ممارسات حاكمة لتطوير المناهج فى العالم العربى

تحتاج التربية عامة ومؤسسات التعليم خاصة إلى نظرة فاحصة شاملة تكشف عن مواطن القوة للاستزادة منها، وعن مواضع الضعف وطرق الخلاص منها.

ولايعنى ذكر بعض الإشكاليات فى هذا المقام طغيانها على الإيجابيات، ولكنه يعنى ضرورة تمكين المؤسسات التعليمية من الريادة من خلال تطوير عناصر التربية جميعها، فالنقد هنا مهما كانت درجة وضوحه فإن الهدف منه هو المصارحة، وهنا تكون بداية الإصلاح الحقيقى والتطوير الفعال.

وبالتالى فان الفرصة لابد أن تتاح لكل صاحب فكر أو من يمتلك تجربة ليقدم فكرته أو تجربته دون خوف أو تردد، ذلك أن مجال المناهج وتطويرها يحتاج دائماً إلي مصادر للتطوير، ولاشك أن الخبرات السابقة التى يمتلكها خبراء المناهج سواء بالتأليف أو بناء المناهج وتطويرها هم أكثر الناس قدرة على تشخيص مواضع الخلل وتقديم مقترحات العلاج.

بعض الأمور المطلوبة فى هذا الشأن أن يجد كل أولياء الأمور وقيادات المجتمع وقيادات العمل التربوى وحتى الطلاب أنفسهم الفرصة لعرض أفكارهم والصعوبات والمشكلات التى واجهتهم فى أثناء تنفيذ منهج ما، ومن خلال هذا كله يستطيع أصحاب القرار التربوى أن يحددوا توجهات التطوير ومساراته على أساس من الموضوعية والرؤية الشاملة، وهنا يستطيعون وضع السياسات والأهداف.

السياسات والأهداف:

أصبح من الثابت علمياً بين جموع المختصين أن أى مجتمع متطور أو يسعى

إلي التطور لابد له من سياسة تعليمية توجه المسار وتحكم الآليات والتفاعلات على كافة المستويات.

ومن هنا فإن غياب السياسة التعليمية أو حتى أى قصور فيها لابد أن ينعكس بشكل مباشر على كافة العمليات والإجراءات التالية:

والسياسة التعليمية على وجه العموم هى محصلة لعدة أبعاد وقوى ومؤثرات، فهناك المجتمع بأصوله وجذوره وتاريخه، وهناك المجتمع بكل مايحكمه من علاقات وتفاعلات جارية، وهناك أيضاً آماله وتطلعاته وتوقعاته فى أبنائه.

ولايمكن أن نغفل فى هذا الشأن مجريات الأحداث القومية والعالمية، أو نهمل التطويرات العلمية والتكنولوجية التى أصبحت تغطى جميع أركان الأرض.

وإذا كانت السياسة التعليمية هى القوة الحاكمة والموجهة لمسار العملية التربوية والتعليمية فى أى مجتمع فهى أيضا مصدر الأهداف التربوية، ومن ثم فإن الخلل الذى تتعرض له السياسة التعليمية سيؤثر أول الأمر على أهداف عملية التربية.

ولقد شاركت الدول العربية فى إعداد «استراتيجية تطوير التربية العربية» الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٩م وأسهمت الاستراتيجية بدرجات متفاوتة فى تطوير سياسة كل دولة من الدول الأعضاء وأهدافها التربوية، ولقد كان للاستراتيجية مردودها على توحيد التوجهات والمصطلحات وتفعيل خطط التربية فيما له علاقة بالتعليم الأساسى، وإعداد المعلمين وتفريع التعليم الثانوى وتحديد مفاهيم القيادة التربوية، ورسالة المؤسسات الجامعية ووظائفها.

والاستراتيجية الخاصة بتطوير التربية تشير إلى اهتمام دول الوطن العربى بوضع نظرية أو بعض المبادىء النظرية الحاكمة والمشتركة والتى تحتاجها الدول

العربية، وهو الأساس الذى يمكن الانطلاق منه من أجل تخطيط نماذج، وبالتالى تعميم وبناء وتطوير المناهج فى إطار فهم حقيقى للواقع.

ولعلنا بذلك نستطيع أن نؤكد أن دول الوطن العربى أصبحت أكثر إيماناً وإدراكاً للمداخل العلمية فى حركة تطوير مناهجها، بل وأصبحت أقدر على استيعاب متغيرات العصر والحرص على ترجمتها إلى خبرات تربوية يومية.

والسياسة التعليمية من هذا المنظور لاتتبنى فكرة إعتبار الكتاب المدرسى مصدراً وحيداً للمعرفة، بل تتبنى فكراً متطوراً يلتزم بنواتج تعلم متميزة وأكثر بقاءً فى عقل ووجدان المتعلم، بل وفى مهارات التعامل اليومى مع الأشياء والأحداث والرفاق والمؤسسات.

إن نواتج التعلم المستهدفة هى التى تجعل من الفرد المتعلم مواطناً يعيش الحاضر ويستعد للمستقبل فى ذات الوقت، وهكذا تعد مناهج التعليم فى الوطن العربى أداة حقيقية فى تربية المواطن العربى المؤمن بربه ودينه ووطنه والقادر فى نفس الوقت على المشاركة فى صناعة المستقبل.

غير أن الفجوة تبدو فى كثير من الأقطار العربية واضحة بين الأهداف وبين التطبيق، ولقد كشفت بعض الدراسات عن غياب السياسات والأهداف، أو عدم وضوحها بصفتها إحدى المشكلات التى يعانى منها النظام التربوى فى دول المنطقة، فمن بين ماكشفته الدراسة وله علاقة بهذه المشكلة ما يلى:

١- ضعف الاهتمام بالسياسات والاستراتيجيات الميسرة للتطور العلمى وتحقيق فعاليته.

٢- الفجوة بين السياسات والأهداف المعلنة والممارسات التطبيقية.

٣- ضعف ارتباط السياسات التربوية بمخططات التنمية بسبب عزلة الإدارة التربوية وعدم وضوح توجهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ويشار هنا إلى أن البعض يرى أن أهداف المنهج تختلف عن الأهداف التربوية،

فأهداف المنهج هى المخرجات التى يتوقع أن يحققها النظام المدرسى من خلال مناهجه، بينما الأهداف التربوية هى مخرجات تربوية بعيدة المدى يتوقع أن يحققها النظام المدرسى من خلال العملية التعليمية التى يتحكم فيها من خلال الخدمات التوجيهية والإرشادية التى تقدمها المدرسة للتلاميذ وليس من خلال المناهج.

