وجه الخصوص مثالا جيداً لما يمكن عمله فى مجال التعليم الفنى والتدريب المهنى . وقد كان لهذه الدول تأثيرها بالفعل على كل دول غرب أوربا فى هذا المجال . وعلى الدول العربية ومنها الخليجية أن تستفيد من تجارب هذه الدول .

التعليم الثانوى الفنى فى دول الخليج :

سبق أن أشرنا إلى أنه لا يوجد تعليم فنى حكومى على المستوى الثانوى بدولة الكويت . أما باقى الدول الخليجية فيوجد بها الأنواع الشائعة من التعليم الفنى التى تشمل التعليم الزراعى والصناعى والتجارى ، وبالنسبة لدولة البحرين تندرج أنواع التعليم الفنى من صناعى وتجارى وزراعى وغيرها تحت تفريعات التعليم الثانوى وذلك حسب سياسة الدولة فى تنويع التعليم الثانوى منذ عام ١٩٨٠ .

والتعليم الفنى على اختلاف تخصصاته مقصور على البنين فى كل دول الخليج باستثناء التعليم التجارى فى البحرين وعمان والتعليم الصحى فى البحرين . وفى السعودية يقتصر التعليم الفنى على الطلاب السعوديين فقط دون غيرهم .

ومع هذا يلاحظ أن حجم التعليم الثانوى كله محدود إذ يبلغ المجموع الكلى للتلاميذ الملتحقين بجميع فروع التعليم الثانوى الفنى الحكومى فى الدول العربية الخليجية التى يوجد بها هذا النوع من التعليم ما يزيد قليلا عن تسعة آلاف طالب منهم ما يزيد قليلا عن ٢٧٠٠ طالبة أى بنسبة ٣٠٪ .

ويأتى التعليم التجارى فى المقدمة من حيث عدد الطلاب الملتحقين به يليه التعليم الصناعى ، أما التعليم الزراعى والصحى فمحدودان جداً فى حجمهما . والجدول الآتى يبين عدد التلاميذ فى أنواع التعليم الفنى الثانوى الحكومى فى الدول الخليجية حسب إحصاءات ١٩٨٦/٨٥ لمكتب التربية العربى لدول الخليج بالرياض :

الدولة	اعداد تلاميذ التعليم الثانوى الفنى								المجموع الكلى	
	زراعى		صناعى		تجارى		صحى			
	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث
الإمارات	١٧	-	٥٥٥	-	٣٢	-	-	-	٦٠٤	-
البحرين	٩٦	-	٢٦٣٠	-	٤٥٣٤	٢٣٨٩	٢٥٩	١٦٥	٧٥١٩	٢٥٥٤
السعودية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
عمان	١٢٣	-	١٧٣	-	٤٥٣	١٦٣	-	-	٧٤٩	١٦٣
قطر	-	-	١٨٣	-	١١١	-	-	-	٢٩٤	-
الكويت	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع الكلى	٢٣٦	-	٣٥٤١	-	-	٢٥٥٢	٢٥٩	١٦٥	٩١٦٦	٢٧١٧
النسبة						٥٠٪		٦٤٪		٣٠٪

إدارة التعليم الفنى :

تختلف إدارة التعليم الثانوى الفنى فى الدول العربية الخليجية . ففى البحرين نظراً لعدم وجود تعليم فنى مستقل عن التعليم الثانوى يتبع فى إدارته إدارة التعليم الاعدادى والثانوى . وفى قطر والإمارات نظراً لصغر حجمه يتبع إدارة التعليم الاعدادى والثانوى . وفى السعودية يتبع المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى وهى مؤسسة تتمتع بالاستقلال المالى والإدارى لكنها تخضع لإشراف وزارة العمل والشئون الاجتماعية .

أما فى عمان فتوجد إدارة خاصة به تسمى دائرة التعليم التقنى وهى تتبع المديرية العامة للتعليم . أما فى الكويت فلا يوجد تعليم فنى على مستوى المرحلة الثانوية وإنما على مستوى أعلى من ذلك كما سبق أن أشرنا وتشرف عليه الهيئة العامة للتعليم التطبيقى .

