الأهداف التربوية العربية: دراسة تحليلية نقدية مقارنة

الأستاذ الدكتورعلي أسعد وطفة الدكتور عيسى محمد الأنصاري

كلية التربية - جامعة دمشق كلية التربية - جامعة الكويت

الملخص

تشكل هذه الدراسة محاولة نقدية للبحث في المشروعية العلمية للأهداف التربوية في البلدان العربية. ينطلق العمل في هذه الدراسة من تساؤل منهجي رئيس قوامه : هل تستوفي الأهداف التربوية العربية الشروط المنهجية المطلوبة لصياغة الأهداف التربوية ؟ وما المعايير والأسس المنهجية التي اعتمدت في عملية تصميم هذه الأهداف وبنائها؟ وهل يعاني الخطاب التربوي لهذه الأهداف من مواطن الضعف والقصور والسلبية ؟ وما هي أكثر العيوب التي تعانيها بنية النصوص الخاصة بهذه الأهداف ؟ وفي المستوى المنهجي انطلقت الدراسة في معالجتها للنصوص والبيانات والوثائق والتقارير التربوية حول الأهداف في الوطن العربي من منهج تحليل النظم . وعلى هذا الأساس تمت دراسة التكوينات اللغوية والخطاب الموظف في تشكيل هذه الأهداف.

وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج أهمها :

- تعاني صياغة الأهداف التربوية في الوطن العربي من ضعف منهجي يتمثل في الفوضى والتكرار والضبابية والعمومية وغياب الإجرائية.
- تعاني هذه الأهداف من غياب الطابع الإجرائي الذي يقتضيه منهج بناء هذه الأهداف .
- يغلب على الأهداف المدروسة طابع الخطابة الأدبية بما تنطوي عليه هذه الخطابة من موازنات لفظية تعتمد على البيان .
- تعاني هذه الأهداف من التناقض والحشو والتكرار في مختلف مستوياتها وتجلياتها.
- تحتاج هذه الأهداف إلى إعادة صياغة وبناء وفقاً للأسس المنهجية المعيارية التي يجب أن تعتمد في عملية الصياغة والبناء وذلك بهدف تحريرها من مختلف إشكاليات الغموض والتناقض والحشو والتكرار .

مقدمة :

تشكل الأهداف التربوية، في بنيتها وآليات اشتغالها، ظاهرة تربوية معقدة، تتخاضب فيها معطيات الفكر بمعطيات الواقع، وتتكامل في تكوينها طموحات الفرد مع طموحات المجتمع ، وتتبلور في ذاتها الروح الحضارية للمجتمع بما تمتلك عليه الروح من قدرة على مواجهة التحديات التي تفرضها الحياة بمعطياتها الحضارية والإنسانية. وفي جدل التفاعل بين هذه المكونات تتبلور الأهداف التربوية في بنية ثقافية حضارية معقدة في تكوينها، يرتكز إليها المجتمع في سعيه لتحديد صورة الإنسان الذي يرتضيه منطلقاً حضارياً في بناء تطلعاته الإنسانية. وتأسيساً على ذلك لا يمكن للبحث في ماهية الأهداف التربوية أن يكون ترفاً فلسفياً، أو تتابعاً لهواجس فكرية ينأى بها الباحثون عن الواقع، ويسقطون في مفازات عدمية وفي متاهات تصورات إيتوبية. إن البحث في بنية الأهداف التربوية والكشف عن خفاياها ومناهج بنائها، يشكل اليوم مطلباً حضارياً تقتضيه إرهاصات الحضارة المعاصرة. فالأهداف التربوية في مقتضى هذه الرؤية ليست مجرد رياضة فلسفية صماء تقفز فوق متطلبات الواقع، وتتجاوز هموم الإنسان، وتغفل عن مقتضيات العصر، وتدفع بمتطلبات النهضة الحضارية إلى متاهات النسيان، بل هي فعل إنساني علمي منظم يعبر عن أكثر طموحات الإنسان سمواً وعن أبدع تطلعاته الإنسانية شموخاً.

هذا ويشكل الخطاب التربوي المعاصر في مجال الأهداف التربوية ميداناً استراتيجياً تتقاطع فيه السياسة بالمعرفة والتربية بالاقتصاد. ومن هذا المنطلق يأخذ هذا الخطاب صورة انطلاقة معرفية تتجاوب مع متطلبات العصر المتموج باحتمالات تتجاوز حدود النظر وأبعاد التوقعات. وفي دائرة هذه الانطلاقة، يؤسس هذا الخطاب لعلم تربوي جديد يفيض بقدرته على استشراف المستقبل والتجاوب مع ومضات التغير وصدمات التحول التي تشهدها مرحلة ما بعد الحداثة وما بعد العولمة. وفي دائرة البحث عن تجاوب أصيل مع معطيات العصر باندفاعاته المعرفية وصيروراته التاريخية، بدأت

رنانة لا حياة فيها، ما زال الصالح منها سجين الزنزانات النظرية، وهي على علاتها بقيت مجرد شعارات ترتفع عن الواقع وتنأى عن همومه[1].

وفي عمق هذه الرؤية الافتراضية ينهض تساؤلنا المنهجي الكبير حول مشروعية الأسس المنهجية لعملية بناء الأهداف التربوية العربية وتشكيلها. وعلى أساس هذه المشروعية المنهجية يمكن التساؤل عن المشروعية الوظيفية لهذه الأهداف التي تتمثل في مدى قدرتها على التجاوب مع تحديات العصر ومتطلبات الحياة السياسية والاجتماعية للمجتمعات العربية المعاصرة.

وتعد إشكاليات الصياغة والتكوين البنيوي للخطاب التربوي في مجال الأهداف التربوية جزءا حيويا في التكوين المنهجي للأهداف التربوية . وغني عن البيان أن التكوين اللغوي في الأهداف يعكس طبيعة التكوين المنهجي لهذه الأهداف . وهنا يجب علينا أن نأخذ بالحسبان بأن البنية اللغوية للخطاب التربوي في مجال الأهداف يكتسب أهمية خاصة لأن هذا التكوين يشكل الجوهر الأساسي لهذه الأهداف وذلك لأن مواطن الضعف في هذا الجانب قد تفرغ الأهداف من مضمونها وتدفع بها خارج الدور الوظيفي الذي يتوجب عليها أن تؤديه .