إلا أن الراجح أن أهداف المنهج هى مجموعة فرعية من الأهداف التربوية بحيث لايمكن الفصل التام بين الأهداف التربوية وأهداف المنهج، لأن مصدرها الرئيسى جميعا هو الغايات التربوية، وهى واحدة ولذلك تقوم بينها علاقات تأثير متبادلة.

ومعنى ذلك أن السياسات هى نقطة البداية فى أى عمل تربوى أو فى أى مجال، ولايتوقف هذا الأمر عند التصورات العامة والآمال، ولكنه ينسحب بدرجات متتالية إلى مستويات أخرى تالية، ومن أهم هذه المستويات المناهج الدراسية، فهى لابد أن تكون لها سياسة مستندة إلى الرؤية العامة أو السياسة العامة، كما أن المناهج الدراسية لها أهداف تشتق من الأهداف العامة للتربية، وفى جميع الأحوال نجد أن درجة نجاح خبراء المناهج فى تخطيط المناهج هو مدى التزامهم بسياسة ما وأهداف معينة، ذلك أن هذا الأمر يكون موجها للعمل فى مختلف مراحل التنفيذ التالية.

وقد لوحظ أن أى قصور أو فشل أو نقد يوجه إلى المناهج الدراسية فى أى دولة إنما يرجع إلى قصور فى السياسة التعليمية أو غيابها على الإطلاق وعدم وجود أهداف واضحة المعالم.

وتراعى هذه الأهداف تقسيم سلوك الإنسان إلى ثلاثة مجالات من السلوك **تصنف السلوك الإنسانى هى:**

١- المجال المعرفى:

وهو الذى يتعلق بنشاط العقل الإنسانى ابتداء من التذكر والحفظ حتى أعقد عمليات التفكير وحل المشكلات، واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام.

٢- المجال الوجدانى أو الانفعالى:

وهو الذى يتعلق بنشاط الغدد والأجهزة الداخلية للإنسان، والتى تظهر على شكل سلوك ظاهر يبين اتجاهات المرء نحو المواقف والأشياء، فإما أن يميل إليها وينجذب نحوها أو يبتعد عنها وينفر منها.

٣- المجال النفسى الحركى:

ويشمل هذا السلوك مختلف نشاطات العضلات المخططة لدى الإنسان، ويبين السلوك الحركى والحسى الذى يمارسه الإنسان فى معالجة البيئة، كأن يشغل أجهزة أو يستخدم أدوات.

ويشار هنا إلى أن تقسيم السلوك إلى هذه المجالات يستخدم لمجرد الدراسة، إذ أن سلوك الإنسان يتسم بالتكامل والشمول ويصعب الفصل فيه بين المجالات.

ويلاحظ أن الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسية الحركية هى جميعاً أهداف تدريس (Teaching objectives) بمعنى أنها أهداف لدروس يومية يعدها المعلم عندما يخطط دروسه، أى أن تلك الأهداف تصف نواتج التعلم التى يجب أن يتعلمها الفرد من خلال مروره بالخبرات الصفية، وهذه الأهداف تسمى بالأهداف الاجرائية، وهى بذلك تختلف عن الأهداف العامة للمنهج، وهى تتسم بالعمومية إلى جانب التجريد، ولذلك يجب أن يميز مخطط المناهج بين مستويات الأهداف (Aims, Goals, Objectives) وبالتالى فان الخطأ الواضح فى هذا الشأن أن هناك من يكتبون أهداف المنهج بشكل اجرائى، وهذه الأهداف ماهى إلا أهداف لمواقف تعليمية تربوية يومية، وهكذا تختلف هذه الأهداف عن أهداف

المنهج وكذلك عن الأهداف التى يتم اشتقاقها من السياسة العامة للمنهج (الفكر أو الفلسفة أو النظرية).

وفيما يخص المعلم:

فان التعلم الصفى الفعال هو التعلم الذى يكون مضبوطا بإدارة وتنظيم البيئة التعليمية المناسبة التى توفر للمتعلمين أفضل فرص التعلم، ولأول وهلة حينما يسمع البعض مفهوم إدارة التعلم الصفى يتبادر إلى أذهانهم - آباء كانوا أو معلمين - أن المراد بهذا المفهوم ضبط المتعلمين باستخدام الإجراءات التأديبية ومن ضمنها العقاب، كإجراء أساسى فى إدارة الصف وتنظيمه.

والحقيقة أن المراد بإدارة الصف ليس كذلك وإنما المقصود توفير البيئة التعليمية التى يتم من خلال التفاعل الإيجابى بين المتعلمين والمعلمين، ويقصد بالتفاعل الإيجابى هو تلك العلاقة النشطة بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلم ورفاقه، وفى جميع الأحوال نجد أن النشاط والتفاعل والتجاوب المتبادل بين جميع الأطراف هو القاعدة الأساسية فى هذا الشأن، وهذا الأمر بطبيعة الحال يتوقف على المعلم ذاته ومدى إدراكه لأدواره ومسئولياته تجاه تربية الأبناء، وبالتالى مدى حرصه على توفير المناخ الصفى المناسب لتحقيق أعلى درجة من التفاعل النشط.

وانطلاقا من المفهوم العام للإدارة يمكن تعريف إدارة التعلم الصفى بالقول أنها توجيه نشاط الأفراد المتعلمين نحو الأهداف التعليمية المشتركة من خلال تنظيم جهودهم وتنسيقها وتوظيفها بالشكل المناسب للحصول على أفضل نتائج للتعلم بأقل جهد ووقت ممكن.

ويعرفها بعض الباحثين بأنها العملية التى تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل الصف، من خلال الأعمال التى يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم فى ضوء الأهداف التعليمية التى سبق له تحديدها بوضوح، لإحداث تغيرات مرغوب فيها فى سلوك المتعلمين، تتسق وثقافة المجتمع الذى ينتمون إليه

من جهة وتعمل على تطوير إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن فى جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى.

ومن يستعرض الأدب التربوى الذى يدور حول دور المعلم يجد أن الكتاب قدموا أدوارا عديدة يمكن المعلم أن يقوم بها فى داخل غرفة الصف، ولعل سبب تعدد هذه الأدوار راجع إلى اختلاف المواقف التعليمية والفلسفات التربوية التى تتبناها، وإلى اختلاف المناهج وتنظيمها واستراتيجيات تدريسها.