مشكلات التعليم الفنى :

يعانى التعليم الفنى فى دول الخليج العربية من بعض المشكلات من أهمها :

أولا : صيغه التقليدية :

فالتعليم الفنى فى دول الخليج العربية لا يختلف فى صوره وصيغه عن الأشكال التقليدية المعروفة فى باقى البلاد العربية من تقسيمه إلى صناعى وزراعى وتجارى . ومع أن هذه الصيغ التقليدية مطلوبة إلا أنها قاصرة عن مواجهة قطاعات هامة من قطاعات التنمية التى تتطلبها طبيعة المجتمعات الخليجية مثل قطاع البحار وصيد الأسماك وتعليبها وبناء السفن وإصلاحها وتحلية المياه والصحارى والتعدين والمياه الجوفية والطاقة الشمسية وهى كلها مجالات هامة ينبغى أن تنعكس فى تخصصات التعليم الفنى فى الدول العربية الخليجية .

ثانيا : تدنى مستويات الهيئة التدريسية :

يمكن القول بصفة عامة بأنه لا يوجد نظام جيد لاعداد معلم التعليم الفنى فى الدول العربية ومنها الخليجية باستثناء حالات نادرة . ولهذا تعتمد الدول الخليجية على معلمين ذوى خبرة عملية بصرف النظر عن مؤهلاتهم العلمية . وقد تستعين بمعلمين من خريجى الجامعات لكن تنقص هؤلاء الخبرات العملية . وتبرز هذه المشكلة بصفة خاصة بالنسبة لمعلمى الورش والآلات المؤهلين . ويمكن سد النقص فى تأهيل معلمى التعليم الفنى ببرامج التدريب فى داخل البلاد أو خارجها كحل جزئى أو مرحلى يصاحبه حل شامل وهو وضع نظام متكامل لإعداد معلمى التعليم الفنى إعداداً تربوياً وعلمياً فى التخصصات المختلفة فى اطار الجامعة .

ثالثا : نقص المختبرات والورش التعليمية

يتضح من الدراسات التى تناولت التعليم الفنى فى دول الخليج العربية [١٠] أنه يعانى من مشكلة نقص المختبرات والورش التعليمية . وقد يبدو ذلك مستغرباً لأن هذه الدول قادرة ولاشك على توفير متطلبات هذا النوع من التعليم وغيره . ولذلك يصعب فهم السبب فى وجود مثل هذه المشكلة . وربما كان عدم وجود متخصصين فى هذا النوع من التعليم على درجة عالية من الكفاءة وعدم وجود المعلمين المؤهلين لاسيما بالنسبة للورش والآلات كما أن ارتفاع تكلفة التجهيزات والمعدات يفسر وجود هذه المشكلة ولو بصورة جزئية .

رابعا : تدنى المكانة الاجتماعية

ينظر إلى التعليم الفنى بصفة عامة فى البلاد العربية وغيرها من الدول نظرة دونية باعتباره تعليماً يرتبط بالطبقة العاملة والطبقات الفقيرة وباعتباره تعليماً للتلاميذ الذين رفضهم التعليم العام وما يتصل بذلك من تحطيم آمالهم وآمال آبائهم فى الالتحاق بالتعليم الجامعى والعالى . فالتعليم الفنى تعليم مغلق على الرغم من وجود بريق أمل خافت لمن يتفوق منهم فى هذا التعليم بالالتحاق ببعض معاهد التعليم العالى أو الجامعات . ومن المعروف أن للتعليم دوراً هاماً فى إحداث الحراك الاجتماعى أى تحديد وضع الفرد فى المجتمع وتشكيل مكانته الاجتماعية فيه علواً وانخفاضا . فهناك أنواع من التعليم ترقى بأصحابها فى السلم الاجتماعى وهناك أنواع أخرى تحدد وضع أصحابها فى مكانة متدنية منها التعليم الفنى . وعلى الرغم من بروز أهمية العلم والتكنولوجيا فى هذا العصر وما ترتب على ذلك من تحولات هائلة فى المجتمعات المختلفة فما زالت المكانة الاجتماعية للتعليم الفنى فى بلادنا العربية والخليجية متدنية رغم الجهود الجادة التى تبذلها الدول الخليجية بصفة خاصة . وليس هناك حل حاسم فى الأفق إلا من خلال تنظيم شامل للمرحلة الثانوية العامة يكون التعليم الفنى بتخصصاته المختلفة جزءا لا ينفصل منها حتى نقضى على طبقية التعليم الثانوى ونوحد بين أنواعه فى المكانة والأهمية .