لا يمكن لنا أن نتحدث عن سياسة تربوية بلغة غامضة غير واضحة لأن الوضوح في هذه اللغة والانسجام والتكامل والشفافية هي الخصائص البنيوية لمثل هذا الخطاب . ومن غير هذه السمات في بنية النص تتحول الأهداف التربوية إلى مجرد شعارات جوفاء جامدة وإلى ركام من الكلمات الهامدة التي تفتقر إلى الدلالة والمعنى والروح الحقيقية التي توجهها وتدفع بها .

لقد أبدى النقاد والمفكرون العرب انتقاداتهم للأهداف التربوية العربية على مدى النصف الأخير من القرن العشرين . وها نحن نودع هذا القرن وما زالت أطياف هذه

1 علي وطفة، رؤية نقدية لوثيقة الأهداف التربوية المطورة في دولة قطر، الدوحة، 1996.

الانتقادات تطرح نفسها بإلحاح كبير في الساحة الفكرية للأهداف التربوية . فالمفكرون يضعون خطاب الأهداف التربوية في قفص الاتهام . ويوجهون إليه دفقاً من الاتهامات التي تتصل بمضامينه وصورته . فالخطاب التربوي كما يتبدى لهم متشبع بالطابع الذاتي الأدبي وهو بعيد عن اللغة العلمية الرصينة التي يجب أن تتوافر في لغة الأهداف . وهذه اللغة الموظفة في بنيتها مشحونة بكل عيوب التكرار والكثافة والغموض والحشو والتناقض واللهجة الخطابية الأيديولوجية . وهنا في هذا الجانب النقدي تتبلور إشكالية هذه الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن جوانب الغموض ومواطن الضعف في بنية خطاب الأهداف التربوية في البلدان العربية .

ثانياً : أسئلة البحث :

يحاول هذا البحث الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المنهجية حول بنية النص في الأهداف التربوية العربية ومنها :

- هل صيغت الأهداف التربوية في البلدان العربية على أسس منهجية؟
- وهل صيغت هذه الأهداف وفقا للشروط الموضوعية للصياغة التي تتمثل في الوضوح والإجرائية؟
- هل تعاني هذه الأهداف من عيوب التكرار والتناقض والحشو والطابع الخطابي ؟
- وهل تستطيع هذه الأهداف بنيتها الحالية وبما تنطوي عليه من قصور منهجي في تكويناتها اللغوية أن تمارس دورها التاريخي في توجيه العملية التربوية نحو آفاقها المرسومة ؟
- وهل هناك من تفسير منهجي وموضوعي لما تعانيه الأهداف التربوية من إشكاليات بنيوية في الصياغة والتكوين اللغوي ؟

هذه الأسئلة المنهجية وما يتفرع عنها من تساؤلات فرعية تشكل جسد الإشكالية التي يحاول هذا البحث أن يضعها أمام العقل للدراسة والتحليل.

ثالثاً : منهجية البحث:

اعتمدنا منهج تحليل النظم في دراسة الطابع الشمولي لهذه الأهداف بوصفها منظومة تربوية. لقد عرفنا الأهداف التربوية بأنها ظاهرة اجتماعية معقدة ببنيتها وآليات اشتغالها وديناميات حركتها، إنها بنية معقدة من التكوينات السياسية والتربوية والثقافية في المجتمع. وتأسيسا على ما سبق تنطلق منهجيتنا في هذه الدراسة من أسس منهج تحليل المضمون وتعاليمه ومن تعاليم المنهج النظمي الذي يناسب طبيعة التحولات الجارية في ميدان الحياة الاجتماعية المعاصرة ويستجيب لمقتضياتها.

رابعاً : أداة الدراسة ومادتها:

لقد شكلت وثائق الأهداف التربوية في أغلب البلدان العربية المادة الأساسية لهذه الدراسة إذ تم الاطلاع عليها ودراستها وتحليلها وتسجيل النتائج العامة لهذه الأهداف وفق منهج التحليل الذي اعتمدناه. ولأن استعراض هذه الأهداف غير ممكن في مثل هذه الدراسة فإننا استعرضنا بعض النماذج وبعض النصوص لبعض هذه المنظومات الخاصة بالأهداف التربوية في الوطن العربي. وقد تم الاطلاع على أغلب وثائق الأهداف التربوية في البلدان العربية وعلى عدد كبير من الوثائق والدراسات والتقارير الخاصة بالسياسات التربوية والإصلاح التربوي في هذه البلدان .

خامساً:في مفهوم الأهداف التربوية :

يعكس مفهوم الأهداف التربوية طموحات المجتمع وتطلعاته، ويعكس ملامح الصورة الإنسانية التي يريدها المجتمع ويرتضيها لنفسه. فالأهداف التربوية تتجسد في منظومة أفاعيل تهدف إلى تحديد صورة الإنسان المستقبلي التي يريدها المجتمع لنفسه بما يجب أن تكون عليه هذه الصورة من سمات وخصائص وماهيات. وغالباً ما تكون الأهداف التربوية محض إجابة عن تساؤلات تربوية تقليدية قوامها: ما صورة الإنسان

الذي نرغب في بنائه تربوياً؟ أي إنسان نريد؟ أي مجتمع نريد ؟ ماحدود هذه الصورة؟ وما طبيعة الأدوات التي يمكن أن تعتمد في تحقيقها؟ وتنبثق في الإجابة عن هذه التساؤلات الغائية فلسفة تربوية تستجيب نقديا لمسألة هوية الإنسان وكينونته التربوية. من أنا؟ ماذا يجب أن أكون؟ كيف أكون؟ ولماذا أكون على هذه الصورة أو تلك؟ وكيف أحقق هذه الكينونة وأجسد هذه الصورة؟ تلك هي أبعاد الإشكالية التي تضعها فلسفة الأهداف التربوية أمام العقل النقدي وتسعى إلى تحديدها وتفكيكها وتحليلها.

يتجلى الهدف التربوي Le buts في تصور ذهني، أو في فكرة تنحو إلى التحقق في إطار الزمان والمكان. وهذا يعني أن الهدف يتضمن جانبين: يتمثل الجانب الأول في التصور الذهني الذي يأخذ شكل فكرة تنطوي على نية التحقق، بينما يتمثل الجانب الثاني في الوسائل التي تعتمد في سبيل تحقيق هذه الفكرة على نحو واقعي. فالهدف قد يبقى صورة ذهنية لا تتحقق كما هو مرسوم لها لأنها لا تجد الوسائل والإمكانيات التي تكفل لها أن تتحول إلى حقيقة حيّة في إطار الزمان والمكان، وتبقى هذه الصورة حالة ذهنية أو تصور فكري يتحين الفرص ويبحث عن الوسائل التي تكفل له حضوره في ميدان الحياة التربوية حقيقة حيّة واقعية.

