الباب الرابع

التعليم واستراتيجيات تحديث المجتمع

تمهيـــد :

إن كلمة الاستراتيجية كما تحددها المعاجم ترجع في أصلها إلى العلوم العسكرية وتعني فن تخطيط العمليات في الحرب لاسيما ما يتعلق منها بحركة الجيش وفقا لأحسن الأوضاع المناسبة للحرب . ويرتبط بكلمة الاستراتيجية كلمة " تكتيك ". وهي أيضاً كما تعرفها المعاجم تعني فن وضع أو تحريك القوات المحاربة من أجل المعركة وفي أثنائها . وهذا يعني أن كلمة التكتيك تشير إلى العمليات أو الإجراءات الأكثر تحديداً في تنفيذ الخطة أو جزء منها . ويعرف المعجم الوسيط كلمة تكتيك بأنها فن وضع الخطط الحربية للجيش في الميدان . وهي بهذا ترادف كلمة الاستراتيجية في التعريف السابق للمعاجم . والاستراتيجية بمعناها العام تعني استخدام الوسائل أو الطرق للوصول إلى الهدف وفي التربية يستخدم مصطلح الاستراتيجية استخداما مترادفا مع الطريقة أو الإجراء . ومن التعريفات الأخرى للاستراتيجية في ميدان التربية ما يتضمن توجيه تسلسل الأحداث والأخذ والعطاء بين المعلم والمتعلم . وقد تعني أيضاً مجموعة الإجراءات الموجهة التي يقصد من ورائها تحقيق نتائج تعليمية مرغوبة . فاستراتيجية التعلم تعني سلسلة الإجراءات الموصلة لتحقيق التعلم . ويرى بعض المربين أن نقطة البداية التي يرجى منها أمل في أية استراتيجية للإصلاح التعليمي هي الاعتماد على المتخصصين في إعداد المقررات الدراسية الحديثة التي تقوم على أساس وجهة النظر البنيوية في التعلم مثل مقررات الرياضيات والعلوم الحديثة (Beeby:187) .

ومن هذا العرض يتضح أن الاستراتيجية لها مستويات مختلفة للعمل ، وتختلف في عموميتها وخصوصيتها . وإلى النوع الأول الذي يتصف بالعمومية تنتمي استراتيجيات تحديث المجتمع . وهناك علاقة وطيدة لاتنفصم بين هذه الاستراتيجيات وبين التعليم .

ونحن إذا نظرنا بصفة عامة إلى تطور الفكر العالمي الحديث في النظرة إلى تطوير المجتمعات وبناء الشعوب الحديثة نجد أن من أهم استراتيجيات التحديث التي شغلت بال رجال الفكر والتربية والاجتماع والاقتصاد على السواء الاستراتيجية التي تستند إلى نظرية الحداثة أو المعاصرة Modernization theory وأخرى تستند إلى نظرية رأس المال البشري Human Capital theory وثالثة تستند إلى نظرية الاستثمار الشامل Comprehensive Investment theory في كل الشعب وهي النظرية السائدة في الوقت الراهن.وسنفصل الكلام عن كل نظرية من هذه النظريات في السطور التالية

الفصل الرابع عشر

أولا : نظـــرية الحـــداثة والمعـــاصرة

Modernization theory

يقابل كلمة Modernization في العربية ألفاظ متعددة منها التحديث أو التجديد أو الحداثة أو المعاصرة ، ويقصد بها عملية تحويل المجتمع إلى مجتمع حديث معاصر متجدد الأوصال ، وعملية التحديث يتناولها المنظرون والمفكرون تناولاً متبايناً. وتستخدم بطرق ملتوية متعددة . ويشيع في حديثنا العام معنيان لها . أولهما أن الحداثة تعني الفترة الزمنية الحديثة أوالراهنة فتقول هذ شئ حديث ونقيضها هذا شئ قديم . وهذا المعنى في أصله الأوربي يرجع إلى أصل الكلمة اللاتينية : Modernus . والمعني الثاني العام أن الحداثة أو المعاصرة تعني التقدم . هذان المعنيان العامان لاستخدام كلمة الحداثة أو المعاصرة في حياتنا اليومية يتفقان مع معظم المعاني المستحدثة في الكتابات العلمية والأكاديمية في علم الاجتماع والتربية .

ويقدم لنا سميث (Smith : 1973 . P.61) ثلاثة تعريفات لمعهوم الحداثة أوالمعاصرة . أولها أنها صفات مجردة أو تجريدية لأبنية وعمليات اجتماعية فالمجتمعات توصف بأنها حديثة .وهذا يعني أن الحداثة بمعنى أخر هي عملية للتغيير الاجتماعي ذات طابع نظري عام أو شامل من حيث الزمان والمكان . المعنى الثاني للحداثة تاريخي ، فهي تشير إلى فترات زمنية معينة تتميز عن سابقتها بصفات جديدة . فنحن مثلا نشير إلى عصر النهضة أو عصر العقل والتنوير أو عصر الإصلاح الديني أو عصر التصنيع أو التكنولوجيا ، وهكذا . هنا نجد الحداثة أو المعاصرة تميز بين عصر وعصر. ونحن نقول مثلا إن مجتما معينا في فترة ما دخل عصر الحداثة أو المعاصرة .

المعنى الثالث للحداثة أنها قد تطلق على مجموعة من السياسات التي يتبعها قادة الدول النامية أو زعماؤها في تطويربلادهم . فالقادة الذين يأخذون على عاتقهم مهمة التغيير الاجتماعي لشعوبهم يسمون قادة محدثون أو معاصرون أو مجددون . فالحداثة هنا هدف لتحقيق طموحاتهم . وهي تختلف في مضمونها باختلاف المواقف وباختلاف تصور هؤلاء القادة لها . فالحداثة بهذا المعنى يقصد بها مجموعة الخطط والسياسات لتطوير مجتمع ما في الاتجاه الذي تسير فيه المجتمعات الحديثة أو المعاصرة التي يرى القادة أنها أكثر تقدما في جوانب معنية من الحياة . (Smith:P.62) وبهذا المعنى يكون الأمام الشيخ محمد عبده ورفاعة الطهطاوي وأمثالهما في البلاد الاسلامية وجوليوس نيريري في إفريقيا وإنديرا غاندي في الهند

وأمثالهما في الدول المختلفة من رواد الحداثة والمعاصرة . وقد تستخدم الحداثة أو المعاصرة بمعنى مرادف مع التطوير والتغيير والإصلاح والتجديد وماشاكلها من المفردات التي تتصل بهذا المعني .

بعض المنظرين يعرفون الحداثة بأنها قدرة الإنسان من خلال معرفته المتنامية على السيطرة على بيئته ، وبعضهم يؤكد الجوانب الثقافية والأخلاقية للحداثة ، ويعرفونها بأنها قدرة النظام الاجتماعي على توليد التغيير والقدرة على امتصاص هذا التغيير من خلال التفهم العقلاني له ، وبعض المفكرين يعتبر الحداثة مرادفة للتقدم Progress.

والحداثة أو المعاصرة في نظر بعض المفكرين ليست في كون المجتمع قائما على تكنولوجيات أو مؤسسات معينة بمقدار ما هي عملية الفهم الواعي الذي يسود المجتمع في أسلوب التفكير واتخاذ القرار .أي أن الحداثة أو المعاصرة تعني مزيدا من العقلانية. فالمجتماعات على اختلاف شاكلتها تصبح أكثر حداثة ومعاصرة بمقدار تزايد عقلانيتها . والمجتمع العقلاني هو المجتمع الذي ينظر إلى الأفراد على أن لديهم المعرفة والقدرة للسيطرة على مقدراتهم . ويعاب على هذه النظرة أنها مغرقة في العلمانية لأنها تجرد الإنسان من كيانه الروحي والديني وتجعله إنسانا يفكر بالعقل والمنطق بعيداً عن الروح والعاطفة . والحياة تكون جافة وخاوية إذا خلت من الجوانب الدينية والروحية .

ومن الدراسات الهامة المفيدة التي تناولت عمليات الحداثة والمعاصرة ما قام به إنكليز وسميث عام ١٩٧٤ . فهما يريان أن الحداثة هي أساسا عملية اجتماعية نفسية يصبح المجتمع من خلالها حديثاً ومعاصرا عند ما يكتسب أفراده اتجاهات وقيما ومعتقدات حديثة . وعلى هذا فالإنسان الحديث أو المعاصر في نظرهما هو الإنسان الذي تتوفر فيه السمات والخصائص التالية : (Inkeles and Smith ,PP.19-25)

١- الانفتاح على الخبرات الجديدة .
٢- الاستعداد للتغيير الاجتماعي .
٣- الوعي بتنوع واختلاف الاتجاهات والأفكار المحيطة واقتناعه بأفكاره .
٤- الحركية والنشاط في اكتساب الحقائق والمعلومات التي يبنى عليها أفكاره .
٥- التهيؤ الفكري والتوجه نحو الحاضر والمستقبل بدلا من النظرة إلى الماضي . وواضح أن هذه النظرة تتفق مع النظرة الفلسفية البراجماسية التي كانت أساس حركة التربية الحديثة في الدول الغربية .
٦- الإحساس أو الإيمان بقدرة الإنسان على التأثير على بيئته .

٧- التهيؤ العقلي للتخطيط طويل المدى في مجال الحياة العامة والحياة الشخصية للفرد.

٨- التسليم بتشابك العالم المحيط به وأن الناس والمنظمات يمكن الاعتماد عليها للوفاء بالتزاماته .

٩- تقدير المهارات التقنية عاليا وجعلها أساس الكسب أو الجزاء .

١٠- تقدير التربية والتعليم عاليا والطموح إلى تحقيق مستويات عالية من التعليم والتكوين المهني .

١١- احترام كرامة الآخرين .

١٢- فهم المنطق الذي يستند إليه الإنتاج والتصنيع .

١٣- العمومية بمعنى أن الإنسان الحديث أو المعاصر هو الذي يؤمن بأن القواعد والمعايير في أي مجتمع يجب تطبيقها بالتساوي على كل فرد بصرف النظر عن عمره وجنسه وحسبه ونسبه .

١٤- التفاؤل بمعنى أن الإنسان الحديث هو الذي يتفاءل بأنه يستطيع السيطرة على مقدراته وأن هذه المقدرات لاتحكمها قوى خرافية أو وهمية .

وقد جعل انكليز وسميث هذه الخصائص جزءاً من المقياس الذي أعداه للحداثة المعروف أختصاراً باسم Overall Modernity Scale (OM).

وواضح من العرض السابق أن الباحثين ينظران إلى الحداثة والمعاصرة على أنها حداثة الفرد في ذاته لاحداثة المجتمع في ضوء المستويات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتقنية التي وصل إلها . وربما نثير التساؤل هنا حول ما إذا كانت عملية التحديث فردية أي خاصة بالفرد أم اجتماعية أي خاصة بالمجتمع . ونحن نميل إلى أن العملية تشمل الإثنين معا . فالفرد الحديث هو نتاج المجتمع الحديث والمجتمع الحديث حديث بأبنائه . وبالمثل يكون الإنسان غير الحديث أو غير المعاصر على عكس ما سبق فهو إنسان منغلق على التجارب الجديدة ومفاوم للتغيير الاجتماعي وغير متنور ، وغير واع بتنوع الاتجاهات والآراء وما يدور من حوله . ولديه تفكير خرافي فيما يتعلق بالظواهر والأحداث الطبيعية والاجتماعية من حوله .

ويعتبر التحديث الاجتماعي والتنظيمي والسياسي جزءاً من عملية التحديث في إطارها الكلي.ويختلف علماء السياسة والاجتماع على معنى أومضمون موحد لعملية التحديث

ومع أن علماء الاجتماع وغيرهم يتفقون على أن المجتمعات يمكن تدريجها تبعا لدرجة قربها أو بعدها من الحداثة أو المعاصرة إلا أنه لاتوجد نظرية واحدة شاملة لعملية

التحديث . ولذلك يرى بعض الباحثين أن كلمة التحديث غامضة وفضفاضة ومطاطة (Tilly : 1972) . بعض الباحثين يتصورعملية التحديث على أنها عملية التصنيع بمعناها في الدول الغربية وما يتصل بها من تنظيم المصانع بما يؤدي إلى تحسين إنتاجية القوى العاملة . باحثون آخرون يفضلون تحديد معنى الحداثة على أنها صورة من التكيف البشري وتزايد استخدام الإنسان للعقلانية والمعرفة في السيطرة على بيئته (Fägerlind :P.97) . وهناك وجهة نظرعامة إلى الحداثة في ضوء تنامي البدائل الأخلاقية والاجتماعية والشخصية . وبمعنى أخر تحرير الإنسان من المعوقات البيئية والثقافية والسياسية التي تحول بينه وبين حريته في اختيار وتحديد مصيره .

أصول نظرية الحداثة (أو المعاصرة :

إن نظرية الحداثة أو المعاصرة كما تعرف اليوم بدأت في الظهور في الخمسينات . وكانت على طرف نقيض مع نظرية التطور التي ظهرت في العشرينات والثلاثينات . ويعتبر ظهور نظرية الحداثة رد فعل للحربين العالميتين وما صاحبهما من نظرة تشاؤمية حول المستقبل المظلم للبشرية . وجاءت نظرية الحداثة بنظرة متفائلة لمستقبل أفضل للجنس البشري وحظيت باهتمام العالم المتقدم والنامي على السواء . وترجع هذه النظرية في أصولها العلمية إلى أعمال دايفيد ماكليلاند D.Maclelland عالم النفس الاجتماعي الذي حاول خلال الخمسينيات والستينيات من هذا القرن شرح الأسباب التي مكنت بعض المجتمعات أكثر من غيرها في الوصول إلى نظام اجتماعي تكنولوجي . ويرى ماكليلاند أن أهم العوامل المسئولة عن اختلاف التقدم الاجتماعي والتكنولوجي بين المجتمعات تكمن في اختلاف ثقافاتهم وسمات شخصياتهم لاسيما فيما يتعلق بما أسماه الحاجة إلى الانجاز . فالمجتمعات المتقدمة تضم نسبة كبيرة من الأفراد ذوي الحاجة العالية إلى الإنجاز .والعكس صحيح بالنسبة للمجتمعات الأقل تقدما (Mcllelland 1961) وهكذا تؤكد نظرية ماكليلاند عن الحداثة السمات الفردية الشخصية . ويجب أن نشير هنا إلى أن " إنكليز" وهو من المشهورين بكتابته عن المعاصرة قد استخدم أسلوبا مماثلا لماكليلاند ووجه الاختلاف يكمن في أن إنكليز على عكس ماكليلاند وكز اهتمامه على اتجاهات الأفراد وقيمهم ومعتقداتهم أكثر من التركيز على السمات الشخصية Personality Traits . وقد وضع إنكليز مقياساً للحداثة والمعاصرة على هذا الأساس . فهو يرى أن التنمية الاجتماعية والاقتصادية لاتحدث إلا باكتساب مجموعة كبيرة من أفراد المجتمع اتجاهات وقيما ومعتقدات عصرية حديثة فيما يتعلق بالعمل والرغبة في السيطرة على البيئة ونوعية الحياة التي

يجب أن يحياها الفرد وغيرها من القيم ذات الصلة . وقد أشرنا إلى تفصيل الكلام عن مقياس الحداثة لانكليز في مكان آخر . ونورد النص الآتي من خلاصة الدراسة التي قام بها انكليز وزميله على ست دول نامية :

" تشير الدلائل الكثيرة إلى أنه من المستحيل على دولة ما أن تتقدم في القرن العشرين وشعبها مازال يعيش في عصر سابق . إن الشعب الحديث يحتاج إلى أفراد نشيطين نساء ورجالاً لهم دور فعال في الحياة العامة ويمارسون حقوقهم وواجباتهم كأعضاء في مجتمع تتسع دائرته إلى ما هو أبعد من نطاق القرابة أو المجتمع المحلي الصغير . إن المؤسسات الحديثة العصرية تحتاج إلى أفراد يستطيعون أن يواظبوا على المواعيد الثابته ، وأن يراعوا القواعد العامة وأن يتمكنو من إصدار الأحكام وفقا لأدلة موضوعية وأن يخضعوا للسلطة التي تستمد شرعيتها من الكفاءات التقنية لا التقاليد والمعتقدات "

وقد نعترض على تصور إنكليز للحداثة والمعاصرة على أنها عملية علمانية . وقد نتساءل هنا : هل المعاصرة نقيض الحياة الروحية والدينية ؟ وهل يمكن أن تتم المعاصرة في ظل هذه الحياة ؟ إن الإجابة على هذ السؤال تتوقف بالطبع على تصورنا لمفهوم الحداثة والمعاصرة . وبالنسبة لمجتمعاتنا الإسلامية والعربية يتضح أن نظرية إنكليز في الحداثة والمعاصرة لايجوز الأخذ بها بل ولاتنطبق على ما ننشده من تطور مجتمعاتنا . ويكفي أن نشير إلى أن المجتمعات الأوروبية والغربية المعاصرة تعاني من اختلال التوازن بين الجانب الروحي الديني والجانب المادي والتكنولوجي . وهو ما وصفه "أوجيورن " وهو عالم الاجتماع الأمريكي المعروف بالتخلف الثقافي . وإذا كا ن للمجتمعات العربية والإسلامية أن تتطور نحو الحداثة والمعاصرة فإن ذلك لاينبغي أن يتم في أنعزال عن القيم الدينية السمحة والمثل العليا الكريمة التي يقوم عليها ديننا الإسلامي الحنيف .