وقد أدى تطور الفكر التربوى إلى تطور النظرة إلى المعلم والأدوار التى يقوم بها، فلم يعد المعلم ناقلا للمعارف إلى المتعلمين، وليس مجرد حلقة وصل بين الكتاب المدرسى وعقول المتعلمين، وأن الجهد الذى يبذله فى سبيل تربية التلاميذ لم يعد مجرد جهد ذاتى تلقائى يقوم به دون إعداد مسبق أو توجيه مناسب، كما لم يعد الفصل الدراسى مجرد مكان يجلس فيه المتعلمون ليستمعوا فقط إلى مايقوله المعلم دون أى تفاعل أو مشاركة، وإنما أصبح واحدا من الأماكن التى من خلالها يستطيع المعلم أن يقدم للمتعلمين خبرات مربية متنوعة بأدوار جديدة ومتنوعة.

ولقد استوجب توسيع رقعه المدارس وانتشارها فى معظم أجزاء الوطن العربى، التوسع فى توظيف معلمى صفوف - وغالباً «معلمى ضرورة» مما قلل من فرص انتقاء العناصر المتميزة والقادرة، وحيث كان المعلم فى بدايات التعليم النظامى رائداً فى محيطه وعالماً متميزاً بين أفراد مجتمعه، فإنه فى هذا العصر، لايتمتع بكل الميزات التى كان ينعم بها سلفه.

واستجابة للضغوط الملحة فى سد شواغر الوظائف التعليمية فإن التأهيل اللازم للمعلمين قد تأثر شكلاً ومضموناً نتيجة لقصر فترة الإعداد والتأهيل.

ولقد أجريت الكثير من الدراسات، على مستوى الوطن العربى، حول المعلم والشروط الواجب توافرها فيه، ومتطلبات العمل وحدوده، وعقد من أجل ذلك

الكثير من المؤتمرات والندوات، وأشارت جميعها إلى أن هناك تحديات كثيرة تواجه نظم تربية المعلم فى الوطن العربى.

تحديات تواجه نظم تربية المعلم فى الوطن العربى:

وتتلخص هذه التحديات فى أمور ثلاثة هى:

١- تحدى التغير العلمى والتكنولوچى:

حينما يتم بناء المنهج ويتناوله المعلم بالتنفيذ، فان ذلك المنهج يمثل واقع الأسس التى بنى عليها آنذاك، ولكن سرعان ماتطرأ تغيرات عديدة بعضها متعلق بالمعرفة ذاتها، وبعضها الآخر متعلق بطبيعة عملية التعلم وشروطها وعوامل تيسيرها، وبالإضافة إلى ذلك هناك أيضا نتائج التجارب والبحوث العملية التى تنعكس - أو التى يجب أن تنعكس - آثارها على العملية التعليمية، كما أن التطوير التكنولوچى لم يعد بعيدا عن المجال التربوى، الأمر الذى ترتب عليه استحداث وسائل عديدة تفرض وجودها فى هذا المجال، وبناء على ذلك فإن المعلم لايستطيع الانعزال عن تلك التيارات المتجددة على الدوام، إذ أن تلك هى طبيعة العصر التى تفرض نفسها على أساليب تنفيذ المناهج الدراسية، الأمر الذى يقتضى أن يكون المعلم واعياً بكل مستحدث فى تلك المجالات حتى يستطيع تطوير ذاته علمياً ومهنيا، مما تنعكس آثاره بصورة مباشرة على أدائه التربوى.

٢- تحدى التغير الاجتماعى والثقافى:

فالمجتمع يتوقع من المعلم أن يساعد تلاميذه على تعلم مفاهيم واكتساب اتجاهات وقيم أساسية محددة، فالتغير الثقافى والمؤسسات الاجتماعية المختلفة تمثل ضغوطا معينة على عملية التربية عامة وعلى مسار عمل المعلم وجهده حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج، وقد صاحب ذلك تغييراً فى أدوار المعلم ومسئولياته فى تنفيذ المناهج الدراسية، إذ أن التغيرات الثقافية والاجتماعية تعنى أن يكون المعلم واعياً بأساليب تعليمها وتنميتها، الأمر الذى يحتم ضرورة استجابة برامج إعداد

المعلم وتدريبه قبل الخدمة وأثناءها بالكفايات اللازمة للمعلم ليكون عند مستوى المسئولية.

٣- تحدى التغير التربوى:

فكثيراً ما تتعرض المناهج الدراسية للتغيير والتبديل أو الإلغاء والاستبدال، وفى جميع تلك الحالات يكون هناك من المبررات لما يحدث من تغيرات، فقد تكون تلك التغيرات مستندة إلى تطور فى النظرية التربوية أو فى الفلسفة الاجتماعية أو فى نواح متعلقة بطبيعة المعرفة أو بطبيعة عملية التعلم وشروطها، مما يعنى أن المعلم فى ظل المنهج الجديد بل وقبل البدء فى تعميم استخدامه فى المدارس يحتاج إلى دراسة شاملة له بكل أبعاده، فربما يحتاج المنهج الجديد إلى أسلوب جديد فى التدريس وقد يتطلب استخدام أجهزة ليست مألوفة بالنسبة للمعلم، أو أشكالاً جديدة من النشاط المدرسى أو أسلوبا مغايراً للتقويم، أو غير ذلك من الجوانب المكونة للمنهج.

ولقد وجه النقد فى السنوات الأخيرة وبشدة إلى نظم التعليم السائدة، وقد كان الجزء الأكبر من هذا النقد موجهاً إلى برامج تربية المعلم، ذلك أن التغييرات فى المجتمع والتكنولوجيا قد قادت إلى تغيرات كثيرة.

وهكذا اتضح أن من أخطر الأمور التى تعترض مسارات عملية تطوير المناهج المعلم ومستوى إعداده وتدريبة، فهو لايزال يعدنى أغلب الأحول ليكون معلم مادة، أى أنه معلم ناقل للمعرفة دون النظر إلى أمر تخطيط الخبرات ومايجرى بداخلها من تفاعلات مؤثرة، ودون إدراك كاف بطبيعة العصر والتطور الحادث فى العلم والتكنولوجيا ونظريات التعلم ومصادر المعرفة، وبالتالى فان أمر تطوير برامج الإعداد والتدريب للمعلم ليس بعيداً عن عملية التطوير الشاملة للمنهج، فالمنهج مهما طور ومهما كان مسايراً لكل المستحدثات سيظل حبراً على ورق إذا لم يوجد المعلم القادر والمتمكن من الكفايات الأساسية اللازمة لتنفيذ المناهج المطورة وفق رؤى غير تقليدية ووفق توجهات لم تعهدها البشرية من قبل.