خامسا : العزوف عن التعليم الفنى والمهنى

يواجه التعليم الفنى والمهنى فى دول الخليج عزوفاً من الشباب الخليجى . ومع أن هذه المشكلة ليست مقصورة على دول الخليج فقد عانت ومازالت تعانى منها نظم تعليمية كثيرة معاصرة إلا أن المشكلة تزداد حدتها بالنسبة لهذه الدول . فالآباء بصفة عامة يفضلون إلحاق أبنائهم بالتعليم الأكاديمى وليس بالتعليم الفنى أو المهنى ، ويشارك الأبناء آباءهم هذا الاتجاه . وتمتد جذور هذه المشكلة فى الفكر التربوى إلى أفلاطون الذى آمن بسمو العقل على الجسم وبالتالى سمو الفكر على العمل اليدوى . وقد سيطر هذا الفكر المثالى الأفلاطونى على النظرية والتطبيق فى النظم التعليمية الأوروبية والغربية بصفة عامة . يضاف إلى ذلك بالنسبة للدول العربية اهتمام العرب باللفظ والكلمة . والشعر ديوان العرب كما هو معروف . ومن هنا يمكن أن نفهم ولو جزئياً اعتزاز العرب بالثقافة الأدبية وتقديرهم للعلوم النظرية أكثر من اهتمامهم بالعلوم التطبيقية أو الفنية أو المهنية . ولهذا نجد اقبال التلاميذ على الأقسام الأدبية أكثر من اقبالهم على الأقسام العلمية فى المدرسة الثانوية . ومع أن بروز الاهتمام بالعلم وتطبيقاته وزيادة الطلب الاجتماعى عليه قد أحدث تغييراً واضحاً فى اختيارات التلاميذ للتخصصات العلمية فى نظم التعليم العربية ، إلا أن المشكلة مازالت قائمة بدرجات متفاوتة تزداد حدتها فى دول الخليج . كما أن التعليم الفنى والمهنى لا يجد اقبالا عليه رغم التشجيع عليه بمختلف الحوافز من جانب السلطات التعليمية . ومن الأسباب المسئولة عن ذلك تدنى المكانة الاجتماعية لهذا النوع من التعليم الذى يؤدى إلى العمل اليدوى . ومع أن ثقافتنا الإسلامية تؤكد على قيمة العمل وأهيمته وأن خير الناس هو الذى يأكل من عمل يده لأن نبى الله داود كان يأكل من عمل يده فإن التلاميذ العرب شأنهم شأن التلاميذ فى كثير من النظم التعليمية المعاصرة يفضلون التعليم الذى يجعل منهم أصحاب " بنيقات " أو " ياقات بيضاء " ، أى موظفين فى المكاتب والمؤسسات . وفى دراسة أجريت على الشباب السعودى لمعرفة اتجاهاتهم نحو التعليم المهنى والعمل ظهر أن ٨٠٪ ممن أجريت عليهم الدراسة يرفضون العمل اليدوى و ٧٤٪ منهم فضلوا الأعمال الراقية و ٦٤٪ منهم فضلوا المركز الأدبى للوظيفة على العائد الاقتصادى أو المادى منها ، ولهذا فضل ٦٤٪ منهم الوظائف الحكومية على الوظائف فى الأعمال الحرة التى قد تكون ذات عائد مادى أكثر . وتجدر

الاشارة أيضا إلى أن ٥٠٪ من طلاب التعليم المهنى الذين طبق عليهم الاستبيان فضلوا أعمالا لا صلة لها بتعليمهم (١١) .

إن حل هذه المشكلة يكمن فى توحيد المرحلة الثانوية فى نظام واحد يضم مختلف أنواع المقررات الفنية والعلمية والأدبية وغيرها على غرار ما فعلته بعض دول الخليج العربية .

سادسا : تدنى المستويات العلمية لخريجيه

يتضح من استعراض واقع التعليم الفنى فى الدول العربية الخليجية أن مناهجه لا تتكافأ فى مستواها مع التعليم الثانوى العام لاعتبارات معروفة فى مقدمتها أن المواد المهنية والتدريبات العملية تأخذ وقتاً من خطة الدراسة مما يؤثر على الوقت المخصص لدراسة المواد العلمية والنظرية . ولذلك يقل المستوى العلمى لخريج التعليم الفنى عن زميله فى التعليم الثانوى . ويؤكد ذلك أن النظم التعليمية العربية فى دول الخليج لا تسمح بتحويل طالب التعليم الفنى إلى الصف الموازى له فى التعليم العام وانما تحوله إلى صف أدنى . وفى هذا اعتراف بأن المستوى العلمى لطالب التعليم الفنى أقل من مستوى نظيره فى التعليم العام . يضاف إلى ذلك أن أحسن خريجى التعليم الفنى الذين بحكم تفوقهم تتاح لهم فرصة الدراسة فى التعليم العالى والجامعى يتعثرون فى دراستهم العالية بل يفشلون فيها ولا يصلون إلى نهايتها . ففى دولة قطر على سبيل المثال نجد أن خريجى المدرسة الصناعية الذين التحقوا بكلية الهندسة خلال السنوات الأولى من الثمانينات وكان عددهم ١٤ طالبا لم يتخرج منهم سوى طالب واحد بعد أن قضى فى الدراسة اثنى عشر فصلا دراسياً بدلا من عشرة أما الباقون فقد فشلوا فى الدراسة وانسحبوا منها .