تفيض أدبيات الفكر التربوي بالمحاولات التي كرست لتعريف الأهداف التربوية. ومن هذا الفيض يمكننا أن نستعرض بعضا من هذه التعريفات. يعرف جون ديوي الهدف التربوي في كتابه الديمقراطية والتربية على الصورة التالية: "الهدف معناه وجود عمل منظم مرتب، يقوم النظام فيه على الإنجاز التدريجي لعملية من العمليات التربوية"[2]. يقول جون ديوي في هذا الخصوص " الهدف يدل على نتيجة أي عمل

2 جون ديوي، الديمقراطية والتربية: ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخائيل، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1954،ص105.

طبيعي في مستوى الوعي، وهذا يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة على تصرف ما في موقف معين وبطريقة مختلفة، والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة"[3]. فالهدف كما يعلنه ديوي هو تعبير عن القصد والنية والرغبة وعن الأثر المرغوب تحقيقه في الأشياء ويمثل الغاية التي يسعى المرء إلى تحقيقها[4]. ويُعرّف الهدف التربوي أيضاً بأنه"الغاية المقصودة من رسم الخطط التربوية اللازمة لحياة المجتمع وتقدمه، والأهداف التربوية هي المحددات التي تحدد وتوضح مسار التربية في المجتمع والمرامي التي تسعى التربية لبلوغها من أجل نفع المجتمع" [5]. وبعبارة أخرى يعني الهدف التربوي " إحداث التغيير المرغوب في سلوك الفرد، أو في حياته الشخصية، أو في حياة المجتمع، أو في البيئة التي يعيش فيها الفرد، أو في العملية التربوية نفسها، أو في عمل التعليم بوصفه نشاطاً أساسياً ومهنة من المهن الأساسية في المجتمع"[6]. ويعرف أيضاً "بأنه وصف للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة تزويده بخبرات تعليمية وتفاعله مع المواقف التعليمية المحددة[7].والهدف يعني في النهاية الغاية أو المرمى أو الغرض أو القصد الذي يسعى مجتمع ما إلى تحقيقه عبر صورة الإنسان المرغوبة.

---

3 محمد منير مرسي، في اجتماعيات التربية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1981، ص 62.

4 محمد وجيه الصاوي، أهداف التعليم الابتدائي في دول الخليج: دراسة نقدية تحليلية مقارنة، في ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربي، الدوحة 25- 27 إبريل / نيسان، 1992 (صص297-372)،

5 صالح دياب هندي وآخرون، أسس التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1989،ص21.

6عمر محمد التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتاب، طرابلس 1988، ص 282.

7 علم الدين عبد الرحمن الخطيب، الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي، مكتبة الفلاح، الكويت، 1988،ص21.

وغالباً ما ينظر إلى الأهداف التربوية بوصفها ترجمة لغايات المجتمع التربوية، في شكل كمي أو نوعي، يحدد أوجه النشاطات التربوية في مدى زمن معين ومكان معين، انطلاقا من الأوضاع الاجتماعية والتربوية الراهنة. والأهداف إما أن تكون كمية ومحددة بصورة رقمية مثل (زيادة عدد الطلاب في مستوى معين، زيادة عدد الخريجين في مرحلة ما، استيعاب الأطفال في مستوى عمري محدد أو من بيئة اجتماعية معينة). وإما أن تكون نوعية تحدد اتجهاً معيناً لتعديل بعض المعطيات في مجال التعليم مثل (تأكيد أهمية بناء القيم الإيجابية في المجتمع أو القضاء على بعض المظاهر السلبية، أو زيادة وعي المعلمين بالقيم الاجتماعية التربوية الجديدة، أو تأهيل المعلمين بصورة أفضل، أو غرس القيم الإنسانية في نفوس التلاميذ، أو هدم الحواجز القائمة بين المدرسة والمجتمع.

ينطوي مفهوم الأهداف التربوية – بوصفه تعبيرا عن طموحات المجتمع وتطلعاته المستقبلية – على درجة عالية من التعقيد، ويأخذ صورته الإشكالية في مستويات ثلاثة متداخلة. ومن الضرورة في هذا السياق التمييز بين الغايات التربوية Les finalités pédagogiques وبين الأهداف التربوية Les buts de l'éducation . فالغايات هي تصورات للأشياء المراد تحقيقها على مدى الحياة في مستوى الأفراد وعلى مدى المراحل التاريخية المترامية الأطراف في مستوى المجتمعات الإنسانية، وتستند الغايات إلى إطار قيمي معين يقع في داخل الفلسفة التربوية السائدة[8]. وتتميز الغايات بأنها بعيدة المدى قد تمتد لتشمل حياة الفرد برمتها أو حياة المجتمع في أحقاب زمنية متواصلة، ومن خصائصها أيضاً أنها عامة تأخذ طابعا شموليا. فالفرد على سبيل المثال قد يحدد لنفسه عدداً محدوداً من الغايات لا يتجاوز عدد الأصابع الواحدة،

8 Madeleine Grawitiz, Lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris, 1983, p 160.

وينسحب هذا أيضاً على المجتمع والأحزاب السياسية حيث ترتسم غاياتها في شعارات تغالب الزمن [9].

ويمكن أن يشار في الحضارات القديمة إلى نسق من الأهداف التربوية في مستوى الغايات. ففي الصين القديمة كانت التربية تهدف غائيا إلى بناء الإنسان وفقا لمقتضيات الواجب وإعداده لأداء واجباته الأخلاقية والإنسانية. وكان الهدف الغاية في الهند يتمثل في إعداد الفرد من أجل العودة إلى الحياة مجددا بعد الموت والحفاظ على نظام الطبقات. أما عند الإسبرطيين في اليونان القديم فكان إعداد المحارب الشجاع للدفاع عن إسبرطا، بينما كان الهدف الغاية عند الاثينيين يتحدد بتحقيق الإنسان الحكيم الذي تتكامل فيه وتزدهر سمات الكمال روحا وجسدا وعقلا.