وفيما يخص المنهج:

لم يعد المنهج مجرد كتاب مدرسى يشمل قدراً من المعلومات، فقد تطور مفهوم المنهج ليشمل جميع جوانب الخبرة الإنسانية المتجددة، معرفياً ومهارياً ووجدانياً، كما يشمل القيم والمعارف والمهارات وألوان التذوق والاتجاهات ويؤكد على تنمية قدرات التلميذ العقلية التى تمكنه من التفكير العلمى والنقدى، وتدفعه نحو التجديد والإبداع والابتكار والاكتشاف، والتهيؤ لتقبل ظاهرة التغير والمشاركة فى إحداثه.

ولقد تطورت المناهج المدرسية من حيث مفهومها وبنيتها وأهدافها ومضامينها وإستراتيجيات تطويرها، وقد حدث ذلك التطور بتأثير عدد من العوامل أهمها مايلى:

١- الانفجار المعرفى وتزايد سرعة تدفق المعلومات:

وقد ترتب على ذلك تزايد الحاجة إلى استخدام المعلومات وتنظيمها واختزانها واستردادها، وتوصيلها إلكترونيا، وبسرعة متناهية وهو الأمر الذى أدى إلى تغير مضمون المعارف وتقادمها، وظهور معارف جديدة، كما أدى إلى الاستغناء عن حاجته إلى تخزين واسترجاع المعلومات عقليا، وزيادة الحاجة إلى تنمية قدراته العقلية التى تمكنه من التجديد والابتكار والاكتشاف والإبداع. ونتيجة، لذلك لم تعد المعرفة الجزئية والمتناثرة هى الهدف من وراء تنفيذ مناهج معينة، ولكن أصبحت الحاجة ماسة إلى تعلم المفاهيم والتعميمات والمبادىء والقوانين والنظريات، وهذا كله أساسه المعرفة، فالمعرفة هنا وسيلة وليست غاية، هى وسيلة لتكوين المفهوم والخروج بتعميمات ومبادىء وقوانين حاكمة وربما نظريات ترشد وتوجه، ومن هنا فإن المعلم إذا كان مجرد أداة لنقل المعرفة من كتاب أو كتب إلى عقول المتعلمين فهو أداة قاصرة لاتناسب الزمن الذى نعيشه ولاتتفق وتوجهات المستقبل.

بناء على ذلك فإن الأمر فى حاجة إلى نظرة موضوعية لكافة المتغيرات التى تفرض على المعلم أن يمارس أدواراً لم يمارسها من قبل، وإن لم يكن قادراً على ممارستها سيكون بلاشك أداة تنتمى إلى الماضى ولاتنتمى إلى الحاضر أو المستقبل بأى صورة من الصور وبالتالى فان المعلم سيشعر بالعجز والتخلف أمام هذه المتغيرات.

٢- الثورة التكنولوجية:

أدت التطورات فى المجالات العلمية والتكنولوجية إلى إحداث تغيرات واسعة النطاق فى مجالات العمل، حيث ظهرت تقنيات جديدة حلت محل صناعات برمتها، وحلت الآلة محل كثير من الأيدى العاملة مما أدى إلى تعديل متطلبات المهارة وزيادة البطالة، وبالتالى تجددت أشكال العلاقة بين قوى الإنتاج وعلاقاته، وزادت الحاجة إلى التخصصات الدقيقة، ولذلك سعت كثير من المجتمعات الصناعية إلى إعادة تقويم سياساتها الاقتصادية وتشغيل الأيدى العاملة، والسياسات التربوية، وقد نتج عن ذلك الاعتماد على العقل البشرى والإلكترونيات الدقيقة والكمبيوتر، وزيادة الحاجة إلى الإنسان القادر على التعلم الدائم، الذى يقبل إعادة التدريب والتأهيل عدة مرات فى حياته العملية.

ومن هنا لانستطيع أن نعتبر تربية المعلم فى مرحلة الإعداد للمهنة أمراً نهائياً ولكنه مرحلة أولية من المفترض أن تمهد لمراحل تدريبية تالية، ومن ثم فإن الاقتصار على مرحلة الإعداد واعتباره كافياً لممارسة المهنة بسنوات عديدة يعبر عن عدم إدراك الواقع ومتطلباته الأساسية.

٣- الانفتاح الثقافى الإعلامى العالمى:

فوسائل الاتصال السريعة، كالإرسال والاستقبال عبر الأقمار الصناعية، وشبكة الإنترنت جعلت المواد الإعلامية والثقافية عابرة للقارات والحدود السياسية، ومن

ثم أصبحت وسائل الرقابة التقليدية والبدائية عديمة الفاعلية فى منع أو تحصين الأفراد من مضامين تلك الرسائل الإعلامية والثقافية، وبالتالى تزايدت الحاجة إلى نوع جديد من وسائل التحصين فى مواجهة ذلك التطور الوافد، وهو وعى الفرد والمجتمع وقدرتها على الفرز النقدى والاختيار الواعى وتلك المهام والتطورات أصبحت تتجاوز قدرات وإمكانيات النظام التعليمى التقليدى، ومن أجل ذلك سعت كثير من المجتمعات العالمية ومنها العديد من دول العالم العربى إلى مراجعة أنظمتها التعليمية والتربوية مراجعة شاملة وجذرية بهدف إعداد مواطنها ومجتمعاتها للقرن الحادى والعشرين.

وبالنظر إلى مفهوم الثقافة فى إطار الانفتاح الثقافى الإعلامى العالمى يتبين أن كل دولة فى عصر العولمة والمعلوماتية يسعى بكل الوسائل إلى نقل ثقافته إلى أطر ثقافة دول أخرى، وذلك بهدف مايسمى بالغزو الثقافى، فعندما شعرت الدول بأن الاستعمار عن طريق القوة العسكرية يثير الروح الوطنية لدى الشعوب إستبدلت ذلك بالإستعمار الثقافى أى نقل ثقافتة إلى الثقافات الأخرى، ووسيلتها فى ذلك اللغة، ولذلك فان الدول التى تسعى إلى نقل ثقافتها إلى الثقافات الأخرى تبدأ باللغة، عن طريق الأغانى والملابس والألحان الموسيقية والوجبات الغذائية وغير ذلك كثير، وبالتالى فإن المجتمعات التى يتم غزوها ثقافياً لاتستطيع أن تمنع الوسائل الإعلامية ولاتستطيع أيضاً أن تصنع من الضوابط مايمنع الاستماع أو المشاهدة أو التفاعل، ولكنها تستطيع أن تعد الأبناء وتربيتهم ليكونوا قادرين على الضبط الذاتى والتمييز بين مايستحق النقل ومالايستحق ذلك، وكذلك القدرة على الاحتفاظ بالهوية الذاتية التى تدعم الوطنية «الإنتماء الوطنى»، ولاشك أن المناهج الدراسية هى القادرة على ذلك إذا ما أحسن إعدادها فى ضوء الفهم الواضح والصحيح لطبيعة الثقافة ومعنى الإنفتاح الثقافى ووسائل مواجهته.