دراسات الحداثة :

قام كل من إنكليزInkeles . A وسميث D.Smith بدراسة على الحداثة والمعاصرة في ست دول نامية هي : الهند وبنجلاديش (باكستان الشرقية سابقا) ونيجيريا وشيلي والأرجنتين وإسرائيل . وقدشملت دراستهما عينة تتكون من حوالي ستة آلاف شخص في هذه البلاد من مختلف المهن منهم الفلاحون وعمال الصناعة وأشخاص آخرون في الريف والحضر على السواء . واستهدفت الدراسة فيما استهدفت التوصل إلى الخصائص التي تميز الرجل الحديث أو المعاصر ، وتوصل الباحثان من

دراستهما إلى أن الصفات الشخصية التي تميز الرجل الحديث أو المعاصر واحدة أو متشابهة إلى حد كبير في الست دول موضوع الدراسة ، وأن العوامل التي تشكل هذا الرجل تكاد تكون متشابهة أيضا.

ولعل من أهم النتائج التي توصلا إليها أن الخبرة المهنية لاسيما بالنسبة لعمال المصانع والمزارع التعاونية تقوم بدور فعال كمدرسة للحداثة أو المعاصرة تنافس بدرجة كبيرة المؤسسات التقليدية في هذا الصدد مثل التربية ووسائل الاتصال الجماهيرية . ومن النتائج الجدلية التي توصلت إليها التشكك الكبير في فعالية أثر الحياة في المدينة كمؤثر إيجابي للحداثة أو المعاصرة . ومن هذه النتائج أيضاً نفي أو رفض التوهم بأن الحداثة والمعاصرة مضرة بالصحة النفسية لشعوب المجتمعات النامية .

وفي إحدى الدراسات المقارنة عن المشاركة السياسية وجد أن العوامل التربوية لايدانيها أي عوامل أخرى ديمغرافية كالسن ومكان الإقامة والمهنة والدخل في درجة تأثيرها على تكوين الاتجاهات السياسية (Almond : P.315) . ولاشك في أن تكوين الاتجاهات السياسية المرغوبة لاسيما تلك الاتجاهات المتعلقة بالاهتمامات السياسية والمشاركة الديمقراطية يمثل جانبا هاما في عملية الحداثة والمعاصرة . والواقع أن أثر التربية يمتد أبعد من مجرد تكوين الاتجاهات السياسية ليشمل كل جوانب عملية الحداثة من اتجاهات وقيم وسلوك . وهناك من الأدلة الموضوعية ما يؤيد ذلك . فقد أثبتت الدارسات السابقة أن مدة تعليم الفرد والمستوى الذي وصل إليه يرتبطان إرتباطا مباشرا بتكوين الاتجاهات الصحيحة نحو الحداثة والمعاصرة . وهناك دراسات عن الحداثة والمعاصرة في دول الشرق الأوسط منها دراسة ليرنر Lerner عام ١٩٤٦ . وقد تبين من دراسته على عينة من الأفراد في سوريا أن قدرة الفرد السوري من الذين شملهم المسح على التكيف الفعال للتغييرات المستمرة في البيئة ترتبط بعدد من العوامل منها العمر والجنس والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والتعليم . وبالنسبة للتعليم وجد أن ٣٩٪ من الأفراد الذين لايقل تعليمهم عن الثانوي قد حصلوا على درجات أعلى في مقياس " التكيف للتغير " بالمقارنة بحوالي ٥٪ من الأفراد الأميين . وينبغي أن نشير هنا إلى أن العلاقة بين التعليم والقدرة على التكيف للتغير علاقة وثيقة أكدتها دراسات كثيرة منها دراسات أخرى على دول الشرق الأوسط . الدراسة الثانية التي نود أن نعرض لها هنا هي دراسة " واجنر Wagner ولطفي Lotfi التي أجرياها في أوائل الثمانينيات (١٩٨١) على التعليم الإسلامي في المغرب من منظور الحداثة والمعاصرة . وتوصلا من دراستها إلى أن التعليم الإسلامي التقليدي بالمغرب يهتم بأساليب تعليم تقليدية تقوم على التلقين والحفظ والتسميع دون اهتمام بالمعنى

والمضمون . وأن هذه الأساليب في نظرهما تحول دون التقدم المعرفي للمتعلم وتنمية تفكيره الناقد حتى بعد التحاقه بمدرسة حديثة . وهذا يعني أن التعليم الإسلامي التقليدي في نظر هذه الدراسة يعوق المتعلم فيما بعد من اكتساب القيم العصرية الحديثة . وفي هذا الحكم تجن واضح على التعليم الإسلامي ولا يمكن تعميمه على التعليم الإسلامي بصفة عامة وما توصلت إليه هذه الدراسة لايخرج عن كونه نقدا موجها إلى أسلوب التعليم وطرائقه بالمغرب . وهذا في حد ذاته لايعتبر كشفا جديداً على الإطلاق . فقد أشار إليه العلامة العربي ابن خلدون منذ ما يزيد على ستة قرون قبل أن يكون هناك ما يعرف الآن بالتعليم الحديث . يقول في مقدمته " وبقيت فاس وسائر أقطار المغرب خلوا من حسن التعليم .. فعسرعليهم حصول الملكة والحذق في العلوم .. فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لاينطقون ولايفاوضون وعنايتهم بالحفظ أكبر من الحاجة فلايحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم .. ومما يشهد بذلك في المغرب أن المدة المعينة لسكنى طلبة العلم بالمدارس عنده ستة عشر سنة وهي بتونس خمس سنين .. وهذه المدة طال أمدها في المغرب لأجل عسرها من قلة الجودة في التعليم . ."

وفي دراسة أخرى لواجنر عام ١٩٨٥ أشار إلى أن المدارس الإسلامية التقليدية لها مكانة عالية في الدول التي تقاوم فرض القيم الأجنبية العصرية مثل المغرب ونيجيريا وإندونيسيا . ومن الصعب هنا أن نرى منطقا مقبولا للربط بين المعاصرة والحداثة وبين دول تحمي نفسها من تأثير قيم دخيلة مستوردة على ثقافتها وتقاليدها . ونحن نعلم من الدراسات التربوية المقارنة أن فرض النظم المستوردة بالقوة يؤدي إلى حتمية فشلها. ومن الدورس المستفادة في هذا الصدد تجربة هولندا مع إندويسيا عندما حاولت فرض نظام تعليمها بالقوة إبان احتلالها لها . وكذلك الحال بالنسبة لفرنسا مع الدول العربية التي احتلتها . وينبغي أن نشير هنا إلى ديلاكروا Delacroix وراجين Ragin في دراستهما للعلاقة بين التعليم والحداثة من خلال تحقيقهما لدور منظمات التحديث أو الحداثة في ٤٩ دولة من الدول النامية . وتميز هذه الدراسة بين منظمات الحداثة من الداخل ومنظمات الحداثة من الخارج . فالمدارس في نظر هذه الدراسة هي منظمات داخلية ترتكز محليا بينما وسائل الاتصال الجماهيري قد تكون على خلاف ذلك ، فمصادر الأخبار كما هو معروف تتحكم فيها وكالات غربية ويسيطر عليها غالبا الثقافية الغربية من خلال ما تبثه من الموسيقى الشعبية وأفلام السينما أو الدعاية . وهي بهذا توثر في المجتمعات النامية تأثيرا مباشرا من خلال تلوين أفكار ومشارب وتفكير شعوبها . وهكذا ترى هذه الدارسة أن المدارس قادرة على تحديث المجتمع بدون

تغريب أو إخفاء اللون الغربي للحداثة . بينما لاتستطيع ذلك وسائل الاتصال الجماهيرية لاسيما إذا كان يسيطرعليها النفوذ أو التأثير الغربي .

ومن خلال تحليل الدور النسبي لكل من المدرسة والسينما في النمو الاقتصادي الذي تعتبره الدراسة صورة من التحديث الاجتماعي توصلت الدراسة إلى أن التعليم يزيد من النمو الاقتصادي للدول الفقيرة . كما أن للتعليم دوراً أقوى في الدول التي تسودها أنظمة تجنيد لقوى الشعب Mobilization ، والدول التي تعول على برامج تقوم بها الدولة موجهة نحو زيادة التمثيل والمشاركة الشعبية والجماهيرية مثل الجزائر ومصر وتونس والمكسيك . . . وترى الدراسة أن المدرسة تربية متحررة نسبيا من القيود العادية للتخلف ، ومن ثم تستجيب للتدخل الطوعي أي أنها تؤثر في التنمية ، بينما التعرض لتأثير السينما بصفة عامة ليس له تأثير على النمو الاقتصادي وأن التعرض لأفلام غربية معينة يبدو أنه يعوق النمو الاقتصادي . وهكذا نرى أن عملية الحداثة تسهم فيها عوامل متعددة إلى جانب التعليم منها الوسط العائلي ووسائل الإعلام والاتصال الجماهيري والتكنولوجيا الحديثة والمؤسسات العصرية على اختلاف شاكلتها . بيد أن دور التعليم باعتباره عملية منهجية منظمة يكون أقوى تأثيرا . وينافح علماء التربية والاجتماع على السواء بأن التربية في نظرهم تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في تحول المجتمعات التقليدية إلى مجتمعات عصرية . ويستدلون على ذلك بنتائج البحوث الكثيرة التي أجريت خلال الستينيات والسبعينيات من هذا القرن والتي أكدت دور التربية في بناء المجتمع الحديث من حيث تأثيرها الإيجابي على تفكير الناس وأساليبهم وسلوكهم وتحضرهم .

إن نظرية الحداثة بالنسبة لعلماء التربية والاجتماع هي في جوهرها نظرية سيكلوجية اجتماعية يتركز اهتمامها على تطوير اتجاهات الأفراد وقيمهم ونظرتهم إلى الحياة . وهذا يعود بنا إلى مأثور تراثنا الخالد في تعاليمنا بأن الله لايغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم . لقد كانت نظرية الحداثة بريق أمل جديد للإنسانية بعد ما أصابها من حربين عالميتين مدمرتين كما أشرنا . وبشرت بمجتمع جديد يتطلع إلى مستقبل أفضل وترفرف عليه الرفاهية والخير والأمن والسلام . كما أن هذه النظرية التي شغل بها علماء الاجتماع مهدت الطريق لنظرية أخرى كاستراتيجية بديلة لتحديث المجتمعات شغل بتطويرها علماء الاقتصاد هي نظرية رأس المال البشري التي نخصص الكلام عنها في الفصل التالي .

الفصل الخامس عشر

نظرية رأس المال البشري

Human Capital Theory

لقد برزت العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية منذ زمن طويل . فآدم سميث Adam Smith وهو من فلاسفة الاقتصاد في القرن الثامن عشر أكد في كتابه " ثروة الشعوب " (١٧٧٦) Adam Smith أهمية التعليم والتدريب في رفع الكفاءة الانتاجية للعامل وزيادة مهارته اليدوية ، واعتبر هذه المهارات والقدرات المكتسبة جزءاً من رأس المال .كما أشار إلى أهمية التعليم في إحداث الاستقرار السياسي والاجتماعي وهو ما يعتبر شرطا ضرورياً للتنمية ، ومالتس Malthus (١٧٦٦-١٨٣٤) صاحب النظرية التشاؤمية المشهورة عن السكان يتفق مع آدم سميث في تأكيد أهمية التعليم في إحداث الاستقرار السياسي والاجتماعي وتهيئة الظروف المناسبة للتنمية القومية . إلا أنه كان أكثر اهتماما بمشكلة الزيادة السكانية . ومن ثم وجه عنايته إلى أهمية زيادة الوعي بهذه المشكلة والعمل على تخفيف حدتها والتغلب عليها عن طريق تنظيم الأسرة وتحديد النسل . فكلما زاد مستوى التعليم زاد الوعي بتنظيم الأسرة وزاد بالتالي احتمال رفع مستوى المعيشة .

أما كارل ماركس C.Marx (١٨١٨-١٨٨٢) فكان أكثر فلاسفة الاقتصاد وضوحا في علاقة التعليم بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية وهو يتفق مع سابقيه في أن استثمارات التعليم لها عائد اقتصادي كبير ، وأكد أهمية التعليم والتدريب في زيادة مهارات العمل واكساب الفرد القدرة والمرونة على الانتقال من مهنة إلى أخرى .

ويعتبر ألفريد مارشال A.Marshall أول من أشار بصورة مباشرة إلى اعتبار التعليم نوعا من الاستثمار وأكد ضرورة اهتمام رجال الاقتصاد بدور التعليم في التنمية الاقتصادية ، وأشار أيضا إلى أن ماينفق على التعليم ينبغي ألا يقاس بالعائد المباشر منه . فهناك فائدة عظيمية تأتي من إعطاء أفراد الشعب فرصا متزايدة من التعليم حتى تتكشف مواهبهم وقدراتهم . ذلك أن اكتشافا ما يتوصل إليه نابغة في ميدان الصناعة مثلا قد يغطي تكاليف المنصرف على تعليم مدينة بأسرها. وهو يرى أن الأفراد وإن كانوا يعتبرون رأس مال من الناحية المجردة ووجهة النظر الرياضية فإنه لايمكن معاملتهم كرأس مال عند التحليل العملي .

اساس نظرية رأس المال البشري:

كانت هناك دراسات على المستوى الاقتصادي الدقيق تحاول الربط بين دخل الفرد وعدد السنوات التي قضاها في التعليم . وتعتبر كتابات ولش Walsh وفريدمان Friedman وكوزنتز Kusnetz إلى جانب كتابات سميث ومارشال أساس كتابات أخرى كثيرة ظهرت في الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين مثل كتابات شولتز Schultz ودينيسون Denison وبيكر Becker وبلوجBlaug وغيرهم وكان الفضل لهؤلاء الآخرين في ظهور نظرية جديدة عرفت بنظرية رأس المال البشري Human Capital Theory . ويعتبر الخطاب الرئاسي الذي وجه شولتز عام ١٩٦٠ إلى الرابطة الاقتصادية الأمريكية بعنوان الاستثمار في " رأس المال البشري " ، من الإشارات الرئيسية الهامة التي فجرت الاهتمام بنظرية رأس المال البشري . وقد أشار في خطابه إلى أن التعليم لايجب أن ينظر إليه ببساطة على أنه استهلاك وإنما هو استثمار إنتاجي . لأنه يوفر للتنمية الصناعية والنمو الاقتصادي احتياجاتهما من القوى البشرية المتعلمة .

وبدأت جهود علماء الاقتصاد تتركز على بلورة نظرية رأس المال البشري لتفسير عملية التنمية القومية وبناء المجتمع الحديث على أساس النظرية الوظيفية البنائية التي تنظر إلى المجتمع في علاقات منظماته واعتماد بعضها على بعض . وبدأت هذه النظرية تظهر كاستراتيجية بديلة لنظرية الحداثة والمعاصرة التي شغل بها علماء الاجتماع من أجل بناء المجتمع الحديث . وكانت نظرية الحداثة بالنسبة لعلماء الاجتماع نظرية احتماعية سيكولوجية كما أشرنا يتركز اهتمامها على اتجاهات الأفراد وقيمهم كأساس هام لقيام المجتمع الحديث. أماتركيز علماء الاقتصاد فقد كان على القدرة الانتاجية للقوة البشرية في عملية التنمية ، ومن ثم نظروا إلى تحسين هذه القوة البشرية على أنها صورة من صور رأس المال المستثمر ، واعتبروا أن أهم وسيلة وأكثرها فعالية في التنمية القومية لأي مجتمع تكمن في تحسين رأس ماله البشري وزيادة قدرته الانتاجية . وقد قدمت تجربة اليابان والدانمرك في نهضتها الحديثة خيردليل على ذلك . فكلتا الدولتين تفتقر إلى الثروات الطبيعية ومع ذلك استطاعت أن تحقق تقدماً هائلاً اعتماداً على ثروتها البشرية . كما أن الدراسات التي أجريت خلال الستينيات والسبعينيات منها دراسة هاربيسون على ٤٤ دولة قد كشفت أيضا عن النتائج المؤيدة لذلك . ومن هنا بدأ ينظر إلى رأس المال البشري على أنه عنصر من عناصرالانتاج لايقل أهمية عن رأس المال المادي إن لم يزد عليه . وتسلم نظرية رأس المال البشري بأهمية الاستثمار البشري وتؤكد عائده الاقتصادي المأمول للدول . كما أنها تنظر إلى ماينفق على التعليم على أنه استثمار في المصادر البشرية وليس مجردخدمة شأنها شأن

باقي الخدمات التي تقدمها الدولة لأبنائها . وترتب على هذه النظرية قيام استراتيجية جديدة في بناء المجتمعات الحديثة تقوم على أساس أن تحقيق رفاهية الشعوب وتقدمها وحداثتها مرهون بتنمية رأس مالها البشري ، وأن التخلف أو الركود الاقتصادي لايرجع إلى عوامل خارجية وإنما يرجع إلى عوامل داخلية تتعلق بالدول ذاتها وتتركز في نظام تعليمها . وهي بهذا تتفق مع استراتيجية الحداثة أو المعاصرة في تأكيدها لأهمية العنصر البشري في بناء المجتمع الحديث وإحداث التغيير الاجتماعي المنشود .