وهذا يشير إلى ضرورة العناية بالاعداد العلمى لطلاب التعليم الفنى وتزويدهم بقاعدة جيدة من العلوم الأساسية التى تكون الاطار الفكرى العام لميدان تخصصهم بالاضافة إلى المهارات العملية والتطبيقية . كما يجب أن تعمل الدول العربية الخليجية على تطوير مناهج التعليم الفنى لتتكافأ فى مستوياتها العلمية مع مناهج التعليم العام ، ويصبح من الممكن تحويل الطالب من صف دراسى لما يناظره من صف آخر فى كلا النوعين من التعليم .

٦ - التعليم الدينى :

مقدمة :

تعتبر المملكة العربية السعودية الدولة الوحيدة من بين دول الخليج العربى التى لايوجد بها تعليم دينى مستقل عن التعليم العام . لأن المملكة تعتبر التعليم الدينى جزءا لا ينفصل عن التعليم العام والعالى بكل مراحله وأنواعه ، أما بقية الدول العربية الخليجية فيوجد بها تعليم دينى مستقل بنظامه ومدارسه عن التعليم العام . وهو يعتبر تطويراً للتعليم الإسلامى التقليدى من ناحية واقتداء بنظام التعليم فى الأزهر من ناحية أخرى .

بعض الملاحظات :

يلاحظ من استعراض واقع التعليم الدينى فى دول الخليج العربية ما يأتى :

أولا : أنه تعليم خاص بالذكور فقط باستثناء دولة الكويت حيث يوجد بها تعليم دينى محدود جداً للإناث وكأن الدين مقصور على الرجال دون الإناث.

ثانيا : أن كل الدول العربية الخليجية التى يوجد بها هذا النوع من التعليم تجعله على مستوى التعليم الاعدادى أو المتوسط والثانوى . أما على مستوى المرحلة الابتدائية فتوجد دولتان خليجيتان هما البحرين والإمارات . ففى البحرين يقبل بالتعليم الدينى بعد الصف الثالث الابتدائى . وهذا يعنى وجود ثلاث صفوف ابتدائية على مستوى التعليم الدينى . وفى الإمارات يوجد تعليم دينى على مستوى المرحلة الابتدائية فى إماراتين (دبى وعجمان) من بين الإمارات الثلاث (دبى - عجمان - الشارقة) التى يوجد بها تعليم دينى .

ثالثا : أن مناهج التعليم الدينى على اختلاف مراحله تتشابه مع مناهج التعليم العام مع زيادة الاهتمام بالعلوم الدينية والتركيز عليها . ولكن يلاحظ أن بعض الدول الخليجية تحذف من خطط التعليم الدينى مواد معينة تدرس فى التعليم العام منها على سبيل المثال التربية الموسيقية[٣] وكأنها غير ضرورية لطالب التعليم الدينى .

رابعا : أن حجم التعليم الدينى المستقل فى مدارس خاصة به صغير ومحدود إذ يصل عدد الطلاب الملتحقين بكل مراحله فى دول الخليج الخمس ٤٣٨١ طالباً منهم ٨٨ طالبة فقط .

والجدول التالى يبين أعداد طلاب التعليم الدينى فى دول الخليج العربية حسب احصاءات ١٩٨٦/٨٥ .

الدولة	عدد الطلاب	
	المجموع الكلى	عدد الطالبات
الإمارات	٢٠٩	-
البحرين	١١٤	-
السعودية	لا توجد مدارس دينية حكومية منفصلة	
عمان	-	-
قطر	٤٠٦	-
الكويت *	١٠٢٣	٨٨
المجموع الكلى	٤٣٨١	٨٨ (٢٪)

ازدواجية التعليم الدينى مع التعليم العام :

مما يلاحظ على نظم التعليم فى دول الخليج العربية وجود ازدواجية غير مرغوبة بين التعليم العام والتعليم الدينى . إذ يوجد فى كل دول الخليج العربية باستثناء السعودية نظام مستقل منفصل للتعليم الدينى يكون عادة موازياً للتعليم الاعدادى

* لا تتضمن أرقام الملتحقين بالمراكز المسائية الدينية من البنين والبنات .