٤- تطور الفكرى التربوى:

لم تعد الممارسات التربوية أسيرة للتفكير المثالى أو للاجتهادات

الفلسفية، فقد حققت العلوم التربوية تقدماً ملحوظاً بسبب تطور العلوم الاجتماعية وطرائقها وأدواتها، وقد انعكس ذلك على التربية فكراً وممارسة، فظهرت فى مجال المناهج اتجاهات حديثة تؤكد على أن التربية نظام مفتوح يرتبط عضويا بالمجتمع، وتؤكد على تبعية نظام التعليم للأوضاع المجتمعية، ولذلك فقد تركزت جهود العلماء والباحثين على الكشف عن العوامل المؤثرة فى التعليم وبنية المنهج التعليمى ووظائفه الاجتماعية والثقافية، وقد نتج عن ذلك ظهور مفاهيم تربوية جديدة ومختلفة تعبر عن تنوع وتعدد اتجاهات الفكر التربوى الذى يوجه مناهج التعليم.

ويستند المنهج على فلسفة التربية وأهدافها وغاياتها، وهو مثل الخبرات التى تستطيع المدرسة بمعلميها تنظيمه وتوفيره والإشراف عليه والتأثير به فى شخصية الفرد، بحيث ينمو نموا متكاملا مع الحياة والمجتمع المعاصر.

ويظهر من مجموع التقارير الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة وعن اليونسكو، أن هناك محاولات جادة من معظم الأقطار العربية إلى تحديث فى المناهج وتطوير لمحتوياتها مع تركيز على العلوم والتقنية والطبيعية، غير أن هناك مشكلات تعترض تطوير المناهج فى بعض الأقطار العربية، وهذه المشكلات هى:

* عدم وجود مختصين فى تخطيط المناهج وتطويرها.

* ندرة المعلم القادر على ترجمة محتوى الكتاب المدرسى لما هو مطلوب للأغراض المنشودة.

* الاقتصاد فى عمليات التطوير والتحديث على الكتب المدرسية.

* نقص الوثائق والدراسات الميدانية.

* تكريس الجهود لتعريف المدرسين الوافدين والمتعاقدين بالأسس والاتجاهات التى قامت عليها المناهج.

* عدم قدرة المناهج والكتب المدرسية عن ملاحقة الجديد، نتيجة الانفجار المعرفى من ناحية وتوسعها من ناحية أخرى، إذا احتوت المناهج على الجديد منها.

* عدم المواءمة بين العبء التعليمى والكم المنهجى.

- وفيما يخص الإدارة التربوية:

شهدت التربية منذ بداية القرن العشرين تطورات كبيرة ومتلاحقة فى مفهومها وأسلوبها وفى نظرياتها نتيجة للتغيرات التى شهدها العالم المعاصر فى حضارته، وفى نظمه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وقد انعكس هذا التطور الكبير على المؤسسات التربوية المختلفة فى نظمها وأساليبها ووظائفها، وتبعا لهذا التطور فقد تغيرت وظيفة المدرسة واتسع مجالها لتواكب التطور العالمى الحادث فى كل مجالات الحياة العصرية ومتطلباتها.

وليس بعيداً ذلك العصر الذى كانت فيه وظيفة المدرسة الأولى نقل التراث الثقافى، وتعليم الصغار وإعدادهم لحياة الكبار، كما كانت وظيفة إدارة المدرسة المحافظة على النظام، والتأكد من سير المدرسة وفق الجدول المعد سلفا، وحصر حضور التلاميذ وتغيبهم، والعمل على إتقان المواد الدراسية، ومن ثم مراقبة ومعاقبة المعلمين عن طريق أساليب التفتيش والتقويم.

لقد أصبح محور العمل فى الإدارة المدرسية يدور حول التلميذ وتوفير كل الظروف والإمكانيات التى تساعد على توجيه نموه العقلى والبدنى والروحى، أى توجيه الرعاية الاجتماعية والصحية والنفسية لكل التلاميذ وتهيئة الفرص الكافية والمناسبة التى تتيح لهم إظهار استعدادتهم وقدراتهم وكفايتهم إلى أقصى حد ممكن، وكان هذا التحول نتيجة لتغير النظرة نحو العملية التربوية، فقد أظهرت البحوث النفسية والتربوية الحديث أهمية مراعاة الفروق الفردية، كما أوضحت هذه البحوث أن العملية التربوية عملية نمو فى شخصية المتعلم فى جميع نواحيها،

وأظهرت دور الإدارة المدرسية، فى توجيهه ومساعدته فى اختيار الخبرات المربية التى تساعد على نمو شخصيته، وأجمع المختصون على أن الإدارة التربوية هى أحد العناصر الهامة فى أداء المهام التربوية، وعليها يتوقف نمط أداء المؤسسة التعليمية وكفايته.

ومع محاولة تحقيق الحداثة فى المنطلقات الإدارية التربوية فى الزمن الحاضر، والعناية بتدريس الإدارة التربوية فى كليات التربية فى كل الوطن العربى، والتركيز على البرامج التدريبية أثناء الخدمة للمسئولين عن الإدارة فى وزارات التربية والتعليم، وابتعاث أعداد إلى خارج الأقطار العربية لدراسة علم الإدارة إلا أن هناك مشكلات فى الإدارة التربوية تعد عائقاً لنهضة تربوية إدارية منشودة..

وهذه المشكلات تعبر عن نفسها فى ثلاثه أبعاد متصلة هى.

أ- قصور الإدارات التعليمية سلفا عن مواكبة التطورات الحاصلة فى التعليم واتجاهات سياسته خلال السنوات الأخيرة.

ب- بُعد هذه الإدارات عن مجرى التطور في علوم الإدارة والتكنولوچيا الإدارية الجديدة، وعدم إفادتها من نتائج هذه العلوم، وأدوات هذه التكنولوچيا فى تطوير نفسها أو التغلب على مشكلاتها.

ج- عجز هذه الإدارات بطبيعتها - أى بشكلها ومحتواها وأساليبها وأدواتها الراهنة - عن فتح الطريق أو التمهيد للتطورات التعليمية المنتظرة والمطلوبة خلال السنوات القادمة.