لقد كانت نظرية رأس المال البشري متمشية مع روح الأيديولوجية الديمقراطية والتقدمية الليبرالية في معظم الدول الغربية . كما أنها من ناحية أخرى قد قدمت المبررات الكافية للمسئولين لتخصيص ميزانيات ضخمة للإنفاق على التعليم في الدول المتقدمة والنامية على السواء . وشهد العالم خلال السبعينيات طفرة كبيرة في زيادة الإنفاق على التعليم بدرجة ملحوظة لم يسبق لها مثيل تحت تأثير أن هذه الأموال لاتضيع هباء وإنما هي استثمار له عائد اقتصادي على المدى البعيد .

إن فكرة اعتبار التعليم بمثابة مجال للاستثمار في رأس المال البشري ليست فكرة جديدة أو حديثة كما أوضحنا . ولكن تحليل التعليم تحليلا اقتصاديا بوصفه استثمارا يعتبر أمراً حديثا نسبيا . وقد أدت نظرية رأس المال البشري إلى الاهتمام بدراسة علاقة التعليم بالاقتصاد دراسة مستفيضة من جوانبها المختلفة منها ما يتعلق بدور التعليم في إعداد القوى العاملة وزيادة الانتاج القومي والدخل القومي والعلاقة بين النمو الاقتصادي وبين الإنفاق على التعليم والعلاقة بين مستويات التنمية وأعداد المتعلمين في كل مستوى من مستويات التعليم وغير ذلك من الجوانب التي كونت في النهاية ميدانا متميزا من الدراسة يعرف باسم " اقتصاديات التعليم " Economics of Education وسنتناول في السطور التالية تفصيل الكلام عن بعض هذه الجوانب .

ابعاد التنمية :

ينظر إلى التنمية في الفكر الاجتماعي على مدى تاريخه الطويل بأنها تغير في الاتجاه المرغوب . وهي تتضمن عدة أبعاد حددها بعض المفكرين بالأبعاد الثلاثة الآتية : (Furtado : 1977)

١- زيادة كفاءة نظام الإنتاج في المجتمع .

٢- إشباع الحاجات الأساسية للأفراد .

٣- تحقيق الأهداف التي تسعى إليها مختلف المجموعات في المجتمع والتي تتصل باستخدام المصادر النادرة .

ومن المعروف أن أشيع طرق قياس الزيادة أو النمو في كفاءة الانتاج في المجتمع هو

باستخدام معيار إجمالي الناتج القومي Gross National Product (GNP) * أو المعيار المتصل به المعروف باسم إجمالي الناتج المحلي** Gross Domestic Product (GDP) . ويرى بعض المفكرين أن هذا المعيار الذي طوره الخبراء لكي يستخدمه الخبراء هام ومفيد طالما أن التنمية يقتصر تحديدها أو تعريفها في إطار النمو الاقتصادي فقط (Galtung : 1976) . بيد أن التنمية تعني أكثر من بعدها الاقتصادي . ولذلك وجه نقد شديد إلى استخدام المؤشرات الاقتصادية باعتبارها البعد الوحيد للتنمية . فهذه المؤشرات إلى جانب كونها غير دقيقة لاتتناول إلا زاوية واحدة لموضوع متعدد الزوايا . فقد يصاحب ارتفاع مستوى النمو الاقتصادي تدهور أو إنخفاض في الظروف المعيشية للسكان نتيجة استخدام طرائق وتقنيات أكثرفعالية . كما أنه قد يحدث ارتفاع في مستوى معيشة الأفراد دون تغيير في النمو الاقتصادي أو زيادة كفاءة الانتاج كما هو الحال على سبيل المثال بالنسبة للدول التي تكتشف مصادر طبيعية لزيادة الدخل كالبترول والثروات المعدنية المختلفة . وهذا بدوره يعتمد على قدرة هذه الشعوب في استغلال هذه الثروات والاستفادة منها . وهناك شبه اجماع بين جمهرة المفكرين على أن مستوى معيشة السكان يعتبرمؤشرا أفضل من المؤشرات الاقتصادية للدلالة على التنمية . وتقسم ظروف الحياة المعيشية للأفراد إلى احتياجات أساسية ذات طابع مادي مثل الغذاء والماء والكساء والمسكن والطاقة وغيرها ، واحتياجات أساسية ذات طابع نفسي وإشباعي مثل الأمن والترويح والتعليم والرعاية الصحية والاتصال .

التعليم والقوى العاملة :

على نقيض النظرة التقليدية التي ترى أن الوظيفة الأساسية لنظام التعليم هي وظيفة ثقافية تؤكد نظرية رأس المال البشري على دوره الهام في إعداد القوى العاملة اللازمة لاحتياجات التنمية القومية . وبدون تجاهل الأغراض الأساسية الأخرى لنظام التعليم فإن الوفاء بمطالب واحتياجات المجتمع من القوى العاملة قد أصبح جزءاً مهما معرفا به يدخل في نطاق الدور الذي يقوم به النظام التعليمي . وأصبح ينظر إليه على

---

* إجمالي الناتج القومي يمثل إجمالي الناتج المحلي مضافا إليه الأموال الوافدة من الخارج في صورة تحويلات مواطنين عاملين في الخارج وفي صورة المساعدات والاعانات الخارجية ومخصوماً منه الديون الخارجية التي تدفع للدول الأخرى . وقد نستخدم الدخل القومي National Income لنعني به الناتج القومي العام (GNP) .

** يعني إجمالي الناتج المحلي أو الوطني العام (GDP) كل ما ينتجه جميع أفراد الشعب من سلع وخدمات خلال عام واحد .

أنه أهم جهاز لإعداد القوى العاملة المدربة . ومن ثم يمكن التحكم في توفير هذه القوى كما يمكن أيضاً التحكم في العمالة غير الماهرة أو غير المدربة عن طريق زيادة تأهليها . ويصدق ذلك بصفة خاصة على الدول النامية التي تعاني من مشكلتين رئيسيتين على طرفي نقيض في قواها العاملة . فهناك نقص كبير في قواها العاملة عالية الكفاءة كالمهندسين والأطباء والفنيين والخبراء والمديرين . وهناك فائض كبير في الأيدي العاملة غير الماهرة . ويشير هاربيسون إلى أن تكوين الكفاءات العليا من القوى العاملة يعتبر المفتاح الذهبي للنمو الاقتصادي في الدول النامية والسائر منها في طريق النمو . وهذا يؤكد أهمية التعليم العالي المتخصص في إعداد وتكوين مثل هذه الكفاءات .

من ناحية أخرى نجد أن التعليم العام يسهم في تنمية القوى العاملة بصورة مستمرة وموزعة . فمن المسلم به بصفة عامة أن التعليم يساعد على تنمية قدرة الفرد على التعليم والتكيف . وهو ما يساعده على التقدم في عمله ومتابعة ما يستجد في ميدانه وتعلمه لمهارات أخرى جديدة وتأهيله لوظائف جديدة قد تتطلبها طبيعة مجالات العمل المتغيرة المتطورة بصورة مستمرة . كما أنه لايمكن أن ننكر أو نتجاهل الدور الذي يسهم به التعليم في زيادة طموح الفرد وتطلعاته وفي تكوين اتجاهات الفرد الصحيحة نحو نفسه ونحو العمل والرؤساء بل والمجتمع برمته . وكل هذه الجوانب تساعد في مجموعها وتكاملها على إعداد الإطار الاجتماعي والفكري لتنمية القوى العاملة ، وبالتالي تؤثر في دوافعه وقدراته الانتاجية .

التعليم وزيادة الانتاج القومي :

تسلم نظرية رأس المال البشري بأن الثروة البشرية عنصرمن عناصر الانتاج لايقل أهمية عن رأس المال المادي كما أشرنا . وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا الصدد في بعض الدول النامية أن تراكم رأس المال المادي يعزى إليه أقل من نصف الزيادة السنوية في الانتاج في حين أن الباقي وهو ما يزيد على النصف فيعزى إلى زيادة الكفاءة البشرية وتنظيم الانتاج . ويؤكد عالم الاقتصاد السوفيتي " كوماروف" أن التحسن المستمر في المستويات التعليمية للعمال السوفيت يرتبط ارتباطا وثيقا بالتقدم الفني والتكنولوجي الذي حققه الاقتصاد السوفيتي في السنوات الماضية وأن حوالي ٧٥٪ من الزيادة الإجمالية في الإنتاج الصناعي خلال الخطة السبعية الأخيرة إنما تعود إلى التحسن الظاهر في نوعية التعليم والتأهيل المهني الذي حصل عليه العمال السوفيت في العقدين الأخيرين (الستينيات والسبعينيات) . ويؤكد ذلك أيضا ما قام به الاقتصادي البلجيكي أوكهرست Aukhurst بعد دراسات أجراها على

الاقتصاد الأمريكي على مدى نصف قرن (١٩٠٠-١٩٥٥) وأثبتت هذه الدراسات أن زيادة رأس المال بنسبة ١٪ أدت إلى زيادة الانتاج القومي بنسبة ٢٪ في حين أن الزيادة في القوى العاملة بنفس النسبة (١٪) خلال نفس الفترة أدت إلى زيادة الانتاج بمعدل ٧٪ . كما أن تحسن كفاءة القوى البشرية أدى إلى زيادة عامة في الانتاج القومي مقدارها ١,٨٪ .

ويجب أن نشير أيضا إلى الدراسات التي قام بها دينيسون على الاقتصاد الأمريكي بين عامي ١٩٢١ و ١٩٥٧ وانتهت إلى نتيجة مفادها أن نسبة ٢٪ من النمو الاقتصادي الذي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية خلال هذه الفترة يرجع إلى أثر التعليم . كما أن "كاسر" Kasser حاول في دراساته أن يربط بين مستويات ومعدلات نمو الانتاج القومي وبين حجم ونوع التعليم . وفريدريك إيدنج Edding أبو المدرسة الألمانية التي اهتمت باقتصاديات التعليم يعتبر أن التعليم هو المفتاح الذهبي لرفاهية المجتمع المادية والمعنوية . وتشير بعض الدراسات إلى أن عائد الاستثمار في التعليم على المجتمع هو إيجابي بصفة عامة حتى بالنسبة للريف ، وتشير هذه الدراسات إلى أن الفلاح المتعلم إنتاجيته أعلى من الفلاح الأقل تعلما . ففي خلاصة لعشرين دراسة على تعليم الفلاحين وجد أن ٤ سنوات تعليم زادت إنتاجية الفلاح بنسبة ٤,٧٪ . وفي دراسة أخرى لإحدى وستين دولة وجد أن متوسط العائد على المجتمع من التعليم الابتدائي يتراوح ما بين ٢٧٪ (في آسيا) إلى ١٣٪ في دول وسط مثل أسبانيا وقبرص وإيران . وفي كل أنحاء العالم كان عائد الاستثمار في التعليم الابتدائي على المجتمع أكثر منه بالنسبة للثانوي ، وعائد الثانوي أكثر من عائد التعليم العالي (Psacharopoules:1985) ومما يقلل هذا العائد زيادة نسبة الرسوب والإعادة وارتفاع تكاليف التعليم وكثرة الفاقد . ولذلك فإن زيادة فعالية التعليم ورفع انتاجيته يعتبر ضروريا لزيادة عائد الاستثمار فيه على المجتمع .

يرتبط الدخل القومي بدخول أفراد المجتمع ارتباطا وثيقا لأن الدخل القومي هو المحصلة النهائية لمجموع دخول هؤلاء الأفراد . ولاشك في أن التعليم يساعد الفرد على كسب معيشته وزيادة دخله وتحسينه بما يجيده من مهارات معرفية وعملية . ومن هنا يعتبر التعليم من أهم العوامل المساعدة على إذابة الفوارق الطبقية والتقريب بين طبقات المجتمع عن طريق ما يحدث من تقارب اقتصادي واجتماعي بين أفراد الأمة .

وفي دراسة ميللر الأمريكي Miller (١٩٥٨) وجد أن متوسط دخل الفرد طول حياته من التعليم يقدر بحوالي ١٨٢ ألف دولار لمن أنهى التعليم الجامعي . وأشارت

دراسة شولتز على الاقتصاد الأمريكي إلى أن معدلات الدخل تزيد كلما زاد المستوى التعليمي . وأشارت إحدى دراسات أكاديمية العلوم السوفيتيه إلى أن مايقرب من ٢٣٪ من الزيادة السنوية في الدخل القومي عام ١٩٦٠ ترجع لأسباب تعليمية .

خلاصة :

يمكننا أن نخرج من مختلف الدراسات السابقة التي أجريت على رأس المال البشري وعلاقته بالتنمية القومية ببعض النتائج الهامة التي تؤكد دور التعليم منها :

١- أن التعليم استثمار في الموارد أو المصادر البشرية .

٢- أن العائد من الاستثمار في التعليم يفوق معدلات العائد من أنواع الاستثمارات الأخرى إذا ما قورن بها .

٣- أن التعليم مسئول بدرجة كبيرة عن زيادة معدل النمو الاقتصادي .

٤- أن المستويات الأعلى من التعليم تؤدي إلى زيادة دخل الفرد من ناحية وزيادة الانتاج القومي من ناحية أخرى .

٥- أن هناك ارتباطا إيجابيا بين التعليم والقوة العاملة والانتاجية .

الاعتراض على ان البشر رأس مال او ثروة الشعوب :

على الرغم من أن رجال الاقتصاد يسلمون منذ فترة طويلة كما أشرنا بأن البشر يمثلون جزءاً رئيسياً هاما من ثروة الشعوب ، فإن هذه النظرة الاقتصادية للثروة البشرية لم تسلم من النقد والتجريح لاسيما من جانب أصحاب النظرة الإنسانية الذين يشقيهم اعتبار البشر ثروة أو رؤوس أموال مجردة من خاصيتها الإنسانية . وقد أكد الفيلسوف المعروف جون ستيوارت ميل أنه لاينبغي أن ينظر إلى الناس على أنهم ثروة لأن الثروة إنما وجدت من أجل الناس . ويرى آخرون أن النظرة إلى البشر كثروة لاتتعارض مع كون الثروة للبشر منهم "ڤون ثيونن" الذي يرى أن اعتبار الإنسان رأس مال أو ثروة لايجرده من إنسانيته ولايقلل من حريته وكرامته .

والواقع أن الاتجاه الرئيسي للتفكير الاقتصادي يعتبر أنه من غير المناسب بل وليس عمليا أن نطبق مفهوم الثروة أو رأس المال على الكائنات البشرية . فرجل الاقتصاد الأمريكي المعروف ألفريد مارشال يقول : إنه على الرغم من أن الأفراد يعتبرون رأس مال من الناحية المجردة ووجهة النظر الرياضية فإنه لايمكن معاملتهم كرأس مال عند التحليل العملي . وهو ما سبق أن أشرنا إليه .

نقد نظرية رأس المال البشري :

تعرضت نظرية رأس المال البشري كغيرها من النظريات إلى أوجه عديدة من النقد. كما أن ظلال الشك بدأت تحوم حولها كاستراتيجية لتنمية المجتمع . ولم يعد مقبولا على المستوى العالمي بصفة عامة سواء في الدول الصناعية أو في غيرها أن زيادة الإنفاق على التعليم والتوسع فيه ضروري لتحسين وزيادة الانتاجية الاقتصادية . وفي السبعينيات أصبحت فكرة أن التعليم هو البلسم الناجع للتنمية موضع شك وشبهة . وتركز النقد على لب فكرة النظرية أن النمو الاقتصادي يمكن أن يعزى إلى الاستثمار في التعليم . وظهر متحدون لهذه الفكرة من أمثال بيرج (١٩٧٣) الذي عارض الدعوة بأن التعليم يرتبط بزيادة القدرة الإنتاجية وهي لب فكرة النظرية التي نرى أن الشعب المتعلم هو شعب منتج . وأن الفرد الذي يتمتع بمهارة كبيرة تكون قدرته على الانتاج أكبر ويستطيع أن يجد وظيفة أفضل . وعيب على النظرية أنها لم تأخذ في اعتبارها عوامل أخرى ضرورية في زيادة الإنتاجية مثل ظروف العمل والرضا عنه ونظام الحوافز ودافعية الفرد واتجاهاته وماشابهها من الأمور التي يمكن أن تسهم في زيادة الانتاجية بدون أية زيادة في درجة التعليم أو المهارة .