يقال إن الألمان من أكثر شعوب العالم قدرة على النهوض الحضاري وأكثر شعوب العالم قدرة على تخطي الكوارث والمصائب لقد استطاع الألمان أن يتخطوا أكبر كوارث الدنيا والحروب، ولاسيما بعد هزيمتهم الشاملة التي لم تبق لهم ولم تذر في الحربين العالميتين الأولى والثانية. كثير من المفكرين يعيدون سرّ انتصار الأمة الألمانية إلى الشعار الألماني المشهور الذي يجعل من العمل غاية للحياة. فالألمان يجدون في العمل غاية الغايات ومنتهاها. وشعارهم في ذلك " الحياة من أجل العمل ". فالعمل هو غاية الوجود ومنطلق الحياة. وتأخذ هذه الغاية صورة غائية معكوسة عند الفرنسيين. فالفرنسيون على خلاف الألمان يقدمون الحياة نفسها غاية للوجود ويرفعون شعار " العمل من أجل الحياة". فمع أن كلاً من الشعبين يقدس العمل فهنالك اختلاف جوهري في سلم الأولويات فالعمل هو الغاية عند الألمان بينما هو الوسيلة عند

9 انظر: عبد الرحمن حسن الإبراهيم، دراسات حول الأهداف التربوية، مركز البحوث التربوية في جامعة قطر، الدوحة، 1986.

الفرنسيين. ومن هذا المبدأ يذهب المفكرون إلى الاعتقاد بأن سر النهضة الألمانية وحضارتها يكمن في شعارها المتمثل في غائية العمل.

وفي هذا المستوى يشار إلى مضامين الثقافة الإنكليزية التي تؤكد أيضا أهمية العمل ومبدأ الدقة المتناهية في العمل والسلوك وربما كان هذا واحداً من أسرار حضارتها الشاملة. وفي الولايات المتحدة الأمريكية، تأخذ الغاية الألمانية صورة مركبة حيث تكون الغاية الكبرى في العمل النفعي، وهذا هو شعار البرغماتية التي تتبنى العمل والعمل من أجل الكينونة، وشعارهم هو اعمل لتكون. وهنا أيضاً يمكن أن نقول: إنّ هذا الشعار وهذه الفلسفة تمثلان واحدا من مفاتيح الحضارة الأمريكية المعاصرة. ويمكن أن نلاحظ أن أهمية قيم : العمل والزمن والتنظيم والدقة تشكل منظومة الأسرار التي تنطلق منها الحضارات الإنسانية.

وفي سياق المقارنة بين غائية هذه المجتمعات العظيمة، يمكن القول: إننا في المرحلة الراهنة لا نتبنى شعارا واضحا وذلك لغياب الوضوح الفلسفي، وإذا كان هناك من شعار فهو شعار يؤكد حداً واحداً هو الغاية الدينية الإيمانية الأخروية فحسب ومع ذلك فتراثنا الثقافي العربي الإسلامي ينطوي على ينبوع فكري خالد في مجال قدسية العمل وتنظيمه وأهميته. لقد ربط الإسلام بين ثنائية العمل والزمن بإحكام بالغ يشوبه طابع القدسية، ورفع من العمل شعارا وجعله عبادة، والشواهد لا تحصى في هذا المستوى. ويكفي أن نشير إلى الحديث النبوي القدسي: اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً. ويضاف إلى ذلك أن العقيدة الإسلامية السمحاء لم ترفع من شأن العمل فحسب بل شددت على أهمية الدقة فيه جاء في الحديث النبوي المبارك: إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه. ومما لا شك فيه أن هذه القيم كانت في أصل الحضارة العربية الإسلامية الشاملة، وهي في أصل كل حضارة. ومما لا شك فيه أن بناء فلسفة تربوية جديدة قادرة على مواجهة العصر القادم يمكن أن تنسج من معطيات التراث الإسلامي في ميدان العمل والعلم والتعليم وأن تؤكد

أهمية التوازن بين العمل وكأن الإنسان يعيش أبدا ويموت غدا وهو الشعار الحاضر الغائب في حياتنا وثقافتنا وتراثنا.

مقارنة بالغايات التي سقنا نماذج تاريخية منها، يكون الهدف التربوي Le buts أقل شمولاً وأكثر تحديداً من الغاية التي تنطوي على شحنة فلسفية تتسم بالغنى المتدفق. فالغاية مفهوم فلسفي بالدرجة الأولى وهي تعرف بسموها القيمي، بينما ينطوي مفهوم الهدف على شحنة فلسفية منخفضة نسبيا، ويعرف بأدائيته وطابعه الإجرائي. والهدف في النهاية هو الأساس الذي يقوم عليه الفعل والتطبيق التربوي. وهكذا يمكن التمييز بين الهدف والغاية على أساس التمييز بين الوسيلة والغاية، فالهدف في نهاية الأمر غاية فرعية وهو أساس يعتمد عليه في تحقيق الغايات الكبرى للمجتمع.

فالغايات التربوية تأخذ صورة عبارات تصف نتاجات حياتية متوقعة ومبنية على مخطط قيمي مشتق اشتقاقاً شعورياً أو لاشعوري من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع. أما الأهداف التربوية فهي التي تجسد القيم التي تؤمن بها بعض الجماعات من أجل برنامج تربوي معين[10]. ويمكن تمييز الغايات التربوية عن غيرها من الأهداف بأنها لا ترتبط ارتباطاً مباشراً بالفعاليات المدرسية أو الممارسة التعليمية في داخل جدران الصفوف المدرسية. أما الأهداف العامة للتربية Educational Goals فهي التي تأخذ منتصف الطريق بين الغايات التربوية Educational ends والأهداف التعليمية Instructional Objectives (11). وتعتمد الأهداف التربوية العامة على فعالية المؤسسات التربوية والتعليمية في تحقيق غاياتها التربوية. ومنها مثلا : تنمية الإبداع لدى المتعلم – بناء التفكير الناقد عند المتعلم.

---

10 جودت أحمد سعادة، استخدام الأهداف التربوية في جميع المواد الدراسية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1991، ص 46.

11 جودت أحمد سعادة صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، المرجع السابق، ص 48.

يعرف عبد الله عبد الدايم الهدف التربوي "بأنه ما سيكون عليه الطالب وما سيفعله في خاتمة العملية التعليمية. وهو بهذا نتيجة نحددها بصرف النظر عن الوسائل اللازمة لبلوغه. وهذه النتيجة يجب أن تكون حاضرة في بداياتها (في مستوياتها العليا – مستويات الغايات الكبرى) لتكون حاضرة في نهاياتها سلوك الطالب" [12].

وغني عن البيان أن المفاهيم التي توظف في تحديد مستويات الأهداف التربوية تعاني من الغموض ومن أجل تبديد هذا الغموض في استخدام هذه المفاهيم قمنا بإعداد هذا الجدول المقارن بين مستويات الأهداف التربوية في اللغات العالمية الثلاث : العربية والفرنسية والإنكليزية.