والإدارة التربوية من هذا المنظور من المفترض فيها أن تكون هى المسئولة عن الدينامية وسرعة التفاعلات بين كافة أطراف العملية التعليمية والتربوية، ولاشك أن جودة الإدارة ومستوى الأداء فيها يؤثر بشكل موجب فى مسارات العلاقات الطولية والعرضية على المستوى التنفيذى.

ولقد أدركت مجتمعات كثيرة أن كفاءة الإدارة هى العامل الفاعل والحاسم فى جودة وكفاءة العمل التعليمية والتربوية، ولذا حرصت - ولاتزال - على تكوين القيادات الإدارية المتمكنة من الأداءات الإدارية الأساسية التى من شأنها أن تساعد على تحقيق نتائج تعلم أفضل.

ولما كان تطوير التعليم هو الشغل الشاغل للدول المتقدمة والنامية على السواء فى ظل ظروف دولية بالغة التعقيد، بدأت تتشكل منذ مطلع التسعينات، اتجاهات نحو يطلق عليه النظام العالمى الجديد، والذى ترك بصماته على اهتمامات جميع الدول سياسياً وثقافياً واجتماعياً بطريقة لم يشهدها العالم من قبل، نظراً لما يحمله هذا التعليم من مضامين اجتماعية وسياسية وإنسانية.

فإن المرء يتساءل إلى أى حد استطاعت النظم التعليمية العربية مواكبة التطورات العالمية؟ وهل تستطيع نظم التعليم الحالية إعداد المواطن للمستقبل فى عالم متغير تكنولوچيا وسياسياً وثقافياً؟

وقبل هذا وذاك هل استطاعت فلسفة التعليم تلبية الحاجات التعليمية الأساسية؟ وهل استطاع هذا التعليم أن يساعد على النمو الفردى والاجتماعى باعتباره يمثل الحد الأدنى والضرورى من التعليم؟

هذه التساؤلات تدعونا إلى مراجعة حقيقة التطور التعليمى فى المنطقة العربية التى شهد بعضها ظهور التعليم بمؤسساته الحديثة منذ النصف الأول من القرن العشرين وتأخر ظهور التعليم فى بعضها الآخر بسبب أو لآخر.

وإذا كان لاينكر وجود بعض التجارب لتطوير النظام التعليمى، إلا أننا لانغالى إذا قلنا بأن هذه التجارب قد افتقرت إلى فلسفة تعليمية واضحة المعلم أو على الأقل قابلة للتطبيق، كما افتقدت إلى الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لإنجاحها والتى كان ينبغى أن تتبع المفهوم الفلسفى بتغيرات مماثلة فى

إعداد المعلم والمناهج التعليمية التى تعتبر عصب التغيير والتطوير فى العملية التعليمية.

فالمناهج الدراسية هى الوسيلة الرئيسية والركيزة التى يتحقق بها تطوير التعليم من أجل تنمية القوى البشرية التى تخدم المجتمع وفقا للأهداف العامة التى يحددها هذا المجتمع والتى ينبغى الوصول إليها من وراء هذا التعليم، ومن ثم فإنه يلزم قبل بناء المنهج الدراسى أو تطويره أن يتم تعرف الاتجاهات التى لاتزال سائدة والتوجهات التى تحدد بدورها سمات العملية التعليمية السائدة، وكذلك الاتجاه العام لعمليات التطوير.

وفيما يلى تفصيل ذلك:

يتحدد المنهج بمفهومه السائد من زاوية المادة الدراسية، فيعرف بأنه مجموعة من المواد الدراسية المقررة على صف من صفوف المدرسة أو مرحلة من مراحل الدراسة، أى أنه بمعنى آخر عبارة عن المحتوى الذى يتعلمه الفرد، أو مجموعة الموضوعات المقررة التى تشمل المعارف والحقائق والأفكار والمفاهيم المجردة التى يجب أن يتعلمها التلاميذ فى إطار كل مادة من المواد الدراسية.

من هنا بنى المفهوم السائد للمنهج على أساس المعرفة باعتبارها حصيلة خبرة الأجيال السابقة ووفقاً لذلك انحصرت مهمة المدرسة فى تقديم المعرفة للصغار ليتمكنوا من الانضمام إلى حياة الكبار فى المستقبل وإذا كان الصغار لايدركون أهمية وقيمة المعرفة أثناء دراستهم فإنهم سوف يدركون ذلك عندما يكبرون، وعندئذ ستكون المعرفة عوضاً لهم فى التعامل مع الحياة بكفاءة.

وهكذا وفقاً لهذا المنطق بقيت المعرفة تتربع وحدها على عرش المنهج منذ القدم وحتى الوقت الراهن، رغم الآثار السلبية التى لمسها كثير من التربويين، ورغم الانتقادات الواسعة التى وجهت إلى التربية والمناهج التقليدية.

ولعـل أبرز سمـات تأثير ذلك التصـور أو ذلـك التـوجه فى رؤيـة المنهـج تمثلـت فى.

١- المعلومات والمعارف تأتى فى منزله تسمو فوق العقل البشرى : وقد نتج عن ذلك غلبة التعليم الذى يقوم على أساس تلقين المعلومات وحفظها ثم اسـترجاعها، كـما يقـوم على أساس تقديس المعلومات وإهمال الإمكانات العقلية التى يمتلكها الطفل وتعطيل نموها بدلاً من الارتقاء بها إلى مستوياتها العليا.

٢- المناهج توضع مسبقاً ويلزم المعلمون والمتعلمون بتنفيذها: وقد نتج عن ذلك أن أصبح التعلم مجرد تدريب للذاكرة من خلال التلقين والحفظ والاسترجاع، الأمر الذى أدى إلى الحد من روح الابتكار لدى المعلمين والمتعلمين.

٣- النظر إلى المعرفة من منظور مطلق: وقد نتج عن انسلاخ المدرسة عن واقعها الاجتماعى والتاريخى، كما أدى ذلك إلى تزايد الهوة بين مايتعلمه التلاميذ داخل المدرسة ومايختبرونه من قضايا ومشكلات فى الحياة، فأصبح تفكير المتعلم أسيراً للماضى.

٤- الكتاب المدرسى الموحد هو أحد مظاهر التربية التقليدية: التى تؤكد على مبدأ مركزية تخطيط المناهج والإشراف على تنفيذها، وبرغم التعديلات والتحسينات الجزئية التى طرأت على هذا المفهوم، ومارتبط بذلك من بعض الممارسـات التربوية (مثل استخدام الوسائل التعليمية ، تم إدخال بعض التجـارب العمـلية وبعـض الأنـشطة العملية ، وبـذل المـزيد من الاهتمام بالنـشاط المدرسـى وتعديـل بعض جوانب نظم التقويم)، إلا أن السمات الرئيسيـة للمـفهوم «التقليـدى» للمنهـج، ظلت تحدث تأثيراتها فى الواقع التربوى.