إن نظرية رأس المال البشري كنظرية الحداثة أو المعاصرة تقول بأن بناء المجتمع الحديث يكمن في الخصائص أو السمات الفردية للبشر لكنها تركز على الانتاجية لا العوامل الاجتماعية . كما أثير أيضا جدل كبير حول ارتباط التعليم أو أي صورة أخرى من الاستثمار البشري ارتباطا مباشرا بتحسين دخل الفرد أو مهنته . ذلك أن تحسين مستوى التعليم في المجتمع قد يترتب عليه في ظل ظروف معينة توسيع فجوة عدم المساواة في توزيع الدخل . ويرجع ذلك بصفة خاصة إلى الطريقة التي تخصص بها ميزانيات التعليم والتي قد يترتب عليها عدم تحقيق العدالة في توزيع الخدمات التعليمية . كما أتضح أيضا أن هناك عوامل أخرى في التعليم لها دور مهم في النجاح المهني وزيادة الدخل منها الخلفية الأسرية للفرد وقدراته الفطرية . يضاف إلى ذلك النظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع وما قد يشوبه من تمييز أو تقصير ضد بعض طبقات المجتمع وتفاوت الخدمات التعليمية المقدمة لها . من ناحية أخرى نجد أنه على الرغم من بريق نظرية رأس المال البشري وجاذبيتها فإنه سرعان ما برزت مشكلاتها المنهجية لاسيما فيما يتعلق بقياس أو تحديد العائد ومعرفة إسهام التعليم في تحسين نوعية العمل . كما أن هناك نقاداً آخرين للنظرية من أمثال بولز Bowles وجنتيس Gintis (١٩٧٦) .ورغم نقدهم الشديد لاينكرون أهمية الاستثمار

في التعليم في تحسين الانتاجية البشرية . وهم يؤكدون على ضرورة تمحيص العلاقة بين التعليم والتنمية تمحيصا دقيقا . هذه الأوجه العديدة من النقد قد أدت في النهاية إلى فتور الحماس لنظرية رأس المال البشري والتردد في تقبلها . وانتهى بها الأمر الآن إلى أنها أصبحت لا تخرج عن كونها إحدى الطرق التقليدية لدراسة القيمة الاقتصادية للتعليم . لكن على الرغم من ذلك لايمكن تجاهل أثرها الذي لايمحوه الزمن في تأكيدها على جانب هام يهم كل المشتغلين بالتقدم الاجتماعي هو أنه مهما تعددت مداخل التنمية القومية فإن التعليم يعتبر أحد مداخلها الرئيسية إن لم يكن مدخلها الرئيسي على الإطلاق . كما أنهاقد ساعدت مع النظرية السابقة على تركيز استراتيجيات بناء المجتمع الحديث على الاهتمام بالتعليم وتقديم المبرر الكافي لزيادة الإنفاق عليه لاسيما خلال فترة الستينيات والسبعينيات على المستوى العالمي بصفة عامة .

وما نلاحظه بعد ذلك منذ الثمانينيات انخفاض ميزانيات التعليم لاسيما في الدول النامية . ولايعني ذلك تحول الاهتمام بالتعليم أو أفول نجمه . فسيظل التعليم بلا منازع من أهم مجالات بناء المجتمع الحديث مهما تعددت صوره وتنوعت أشكاله لأنه يعتبر أساس كل تنمية وقاعدتها التي ترتكز عليه بصرف النظر عن تعدد وتنوع صور هذه التنمية ونماذجها . لكن الجديد في الأمر في التحول الراهن هو أن قطاعات أخرى من قطاعات التنمية في المجتمع أصبحت تطالب بحقها بإلحاح في الاستراتيجية الجديدة لبناء المجتمع الحديث . وهي التي نتناولها في السطورالتالية .

الفصل السادس عشر

نظرية الاستثمار الشامل

Comprehensive Investment Theory

مهدت نظرية الحداثة ونظرية رأس المال البشري كما أشرنا إلى إلى ظهور نظرية جديدة تقوم على أساس الاستثمار في كل الشعب استثمارا شاملا . هذا الاستثمار الشامل لايميز بين فئة وأخرى من المواطنين ولايهمل أي قطاع من قطاعات التنمية الضرورية للمجتمع . فكما أن قطاع التعليم له نصيب من الاهتمام فإن القطاعات الأخرى الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والعمرانية والصحية والترفيهية لها نصيب أيضا . وهكذا يكون الهدف الأسمى لهذا الاستثمار الشامل تحقيق رفاهية الشعب وتحسين نوعية الحياة التي يعيشها . وقد أشار تقرير البنك الدولي عن التنمية وتحدياتها (١٩٩١) إلى هذه الاستراتيجية باعتبارها الأسلوب الأمثل . وفي ظل الاستراتيجية يظل للتعليم أولوية كبرى باعتباره غاية في ذاته ومدخلا رئيسيا للتنمية القومية . وحتى يكون للتعليم أثره الفعال فلابد من توفر بعض الضمانات الأخرى الهامة . فالتعليم في حد ذاته ليس ضمانا لنمو اقتصادي سريع طالما أن الاقتصاد نفسه يدار بطريقة سيئة . كما أن التعليم لن يكون مجديا ما لم يتوفر للمتعلم نفسه الضروريات الأساسية للحياة من مأكل ومشرب وخدمات صحية واجتماعية . لقد ظهرت الدعوة إلى الحاجات الأساسية للإنسان أول ماظهرت في إعلان كوكويوك Declaration of Cocoyoc عام ١٩٧٤ . وكان هذا الإعلان نتيجة المؤتمر الذي عقد تحت إشراف برنامج الأمم المتحدة للبيئة ومؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية .

إن الدعوة إلى الاهتمام بالحاجات الأساسية للإنسان كمؤشر للتنمية تساعد على تركيز الاهتمام والعناية بتوزيع الثروة على الجوانب المتعددة لها . وهكذا يصبح ما تنفقه الدولة على إشباع الحاجات الأساسية للإنسان مثل التعليم والرعاية الصحية والأمن والغذاء والمسكن وغيرها دليلا على مدى اهتمامها برفع مستوى معيشة السكان وتحسين نوعية حياتهم . وعندما ننظر إلى الأمر في نطاق أوسع فإننا نجد أنه من الأهمية بمكان لأي مجتمع ينشد لنفسه مكانا بين المجتمعات الحديثة المتحضرة أن يولي عنايته لكل قطاعات البنية الأساسية للمجتمع . وهذا يعني إلى جانب التعليم توفير الخدمات العمرانية والإسكانية والصحية والمرافق والنقل والمواصلات والأمن وغيرها مما يتعبر ضروريا لإقامة حياة تليق بكرامة الإنسان في عصرنا الراهن . وغني عن القول أن الأبوين اللذين يتمتعان بصحة جيدة ينجبان أطفالا أصحاء . فالصحة

ضرورية للقوة البشرية العاملة من أجل زيادة القدرة الانتاجية وهي مطلب ضروري لنمو الاقتصاد القومي . وكذلك العناية بأمر المرأة من حيث تعليمها وصحتها وغذائها ومسكنها وغيرها من الأمور لا باعتبارها مدرسة الشعوب وإنما باعتبارها أيضا دعامة أساسية للتنمية . بإختصار نقول إن استراتيجية الاستثمار الشامل في كل الشعب تمثل وجبة متكاملة يلعب التعليم الدور الرئيسي فيها إلى جانب عناصر البنية الأساسية للمجتمع الأخرى وما يتصل بها من خدمات . وقد يبدو ذلك مطلبا ضخما لاتقدر المجتمعات على توفير ما يحتاجه من مال . ولكن مهما كان حظ المجتمع من الغنى أو الفقر فإنه قادر في نطاق إمكانياته على تحقيق ذلك إذا ماتوفرت النوايا المخلصة من ناحية وحسن ترتيب الأولويات من ناحية أخرى . ومهماكان ترتيب هذه الأولويات فإن التعليم يجب أن يأتي في مقدمتها . ذلك أن واقع الأمر في السنوات الماضية قد كشف عن واقعية الدعوة بأن نظام التعليم المناسب يسرع بتشكيل وبناء المجتمع الحديث . والكلمة السحرية في العبارة السابقة هي كلمة " المناسب " . ذلك أن مناسبة نظام التعليم لاحتياجات المجتمع الحديث تعتبرالضالة المنشودة التي يلهث وراءها رجال التربية والاجتماع والاقتصاد وغيرهم ممن يعينهم أمر التنمية القومية وبناء المجتمع الحديث . ومن الدروس المستفادة من التطورالحديث في الدول المتقدمة أن أنظمتها التعليمية قد تطورت بدرجة كبيرة إستجابة للتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية في هذه البلاد . فقد أصبحت نظمها السياسية أكثر انفتاحا وأشمل تمثيلا. وأصبح النظام الاجتماعي أكثر مساندة لقيم العدالة والمساواة ودولة الرفاهية ، وأصبحت أنظمتها الصناعية أكثر تخصصا وأكثر استخداما للتكنولوجيا والعلم الحديث . وترتب على كل ذلك أن شهدت الأنظمة التعليمية في هذه المجتمعات الحديثة عدة تطورات هامة ينبغي أن نضعها في اعتبارنا منها التوسع في التعليم العام ليشمل كل الأطفال تقريبا وإطالة سنوات التعليم الإجباري أو الإلزامي أو مدة بقاء التلميذ في المدرسة وتوسيع نطاق المنهج التعليمي ليشمل مجالات جديدة من المعرفة مع الاهتمام بالعلم والتكنولوجيا ، وتعميق محتوى المواد التعليمية ومضمونها ، وتوفير مواد اختيارية يختار التلميذ من بينها ، وإلغاء أو تخفيف حواجز الانتقاء أو الاختيار في امتحانات الشهادات العامة للانتقال من مرحلة تعليمية لأخرى حتى المرحلة الثانوية ، واتاحة الفرصة للتلاميذ للتدريب الميداني في مجالات العمل والانتاج ، وتوفير الرعاية الصحية والخدمات النفسية والاجتماعية وخدمات التوجيه التعليمي للتلاميذ ، وزيادة الاهتمام بإعداد المعلمين وتدريبهم . ولاشك في أن هذه الأمور وغيرها لاتخفى على

المعنيين بأمر التعليم وتحديث المجتمع في بلادنا . ولكن من المفيد التذكير بها دائما ذلك أن الذكرى تنفع المؤمنين .

التعليم والتنمية الاجتماعية :

يهمنا ونحن بصدد الكلام عن استراتيجية الاستثمار الشامل أن نفصل الكلام عن دور التعليم في التنمية الاجتماعية . وينطوى مفهوم التنمية الاجتماعية على مشكلات معينة تتعلق بتحديدة وتعريفه . فهذا التعبير ليس واضحا وضوح مفهوم التنمية الاقتصادية ، ويرجع ذلك إلى عدم وضوح كلمة " الاجتماعية " وما يشوب استعمالها من خلط . فأحيانا يقصد بها كما في المفهوم الماركسي التغير الاجتماعي الذي يحدث نتيجة التصنيع بتأثير التقدم العلمي والتكنولوجي . وأحيانا أخرى تستخدم بمعنى تحسين الخدمات الاجتماعية المعروفة . ويشير آدمز وفيريل Adams and Ferrel (١٩٦٦) إلى التنمية الاجتماعية بأنها أساس تنمية المجتمع . ويقول آرون وهوزيلتز Aron and Hoselitz(١٩٦٥) بأنها تحسين أخلاقيات السلوك البشري. وقد تستخدم التنمية الاجتماعية تمييزا لها عن التنمية الاقتصادية لتشمل كل ماعداها وهي بهذا المعنى تشمل الجوانب السياسية والتعليمية والثقافية والصحية والإسكانية والترفيهية وغيرها .

ويلعب التعليم دوراً هاما في عملية التنمية الاجتماعية بجوانبها المتعددة التي تؤثر بدورها بصورة مباشرة أو غير مباشرة في التنمية الاقتصادية ، ومن الصعب تصور حدوث تنمية اقتصادية دون أن يصاحبها تنمية اجتماعية والعكس صحيح .فكلا النوعين من التنمية يؤثر كل منهما في الآخر .ومن الصعب وضع حدود فاصلة بينهما . ولكن على الرغم من ذلك يمكننا أن نميز أهم جوانب التنمية الاجتماعية فيما يلي :

١- الممارسة الصحيحة للحقوق والواجبات . فالديمقراطية الحقيقية تقوم على أساس المواطن المستنير الذي يعرف حقوقه وواجباته ويمارسها بطريقة واعية متنورة . ولايمكن للديمقراطية أن تزدهر في مجتمع يسيطر عليه الجهل وتخيم عليه الأمية الثقافية . إن تعلم مبادئ الاتصال الأساسية وفي مقدمتها القراءة والكتابة يعتبر أساسا هاما من الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة . ولامكان لأمي في مجتمع الديمقراطية لأنه يصبح حربا عليها ويفقدها أهم مقوماتها وضمانات نجاحها . كيف يستطيع الأمي الجاهل ممارسة حقه الديمقراطي في حرية الاختيار وممارسة حقه المشروع في التصويت والاقتراع السري ؟ إن المجتمع الديمقراطي يستمد كيانه من أفراده الواعين المستنيرين .

٢- الاستفادة من الخدمات الاجتماعية ، فالدولة بمسئولياتها الاجتماعية نحو الأفراد

تقوم بالعديد من الخدمات الثقافية والصحية والإرشادية وغيرها . وهي في سبيل ذلك تفتح المدارس وتنشئها وتقيم المؤسسات وتعدهاوتجهزها بالامكانيات المادية والبشرية لتقوم بأداء وظيفتها .ولاشك في أن الاستفادة الكاملة من هذه الخدمات تتطلب درجة من الوعي الفكري والنضج الاجتماعي من جانب المواطنين ذلك أن المواطن الجاهل الذي تسيطر عليه فكرة " أسأل مجرب ولاتسأل طبيب " لن يذهب إلى المستشفى ولن يفكر في الاستفادة من الخدمات الطبية . وهذا مجرد مثال يمكن أن نقيس عليه أمثلة أخرى . ومن الواضح أن المشكلة في جوهرها تربوية ثقافية وتتصل اتصالا مباشرا بالتنمية الاجتماعية .

٣- تنمية الاتجاهات الصحيحة للفرد نحو الأمور الحيوية التي تؤثر بصورة مباشرة على التنمية الاقتصادية ، فتكوين الاتجاهات السليمة نحو الاستهلاك وتنظيمه والادخار وأهميته وتحديد النسل أوتنظيم الأسرة وضرورته ومراعاة العادات الصحية السليمة في الغذاء والمسكن والملبس وتكوين العادات السلوكية المرغوبة ،كلها أمور يترتب عليها آثار اجتماعية للفرد والمجتمع . وهي جميعا تمثل مشكلات تربوية هامة لها خطرها بالنسبة للتنمية الاجتماعية .

٤- إحداث الحراك الاجتماعي Social Mobility. ويقصد بذلك ما يترتب على التعليم من ارتقاء مكانة الفرد الاجتماعية . فالتعليم يتيح للفرد فرصا أكثر في تحسين دخله وتحسين معيشته كما أنه يزيد تطلعات الفرد وأمانيه في الحياة . ويترتب على ذلك تحسن أوضاع الفرد الاقتصادية والاجتماعية وبالتالي ترقيه في السلم الاجتماعي

وهكذا نرى أن برامج التنمية الاجتماعية والخدمات العامة تعتبربرامج اقتصادية أيضاً من حيث أن الاستثمار فيها طويل الأجل وله عائد ومردود اقتصادي يعود بالنفع على الفرد والمجتمع .

ويرى بعض الاقتصاديين المحدثين أن مفهوم التكوين الرأسمالي ينبغي أن يتسع ليشمل كل ما من شأنه زيادة انتاجية المجتمع . وهذا يعني أن الكثير من أنشطة المجتمعات الحديثة مثل التعليم والتدريب والرعاية الصحية والاجتماعية والترويح وخدمات الاسكان والمواصلات التي ينظر إليها عادة على أنها تمثل إنفاقا إستهلاكيا ينبغي تصحيح النظرة إليها لتصبح ضمن ما يسمى بالتكوين الرأسمالي لأنها تعتبر جميعها أنشطة تسهم إيجابيا في زيادة انتاجية المجتمع البشري .

وهذا يعني أن للتنمية القومية في ظل هذا التصور أبعاداً اقتصادية وأخرى ثقافية واجتماعية .وهي أبعاد مترابطة لارتباطها بالإنسان نفسه الذي يعتبر هدف التنمية

ووسيلتها . بل إن غالبية المشكلات التي تنشأ خلال عملية التنمية يكون سببها الإنسان وسوء تصرفه في ظروف البيئة وأوضاعها وفي الموارد المتاحة والمواد الخام وخطأه وقصوره في تقدير العوامل الداخلة في عملية التنمية أو عجزه عن حصرها والإلمام بشتاتها . هذه النظرة الشمولية لأبعاد التنمية القومية تبرر نظرية الاستثمار في كل الشعب كاستراتيجية بديلة لبناء المجتمع الحديث .