مقارنة بين مفاهيم الأهداف التربوية وفقا لمستوياتها في اللغات العربية والفرنسية والإنكليزية		
مستوى الأهداف بالإنكليزية	مستوى الأهداف بالعربية	مستوى الأهداف بالفرنسية
Finalities of the education Educational ends	الغايات التربوية	Les Finalités de l'éducation Les fins de l'éducation
Educational Goals Educational Aims	الأهداف التربوية العامة	Les Buts pédagogiques
Objectives of the education	الأهداف السلوكية أو التعليمية	Les Objectifs de l'éducation

وهنا وفي هذا السياق يجب علينا أن نميز بين الأهداف التربوية العامة Les buts de l'éducation والأهداف التربوية التعليمية السلوكية Les objectifs pédagogique . فالأهداف السلوكية تأخذ صورة "التغير المرغوب المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم والذي يمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة. ويعرف الهدف السلوكي بأنه وصف دقيق وواضح ومحدد لناتج التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس. فالأهداف التعليمية السلوكية هي أهداف وسيلية تؤدي

12 عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991،ص 233.

دورها في خدمة الأهداف التربوية العامة وتستجيب لمقتضيات تحقيقها. تتميز الأهداف العامة للتربية Educational Aims عن الأهداف التربوية الخاصة أو التعليمية بالسمات التالية[13]:

1- إنها عامة في صياغتها.

2- إنها مرنة في محتواها.

3- يشترك في وضعها ممثلون لقطاعات اجتماعية مختلفة ولا ينفرد بصياغتها المختصون بشؤون التربية.

4- يشترك في تحقيقها منظمات اجتماعية عديدة منها المدرسة ومنها المسجد وأجهزة الإعلام وغيرها.

5- تعكس في محتواها فلسفة اجتماعية ونظرية تربوية معينة.

6- ثابتة نسبياً أي إنها تعكس خطة طويلة المدى للتنمية الاجتماعية.

7- لا تختص بفرع معين من فروع المعرفة أو مقرر دراسي بعينه.

وفي هذا السياق يعدد أحد المفكرين العرب مجموعة أخرى من الخصائص التي تعرف بها الأهداف التربوية العامة وهي [14]):

- مشتقة من فلسفة التربية والتي بطبيعتها مشتقة من فلسفة المجتمع.
- تقوم بتوجيه كل الأنشطة التربوية في المجتمع وفي مجال الأسرة ووسائل الإعلام ...الخ.
- تمثل آمال أغلب فئات المجتمع ولذلك لا يقوم بصياغتها المشتغلون بالتعليم فقط بل يشاركهم في ذلك المسؤولون في القطاعات والمجالات المختلفة.

---

13 محمد عزت عبد الموجود، الأسس الفنية لصياغة الأهداف التعليمية،صحيفة التربية، العدد 4، السنة 26، نوفمبر/تشرين الثاني، 1974، صص 7-14، ص 7.

14 محمد متولي غنيمة، المدخل إلى العلوم التربوية، مكتبة التجاريين للطباعة والنشر، القاهرة، 1984،ص19.

- عامة ترسم الاتجاهات العامة وتضمن الاتساق والتكامل بين جميع أنـــواع فـروع المعرفة.
- تشمل جميع مراحل التعليم وجميع مراحل النمو لتحقق لمراحل التعليم وحدة الـهدف ولمراحل النمو وحدة الاتجاه.
- مستقبلية تقوم على أساسها الاستراتيجيات والسياسات والمخططات الكفيلة بتحقيقـها (15).

يبين الصاوي في دراسة له حول أهداف التعليم الابتدائي في دول الخليج عـام 1992، عددا من الخصائص الأساسية للأهداف التربوية العامة ومنها:

- أن تكون قابلة للتطبيق.
- أن تكون مرنة وغير جامدة.
- أن تكون واضحة لأن كثيرا من الأهداف التربوية غير واضحة في أذهان معديـها أو واضعيها.
- أن تكون واقعية وأن تراعي خصائص التلاميذ(16).

هذا ويمكن المقارنة بين الأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة على النحو التالي:

الأهداف التربوية العامة Les buts de l'éducation	الأهداف التربوية السلوكية Les objectifs pédagogiques
يحتاج تحقيقها إلى مرحلة تعليمية أو أكثر	يمكن أن تتحقق خلال عام دراسي
تحتاج تحقيقها إلى مجموعة من المقررات الدراسية	يمكن أن تتحقق عبر مقرر دراسي واحد
تكون عامة لا تتحدد فيها طبيعة الأداء ومستواه	تتحدد فيها معايير الأداء ومستوياته
تشتق من عدة مصادر فلسفية واجتماعية	تشتق من الأهداف العامة عينها
أهداف مؤسسة على مبدأ الإجرائية	أكثر إجرائية ووضوحاً وتحديداً
مشحونة بطابعها الفلسفي	مفرغة من المضامين الفلسفية ومحددة بدقة علمية

15 محمد متولي نعيمة، القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربـــي، الوضـــع الراهـــن واحتمـــالات المستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996.ص 168.

16 محمد وجيه الصاوي، أهداف التعليم الابتدائي في دول الخليج، دراسة نقدية تحليلية مقارنـــة، فـــي ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربـــي، الدوحـــة 25- 27 إبريـــل / نيسان، 1992 (صص297-372)، ص 105

والطموحات التي يسعى المجتمع ذاته إلى تحقيقها. ففي هذا المستوى من الأهـــداف لا بد لها من الاهتمام ببناء الإنسان وكيفية إعداده وبمطالب المجتمع وتقدمه"[19].

فالإصلاحات التربوية عبر التاريخ تنطلق من عملية بناء الأهداف التربوية. وهذا يعني أن كل محاولة للتغيير والتطوير في الأنظمة التربوية يجـــب أن تتكـــامل مـــع نســـق الأهداف التربوية لتحقق الغاية المرجوة من هذا التغيير أو التطوير. وبعبارة أخـــرى تشكل الأهداف التربوية مضمون السياسات التربوية ومحتواها. وتأسيسا علـــى ذلـــك فإنها تكتسب أهمية متعاظمة ولاسيما في مجال الحياة الاجتماعية التي تشـــهد اليـــوم تصدعات هائلة بفعل التغيرات الحضارية العاصفة فـــي مختلـــف مجـــالات الحيـــاة وميادينها.