العام والثانوى العام وقد يمتد ليتوازى أيضا مع المرحلة الابتدائية أو مع الثلاث سنوات الأخيرة من التعليم الابتدائى . والغريب أن هذا التعليم يتشابه مع التعليم العام فى برامجه ومناهجه مع زيادة التركيز على المواد الدينية ، بل وقد يتشعب أيضا إلى علمى وأدبى فى نهاية المرحلة الثانوية على غرار ما هو متبع فى التعليم الثانوى العام . والاعتراض الذى يمكن أن يوجه إلى وجود هذا النوع من التعليم يتعلق بالهدف من ورائه والغرض من انشائه فإذا كان هدفه الثقافة العامة باعتباره تعليماً موازياً للتعليم العام فلماذا لا يوجد مع هذا التعليم العام ويوفر الجهد والمال كما فعلت السعودية وإذا كان هدفه زيادة الاهتمام بالمواد الدينية فهل يعنى ذلك قلة الاهتمام بهذه المواد فى التعليم العام ؟ إذا كان الأمر كذلك فلماذا يزيد الاهتمام بها فى التعليم العام ونوفر على أنفسنا وجود نظام تعليم دينى منفصل كما فعلت السعودية أيضا . وإذا كان هدفه التخصص فكيف نتصور أن يبدأ التخصص فى سن مبكرة تبدأ أحياناً من الصف الرابع الابتدائى أو من بداية المرحلة الاعدادية وهى بداية الالتحاق بالتعليم الدينى .

قد يقال أن التعليم الدينى يعد متخصصين فى علوم الدين ؟ ولكن هل يكون التخصص على مستوى مراحل التعليم العام ؟

إذا كان الغرض اعداد خطباء ووعاظ ومعلمين للعلوم الدينية وعلماء فى الدين فهذا مجاله التعليم العالى لعظم مسئولية مثل هؤلاء الرجال ، ومن ثم ينبغى أن يكون اعدادهم أحسن اعداد وعلى أرفع مستوى من التعليم والثقافة والفكر . وإذا كان الهدف من التعليم الدينى تلبية احتياجات الدول الاسلامية غير العربية من القيادات الاسلامية فإن هذا لا يبرر وجود تعليم دينى منفصل عن التعليم العام فضلا عن أن اعداد مثل هذه القيادات ينبغى أن يكون على مستوى جيد ومن ثم ينطبق عليها الكلام السابق عن ضرورة الارتفاع بمستوى الاعداد إلى ما بعد التعليم الثانوى أى فى التعليم العالى والجامعى .

إن وضع التعليم الدينى فى الدول العربية عامة ومنها الدول الخليجية يمثل ثنائية وازدواجية لا مبرر لها مع التعليم العام وهو ما سبق أن أكدناه . وينبغى دمج التعليمين معاً على غرار ما هو معمول به فى السعودية وهى مهبط الوحى والرسالة وحامية حمى الحرمين الشريفين .

إن توحيد التعليم العام لكل ابنائنا مطلب تربوى حيوى يضمن وحدة أبناء الأمة فى الثقافة والتفكير ويجنبهم ما لاختلاف المشارب الثقافية من آثار سلبية . لقد أشار طه حسين فى كتابه " مستقبل الثقافة فى مصر " إلى خطورة تعدد أنواع التعليم العام منه والحديث والدينى والخاص ، وأن هذا التعدد يفتت الوحدة الثقافية للأمة ويجعل من أبنائها جماعات مختلفة المشارب والتفكير تتنافر فيما بينها ولاسيما أن المتعلمين فى البلاد العربية يمثلون نسبة قليلة من السكان نظراً لانتشار الأمية . ومن هؤلاء المتعلمين ستكون قيادات الأمة فى المستقبل فى مختلف المجالات . وقد عبر طه حسين عن خطورة مثل هذا الوضع فى مصر فقال « إن المثقفين من المصريين على قلتهم قد تعرضوا لمناهل ثقافية متباينة مما كان له أوخم العواقب على مصر » (١٢) .