وفي عبارة موجزة نقول إن العلاقة بين التعليم واستراتيجيات التحديث والتنمية القومية قد حظيت بتقبل الأكاديميين والسياسيين على السواء منذ نهاية الخمسينيات وبداية الستينيات . وقد تدعمت هذه النظرة على مر السنين . وشغل علماء الاجتماع بنظرية الحداثة كاستراتيجية لبناء المجتمع الحديث بينما شغل رجال الاقتصاد بنظرية رأس المال البشري كاستراتيجية بديلة . وفي السنوات الأخيرة حدث تحول في النظرة إلى استراتيجية التنمية الاقتصادية من كونها الهدف الأسمى لسياسة التنمية القومية إلى التأكيد على استراتيجية الاستثمار في كل الشعب من خلال تحسين الظروف الاجتماعية ورفع مستوى نوعية الحياة التي يعيشها . وقد صاحب هذه النظرة التأكيد على تحقيق الاحتياجات الرئيسية للبشر واتساع مفهوم التكوين الرأسمالي وتعدد أبعاد التنمية القومية . وهذا لايعني أن النمو الاقتصادي لم يعد استراتيجية في حد ذاته للتنمية لأنه بعد رئيسي من أبعادها .

ومن المعروف أن هناك جانبين رئيسيين محددين للتنمية هما المصادرالطبيعية والمصادرالبشرية . كما أن الاحتياجات الأساسية البشرية ليست استراتيجية في حد ذاتها وإنما هي تعتبر مؤشرات لتوجيه السياسة وترتيب أولوياتها . ولايوجد خلاف بين التربويين والاقتصاديين وعلماء الاجتماع على أنه مهما تعددت جوانب التنمية وبناء المجتمع الحديث فإن التعليم يعتبر أهم عامل مشترك يجمع بين كل جوانبها . وهذا يؤكد أهمية التعليم كمدخل حقيقي للتنمية بكل أبعادها وإرساء قواعد المجتمع الحديث بكل مقوماته مهما تنوعت استراتيجيات بناء المجتمع الحديث . لقد أصبح رسم سياسة التعليم من منظور استراتيجية الاستثمار الشامل من الأمور التي توضع في المنظور الديناميكي لنشاط المجتمع في مختلف قطاعاته حيث تتحدد سياسة التعليم واتجاهاته من الناحيتين الكمية والكيفية بمشروعات تكوين رأس المال وانتاج السلع الاستهلاكية وخدمات الصحة والاسكان والإعلام والثقافة ، والأجهزة الإدارية والسياسية إلى غير ذلك من الأنشطة المتطورة الحية في المجتمع . وهكذا يتوفر المناخ الملائم والظروف المواتية لإقامة المجتمع الحديث الذي ننشده .

خاتمة

مقترحات يستفاد بها في الإصلاح والتجديد التربوي في نظمنا التعليمية المصرية والعربية

من عرضنا السابق نستطيع أن نستخلص بعض المقترحات التي يمكن الاستفادة بها في الإصلاح والتجديد التربوي في نظمنا التعليمية المصرية والعربية . ومن أهمها على سبيل المثال لا الحصر :

اولاً : توصيات خاصة بالتعليم العام :

١- ينبغي أن ينظر إلى التعليم في الدول العربية على أنه استراتيجية قومية كبرى لاتقل أهميته عن الدفاع عن والأمن القومي . ويبغي أن تعطى له أولوية كبرى في التمويل ورصد الأموال اللازمة له بدرجة لاتقل عن المخصصات المالية للدفاع والجيش. وإذا كانت مصر قد اعتبرت التعليم مشروعها القومي حتى سنة ٢٠٠٠ فإننا نرجو أن يظل مشروعها القومي إلى ما هو أبعد من ذلك . كما نرجو أن ينعكس ذلك عملا وتطبيقا على واقع التعليم في بلادنا .

٢- ينبغي أن يستهدف التعليم في البلاد العربية تنمية الإنتماءات الصحيحة للإنسان العربي وهي انتماءات قُطرية عربية إسلامية إنسانية .

٣- ينبغي أن تولي مصر والدول العربية عنايتها الكبرى برفع الكفاءة الخارجية والداخلية للنظم التعليمية وذلك بربط نظم التعليم بالمجتمع وأنشطته الصناعية والتجارية والزراعية والثقافية والفنية من ناحية ، ورفع مستوى إعداد المعلم وتوفير المبنى المدرسي المناسب المجهز بالورش والمعامل والملاعب والساحات وغيرها ، وتطوير المناهج والكتب ونظم التقويم . وهذا بالطبع يكلف مالاً وهو ما لايجب أن تضن به الدول العربية إذا أرادت فعلا أن تحقق الفاعليةوالكفاءة لأنظمتها التعليمية

٤- ينبغي أن تفكر الدول العربية جديا في تطبيق اليوم المدرسي الكامل . ومع أن دون ذلك صعوبات وعوائق إلاّ أنّها يمكن التغلب عليها إذا صدقت النوايا وصحت العزيمة. ومع أن مصر قد طبقت بالفعل اليوم الكامل في بعض مدارسها إلا أنه لايشملها جميعا .

٥- ينبغي ألا تقل عددأيام العام الدراسي عن مائتي يوم أي حوالي ٣٣ أسبوعا . ومن المؤسف أن الوضع في في بعض البلاد العربية لايكاد يتجاوز نصف هذه المدة . وهو أمر تقل معه الفائدة المرجوة من التعليم والمردود المرجو منه على المستوى الفردي

والاجتماعي . والواقع أن مصر بدأت منذ أوائل التسعينات إلى إطالة العام الدراسي فأصبح ٣٤ أسبوعا في التعليم الابتدائي و٣٢ أسبوعا في التعليم الإعدادي والثانوي لايدخل فيها الإجازات والعطلات والامتحانات .

٦- ينبغي جعل دور الحضانة ورياض الأطفال مرحلة من مراحل التعليم العام تقوم الدولة بتوفيرها بالتدريج وفق خطة زمنية لتعميمها ، ويمكن البدء بالمدن الكبرى على سبيل المثال . وتعني هذه المرحلة بتعليم الأطفال ما بين سن الثانية حتى الخامسة . وذلك نظراً لما أكدته البحوث العلمية النفسية والتربوية من أهمية هذه السنوات المبكرة من حياة الطفل في تشكيل شخصية في حاضره ومستقبل حياته .

٧- ينبغي إعادة مدة التعليم الابتدائي في مصر إلى ست سنوات كسالف عهدها قبل اختصار مدتها إلى خمس . وقد أعلن رسميا هذا العام ١٩٩٥/١٩٩٦ على لسان السيد رئيس الجمهورية ووزير التربية والتعليم عن إعادة مدة التعليم الابتدائي إلى ست سنوات كما كانت . وهكذا وضعت الأمور في نصابها .

٨- ينبغي لأنظمة التعليم في البلاد العربية البدء بتعليم اللغة الأجنبية ابتداء من الصف الخامس الابتدائي على الأقل كما هو في مصر وغيرها من الدول العربية . ويفضل الاقتصار على تعليم اللغة الانجليزية واللغة الفرنسية نظراً لأهميتهما العالمية على أن يتعلم التلميذ لغة واحدة منهما فقط يختارها ولايتعلم أية لغة أجنبية أخرى طوال مدة التعليم العام كالأردن مثلا ، وذلك لاعتبارات معروفة منها توفير الجهد والمال والوقت ، ومساعدة التلميذ على التركيز على تعلم لغة أجنبية واحدة . وما يثار أحيانا من تخوف تأثير تعلم اللغة الأجنبية سلبيا على تعلم اللغة القومية لايستند إلى أساس علمي . ويكفي أن ننظر إلى الدول ثنائية اللغة أو متعددة اللغات مثل الاتحاد السوفيتي سابقا أو جمهوريات الكومنولث المستقلة حاليا والهند وكوبيك في كندا وسويسرا والمناطق الكردية في العراق وغيرها من الأقليات اللغوية والعرقية في بلادنا العربية وغيرها ، حيث يتعلم الطفل لغتين منذ طفولته وينشأ ثنائي اللغة حتى يستطيع أن يتعامل مع مجتمعه الصغير والكبير الذي ينتمي إليه . ولنا من لبنان الشقيقة دروس مستفادة إذ أن معظم اللبنانيين ثنائيو اللغة أو متعددوها .

٩- ينبغي ألا تقل مدة التعليم العام في مصر وغيرها من البلاد العربية عن أثنتي عشرة سنة (١٢سنة) من سن السادسة حتى الثامنة عشرة وهي المدة التي حددها ميثاق الوحدة الثقافية العربية منذ سنوات طويلة . ويفضل الامتداد بسنوات التعليم العام من بدايته ونهايته كاستراتيجية بعيدة المدى ليشمل فئة العمر من الأطفال (٢- ٥ سنوات) كما يشمل في نهايته فئة العمر من ١٨ - ٢٠ سنة . ويكون ذلك

بالتدريج بدءاً بالمدن الكبرى .

١٠- ينبغي التفكير في إلغاء امتحان الشهادة الإعدادية أو المتوسطة أو نهاية التعليم الأساسي بالنسبة لمصر وغيرها من البلاد العربية . ولايكون هناك امتحان شهادات عامة سوى امتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية ويترك أمر جميع الامتحانات الأخرى إلى المدارس والسلطات التعليمية ويكتفي بشهادة تمنحها المدرسة . وقد قامت بعض الدول العربية بالفعل بتطبيق ذلك منها دولة قطر والأردن . وذلك في ضوء ما كشفت عنه التجربة من وجود نسبة كبيرة من الرسوب والإعادة والتسرب بين التلاميذ لاسيما في امتحانات الشهادات . وهو ما يترتب عليه من ضياع كبير في الوقت والجهد والمال . ويجب أن يصاحب ذلك توسع تدريجي في التعليم الثانوي . ويكون القبول فيه بناء على نتائج التلميذ في الشهادة التي تعطيها له مدرسته .

١١- يفضل لاعتبارات تربوية وثقافية تأجيل التشعيب في المرحلة الثانوية العامة إلى السنة الأخيرة أو النهائية كما في مصر مثلا . ويفضل الغاء التشعيب الثنائي علمي وأدبي لأن هذا تجزئ مصطنع وغير وافعي بالنسبة للثقافة العامة بوحدتها الكلية العضوية . ويفضل على ذلك وجود منهج أساسي أو محوري يدرسه كل التلاميذ ويتكون من المواد الأساسية الضرورية مثل التربية الدينية واللغة العربية واللغة الأجنبية والمواد الاجتماعية والعلوم العامة والرياضيات والحاسب الآلي والتربية الفنية والجمالية . وهذه المواد أساسية في تكوين طالب المرحلة الثانوية . وإلى جانب هذه المواد هناك مواد اختيارية يختار من بينها التلميذ حسب اهتمامه ومستوى تحصيله وتوجيه المعلمين في المادة . وتشمل هذه المواد الاختيارية مواداً أدبية وعلمية على مستوى رفيع أو متقدم مثل : الكيمياء - الفيزياء - البيولوجيا - الأدب العربي - الحضارة الإسلامية - تاريخ العرب - الفلسفة - المنطق - الجغرافيا - فنون مسرحية - تطريز وخياطة ورسم وديكور واقتصاد منزلي .

١٢- ينبغي التفكير في إنشاء نوع جديد من الكليات المتوسطة يلتحق بها كل من يرغب من الراسبين في امتحان شهادة الثانوية العامة أو الناجحين الذين يريدون إعادة الإمتحان أو التقدم مرة أخرى لهذا الامتحان . ويمكن أن تضم هذه الكليات برنامجاً متطوراً حديثا للتدريب المهني للتلاميذ الذين يريدون الدخول مباشرة إلى سوق العمل . ويمكن تسمية هذه الكليات بالكليات الشاملة للتعليم والتدريب المتقدم أو أختصاراً الكليات الشاملة أو المتوسطة أو كليات المجتمع ، وهي كليات موجودة في بعض الدول العربية وغيرها كتعليم عال .

١٣- ينبغي التفكير في إنشاء المدرسة الثانوية الشاملة على نطاق تجريبي . وهي مدرسة تضم تحت سقفها كل أنواع التعليم الثانوي العام والفني بأنواعه المختلفة . وهذ يتطلب مواصفات خاصة في بنائها وتجهيزها .

١٤- ينبغي إعادة النظر في نسب القبول المحددة لأنواع التعليم الثانوي والتي تقضي في مصر بقبول ٧٠٪ من التلاميذ في التعليم الفني بأنواه المختلفة و٣٠٪ من التلاميذ يوجهون للتعليم الثانوي العام . وإذا كانت النسبة ضرورية فيجب أن يتحقق التساوي بين عدد من يلتحقون بالتعليم الثانوي العام وعدد من يلتحقون بالتعليم الثانوي الفني بأنواعه المختلفة .

١٥- على الرغم من التحسينات والتطويرات التي أدخلت على المناهج والكتب المدرسية في مصر وغيرها من الدول العربية فإنها مازالت قاصرة عن تحقيق ما ننشده فيها إن المطلوب هو أن يكون المنهج والكتاب المدرسي متضمنين لمعلومات ومعارف وأفكار تثير اهتمام التلاميذ وتتحدى تفكيرهم وذكاءهم . كما ينبغي أن يكون المضمون عميقا ويعكس آخر تطورات العلم والتطور الثقافي العالمي الراهن .

١٦- ينبغي أن يتحول جهاز الكتب المدرسية في مصر وغيرها من الدول العربية إلى مؤسسة تضم أقساماً فنية بها خبراء مؤهلون متخصصون في الكتب المدرسية يتولون تحديد أو وضع شروط تأليف الكتب المدرسية بما في ذلك مستوى مضمونها وطرائق عرضه ومستوياتها العلمية ومواصفات إخراجها وطباعتها وتغليفها .

١٧- من المفضل ألا يكون تأليف الكتب المدرسية بمعرفة لجان تشكلها وزارة التربية والتعليم . لما كشفت عنه التجربة من عيوب كثيرة معروفة لهذا النظام . ويفضل على ذلك تأليف الكتب عن طريق المسابقة أو الإعلان . وفي هذه الحالة الأخيرة ينبغي تشجيع المؤلفين المبدعين أو المقتدرين على التقدم للمسابقة وذلك بتسهيل شروط التقدم للمسابقة بما فيها الشروط المالية أو الرسوم التي تدفع مقدما . كما يجب أن تعطى الكتب الخمسة الأولى مكافأة مالية مجزية تتناسب مع مرتبة الكتاب أو ترتيبه . وينبغي أيضا التفكير في تأليف الكتب المدرسية عن طريق دورالنشر والتأليف الخاصة . وهو أسلوب معمول به في كثير من دول العالم المعاصر لاسيما الدول المتقدمة. وفي هذه الحالة تقوم الهيئة التعليمية المسئولة عن الكتب المدرسية بوضع شروط ومواصفات تأليف الكتب . كما تقوم باختبار الكتب المدرسية حسب قائمة توزعها على المدارس المختلفة وتقوم المدرسة أو السلطة المحلية بشراء هذه الكتب وتوزيعها على التلاميذ . وقد عرفت مصر هذا النوع من الكتب المدرسية التي قام بتأليفها أفراد من المعلمين والتربويين وكانت تنافس

الكتاب الذي تقرره الوزارة أو السلطة التعليمية .

١٨- ينبغي الاهتمام بوضع سياسة جدية وخطة تنفيذية للمباني المدرسية تكون ذات شقين :

- شق إصلاحي علاجي للأبنية والمدارس القائمة .

- شق إنشائي للمدارس الجديدة يراعى فيه التوزيع الجغرافي العادل من حيث المكان مع وضع مواصفات حديثة للمبنى المدرسي الجديد . ويفضل أن تشمل خطة الإنشاءات الجديدة على إنشاء مبان للمدارس الشاملة تراعى فيها مواصفات بناء هذا النوع من المدارس . وليكن ذلك على نطاق تجريبي في المدن الكبرى كنقطة بداية يتوسع فيها حسب ما تكشف عنه تجربة التطبيق .

١٩- ينبغي التفكير في إلغاء اللغة الأجنبية الثانية لقلة جدوى ما يستفيده التلميذ من تعلمها ، ويفضل التركيز على تعليم اللغة الأجنبية الأولى . وقد طبقت ذلك بعض الدول العربية منها الأردن .

٢٠- ينبغي أن تستند إدارة التعليم بمستوياتها المختلفة على الأسس الآتية :

- جماعية القيادة من خلال مجالس الإدارة واللجان وماشابهها .

- جماعية اتخاذ القرار وهذا يعني أن يكون القرار نتيجة جهود أناس كثيرين .

- الاشتراك أو التمثل بمعنى اشراك كل المتأثرين باتخاذ القرار في عملية اتخاذه .

- تفويض مزيد من السلطات والمسئوليات للسلطات التعليمية الاقليمية والمحلية والمدارس .

- تمشي درجة المساءلة Accountability على قدر السلطة الممنوحة . ويجب وضع مؤشرات ومعايير تتحدد في ضوءها درجة المساءلة وضوابطها .