الأكثر مـن هذا، أنـه بالرغم من أن قطاعاً هاماً من رجـال التربية والمعلمين

يعلنون تبنيهم للمفهوم الحديث للمنهج ودعوتهم إليه، فإن الروسب العميقة للمفهوم التقليدى تؤثر بصورة كبير فى ممارستهم الفعلية، وكثيراً ما تؤدى إلى انفصام ماينادون به وما يؤدونه من أعمال وممارسات على مستوى الميدان التعليمى والتربوى.

وتشير الممارسات السائدة فى مجال تخطيط المناهج إلى:

١- عدم وضوح الأهداف التعليمية بما فيه الكفاية لدى العاملين فى هذا المجال. فالأهداف قد تكون كبيرة، واسعة، وعامة فتحمل معانٍ كثيرة، وتقبل تفصيلات كثيرة، ومن ثم قد تصلح لكل مكان، وقد تتعرض للغموض، وقد يصعب متابعتها وقياسها، وقد تتحول إلى شعارات ولعل ذلك يرجع فى جانب كبير منه إلى الخلط بين نوعين من الأهداف: **النوع الأول:** هى الأهداف التربوية العامة، **والنوع الثانى:** هو الأهداف التعليمية.

٢- ضعف الربط بين المادة العلمية ومشكلات المجتمع، الأمر الذى يؤدى إلى انفصام واضح بين مخرجات النظم التعليمية وحاجات المجتمع المختلفة، ومؤسساته الإنتاجية، الأمر الذى يجعل من الكفاءة الخارجية للنظم التعليمية موضع نقد مستمر.

٣- زيادة الكم المعرفى على حساب الجوانب التعليمية الأخرى، حيث يمثل محتوى المنهج «الكتاب» الجانب الأكبر فى اهتمام مخططى المنهج، وفى سبيل ذلك تبذل الجهود، وتنفق الأموال من أجل أن يخرج ذلك الكم المعرفى «الكتاب» فى صورة يرضى عنها المعنيون بأمر التعليم وخاصة أولياء الأمور.

٤- يقوم بإعداد المناهج وتخطيطها خبراء ومؤسسات لاتمتلك الخبرات الكافية. ذلك أن عمليات المنهج غاية فى الحساسية، وتحتاج إلى فكر ناضج ومتفتح يمكن أن يساعد على استيعاب الفكر الموجه لهذه العمليات عربياً وعالمياً، وبالتالى

فلايمكن أن تستقدم دولة ما أحد الخبراء أو بعض الخبراء الأجانب لتولى هذه المسئولية، فالبعد السياسى والاجتماعى والاقتصادى والثقافى الذى تميز به المجتمع يفرض نفسه على هذه العمليات، وبالتالى لايمكن أن يقوم بهذه المسألة خبراء من الخارج أو مؤسسات أجنبية.

والمنهج بذلك هو جزء من النظام التعليمى، بما يتضمنه من غايات واستراتيجيات وبنى مراحل ونوعيات التعليم ونظم الالتحاق بها، ونظم للإدارة والتمويل ، وعملية إعداد للمعلم، كما أن النظام التعليمى هو جزء من الثقافة القومية بما تتضمنه من لغة ومعتقدات ومعايير وجماليات، وتركيب سكانى، ومصادر طبيعية، ونظم اقتصادية واجتماعية وسياسية، ودرجة التقدم فى الفنون والعلوم والتكنولوچيا ووسائل الإعلام، ومجموعات عرقية وأقليات.

٥- القصور فى إدراك طبيعة دور المعلم وعدم اشتراكه بفاعلية فى هذا الشأن، فالمعلم هو المسئول الأساسى عن عملية تنفيذ المنهج، إلا أنه نتيجة عدم وجود نظم للتقسيم الدقيق للعمل وللتدريب المتخصص العميق، فإن العلم لايشارك مشاركة فعالة فى تخطيط المنهج.

٦- قلة الاستفادة بالخبرات التربوية والنفسية، ذلك أن الاتجاه السائد هو أن عملية تخطيط المناهج الدراسية هى عملية فنية بالدرجة الأولى تسند عادة إلى خبراء فى المناهج، وفى هذا المجال لابد من حصر الخبرات التربوية والنفسية اللازمة لتعرف كافة القوى والعوامل التربوية والنفسية الواجب وضعها فى الاعتبار عند تخطيط المنهج أو تطويره.

٧- الاستناد فى مجال بناء وتخطيط المناهج على نماذج جاهزة سواء كانت هذه المناهج تتفق وظروف وإمكانات هذه الدول والواقع التعليمى بها أم لا، ومعنى ذلك أن الأخذ بمناهج منقولة من مجتمع ما إلى مجتمع آخر يعد أمراً مغايراً

وخطيراً ولايعبر عن المعرفة العلمية المتاحة فى مجال المناهج، ومن ثم يكون غير معبر عن الواقع والآمال والطموحات والتصورات المستقبلية.

وبناء على ماسبق يمكن أن نتبين بعض السمات الأساسية للمناهج التعليمية السائدة حاليًا فى الدول العربية.

أ- غلبة الطابع النظرى والاقتصار إلى الممارسة العملية وقد ترتب على ذلك حشو عقول التلاميذ بكم من المعلومات التى يطالبون بحفظها واستظهارها دون أن يكون لها أثر فى سلوكهم أو حياتهم اليومية والمستقبلية.

ب- إخفاق المناهج فى إيجاد الحلول المناسبة لمواجهة تحديات العصر ومشكلات المجتمع، وإن المحاولات العديدة السابقة فى مجال بناء المناهج وتطويرها كان طابعها الأساسى فى كثير من الأحيان هو إما إضافة مواد دراسية أو موضوعات دراسية جديدة، أدت إلى تضخم المواد الدراسية وازدحامها أو حذف بعض الموضوعات دون اعتماد على أسس علمية لانتقاء وتنظيم المحتويات التعليمية والعملية للمنهج.

ج- غياب المنهج العلمى، فأصبح التعليم تلقيناً وحشواً للمعلومات، فإذا ما أدى المتعلم الامتحان ينسى هذه المعلومات، أما المحتوى فلايراعى الفروق الفردية بين التلاميذ، ولايساعد على إيجاد المناخ اللازم لممارسة المدرسة لدورها فى التوجيه التعليمى والمهنى للأبناء.