إن على الدول العربية الخليجية أن تعيد النظر فى وضع التعليم الدينى فى ظل توحيد بنية التعليم العام على أساس من التنظيم الشامل أو نظام المدرسة الشاملة . وهو ما طالبنا به مراراً وتكراراً منذ سنوات طويلة ، وقد بدأت بالفعل بعض الدول العربية ومنها دول خليجية بالتفكير الجدى فى الأخذ بهذا الاتجاه . فقد بدأت الكويت بتطبيق تجربة المقررات الدراسية فى التعليم الثانوى ولدى دولة قطر خطط للأخذ بفكرة المدرسة الشاملة ، ودولة البحرين طبقت بالفعل منذ سنوات نظام تفريع التعليم الثانوى إلى تخصصات متعددة قلّ أن نجد لها مثيلا فى النظم التعليمية الأخرى . لكن هناك بعض ملاحظات على هذا النظام منها أنه لا يساوى بين التخصصات المختلفة فى فرص الالتحاق بالتعليم العالى أو الجامعى . وتشير كل الدلائل إلى أن الدول العربية الخليجية إن عاجلا أو آجلا ستأخذ بنظام توحيد بنية التعليم العام على أساس من التنظيم الشامل أو نظام المدرسة الشاملة لتقضى بذلك على الازدواجية والثنائية غير المرغوبة فى نظمها .

٧ - تعليم المرأة :

فى السابع من نوفمبر ١٩٦٧ تبنت الأمم المتحدة إعلاناً يقضى بالغاء التمييز ضد المرأة . وتنص المادة الثالثة من هذا الاعلان على أن تتخذ الدول كل الاجراءات المناسبة التى من شأنها تنوير الرأى العام وتوجيه التطلعات القومية نحو القضاء على التمييز ضد المرأة والقضاء على العادات والممارسات التى تقوم على فكرة نقصان المرأة.

كما أن بعض الدول العربية تنص دساتيرها وتشريعاتها صراحة على المساواة بين المرأة والرجل ، ومن الدول الخليجية نجد أن الكويت ينص دستورها على تساوى المرأة بالرجل فى الحقوق والواجبات . والسياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية تنص على أن النساء شقائق الرجال . وكل النصوص التشريعية والتنظيمية للتعليم فى دول الخليج العربية لا تميز بين البنين والبنات فى أحقيتهم فى التعليم وإن ميزت فى فرص التحاقهم بأنواع معينة من التعليم .

وكل النصوص التشريعية أو التنظيمية للتعليم فى دول الخليج العربية لا تميز بين البنين والبنات . فالكل سواء فى فرص التعليم العام وإن وجد تمييز فى المرحلة الاخيرة من هذا التعليم وهى المرحلة الثانوية من حيث اقتصار تعليم البنات على أنواع معينة واتاحة أنواع أكثر من التعليم للبنين لا تتاح للبنات . بل إن التعليم التجارى لا تتيحه معظم دول الخليج العربية للبنات وهو أمر يدعو إلى الاستغراب . والتعليم الدينى أيضا يقتصر على البنين وهو أمر غريب يدعو إلى التساؤل وكأن دراسة علوم الدين خاصة بالرجل دون المرأة .

والواقع أنه على المستوى العالمى نجد أن هناك منهجين مختلفين لتعليم كل من البنين والبنات ولاسيما على مستوى التعليم الثانوى والعالى على الرغم من التسليم بتساوى الجنسين فى القدرة العقلية والتحصيلية . فقد دلت الدراسات التى عملت على الصعيد العالمى أن سبعاً وخمسين دولة تستخدم منهجين دراسيين مختلفين لكل من البنين والبنات على مستوى ما بعد المرحلة الابتدائية فى حين أن ستاً وخمسين دولة تستخدم منهجاً دراسياً موحداً للجنسين .

وفى بلجيكا وفنلندا أو ألمانيا الغربية توجد مدارس أو أقسام ملحقة بالمدارس الثانوية تقدم دروساً متخصصة للبنات . وفى سويسرا يتعلم البنات أعمال الإبرة بدلا من موضوعات أخرى كالرياضيات أو الرسم .

وفى بعض الدول منها ألمانيا والنمسا وسويسرا والهند يدرس الاولاد عددا أكبر من الساعات فى مقررات الرياضيات أكثر من البنات .

وفى كثير من الدول تكون أعمال الابرة مقصورة على البنات وأعمال الخشب والمعادن مقصورة على الأولاد . وبالمثل نجد أن البنات يدرسن مقررات أدبية وجمالية

فى حين أن الأولاد يدرسون مقررات تقنية وفنية ويدربون على الألعاب الرياضية التى يكون بعضها مقصوراً على الذكور فقط مثل لعبة كرة القدم أو المصارعة أو الملاكمة وهى الالعاب التى تحتاج إلى قوة جسمية ولياقة بدنية كبيرة .