٢١- الاتجاه السائد في مصر والبلاد العربية هو توحيد نمط إعداد معلم التعليم العام في كليات التربية بالجامعات ، ويجب أن يستمر هذا الاتجاه باعتباره الاتجاه المرغوب الذي يجب تدعيمه .

٢٢- ينبغي الاهتمام بإعداد معلمة دور الحضانة ورياض الأطفال إعداداً أكاديميا ومهنيا في إطار كليات التربية بالجامعات . وقد بدأت بعض الجامعات المصرية والعربية بالفعل بالأخذ بهذا الأسلوب .

٢٣- ينبغي توجيه برامج تليفزيونية لربات البيوت في المنازل في الفترة الصباحية لتعليمهم القراءة والكتابة والحساب والثقافة العامة بالإضافة إلى البرامج الصحية

في رعاية الطفل وتربيته والبرامج الجمالية في الديكور وترتيب المنزل . ويتطلب تقديم مثل هذه البرامج التعاون بين وزارة التربية والتعليم وهيئة التليفزيون . ويجب وضع نظام متابعة وتقويم للدارسات . إن علينا أن تنذكر أن من أهم قرارات مؤتمر المرأة العالمي الذي عقد في بكين في سبتمبر ١٩٩٥ تعزيز الجهود في كافة أنحاء العالم للقضاء على الأمية بين النساء والفتيات في موعد أقصاه عام ٢٠٠٠ . وينبغي أن ننظر إلى محو الأمية على أنه لايقتصر على تعليم القراءة والكتابة فحسب وإنما يتعدى ذلك إلى محو الأمية الثقافية .

٢٤- ينبغي زيادة الاهتمام "ببرامج التعلم عن بعد" واستخدام إمكانيات الإذاعة والتليفزيون لتقديم مقررات وبرامج تعليمية متنوعة لمواجهة احتياجات الكبار من الذكور والإناث وربات البيوت.

٢٥- ينبغي الاهتمام بتدريب الطلاب فى مواقع العمل والإنتاج كجزء من دراستهم ،وتشجيع المدارس علي توثيق صلتها بالمؤسسات الصناعية والتجارية ومختلف ميادين العمل لتوفير التدريب المناسب علي العمل للطلاب.

٢٦- ينبغي زيادة الاهتمام بإنشاء مراكز للخدمة المتكاملة في الريف تشمل التعليم والتدريب المهني والإرشاد الزراعي والصحي والاجتماعى تشارك فيها إلي جانب وزارة التربية وزارات الزراعة والصناعة والصحة والشئون الاجتماعية والإعلام وغيرها من الهيئات المعنية.

٢٧- ينبغي التفكير في إنشاء لجان للتجديد التربوي علي مستوي المدارس تتكون من المدرسين الأوائل وممثلين عن الإدارة تكون مهمتها البحث في أساليب تجديد العمل بالمدرسة وتطويره باستمرار.

٢٨- ينبغي الاهتمام بإنشاء مراكز مصادر التعلم في المدارس لا سيما المدارس الثانوية يتوفر فيها المواد العلمية والتعليمية التي تخدم المناهج والمقررات الدراسية وفق نظم متطورة.ويمكن البدء بتحويل المكتبات المدرسية الحالية لتكون نواة هذه المراكز.

٢٩- ينبغي تشجيع الجهود الشعبية والخاصة على إنشاء مدارس بديلة للتعليم العام مثل مدارس تعليم اللغات والحاسب الآلي ومختلف المهن والفنون على غرار ما شرحناه في هذا الكتاب في الدول العربية وبخاصة في لبنان .

٣٠- ينبغي الأخذ بنظام الوحدات التدريسية Modules كما شرحناها في إعداد المناهج والكتب الدراسية وتقديم الدروس.

٣١- ينبغي إعادة تنظيم المناهج الدراسية علي مختلف المستويات التعليمية لتشمل

مقررات أساسية وأخري اختيارية وعمل التعديلات المناسبة لنظام الامتحانات . ومع أنه قد أتخذت في مصر وغيرها من الدول العربية بعض الخطوات في السنوات الأخيرة على هذا الطريق إلا أن ذلك لايكفي . ويحتاج الأمر إلى اختبارات أفضل للمقررات الأساسية والاختيارية .

٣٢- ينبغي تخفيف حدة التمييز في المقررات المخصصة للبنات فقط مثل مقررات الاقتصاد المنزلي أو الفنون وما شابهها وجعل دراسة هذه المقررات اختيارية للبنين أيضا. ويكفي أن نتذكر أن أحسن الطهاة في الفنادق من الذكور .

٣٣- ينبغي زيادة الاهتمام بتنظيم لقاءات علي مستوي المدرسة في نهاية العام الدراسي من الآباء والمعلمين لاطلاعهم علي نتائج تحصيل أبنائهم طول العام ومناقشة العمل المستقبلي. وهذا يتطلب إعداد تقرير تفصيلي عن عمل كل تلميذ طول العام وبيان جوانب الضعف والقوة في تقدمه الدراسي.

٣٤- ينبغي على وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية أن تنشئ وحدات للتجديد التربوي بها أو تلحقها بمراكز البحوث التربوية بها إن وجدت . وتكون المهمة الرئيسية لهذه الوحدة متابعة البحوث التي تجرى على المستوى المحلي والإقليمي والدولي ، ودراسة ما يمكن الاستفادة به منها في تطوير مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية.

٣٥- زيادة الاهتمام ببرامج التدريب في أثناء الخدمة للمعلمين والنظار والموجهين وفق برنامج زمني يتم تنفيذه علي مختلف المستويات المركزية والإقليمية والمحلية.

٣٦- تطبيق مبدأ القيادة الجماعية وجماعية إتخاذ القرار وذلك عن طريق تشكيل مجلس إدارة لكل مدرسة يتكون من ناظر المدرسة والمدرسين الأوائل وبعض ممثلين عن المجتمع المحلي من رجال الأعمال والصناعة والتجارة وبعض الآباء للنظر في تحسين أداء المدرسة لمهمتها وتحقيق أهدافها ووظائفها.

٣٧- إصلاح النظام الحالي لإعداد المعلمين بالأخذ بأسلوبين في وقت واحد: أسلوب وقائي للمستقبل طويل الأجل وأسلوب علاجي للموقف الحالي يمكن تعميمه علي نطاق واسع .

أ- الأسلوب الوقائي طويل الأجل:

يتمثل في إعداد معلمين علي مستوي عال من النوعية والكفاءة. ويكون ذلك باتباع الأسلوب المتبع في إعداد الأطباء الذي يقوم علي الإعداد الأكاديمي والعلمي والإكلينيكي. وهذا يتطلب تحويل كليات التربية إلي كليات للدراسات المهنية

العليا للمعلمين يلتحق بها الطلاب بعد الحصول علي الليسانس أو البكالوريوس في مادة التخصص ثم يواصلون الدارسة بعدها في كلية التربية للحصول علي درجة الماجستير في التربية كحد أدني للدخول في المهنة . ويمكن أن تكون دراسة رسالة الماجستير في هذه الحالة عن طريق المقررات الدراسية وليس عن طريق إعداد رسالة علمية أو أطروحة وهذا النظام في منح درجة الماجستير معمول به في بريطانيا ويسمى M.Phil تمييزاً له عن ماجستير الرسالة M.A . وتخصص مدارس تجريبية لممارسة تدريباتهم العملية فيها ويعين الخريجون في مناصب تدريسية قيادية في المدارس مع تساوي مرتباتهم مع باقي مرتبات المهن الأخري في الطب والهندسة. ويمكن الرجوع إلي تفصيل الكلام عن هذا النظام في الجزء الخاص بإصلاح إعداد المعلم في هذا الكتاب وكذلك الجزء الخاص بالإصلاح التربوي في أمريكا.

ب ـ الأسلوب العلاجي للموقف الراهن:

وهو يشمل فئتين: الفئة الأولي تمثل المعلمين العاملين في الخدمة وهؤلاء يمكن أن يتبع معهم الأسلوب الذي أوضحناه في هذا الكتاب فيما يعرف "بالتدريس الرسمي" Formalistic Teaching الذي يقوم علي تحسين أساليب المعلمين القائمة إلي أحسن ما يمكن عن طريق برامج للتدريب أثناء الخدمة علي مستوي المدارس أو مستوي المناطق التعليمية أو المستوي المركزي. ويراعي في هذا التدريب كما في غيره من التدريب قبل الدخول للمهنة ما أشرنا إليه في هذا الكتاب عن مهارات التدريس والمدة الزمنية لاكتسابها ، وأن مستوي الإعداد مقياس للتنبؤ بتحصيل التلاميذ. ويمكن الاستفادة أيضا بالتوجهات العامة في الجزء الخاص بإصلاح إعداد المعلم في هذا الكتاب كما يمكن أيضا الرجوع إلى مبررات الأخذ بهذا النظام الجديد في إعداد المعلم.

الفئة الثانية: تمثل معلمي المستقبل أي طلاب كليات التربية الذين لا يطبق عليهم النظام الجديد المقترح للإعداد. وهؤلاء يمكن اتباع نفس الأسلوب الذي سبقت الإشارة إليه عن التدريس الرسمي مع مراعاة نفس الأسس والتوجهات التي أشرنا إليها. يضاف إلي ذلك إتاحة مزيد من الوقت لتدريبهم علي التدريس في المدارس تحت إشراف مدرسين ذوي خبرة من المدارس نفسها أو من خارجها . يضاف إلي ذلك أيضا مزيد من العناية في برنامج إعدادهم بكليات التربية للمهارات الأساسية للتدريس وفي مقدمتها مهارة الاتصال والتواصل ، ومهارة صياغة وتوجيه الأسئلة بمستوياتها العقلية والفكرية المختلفة وأسلوب إدارة الحوار والمناقشة بطريقة مثيرة

باعثة علي الاهتمام ، وأسلوب تقويم أعمال التلاميذ بالطرق الكيفية التي تقوم علي أحكام المعلم وانطباعاته الشخصية وتقديره الشخصي في ضوء الأدلة الموضوعية وبالطرق الكمية التي تقوم علي الاختبارات والامتحانات . والتدريب على فن الإلقاء كما في فن التمثيل .

٣٨- إصلاح علوم التربية في كليات التربية وذلك بوضع توصيف دقيق لكل مقرر يراعى فيه التحديد والوضوح والبعد عن التكرار أو التداخل بين المقررات وغنى المضمون وعمقه وتمشيه مع التطور الراهن في النظرية والتطبيق التربوي .

ثانيا : توصيات خاصة بالتعليم الجامعي والعالي :

١- ينبغي على مصر وبقية الدول العربية أن تعمل جاهدة على التوسع في القبول بالتعليم الجامعي والعالي ، لأن البيانات الإحصائية المقارنة (١٩٩١) تشير إلى فجوة كبيرة بين البلاد العربية وغيرها من الدول لاسيما المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وكندا التي تصل النسبة المئوية للالتحاق بالتعليم العالي إلى ٧٠,٤٪ في حين أنها لاتتعدى ١٢,٦٪ في البلاد العربية . وينبغي أن تعطي الجامعات أولوية في القبول لمن اشتغل بأي عمل من الأعمال بعد حصوله على شهادة الثانوية العامة لمدة أربع أو خمس سنوات على غرار ما هو معمول به في بعض الدول الأوربية .

٢- ينبغي على الجامعات العربية أن تفكر في تطبيق الأنظمة الجامعية الحديثة أو تستفيد منها حسب ظروفها مثل نظام الساعات التحصيلية المكتسبة Credit Hours System وهو نظام معروف يطبق بالفعل في بعض الجامعات العربية . وهو يناسب الجامعات الصغيرة نسبيا بالنسبة لبلادنا العربية . وهناك أنظمة أخرى كنظام الفصلين الدراسيين مثلا الذي يطبق بالفعل في الجامعات المصرية .

٣- يمكن إنشاء جامعات صغيرة نسبيا لا تتكون من كليات وإنما من أقسام علمية وأدبية بديلة للكليات . ويكون الهدف من مثل هذه الجامعات مواجهة الاحتياجات التعليمية لمنطقة معينة . وميزة هذا النظام الجامعي أنه اقتصادي في تركيبه الإداري والتنظيمي ويوفر كثيراً من الوقت والجهد والمال الذي ينفق عادة في الجامعات العادية .

٤- ينبغي إيجاد مصادر جديدة للتمويل الجامعي وهي كثيرة ومعروفة منها إلى جانب المصادر الأخرى الحكومية وغيرها تخصيص نسبة من أرباح البنوك والشركات والهيئات التجارية والصناعية في الدولة ومنها أيضاً الهبات والتبرعات والمعونات الإقليمية والدولية .

٥- ينبغي الاهتمام بإنشاء مراكز للتعليم المفتوح الملحقة بالجامعات ومع أنه يوجد في بعض البلاد العربية مثل هذه المراكز إلا أنها قليلة ومحدودة الفائدة . كما يجب الاهتمام بالتعليم بالمراسلة والتعليم عن بعد . ويمكن الاستعانة بالبرامج التليفزيونية والإذاعية في توصيل هذه الخدمات .

٦- ينبغي على الجامعات العربية أن تعنى ببرامج التكوين المهني لأعضاء هيئة التدريس بها إجباريا على المعيدين والمدرسين المساعدين ، ويكون إتمام برامجها شرطاً لتعينهم في وظائف هيئة التدريس . وقد بدأت بعض الجامعات المصرية بهذه البرامج . ونأمل أن تعم فائدتها الجامعات المصرية والعربية على السواء .

٧- ينبغي أن يكون ترقية أعضاء هيئة التدريس من اختصاص كل جامعة . فكما أن الجامعة هي التي تعين عضو هيئة التدريس بها فإنها هي أيضا التي تقوم بترقيته وهي التي تشكل اللجنة العلمية لهذه الترقية . وبالنسبة للجامعات المصرية هناك عدم رضا عن نظام الترقية الراهن لأعضاء هيئة التدريس . ومن الأفضل في رأيي كما في رأي الكثيرين من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات المصرية العودة إلى النظام القديم الذي كان يترك لكل كلية تشكيل لجان الترقية بمعرفتها لترقية أعضاء هيئة التدريس بها . وقد كانت عادة لجاناً ثلاثية أي مكونة من ثلاثة أعضاء ، وعلى الرغم من أن هذا النظام له عيوبه فهو على الأقل واضح وعملي وفيه اختصار للجهد والمال . والمسألة أولا وأخيراً تتعلق بالثقة في مؤسساتنا الجامعية . وهو أمر لاينبغي التشكيك فيه .

٨- ينبغي زيادة العناية والاهتمام بالبحوث والدراسات العليا في جامعاتنا العربية وهذا يتضمن :

- تطوير نظم الإشراف العلمي على الدراسات العليا بما يؤكد زيادة الصلة بين المشرفين وطلابهم . ووضع بعض الضوابط المنظمة لهذا الأشراف بحيث لايساء استخدامه كما هو حادث فعلا الآن .

- العناية بالبحوث والدراسات الأساسية التي تسمى أحيانا بالبحوث النظرية والأكاديمية. فهذه البحوث لها أهميتها من أجل نمو المعرفة وتقدمها .

- العناية أيضا بالبحوث والدراسات التطبيقية لأهميتها ويجب أن تعطى الاهتمام الذي يحقق الفائدة المرجوة منها . وبعض هذه البحوث يكون عادة بالتعاون بين الجامعة وبين المؤسسات الصناعية والتجارية والتربوية على المستوى القومي والإقليمي . ويجب أن تكون الجامعة في خدمة دراسة مشكلات هذه المؤسسات ومساعدتها على إيجاد الحلول لها أو التغلب عليها .

المراجع العربية

١ـ إسماعيل القباني (١٩٥٧) : دراسات في تنظيم التعليم في مصر . النهضة المصرية ، القاهرة .

٢ـ أحمد أمين: زعماء الإصلاح في العصر الحديث. دار الكتاب العربي - بيروت. بدون تاريخ .

٣ـ أحمد نجيب الهلالي (١٩٣٥) : التعليم الثانوي . عيوبه ووسائل إصلاحه . وزارة المعارف المصرية . القاهرة .

٤ـ أحمد نجيب الهلالي(١٩٤٣) : إصلاح التعليم في مصر . وزارة المعارف المصرية القاهرة .

٥ـ جاك حلاق (١٩٩٢) : الاستثمار في المستقبل . تحديد الأولويات التعليمية في العالم النامي . مركز البحوث التربوية ـ جامعة قطر .

٦ـ طه حسين (١٩٣٨): مستقبل الثقافة في مصر. جزءان. دار المعارف .

٧ـ عبد الحميد فهمي مطر(١٩٣٩) :التعليم والمتعطلون في مصر . مطبعة مدرسة محمد على الصناعية بالاسكندرية .

٨ـ مبارك والتعليم نظرة إلى المستقبل (١٩٩٢) . مطابع روز اليوسف الجديدة .