ولقد ألقت تلك السمات المميزة للمناهج التعليمية الحالية، بظلالها على مجريات الأمور فى العملية التعليمية سواء داخل المدرسة أو خارجها، وسواء كانت جمعية أم فردية، ومن هنا جاء واقع التعليم المدرسى ليعبر بشكل واضح عن تلك التوجهات السابق عرضها سواء فيما يتعلق بتخطيط المنهج أو تنفيذه وفيما يلى أبرز ملامح التعيم المدرسى الذى يجرى حالياً فى ظل المناهج السائدة:

١- **التركيز على المادة الدراسية المحدودة**، حيث أن مايتم تعليمه فيها لايتناسب مع تطور المعرفة وسرعة تمددها، ولم يعد مواكباً لما يمكن أن يتعلمه الناشئون.

٢- **التركيز علي الناحية العقلية**، وعلى الجانب الحفظ والاستذكار منها بالذات، حيث أن التربية الآن مطالبة بتنمية الإنسان ـ كل الإنسان ـ عقلياً واجتماعياً ووجدانياً وجسمانياً، فالناحية العقلية تتضمن أكثر من الحفظ والاستذكار.

٣- **التركيز على الناحية النظرية**، واللفظية المجردة، حيث إن المعرفة لم يعد لها قيمة دون توظيفها اجتماعياً، وحيث أن التقدم فى عصرنا الحاضر يقوم أساساً على مزج النظرية بالتطبيق والمعرفة بالعمل، وكل هذا لايتم إلا من خلال خبرة تربوية تجعل من المعرفة وسيلة لغايات اجتماعية أكثر قيمة وأهمية للفرد والمجتمع.

٤- **التركيز على الحاضر دون المستقبل**، أو على صور من المستقبل تتسم بالغموض حيث أن مناقشة قضايا الحاضر ومشكلاته وعناصره تنطوى على الكشف عن اتجاهات المستقبل، وحيث أن المستقبل ليس له صورة محددة، بل أنه يتأثر بمتغيرات كثيرة، وحيث إن أفضل إعداد له يكون بتنمية القدرة على التفكير والتصرف وحسن التدبير، والوصول إلى المعرفة واستخدامها وتوجيهها.

٥- **تركيز التعليم المدرسى على تعليم الصغار**، وعلى جهود المعلمين وحدهم فى حين أن تعليم الصغار يتأثر إلى حد كبير بالمناخ الثقافى العام الذى يشكله الكبار، وفى حين أن هناك مصادر ومؤسسات وجماعات أخرى كثيرة يمكن أن تسهم فى تربية الصغار والكبار معاً.

٦- **تركيز التعليم المدرسى على تزويد التلاميذ بمواد منتهية**، فما يتم تعلمه للأبناء يعد كافياً لإعداد المواطن على النحو المطلوب وأن اكتساب المعرفة والمهارة

يتم بمجرد مروره بسنوات الدراسة وانتهائه منها بنجاح، فى حين أن المعرفة متطورة متغيرة ولايمكن أن تقف عند حد فى عالمنا المتغير، وذلك أن الظروف المتغيرة تتطلب من الصغير والكبير الاستمرار فى التعليم وفى تجديد الذات، حتى يتمكن من التكيف المستمر، فالتربية المستمرة قد أصبحت اتجاهاً أساسياً من اتجاهات الحياة المعاصرة.

٧- **التركيز على الامتحانات بصورتها التقليدية بما تنطوى عليه من مساوىء** مثل تشجيع التلقين، وتنمية التبعية والسلبية واللفظية، إلى غير ذلك مما يفقد الشخصية مقوماتها الإنسانية الحقيقية.

ومن هنا فان استعراض الواقع والنظرة إليه نظرة تحليلية يشير إلى أن ما يحدث حالياً فى مناهج الدول العربية يعد بدون أدنى شك قاصراً فى مجال بناء المواطن الذى يستطيع أن يحمل مسئوليات الحاضر ومشكلات المستقبل، والأمر فى هذه الحدود يعنى أن المناهج فى معظم الدول العربية لاتزال بعيد إلى حد كبير عن التكنولوجيا المعاصرة وكذلك بعيدة عن التطور العلمى والثورة المعلوماتية، ولذا لايزال هناك رباطاً شديداً وثيقاً بين المتعلم والكتاب المدرسى ، وهذا فى حد ذاته كافٍ لإعداد أبناء زمن ولى منذ سنوات عديدة. ولكن مع عالم الحاسباتً وشبكات المعلومات والأقمار الصناعية التى تجوب الفضاء كله لم يعد هذا المواطن مناسباً لهذا العصر، وبالتالى فإن الخريجين لم يعدوا الإعداد المناسب للقيام بأدوارهم فى عصر التطور العلمى والتكنولوجى، حيث التنافس، وحيث تسعى كل دولة إلى فرض سيطرتها على دول أخرى، وقد يكون ذلك سياسياً أو اقتصادياً أو ثقافياً، وهكذا فإن بناء الشخصية العربية المتكاملة وفق هذا الإطار إنما يعنى إعداده للحاضر والمستقبل معاً، وهو أمر يشتمل على تقدير الذات وتنميتها وتأهيلها لتقوم بهذه الأدوار.

وقــد أدركت بعــض الدول العربية خطورة هذا الأمر فاتجهت مباشرة إلى إنشاء مراكز لتطوير المناهج تكـون مسـئوليتها وضع خطط لتقـويم المناهـج وتحديد اتجاهات التطوير ومواضعه، ومن الدول التى أخذت بهذا الاتجاه جمهـورية مصر العربية والكويت ودولة الإمارات العربيـة المتحـدة، وإلـى جانب ذلك هنا إدرارات وأقسام بوزارات التربية والتعليم فى مختلف دول الوطن العربى معنية بأمر تقويم المناهج وتطويرها، وهى تحشد لهذا الأمر خبراء مــن كافة أرجــاء الوطن العربى، ولكــن مع ذلك تظل الحاجــة ماسة إلى خبــرات من الــدول التى تســعى إلى التقويم والتطوير، إذ أن هذه الخبرات تكــون أقدر على الإحســاس بكل مايظهــر مـن مشـكلات أو يلوح من تحديــات فى المناهج الدراسة على المستوى المحلى، وبالتالى فإن الاحتكاك والتــفاعل مع من يمتلكــون خبرات علــى كافة المســتويات يعد أمراً مطلوبا، ولكن يظل قرار التطوير قراراً محلياً وطنيا دون فرض أو إجبار من أى خبير مهما كانت خبراته، فهو وإن يكن يمتلك خبرات وفيرة إلا أنه ينتمى إلى إطار ثقافى مغاير يجعل من قراراته أكثر ملائمة لمجتمع آخر لاينتمى إلى المجتمع العربى من قريب أو بعيد.