وهناك أيضا أنواع معينة من التعليم مثل التعليم التكنولوجى والمهنى مازالت فى الأغلب والأعم مقصورة على الرجال فى مختلف النظم التعليمية المعاصرة . ولكننا نجد من ناحية أخرى أن هناك اتجاهاً متزايداً فى كثير من الدول نحو توحيد المنهج الذى يدرسه كل من البنين والبنات . كما أن هناك اتجاهاً متزايداً أيضا نحو زيادة المواد الدراسية التى تتناسب مع طبيعة المرأة . وهو أمر يصدق على الدول العربية الخليجية.

وعلى كل حال تشير البيانات الاحصائية الحديثة لهذه الدول أنها حققت نسباً عالية من تعليم البنات . وتأتى قطر والإمارات فى المقدمة من حيث نسبة التلميذات إلى المجموع الكلى للتلاميذ فى جميع مراحل التعليم العام إذ تصل هذه النسبة إلى ٤٩٪ يليها البحرين والكويت إذ تصل فيها إلى ٤٨٪ ثم تأتى بعد ذلك السعودية إذ تصل النسبة إلى ٤٢٪ وعمان إذ تصل النسبة إلى ٤٠٪ . وعلى الرغم من تفاوت هذه النسب بين دول الخليج فإنها تعتبر نسباً عالية أو شبه عالية فى ضوء المعدلات العالمية والعربية . والجدول الآتى يبين نسبة الإناث فى جميع مراحل التعليم العام الحكومى بالدول الخليجية الست حسب احصاءات ١٩٨٥ [١٤] .

الدولة	نسبة الإناث للمجموع الكلى للتلاميذ ٪
الإمارات	٤٩
البحرين	٤٨
السعودية	٤٢
عمان	٤٠
قطر	٤٩
الكويت	٤٨

وينبغى أن نشير إلى أن الاختيارات التعليمية والفرص المتاحة للالتحاق بأنواع التعليم المختلفة أمام الفتاة العربية الخليجية أقل منها بالنسبة للفتى . والاختيار الرئيسى المتاح أمامها هو التعليم العام بشقيه العلمى والأدبى . ومعظم الفتيات تتجه إلى القسم الأدبى بصفة عامة . أما فرص التعليم الأخرى بما فيها التعليم الفنى والدينى فمحدودة جداً بل ونادرة بالنسبة للفتيات . وهناك بالطبع اعتبارات ثقافية واجتماعية تتعلق بالوضع الاجتماعى للمرأة العربية مسئولة عن ذلك .

ويبدو أن عامل الجنس - أى الذكورة والأنوثة - له تأثير على توجهات الطلاب نحو أنواع التعليم الثانوى فى مختلف دول العالم . كما يبدو أيضا أن الوضع فى البلاد العربية الخليجية لا يختلف كثيراً عن الوضع فى بقية دول العالم . وعلى سبيل الاستشهاد على ذلك نأخذ الاتحاد السوفيتى كمثال من الدول المتقدمة التى استطاعت أن تحقق أعلى المستويات فى المساواة بين الرجل والمرأة . فالبيانات التعليمية تشير إلى أن نسبة البنات الملتحقات بالتعليم الثانوى العام والتخصصى (ما يعادل الثانوى العام فى البلاد العربية) أعلى من البنين . وهذا النوع من التعليم يؤهل للمهن والوظائف المريحة لذوى الياقات البيضاء تمييزاً لهم عن ذوى الياقات الزرقاء الذين يعملون فى الحرف اليدوية التى تتطلب جهداً جسمياً أو يدوياً . كما تشير البيانات التعليمية أيضا إلى أن أكثر الملتحقين بالمدارس الفنية والمهنية وهى التى تعد العمال المهرة هم من الذكور . ومع أن السلطات التعليمية السوفيتية حاولت فى السنوات الأخيرة اجتذاب أعداد متزايدة من البنات للتعليم الفنى والمهنى إلا أن نسبتهن فى هذا النوع من التعليم أقل من ثلث عدد الطلاب .