٩ـ محمد منير مرسي(١٩٨٩): التعليم في دول الخليج العربية.عالم الكتب .القاهره

١٠ـ محمد منير مرسى (١٩٧٤): إدارة وتنظيم التعليم العام: عالم الكتب . القاهرة

١١ـ المملكة الأردنية الهاشمية . وزارة التربية والتعليم . التعليم في الأردن ١٤٠٩هـ ـ ١٩٨٨م . عمان .المديرية العامة للتخطيط والتطوير والبحث التربوي . مديرية التطوير والبحث التربوي .

١٢ـ وزارة المعارف العمومية (مصر)(١٩٣١):تقرير عام مرفوع إلي وزارة المعارف العمومية من أ د. كلاباريد. .

١٣ـ الوكالة التونسية للاتصال الخارجي (١٩٩٢) : الإصلاح التربوي . تأليف إبراهيم الوسلاتي،طبع شركة أوربيس للطباعة والنشر.ديسمبر ١٩٩٢قصر سعيد . تونس

١٤ـ يحيى هندام وآخرون (١٩٧٨): تعليم الكبار ومحو الأمية : أسسه النفسية والتربوية . عالم الكتب . القاهرة .

REFERENCES

1- Adam , R . and Cohen , D. (1981) The Process of Educational Innovation . An International Perspective . Kogan Page . The Unesco Press .

2. Allman, J. ed. (1978): Women's Status and Fertility in the Muslim World. Praeger Publishers. N.Y.

3- Almond,G, and Verba, S . (1965): TheCivic Culture . Political Attitudes and Democracy in Five Nations.Little, Brown & Comp. Boston

4- Anderson,L.(ed) (1984): Time and School Learning. Croom Helm Ltd.U.K.

5- Aspin , D . ed. (1991): Educational Philosophy and Theory . A Journal of the Philosophy of Education Society of Australia.Vol. 23. No. 2

6- Avalos , B . & Haddad , W . (1981) : A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India , Latin America , Middle East , Malysia, Philippines and Thailand:Synthesis of Results. Ottawa, Canada. International Development Research Centre.

7- Barrington, T. (1953): The Introduction of selected Educational Practicies into Teachers' Colleges and Their Laboratory Schools. N.Y . : Bureau of Publications , Teacher College , Columbia University.

8- Baum, W. et al. (1985): Investing in Development. Lessons of World Bank Experience. Oxford University Press. England.

9- Beattie, N. ed. (1992): Compare-A Journal of Comparative Education. Carfax Publishing Company U.K. Vol. 22. No. 1. 1992.

10-Becher, T. et al. (1981): Policies for Educational Accountability Heinemann. London.

11-Beck, R. (1971): Change and Harmonization in European Education. University of Minnesota Press. U.S.A.

12-Beeby, E. (1960): Educational Aims and Contents of Instruction. In: Essays on World Education. Edited by Bereday, G. Oxford University Press. N.Y.

13-Bell, L. (1988) : Technical and Vocational Education Initiative. Criticism, Innovation and Response . In Education and Society. (1988). Edited by : Bondi, L. (et al.). Routledge. London.

14-Black, C. (1966) : The Dynamics of Modernization; a study in Comparative History . Harper and Row. N.Y.

15-Blishen, E. ed. (1969) : Blond's Encyclopedia of Education. Blond Educational . London.

16-Bloom,B.(1982) :Human Characteristics and School Learning. Mcgraw Hill . U.S.A.

17-Blumberg, A. (1972) : The School Organization as the Target for Change. Educational Technology . Oct. 9-14.

18-Bolam, R. (1977) : Innovation and the Problem-Solving School. In: Re-organizing Education . Edited by King E. Saga Publications. London.

19-Bondi, L . et al. eds. (1988): Education and Society. Studies in the Politics, Society and Geography of Education. Routledge. London.

20-Bowles, F. (1969) : Democratization of Educational Opportunities. In : Essays on World Education. Edited by Bereday , G . Oxford University Press. N.Y .

21-Bowman,M. and Anderson C.(1973):Human Capital and Economic Modernization in Historical Porspective . In : Lane , F.(ed.):Fourth International Conference of Economic History . Mouton Press.Paris .

22-Brickell, H. (1961) : Commisioner's 1961 Catalog of Educational Change. Albany . N.Y. State Education Dept.

23-British Journal of Education and Work.(1992) Vol. 5. No . 1. Trentham Books Ltd. U.K.

24-Brown , S . ed . (1979) : Philosophers Discuss Education. The Macmillan Press Ltd. London.

25-Brown, S. et al . (1988): Education in Transition The Scottish Council for Research in Education. Edinburgh. U.K.

26-Bruner, J. (1960): The Process of Education. Harvard University Press. U.S.A.

27-Burgess, R, (1986): Sociology , Education and Schools . B.T.Batsford Ltd Lon .

28. Butts, F. (1969): Teacher Education and Modernization. In: Essays on World Education. Edited by: Bereday, G. Oxford University Press. N.Y. 1969.

29. Cameron , J. et al . eds . (1983) : International Handbook of Education Systems. Vol. II Africa and the Middle East. John Wiley & Sons. G.B.

30. Carlson, R. (1965) : Unanticipated Consequences in the Use of Programed Instruction . In Adoption of Education Innovations . Eugene, Ore.: Centre for the Advanced Study of Educational Administration. U.S.A.

31-Carnoy, M. (1986): Education for Alternative Development. In: New Approaches to Comparative Education. Edited by Altabach, P. et al. 1986. The University of Chicago Press.

32. Cassel, R. ed. (1992): Education. Spectrum Printing Inc. Appleton, Wisconsin. U.S.A. Vol. 112.

33. Cherrington, D. ed. (1992): Educational Studies: Centre for Advanced Studies in Education, Birmingham Polytechnic. U.K. Vol. 18. No. 1.

34 China Educational Sciences (1986): The Central Institute of Educational Research. Beijing. China.

35. Coggin, P. (1979): Education for the Future. The case for Radical Change. Pergamon Press. G.B.

36. Cohen, A. et al. eds. (1988a): Primary Education: A Sourcebook for Teachers. Paul Chapman Publishing Ltd. London.

37. Cohen, A. et al. eds. (1988b): Early Education: The School Years. A Sourcebook for Teachers . Paul Chapman Publishing Ltd . London.

38. Cohn, E. ed. (1992): Economics of Education Review. Pergamon Press. Vol. 11. No. 1 March 1992.

39. Collier, K. ed. (1974): Innovation in Higher Education NFER Publishing Comp. Ltd. England.

40. Collins, K, et al . (1973) : Key Words in Education. Longman. London.

41. Committee for Economic Development (1968) : Innovation in Education: New Directions for the American School. N.Y.

42. Conant, J. (1963): The Education of American Teachers. McGraw-Hill Book Company. N.Y.

43. Corwin, R. (1973): Reform and Organisational Survival . John Wiley & Sons, Inc. U.S.A.

44. Corwin, R. (1974): Education in Crisis. John Wiley &Son Inc.N.Y.

45. Cullingford, C. (1991): The Inner World of The School. Children's Ideas about shcools - Cassell Educational Limited. London.

46. Curle, A. (1963): Educational Strategy for Developing Societies : A Study of Educational and Social Factors in Relation to Economic Growth. Tavistok. London.

47. Daele, H. (1992): Comparative Education in a Changing Europe. In: Comparative Education. Edited by King, E. Vol. 28, No. 1, 1992. Carfax. U.K.

48. Dalin, P. (1973): Case Studies in Educational Innovation: Strategies for Innovation in Education. Paris: OECD.

49. Dalin, P. et al. (1983): Can Schoools Learn? Nfer-Nelson England. 50. Davies, B. et al. (1992): Delegated School Finance in the English Education System : An Era of Radical Change . In : Journal of Educational Administration. Vol. 30. I. 1992. MCB University Press.

51. De Lyon , H . et al . (1989) : Women Teachers : Issues and Experiences. Open University Press, England.

52. Debeauvais, M. (1992): Outcasts of the Year 2000 - a challenge to Education in Europe. In: Comparative Education. Edited by King, E. Vol. 28, No. 1, 1992 Carfax. U.K.

53-Delacroix , J. and Ragin,C. (1978) : Modernizing Institutions , Mobilization and Third World Development . A Cross-National Study . American Journal of Sociology 84 (1) July .

54. Dickinson, N. (1975): The Headteacher as Innovator: A Study of an English School District. In: Case Studies in Curriculum Change by: Reid, W. and Walker, D. (eds.). Routledge & Kagan Paul. London.

55. Dreeben, R. (1970): The Nature of Teaching. Keystones of Education Series. Scott, Foresman and Comp. U.S.A.

56. Dunkin, M. et al.eds. (1992): Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies. Pergamon Press. Vol. 8. No. 2. April 1992.

57. Eisner, E. (1992): Educational Reform and The Ecology of Schooling. In Teachers College Record. Vol. 93. No. 4. Summer 1992. Columbia University.

58. Eliot, C. (1988): Educational Reform: Essays and Adressess.N.Y. The Century Co.

59-Emmerij , L . (1974) : Can School Build A New Social Order . Elservier Scientific Publishing Company.Amsterdam London,N.Y.

60. Entwistle, N. ed. (1990): Handbook of Educational Ideas and Practices. Routledge. London.

61. Epstein, I. ed. (1992): Comparative Education Review. Comparative and International Education Society. University of Chicago U.S.A. Vol. 36. No. 1.

62-Fagerlind , I . and Saha , L . (1989) : Education & National Development , Pergamon Press.

63-Fantini, M. (1985): Alternative Structures and Forms of Education. In: The International Encyclopedia of Education. Edited by Husén, T. et al. Pergamon Press. N.Y.

64-Freire, P. (1973): Pedagogy of the opressed. Penguin Books Ltd.

65-Friere, P. (1973): Education: The Practice of Freedom. Writers & Readrs Publishing Cooperative.

66-Frey, K. (1976): Innovation in In-service Education and Training of Teachers. Federal Repubublic of Germany and Switzerland. A CERI Case Study. Paris. OECD.

67-Fullan, M. (1982): The Meaning of Educational Change. Teachers College Press. Columbia University.

68-Fullan, M. (1985): Innovation and Educational Administration. In: The International Encyclopedia of Education. Edited by: Husén , T. et al. Pergamon Press. N.Y. 10. Vols.

69-Fuller, B. (1987): Raising School Equality in Developing Countries: What Investments Boast Learning. Washington D.C. World Bank.

70-Furtado, C. (1977) : Development , International Science Journal , XXIX (4) .

71-Galtung , J (1976) : Towards New Indicators of Development . Futures , June .

72-Good, C. (1973): Dictionary of Education.McGrawHill Inc.

73-Goodlad, J. (1975): The Dynamics of Educational Change: Toward Responsive Schools. McGraw-Hill Comp. N.Y.

74-Goodlad, J. (1984): A Place Called School. McGraw-Hill. N.Y.

75-Goodlad, J. and Anderson, H. (1963): The Non-graded Elementary school. Harcourt, Brace & World, Inc. N.Y.

76-Graham-Brown, Sarah (1991): Education in the Developing World. Conflicts and Crisis. Longman. London. N.Y.

77-Gremin, L. (1978): The Free School Movement: A Perspective. In: Innovations of Education. By: Birch, J. Allyn and Bacon, Inc. Boston. U.S.A.

78-Griffiths, D. (1964): Administrative Theory and Change in Organizations. In Innovation of Education. Edited by Miles, M. Teachers College Press. Columbia, 1964.

79-Hallak,J. and Caillods,F. (1980) : Education Work and Employment , International Institute for Educational Planning . Unesco. Paris.

80-H.E.R . : Harvard Educational Review. (1992): Vol. 62, No . 2 Harvard University. U.S.A.

81-Hanson, E. (1990): Administrative Reform and The Egyptian Ministry of Education. In: Journal of Educational Administration. Edited by Thomas, A. University of New England. Australia. Vol. 28. No. 4. 1990.a

82-Hanson , E . (1991) : Educational Restructing in the U.S.A. Movements of the 1980s. In: Journal of Educational Administration Vol. 29. No. 4. 1991. MCB University Press. England.

83-Hanson, J . et . al. (1966) : Education and The Development of Nations. Holt Rinehart and Winston. N.Y.

84-Herndon , J . (1971) : How to Survive in your Native Land. Glenview, III. Simon and Schuster. U.S.A.

85-Hind, J. (1990): Educational Policy Change and the New Right: A Philosophical Examination. Unpublished Theses University of Edinburgh. U.K.

86-Hopkins,D. (1995) : A Teacher's Guide To Classroom Research . Open University Press . Britain By Edmundsbury Press Ltd . Bury St.Edmunds . Suffolk .

87- Hoyle, E. (1969): How does the Curriculum Change. Journal of Curriculum Studies Vol. 1-2-3.

88-Hughes, M. (1973): The Professional-as-administrator: The case of the Secondary School Head. Educational Administration Bulletin, 2(1).1973.

89-Husén, T. (1990): Education and the Global Concern. Pergamon Press, Oxford, U.K.

90-Husén , T. et al . eds. (1985): The International Encyclopedia of Education. Research and studies. 10 Vols. Pergamon Press. Printed in G.B.

91-Illich, I. (1971): An Alternative to Schooling. Saturday Review. June 19.

92-Illich, I. (1976): Deschooling Society. Penguin Books.

93-Inkeles A. and Smith , D. (1974) : Becoming Modern Individual Change in Six Developing Countries . Heineman Education Books . London .

94-Jackson , S . (1937) : Looking Ahead in Egyptian Education. Published by the Institute of Education. Giza. Cairo.

95-Jamieson, I. et al. (1982): Schools and Industry. School Council Publications. London.

96-Jones, R.(1972): Fantasy and Feeling in Education.Penguin Books.

97-Joyce, B. et al. (1986): Models of Teaching. Prentice Hall International. U.K.

98-Kabayashi, V. (1988): Japan. In: World Education Encyclopedia. Edited by: Kurian, G. Facts on File Publications. N.Y. 3 Vols.

99-Katz, M. (1971): Class, Bureaucracy, and Schools: The Illusion of Educational Change in America. Praeger Publishers. N.Y.

100-Kember, D. et al. (1992): Action Research as a Form of Staff Development in Higher Education. In: Higher Education. The International Journal of Higher Education and Educational Planning. Vol. 23. No. 3. April, 1992. Kluwer Academic Publishers. The Netherlands.

101-Kerlinger, F. (1977) : The Influence of Research on Education Practice . Educational Research 6.No. 6 1977 NFTR-USA .

102-Kerr, C. (1969): Education in the United States: Past Accomplishments and Present Problems. In Essays en World Education (1969). Edited by Berday, G. Oxford University Press. Inc. U.S.A.

103-King, E. ed. (1977): Re-organizing Education: Management and Participation for Change. Sage Publications. London.

104-King, E. ed. (1992): Comparative Education. Carfax Publishing Comp. U.K. Vol. 28 No. 1992.

105-Kozol, J . (1967) : Death at an Early Age. Houghton Mifflin . Boston. U.S.A.

106-Kurian, G. ed. (1988): World Educational Encyclopedia. 3 Vols. Facts on File Publications. N.Y.

107-La Belle, T. et. al. (1990): Education Reform When Nations Undergo Radical Political and Social Transformation. In: Comparative Education. Edited by King, E. Carfax Publishing Ltd. Vol. 26. 1990.

108-Labaree, D.(1992): Power, kowledge and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. In Harvard Education Review. Vol. 62, No. 2. 1992.

109-Lerner , D. (1964) : The Passing of Traditional Society : Modernizing the Middle East . The Free Press N.Y .

110-Levy, M. Jr. (1966): Modernization and the Structure of Societies. Princeton University Press. U.S.A.

111-Lieberman, M. (1956): Education as a Profession. Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs, N.J. U.S.A.

112-Lieberman , M . (1960) : The Future of Public Education . University of Chicago Press. U.S.A.

113-Main, A. (1985): Educational Staff Development. Croom Helm, Ltd. London.

114-Mallinson, V. (1980): The Western European Idea in Education. Pergamon Press. England.

115-Màndi, P. (1981): Education and Economic Growth in the Developing Countries. Adadémiai Kiado-Budapest.

116-McFarland, H . (1971): Psychology Theory and Educational Practice, Routledge & Kegan Paul. London.

117-McFarland, H. (1973): Intelligent Teaching. Routledge & Kegan Paul. London.

118-McGinn , N. et als. (1989) : Policy Choices to Improve School Effectiveness in Pakistan. Paper Presented at the VIIth World Congress of Comparative Education, Montreal, Canada.

119-McLauchlin, M. (1975): Education and Reform. U.S.A.

120-Mcllelland, D.(1961):The Achieving Society.The Free Press N.Y.

121-Miles, M. ed. (1971): Innovation in Education. Teachers College Press, Columbia. N.Y.

122-Miller, R. (1967): Perspective on Educational Change. Appleton-Century-Croffs. N.Y.

123-Millman, J. ed. (1980): Handbook of Teacher Evaluation. Sage Publications, London.

124-Millman, J. et al. eds. (1990): The New Handbook of Teacher Evaluation . Assessing Elementary and Secondary School Teachers. Sage Publication, London.