ويمكن إبراز الدور المهم للأهداف التربوية على النحو التالي :

1. تعكس الأهداف التربوية قيم المجتمـــع وعقـــائده وتراثـــه وحاجاتـــه وتطلعاتـــه ومشكلاته.
2. ترسم الأهداف التربوية العامة مضامين المناهج التعليمية والتربويـــة للمراحـــل الدراسية المختلفة
3. تشكل منطلق الأهداف التربوية السلوكية لمختلف المراحل التعليمية.
4. توجه الفعاليات التربوية والنشاطات المدرسية نحو تحقيق الغايات البعيدة للمجتمع.
5. تشكل الأهداف التربوية منطلق السياسة التربوية ومعين الاستراتيجيات التربويـــة في المجتمع.
6. تحدد اتجاه التطور التربوي بصور عامة.

19 فوزية يوسف العبد الغفور، تقرير مقدم إلى مكتب التربية العربي لدول الخليج، بخصوص وثيقـــة الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول مجلس التعاون الخليجي، الكويت، تاريخ 93/6/30.

سادساً: وظيفة الأهداف التربوية وأهميتها :

تشكل الأهداف التربوية مبتدأ الفعل التربوي وخبره في آن واحد، فهي دائماً ما تكون نقطة البداية والنهاية في كل فعل تربوي. فالأهداف التربوية كما بيّنا تشكل منطلقا لمختلف اتجاهات السلوك الإنساني ومرتكزا للوعي الاجتماعي في مختلف تجلياته وإسقاطاته.

فالأهداف التربوية تشكل قطب الرحى في عملية التخطيط التربوي وبناء السياسات التربوية. فهي المخطط المركزي الذي يعوّل عليه في تحديد مسارات الإصلاح التربوي وتطوير الأنظمة التربوية نحو آفاق مستقبلية تستجيب لطموحات المجتمع بمختلف فئاته الاجتماعية وتكويناته الطبقية. وليس في هذا التصور مبالغة أدبية لأن الأهداف التربوية تتشكل في ضوء الطموحات الوجودية للمجتمع بما يشتمل عليه هذا الوجود من اعتبارات فلسفية ومنطلقات اجتماعية. ومن هذا المنطلق فإن تحديد هذه الأهداف بشكل في نهاية الأمر بلورة لطموحات المجتمع واستجابة موضوعية تفرضها حاجاته وتحدياته.

وفي هذا السياق يمكن القول: "لن يستطيع أي نظام تربوي في العالم أن يضع أسساً سليمة واضحة لبنية العملية التربوية إلا إذا أجاب هذا النظام عن سؤال أساسي هو: أي إنسان نريد؟ وأي إنسان يود النظام التربوي أن يخرجه للعالم؟" (17)

إن تربية شخص وتشكيله تربويا فعل لا معنى له إلاّ إذا كنا نستطيع أن نحدد الغايات التي نسعى إليها وهنا تأخذ البيداغوجيا (التربية) أهميتها الخاصة(18). فالأهداف العامة للتربية -كما أشرنا أعلاه- تعبر في أي مجتمع من المجتمعات عن الآمال

17علي ماضي، فلسفة في التربية والحرية، دار المسيرة بيروت، 1979. ص150.

18 L. Fournel, Notion de la pédagogie générale, Librairie Fernand Nathan, Paris, 1940, P8

7. تشكل الأهداف التربوية معيارا أساسياً لاتخاذ قرارات تعليمية عقلانية قابلة للفحص والتجريب.
8. تتيح الأهداف للقائمين على العملية التربوية إمكانية اختيار عناصر العملية التعليمية المتعلقة بالمحتوى والوسائل والطرائق.

يشكل تحديد الأهداف التربوية نقطة البداية في التخطيط التربوي، فهي تشتق من فلسفة التربية وتعبر عنها وتشكل موجهات واضحة للنظام التعليمي. ومن هنا تظهر الحاجة إلى السياسات التربوية فالسياسة تعمل على تحديد أولويات الأهداف التربوية واختيار البدائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف والتي يطلق عليها اسم الاستراتيجية.

يقول المفكر الفرنسي لويس لوغراند "تبدأ اللحظة الأولى لسياسة تربوية ما في تحديد الأهداف، وإذا كانت الأهداف تعني معطيات قابلة للملاحظة مثل: رفع نسبة النجاح، توجيه أفضل للتوظيف والتأهيل، تحقيق سلوك أفضل للمواطنين تجاه الضرائب الخ. فان ذلك التحديد لا يمكن له أن يتم إلا من خلال خيارات أكثر عمقاً أيضاً وهي التي تمثل في تحديد الغايات المعلنة سياسيا[20].

وغني عن البيان أن الأهداف التربوية العامة تتشكل مع مفهوم الاستراتيجية والتخطيط، ومن قبيل الفصل بين المفهومين يمكن القول: إنّ الاستراتيجية هي " الجهد المبذول من أجل الاختيار بين السبل والطرائق المتعددة لبلوغ الأغراض التربوية أو تحقيقها. وتتضمن الاستراتيجية بهذا المعنى صياغة البدائل والاختيارات لتحقيق مجموعة من الأهداف، وبذلك تكون وظيفة الاستراتيجية تحويل السياسة إلى مجموعة

20 لويس لوغران، السياسات التربوية، ترجمة تمام الساحلي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 1990،ص13.

من القرارات المشروطة بظرفي الزمان والمكان[21]. فجوهر التخطيط يعني تحديد الأهداف التربوية في برنامج عملي قابل للتنفيذ، ورسم صورة واضحة للمستقبل وتحديد الخطوات الفاعلة للوصول إلى هذه الصورة، وكيف تتعامل مع الزمن وتختار الأولويات وتوضح الطرائق الموصلة إليها على أن نأخذ في تقديرنا جميع العوامل المؤثرة والمتغيرات الفاعلة التي تحيط بإمكانيات تحويل هذه الأهداف إلى حقيقة تربوية.

سابعاً: بناء الأهداف التربوية ومصادر اشتقاقها:

تعد عملية بناء الأهداف التربوية وتشكيلها من القضايا الإشكالية التي تواجه مسيرة الحياة التربوية في المجتمعات الإنسانية المعاصرة. فبناء الهدف عملية تأتي عبر سلسلة من الإجراءات العلمية والسياسية المعقدة، التي تتطلب قدرة فائقة في تحقيق التوازن الصعب، بين فلسفة المجتمع وحاجاته وقيمه ومشكلاته، وحاجات أفراده. ويتطلب تحقيق هذا التوازن الصعب جهودا علمية وسياسية كبيرة، تفوق أحيانا كثيرة الإمكانيات العلمية المتاحة في كثير من المجتمعات، ولاسيما في البلدان السائرة على طريق النمو.