وتجدر الاشارة إلى أن العمال المهرة والعاملين من ذوى الياقات الزرقاء يحصلون على أجور أعلى من ذوى الياقات البيضاء حتى ولو كانت المؤهلات الدراسية لهؤلاء أعلى . وهى تجربة يمكن الاستفادة بها فى تشجيع الاقبال على التعليم الفنى والمهنى فى بلادنا العربية .

٨ - تعليم الموهوبين :

يمكن القول بصفة عامة بأنه لا توجد ترتيبات خاصة بتعليم الموهوبين والمتفوقين فى البلاد العربية ومنها دول الخليج . فهم يدرسون غالبا مقررات ومناهج التعليم العام التى يدرسها باقى التلاميذ . وهى مناهج ومقررات مصممة أساساً للتلاميذ المتوسطين الذين يمثلون الغالبية العظمى من التلاميذ فى حين أن الموهوبين يمثلون قلة قليلة . ولكن لما كانت هذه القلة القليلة تمثل ثروة بشرية غالية ونادرة لأن منهم صناع التقدم وبناته فى المستقبل لذلك كان من الضرورى توفير تعليم محفز لهم يتحدى قدراتهم وإمكانياتهم ويفجرها . ويمكن للدول العربية عمل ذلك باحدى وسيلتين :

الأولى : باعادة تنظيم المرحلة الثانوية على أساس نظام الساعات المكتسبة وهو نظام يتناسب مع مختلف القدرات والمستويات التعليمية للتلاميذ .

ثانيا : ايجاد نظام لاكتشاف الموهوبين واعداد برنامج خاص إضافى لهم وتوفير البرامج التى تتناسب معهم وتشجيعهم بالحوافز المادية والأدبية . وبعض الدول الخليجية أخذت فعلا بأسلوب أو بآخر للعناية بتعليم الموهوبين ولكنها فى معظمها خطوات مازالت فى البداية نرجو أن تتعزز وأن يتسع الأخذ بها فى كل دول الخليج .

هوامش الفصل الرابع

(١) المركز العربى للبحوث التربوية (الكويت) : الاشراف التربوى بدول الخليج واقعه وتطويره ١٩٨٢ ص ص ٩٠ - ٩١ .

(٢) دولة الإمارات العربية المتحدة : وزارة التربية والتعليم والشباب : احصائية بتوزيع الهيئة الادارية والفنية ١٩٨٦/٨٥ .

: إجماليات التعليم الحكومى للعام الدراسى ١٩٨٦/٨٥ .

(٣) Unesco : Education statistics. Jan. 1988.

(٤) لتفصيل الكلام انظر : محمد منير مرسى : التربية الإسلامية : أصولها وتطورها فى البلاد العربية - عالم الكتب ١٩٨٣ ص ٢٨٠ - ٢٨١ .

(٥) المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج (الكويت) : دراسة لتطوير تدريس التربية الإسلامية فى دول الخليج العربية ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م ص ٢٩٩.

(٦) محمد منير مرسى : التربية الإسلامية مرجع سابق ص ٢٨١ - ٢٨٢ .

(٧) مكتب التربية العربى لدول الخليج : واقع الثقافة العربية الإسلامية فى دول الخليج العربية ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠م ص ١٢٤ - استنسل .

(٨) المرجع السابق ص ١٥٥ .

(٩) المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج : اتجاهات طلبة التعليم الثانوى العام نحو التخصصات الدراسية بالتعليم العالى وعلاقتها بمجالات العمل بدول الخليج العربى - الكويت - ١٩٨٤ .

(١٠) انظر : دراسة مقارنة عن التعليم الصناعى فى دول الخليج العربى . مكتب التربية العربى لدول الخليج . الرياض ١٩٨٣ . وانظر أيضا : مشكلات التعليم الفنى . المركز العربى للبحوث التربوية فى دول الخليج . الكويت ١٩٨٧ . ص ١٧٨ .

(١١) Alghofaily, I,F. : Saudi Youth Attitudes Towards Work and Vocational Education : A Constraint of Economic Development, Dissertation. Florida State University 1980. P, 127 : نقلا عن Massialas, B. Etal Arab world Praeger Publishers 1983. U.S.A. P.: Education in the 178.

(١٢) طه حسين : مستقبل الثقافة فى مصر . دار المعارف - القاهرة ١٩٣٨ وفيه تحليل مستفيض لهذه المشكلة .

(١٣) ارجع إلى مناهج التعليم الدينى ومناهج التعليم العام بدولة الكويت .

(١٤) مكتب التربية العربى لدول الخليج - احصاءات التعليم فى الدول العربية الخليجية ٨٤ - ١٩٨٥ .