125-Ming, Cheng Kai (1990): The Culture of Schooling in East Asia. In Handbook of Educational Ideas and Practices (1990). Edited by Entwistle, N. Routledge. London.

126-Ministry of Education, Egypt. (July 1929). Report on Certain Aspects of Egyptian Education . Rendered To His Excellency, the Minister of Education at Cairo. By Mann, F. Government Press. 1932.

127-Ministry of Education: Report on Educational Reform in Egypt. By H.E. Naguib El-Hilali Pasha. Minister of Education. Dec. 1943. Government Press, Boulaq. 1943.

128-Mitter, W. (1992): Educational Adjustments and Perspectives in a United Germany. In Comparative Education. Edited by King, E. Vol. 28. No. 1. 1992 Carfax. U.K.

129-Montgomery, D. (1989): Managing Behaviour Problems. Hodder and Stoughton. London.

130-Mort , P. (1964) : Studies in Educational Innovation From the Institute of Administrative Research : An Overview . In : Innovation in Education. edited by Miles, M. Teacher College Press, Columbia, 1964.

131-Mortimore, P. (1992): Quality Control in Education and Schools. In : British Journal of Educational Studies . Edited by Pring , R . et al. Balckwell Publishers. Oxford, U.S.A.

132-National Commission on Education (1993) : Report of The Paul Hamlyn Foundation and a Strategy For The Future . Heinemann . London .

133-Neave, G. (1985): Accountability in Education. In: The International Encyclopedia of Education.Edited by Husén, T. et al. Pergmon Press. N.Y.

134-Neill, A.S. (1960): Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing. N.Y. Hart Publishing Company.

135-Nicolls, A. (1983): Managing Educational Innovations. George Allen & Unwin. London.

136-Nisbet, J. (1974): Strengthening the Creativity of the School. A CERI Publication. Paris. OECD.

137-O'Keeffe, B. ed. (1988): Schools for Tomorrow. Building Walls or Buiding Bridges. The Falmer Press. London.

138-O.E.C.D.(1985): Innovation in Education News From the O.E.C.D. Paris. 41. Oct.

139-Page, G. et al . (1977) : International Dictionary of Education. Kogan Page, London.

140-Papagiannis, G. (1985): Reform Policies, Educational. In: The International Encyclopedia of Education. Edited by Husén, T. et al. Pergamon Press. N.Y. 10 Vols.

141-Parsons, T. (1964): Evolutionary Universals in Society, American Sociological Review, 29 June. U.S.A.

142-Passow, A. et al (1976):The National Case Study:An Emperical Comparative Study of Twenty-one Educational Systems. John Wiley & Sons.

143-Phillips, D. ed. (1992): Oxford Review of Education Vol. 18 No. 1. Carfax Publishing Company.

144-Pickering , Sir George (1967) :The Challenge To Education. The-New Thinker Library . Watts & Co. Ltd London .

145-Pollard, A. (1990): Learning in Primary Schools - Cassell Educational Ltd. London.

146-Postlethwaite, T. ed. (1988): The Encyclopedia of Comperative Education and National Systems of Education. Pergamon Press.

147-Postman, N. et al. (1971): Teaching as a subversive Activity. Pitman Publishing Company. G. Britain.

148-Pring, R. (1992): Standards and Quality in Education. In: British Journal of Educational Studies. Edited by Pring, R. et al. Balckwell Publishers. Oxford, U.S.A.

149-Psacharopoulos , G. (1985) : Returns to Education : A Further International Update and Implications. Journal of Human Resources. XX.

150-Rambusch, N. (1962): Learning How to Learn: An American Approach to Montessori. Helion Press. Baltimore, Maryland. U.S.A.

151-Reimer, E. (1975): School is Dead. Penguine Books Ltd.

152-Ribbins, P. ed. (1992): Educational Management & Administration. Longman Group U.K. Vol. 20. No. 2.

153-Rich, J. (1978): Innovations in Education. Reformers and Their Critics. Allyn and Bacon, Inc. Boston.

154-Richardson, R. (1990): Daring to be a Teacher. Trentham Books Ltd. England.

155-Robischon, T. (1978): The Illusion of Choice: Mario Fantini and the options ideology. In: Innovations in Education. By: Rich, J. Allyn and Bacon, Inc. U.S.A.

156-Rogers, C. (1968): A Practical Plan for the Educational Revolution. In: Educational change: The Reality and the Promise. Edited by Goulet, R. Citation Press. N.Y.

157-Rogers, E. (1962): Diffusion of Innovations. The Free Press. N.Y.

158-Rogers, E. and Shoemaker, F. (1971): Communication of Innovation-A Cross Cultural Approach. The Free Press. N.Y.

159-Rowntree, D. (1981): A Dictionary of Education. Harper & Row Publishers. London.

160-Rusk, R. (1969): The Doctrines of the Great Educators. Macmillan. St. Martin Press. N.Y.

161-Rust, V. (1968): The Common School Issue. A Case of Cultural Borrowing. Quoted by Dalin: 1983.

162-Rust, V. et al. (1990): Teachers and Teaching in the Developing World. Garland Publishing, Inc. N.Y. London.

163-SãlJõ, R. (ed) (1994) : Learning and Instruction . The Journal of The European Association for Research on Learning and Instruction . Vol. 4 . No . 1 & 2 & 3 1994 . Pergamon .

164-Saracho, O. and Spodek , B.(1993) : Professionalism and the Preparation of Early Children Education Practioners . Teaching and teacher Education- An International Journal of Research and Studies . Edited by Bennett, N. University of Exter, U.K. Pergamon Press . Vol,a.No.1-4 1993 .

165-Schmeck, R. (1988): Learning Strategies and Learning Styles. Plenum Press. N.Y.

166-Schultz,T. (1993) : The Economic Importance of Human Capital in Modernization . In : Education Economics ,Vol. I. Edited by : Jones , G.Lancaster University . U.K.Carlton Publishing Comp.

167-Schweitzer, H. (1991): Two Germanies Becoming One: Restructuring the Educational System. In: Journal of Educational Administration. Vol. 29. No. 4. 1991. MCB University Press.

168-Selowsky , M. (1982) : The Economic Effect of Investment in Children . A Survey of The Quantitative Evidence . In : Johnsont. (ed) :Child Development Information and The Formation of Public Policy. An International Perspective , Spring Field .

169-Shipman, M. (1971): Education and Modernization. Faber and Faber. London.

170-Shulman, L. (1987): Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform. Harvard Educational Review, 57, 1-22.

171-Siegel, M. (1980): Emperical Findings on Faculty Development Programs. In Nelsen, W. & Siegel, M.: Effective Approaches to Faculty Development. Association of American College, Washington, D.C.

172-Silberman, C. (1970): Crisis in the Classroom: The Remarking of American Education. Random House Inc. U.S.A.

173-Simmons, J. et al. (1979): Lessons From Educational Reform. Report. World Bank Policy Planning Division. Washington, D.C.

174-Simon, B. (1985): Does Education Matter? Lawrence and Wishart. London.

175-Sizer, T. (1973): Places for Learning, Places for Joy: Speculations on American School Reform. Harvard University Press. U.S.A.

176-Smith , A. (1973) : The Concepet of Social Change . Routledge & Kegan Paul Lon.

177-Steedman, H. (1992): Assessing Performance and Standards in Education and Trainin.A British View in Comparative perspective . In: Comparative Education. Edited by King, E. Vol. 28. N0. 1, 1992. Carfax. U.K.

178-Stewart, W. et al.: The Educational Innovators. Macmillan Publishing Company. N.Y.

179-Stiggins, R. et al. (1988): The case for commitment to Teacher Growth. Research on Teacher Evaluation. Albany. N.Y. State University of N.Y. Press.

180-Stone, L. (1990): Managing Difficult Children in School. Basil Blackwell Ltd.

181-Straughan, R. (1988): Philosophers on Education. Macmillan Press. London.

182-Street, D. ed. (1969): Innovation in Mass Education. Wiley-Inter-Science. N.Y.

183-Szebenyi, P. (1992): Change in the Systems of Public Education in East Central Europe. In Comparative Education. Edited by King, E.Vol. 28 No. 1 1992. Carfax. U.K

184-Szyliowicz, J. (1973): Education and Modernization in the Middle East. Cornell University Press.

185-The James Report on Teacher Education and Training (1972): Dept. of Education and Science. London.

186-The World Band (1991) : World Development Report . The Challenge of Development . Oxford University Press .

187-Thomas, J. (1975): World Problems in Education. The Unesco Press. Paris.

188-Thompson, K. (1992): Quality Control in Higher Education. In: Brithish Journal of Educational Studies. Edited by Pring, R. et al. Blackwell Publishers. Oxford, U.S.A.

189-Tilly , C. (1972) : The Modernization of Political Conflict in France . In, Harvey , E. (ed.) : Perspetives on Modernization . University of Toronto Press . Toronto .

190-Tomiak, J. (1992): Education in the Baltic States, Ukraine, Belarus' and Russia. In Comparative Education Review. Edited by King, E. Vol. 28. No. 1. 1992. London.

191-Tsang, M. (1991): The Structural Reform of Seconday Education in China. In Journal of Educational Administration. Vol.29. No. 4. 1991. MCB University Press.

192-Unesco (1964): Reform and Development of Higher Education in Europe.

193-Unesco (1976): Innovation, News Letter of the International Educational Reporting Service. International Bureau of Education. Geneva.

194-Unesco (1980): Education in Asia and Oceania: A challenge for the 1980s. Educational studies and Documents. No. 38.

195-Unesco (1988): International Yearbook of Education. Vol. XL Education in the World.

196-Unesco (1989): International Yearbook of Education. Vol. XLI. The Diversification of Post-Secondary Education in Relation to Employment.

197-Unesco (1991): Statistical Year Book.

198-Unesco International Bureau of Education (1985): Educational Innovation and Information. Geneva.

199-Wade, B. et al. eds. (1992): Educational Review. School of Education-University of Birmingham U.K. Vol. 44. No. 1.

200-Wagner, D. (1985) : Islamic Education : Traditional Pedagogy and Contemporary Aspects . In : Husèn, T . and another (ed .) : International Encyclopedia of Education , Oxford, Pergamon Press

201-Wagner , D . and Lotfi, A. (1980) : Traditional Islamic Education in Moroco . Socio - Historical and Psychological Perspectives . In Comparative Education Review , 24 .

202-Weber, C. (1960) : Basic Philosophies of Education . Holt, Rinehart and Winston. N.Y.

203-Weiner , M. ed. (1966): Modernization : The Dynamics of Growth. Basis Books. N.Y.

204-Westoby, A . ed. (1988) : Culture and Power in Educational Organizations. Open University Press. England.

205-Whitty, G. (1992): Quality Control in Teacher Education. In: British Journal of Educational Studies. Edited by Pring, R. et al. Blackwell Publishers. Oxford, U.S.A.

206-Wilds, E. et al. (1970): The Foundation of Modern Education. Holt Rinehart and Winston, Inc. N.Y.

207-Wittrock, M. ed. (1986): Handbook of Research on Teaching. Macmillan Publishing Comp. N.Y.

208-Wrag, T. ed. (1992): Research Papers in Education, Policy and Practice. Vol. 7 No. 2. June 1992. Routledge. U.K.

209-Young, M. (1965): Innovation and Research in Education. Routledge & Kegan Paul. London.

210-Zeuli, J. (1994) : How Do Teatchers Understand Research When They Read it . In Bennett,N. (ed.) (1994) : Teaching and Teacher Education . An International Journal of Research and Studies . Vol. 10.No. 1.Pergamon Press . Oxford . N.Y.

كتب للمؤلف

أولا : كتب مؤلفة بالعربية :

١- أصول التربية . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٨٤ وله طبعة منقحة ١٩٩٢.

٢- تاريخ التربية فى الشرق والغرب . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٨ وله طبعة حديثة ١٩٩٢.

٣- التربية الإسلامية أصولها وتطورها فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة. صدر عام ١٩٧٧ وله طبعة حديثة ١٩٩١.

٤- فلسفة التربية . إتجاهاتها ومدارسها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٠ وله طبعة حديثة ١٩٩٢ .

٥- المرجع فى التربية المقارنة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨١ . وله طبعة حديثة مزيدة ومنقحة عام ١٩٩٨ .

٦- الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١ . وله طبعة حديثة منقحة عام ١٩٩٨ .

٧- الإدارة المدرسية الحديثة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة ، ١٩٩٥ .

٨- تعليم الكبار ومحو الأمية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٨ وله طبعات أخرى . (بالاشتراك).

٩- البحث التربوى وكيف نفهمه . عالم الكتب - الرياض . صدر عام ١٩٨٧، وله طبعة جديدة . عالم الكتب . القاهرة . ١٩٩٣ .

١٠- العربية الحديثة للناطقين بالإنجليزية والفرنسية. عالم الكتب - القاهرة . جزءان . صدر الأول عام ١٩٨٠ والثانى ١٩٨٥.(بالاشتراك)

١١- المنتخب من عصور الأدب (جزءان). عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٦ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .

١٢- التعليم العام فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ وله طبعات أخرى .

١٣- إدارة وتنظيم التعليم العام . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٤ وله طبعات أخرى .

١٤- التعليم فى دول الخليج العربية.عالم الكتب - القاهرة - الرياض. صدر عام ١٩٨٩

١٥- اختبار القيادة التربوية.عالم الكتب - الرياض .صدر عام ١٩٧٧ وله طبعات أخرى . وصدر في طبعة منقحة عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨ .

١٦- مجموعة الاختبارات الموضوعية فى العلوم التربوية . عالم الكتب - القاهرة . صدرت عام ١٩٧٧ ولها طبعات أخرى . وصدرت في طبعة منقحة عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨ .

١٧- الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى المعاصر وأساليب تدريسه . دار النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٩٢.

١٨- الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة . عالم الكتب . القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة عام ١٩٩٢ .

١٩- دراسات فى التربية المعاصرة . دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٧٧ .

٢٠- التعليم الجامعى المعاصر : قضاياه وإتجاهاته . دار النهضة العربية . القاهرة . صدر عام١٩٧٧وله طبعة أخرى منقحة عام١٩٨٧عن دار الثقافة -الدوحة - قطر.

٢١- المدخل فى التربية المقارنة . مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .

٢٢- الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث : عالم الكتب . القاهرة صدر عام ١٩٩٢. وله طبعة مزيدة ومنقحة عام ١٩٩٦ .

٢٣- المعلم وميادين التربية . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، صدر عام ١٩٩٣ .

٢٤- الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار.النظرية والتطبيق.عالم الكتب.القاهرة ١٩٧٧.

٢٥- كيف تتفوق في دراستك الجامعية . دليل المتعلم إلى التعلم . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨ .

٢٦- تخطيط التعليم واقتصادياته . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨.

ثانيا : كتب مؤلفة بالإنجليزية :

Education in the Arab Gulf States. University of Qater Education Research Centre 1990.

ثالثا : كتب مترجمة من العربية إلى الإنجليزية :

-Islam and Contemporary Thought . Four Public Lectures . By His Eminence Sheikh Mohamed M. El - Shaarawi . Qatar National Printing Press . Doha 1978 . (بالاشتراك)

رابعا: كتب مترجمة عن الإنجليزية :

١- المدرسة الشاملة : روبين بيدلى . عالم الكتب القاهرة.صدر عام ١٩٧١.(بالاشتراك)

٢- المدرسة اليابانية : سنجلتون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢

٣- التعليم والتنمية القومية : آدامز (تحرير) عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣

٤- أنثروبولوجيا التربية نيللر: عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢(بالاشتراك)

٥- فى فلسفة التربية : نيللر . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢(بالاشتراك)

٦- الأحلام :تفسيرها ودلالتها: نيريس دى . عالم الكتب -القاهرة. صدر عام ١٩٨٦

٧- الضعف فى القراءة : تشخيصه وعلاجه : بوند وآخرون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٣.(بالاشتراك)

٨- التاريخ الإجتماعى للتربية : ر.بك . عالم الكتب . القاهرة ١٩٧٣.(بالاشتراك) .

٩- نظرية الإدارة : جريفث عالم الكتب - القاهرة ١٩٧١. (بالاشتراك).

١٠- مدارس بلا فشل : جلاسر . عالم الكتب. القاهرة ، ١٩٧٤

١١- المدرسة. والمجتمع العصرى :جوسلين .عالم الكتب.القاهرة ١٩٧٣.(بالاشتراك) .

خامسا : كتب مترجمة عن الروسية :

١- مع المخطوطات العربية : صفحات من الذكريات عن الكتب والبشر: كراتشكوفسكى . النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٦٩

٢- ثلاث أزهار فى معرفة البحار لأحمد بن ماجد: شوموفسكى . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٦٩ .

٣-الرسالة الثانية لأبى دلف . أنس خالدوف وآخر . عالم الكتب - القاهرة صدر عام ١٩٧٠ .

٤-الشعر العربى فى الأندلس : كراتشكوفسكى . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١.