وتأسيساً على ذلك يواجه المخططون ورجال السياسة صعوبات كبرى تتعلق بإعداد الأهداف التربوية، التي تناسب مستوى تطور المجتمع المعني في مرحلة معينة وتصميمها. فبناء الأهداف التربوية وتشكيلها عملية مجتمعية سياسية معقدة وعلى هذا الأساس يترتب على راسمي الأهداف التربوية أن يأخذوا بالحسبان عدداً كبيراً من المتغيرات السياسية والاجتماعية أهمها:

-الفلسفة أو الفلسفات الاجتماعية السائدة في المجتمع.

---

21 محمد متولي نعيمة، القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، الوضع الراهن واحتمالات المستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996. ص169.

- أنظمة القيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية السائدة.
- التوجهات السياسية والتيارات الأيديولوجية القائمة في إطار الحياة الاجتماعية.
- التحديات والصعوبات التي تحيط بالتربية والواقع الاجتماعي بصورة عامة.
- التصورات المستقبلية البعيدة المدى لتطور الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية.
- التحديات والمشكلات الاجتماعية المعاصرة التي تحيط بالمجتمعات الإنسانية بصورة عامة.
- أهم النظريات والمعطيات العلمية في مجال التربية وعلم النفس التي تتصل بمنهجية بناء الإنسان وتفجير طاقاته.

ويترتب على هذا التعدد الكبير في الجوانب، التي يجب أن تؤخذ بالحسبان في أثناء بناء الهدف، تنوعاً كبيراً في فرق العمل، وتنوعاً في اختصاصات المشاركين من: سياسيين، وعلماء في مجال علم النفس ورجال اقتصاد وأعمال، والمتعلمين أنفسهم وغيرهم من القادرين على المشاركة الحقة في بناء الأهداف.

ومن هذه الزاوية تنشأ إشكالية بناء الأهداف التربوية وتصميمها، إذ يترتب على الأهداف أن تكون شاملة لمختلف جوانب الحياة، وأن تكون دينامية متغيرة مع تغيرات الحياة، وأن تكون سياسية معبرة عن التوجهات السياسية لرجال السياسة، وعلمية تعكس أصدق التطورات العلمية في مجالات مختلفة.

ثامنا : نتائج البحث :

1- بنية النص في الأهداف التربوية وإشكاليات الصياغة :

يطلق مصممو الأهداف التربوية العربية ومطوروها في البلدان العربية، على العمليات المؤسسة للأهداف التربوية، تعبيراً أصبح شائعاً ومتداولاً هو: "صياغة الأهداف التربوية". وفي هذا دليل مضمر على أن الأهداف التربوية تصاغ صوغاً ولا تبنى بناء

أو تشكل تشكيلا، وهذا يعني أن الأهداف تبنى لغوياً وينظر إليها كبنية لغوية ولا تبنى على أسس منهجية أو علمية أو ينظر إليها من هذه الزاوية.

وعلى خلاف هذا التصور فإن بناء الأهداف التربوية، وتشكيلها منهجياً، عملية تربوية تتصف بالصعوبة والتعقيد بدرجة كبيرة، وهي تحتاج إلى منهجية علمية متكاملة وإلى خبرات واسعة في هذا الميدان تشمل مختلف الفعاليات العلمية في مجال التربية والاقتصاد وعلم النفس وعلم الاجتماع والتكنولوجيا والسياسة.

ويعتقد كثير من المهتمين أن بناء الأهداف التربوية يعتمد على مجرد ممارسة إنشائية صرفة تتمثل في مجموعة من العبارات التي تندرج متسلسلة في قوائم محددة. وعلى خلاف هذه الرؤية الساذجة فإن صوغ الأهداف التربوية وتشكيلها في قوالب لغوية محددة يقتضي عملية معقدة تتطلب منهجية رصينة متكاملة تتجاوب نوعياً مع الأسس المنهجية لعملية البناء. ومن هذا المنطلق يجب أن تتوافر في بنية النص والصياغة منظومة من المعايير تتمثل في: الوضوح، والدقة، والموضوعية، والبساطة، والإجرائية والفورية والاختصار والابتعاد عن الحشو والتكرار والألعاب اللفظية.

فالأهداف التربوية التي تجانب المنهجية العلمية في أسلوب صياغتها تتحول إلى ركام هامد من الكلمات التي تفتقر إلى الدلالة والمعنى وهذا بدوره.يدفع هذه الأهداف إلى خارج دائرة الفعل ويفرغها من قدرتها الوظيفية وفي هذا يقول عبد الله عبد الدايم "إن إخفاق الأهداف التربوية يعود إلى علل قائمة في تلك الأهداف نفسها: كأن تكون غامضة، ملتبسة، أو متناقضة، أو مغالية مسرفة، أو بعيدة عن إمكانيات الواقع، أو غريبة عن بنية المجتمع "[22].

إن عيوب النص ومواطن الضعف في الصياغة هي عيوب منهجية بالدرجة الأولى، وهي تعكس إلى حد كبير الخلل في البنية العلمية للأهداف التربوية. فالعبارات

22عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص214.

المشوشة الغامضة هي تعبير عن التشويش المنهجي وغياب المنطلقات المنهجية في عملية البناء. وبعبارة أخرى يعبر غموض النص والتكرار ولغة الخطابة والإسهاب والتراكيب المعقدة عن عيوب منهجية في الرؤية والأسلوب والإجراءات والقدرة على تشخيص الواقع التربوي بصورة جدية.

يؤخذ على صيغ الأهداف التربوية العربية أنها كانت وما زالت نوعا من الخطابة السياسية التي تضج بها المؤتمرات التربوية العربية، والتي تحاول أن تعلي من شأن الجهود الحكومية في مجال التربية والتعليم. وكما لاحظنا في مرحلة البناء فإن الأهداف التربوية العربية تعاني من ثغرات كبيرة جدا في بنية الصياغة. وهذا ما دفع بعض المفكرين والباحثين إلى القول: إنّ الأهداف التربوية في كثير من البلدان العربية هي مجرد أوهام وأضغاث أحلام تراود السياسيات التربوية في هذه البلدان. ففي دراسة أجراها محمد وجيه الصاوي حول أهداف التعليم الابتدائي في دول الخليج يبين الباحث مجموعة من النتائج السلبية التي ترسم صورة موضوعية لمأساة الأهداف العربية ومن أهمها[23]:

- معظم الأهداف مركبة أي إن البند الواحد يشمل أكثر من هدف.
- جاءت صياغة الأهداف بطريقة عامة وبعضها بالغ الإجرائية.
- لم ترتب الأهداف ترتيباً منطقياً.

ومن أجل أن تكون الأهداف أهدافا حقيقية يجب أن تصاغ منهجياً على نحو يتوافق مع التصور النهائي المرغوب والمتوقع لهذه الأهداف بعيداً عن ملابسات الخطابة والانفعال والافتعال، فالأهداف تتمثل منهجياً في السلوك المنتظر من المتعلم في مستوى الفكر والمنهج والأداء. كما يجب أن تصاغ بطريقة ترتكز إلى دور التربية في

23محمد وجيه الصاوي، أهداف التعليم الابتدائي في دول الخليج (دراسة نقدية تحليلية مقارنة)، بحث مقدم إلى ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربي، الدوحة 25-27 إبريل 1992 (صص 297-372).

إيقاظ الدوافع الذاتية وتنميتها واستنفار القوى الداخلية عند المتعلم من أجل تأكيد هـذا السلوك وتأصيله[24].

2- الطابع الإجرائي للأهداف التربوية:

تتنافى لغة الأهداف التربوية كلياً مع اللهجة الخطابية المشحونة بالانفعالات والصور. ومن هذا المنطلق فإن الصياغات الخطابية والأدبية تعبر عن ضعف بنية الأهداف وهشاشتها. وينبني على ذلك أن الأهداف يجب أن تصاغ بلغة علمية واضحة تقبل الترجمة إلى واقع ينبض بالحياة. ويتأسس على ذلك أيضاً أن لغة الأهداف يجب أن تكون علمية تعبر عن الواقع تعبيراً موضوعياً لا انفعالياً مباشراً أو إيحائياً، وهي اللغة التي ترتكز إلى الرؤية العلمية وتقوم على أساس التقصي والبحث والدراسة بعيداً عن الارتجال والغائية والانفعال وبعيداً عن لغة المشاعر والاهتمامات والرغبات. ويعد الطابع الإجرائي للأهداف التربوية العامة من أكثر خصائص الأهداف وسماتها أهمية وخطورة. وتعد الإجرائية بمثابة الطاقة التي تدفع الحياة في منظومة الأهداف التربوية. فالأهداف التربوية التي تفتقر إلى الإجرائية تفتقد الروح الحقيقية التي تجعل منها أهدافا. فالأهداف غير الإجرائية تكون غالباً أهدافا طوباوية خارج دائرة التطبيق أي إنها لا تمتلك خصوصية الحضور في التجربة التربوية وفي فعاليات العمل التربوي، وهذا يعني أنها أهداف ميتة لا حياة فيها. فوظيفة الأهداف التربوية تكون في توجيه العملية التربوية نحو آفاقها وتطلعاتها، ولكي تكون قادرة على أداء هذه الوظيفة يجب عليها أن تكون إجرائية بالتحديد الدقيق للكلمة. ومن هنا يجب تحديد مدى حضور هذه الإجرائية في الأهداف التربوية العامة بوصفها معياراً لمشروعيتها التاريخية.

---

24 يوسف عبد المعطي، تقرير حول الأهداف التربوية لدول مجلس التعاون مقدم إلى مركز البحوث التربوية لدول الخليج العربي، الكويت، تاريخ 8، يوليو /تموز 1993، ص 3.

تعني الإجرائية قابلية الأهداف للترجمة إلى صيغة واقعية ، وتفترض هذه الإجرائية أن تكون المفاهيم واضحة ومحددة وبسيطة تتوافق والإمكانات المتاحة في الواقع. والمفهوم الإجرائي " هو المفهوم الذي يشير إلى الظاهرة بتحديد دقيق يستخدم في ملاحظتها أو قياسها وهو يؤكد أهمية المعلومات التي تتصل بالظاهرة أكثر مما يؤكد الوصف اللفظي للظاهرة"[25].

ويأخذ الوضوح والبساطة موقعاً مهماً بين الخصائص الأساسية لإجرائية للأهداف التربوية التي يمكنها أن تعبر عن تطلعات المجتمع الذي رسمت له. وهذا يعني أنه يجب على الأهداف أن تدخل إلى بوابات الفهم بصورة سلسة تتنافى مع الصعوبة والتعقيد، وهذا الوضوح يجعلها في متناول المعنيين بالعملية التربوية في المجتمع جميعاً. ولذا فإن الخبراء يقرون بأن التعقيد في الأهداف دليل على هشاشتها وعدم قدرتها على الوفاء بما هو مرسوم لها في نسق الحياة التربوية. فالهدف الغامض يشير إلى غموض في البنية الذهنية المصممة له ولذا فإن الغموض يفرغ الهدف التربوي من مضمونه ومحتواه.

تقتضي الإجرائية في سياق آخر أن تكون الخطوط الأساسية للفكرة واضحة إلى درجة تجعلها قابلة للتنفيذ والتطبيق بدقة. وتعني الإجرائية في الأصل أن يكون الهدف قابلا للترجمة إلى صيغة واقعية وفعلية. والأهداف التي يصعب ترجمتها إلى واقع أهداف تفقد مشروعية وجودها، وتصبح مجرد صياغات أدبية جوفاء خالية من أي معنى. إذ لا قيمة لهدف لا يحقق وظيفة نقل الفكرة من صورتها المجردة إلى صورتها الواقعية. ومن هنا فإن الأهداف التي تفوق الإمكانيات وتتعالى على حدود الواقع هي أهداف أسطورية لا علاقة لها بالنشاط الإنساني. وهذا يعني أن المصمم يصمم الأهداف بناء على الإمكانيات المتاحة في المستويات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

---

25 أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1978.

ويقتضي مفهوم الإجرائية منظومة من السمات والخصائص التي يجب أن تتميز بها الأهداف التي يجب أن تكون واضحة جلية، بسيطة غير مركبة، تتميز بقدرتها على أن تتحول إلى واقع وأن تتحقق دون ملابسات أو غموض. وترتسم أهم سمات الإجرائية في الأهداف التربوية على النحو التالي :

1- تحديد واضح صريح للغاية التي يسعى إليها الهدف أو تحديد ما يراد تحقيقه عبر العملية التربوية.

2- أن يكون الهدف متضمنا بصورة مضمرة أو معلنة الإجراءات التربوية التي تجعله قادرا على التحقق.

3- أن يكون قابلاً لأن يترجم في واقع الأمر إلى مضامين تربوية محددة وواضحة.

4- أن يتم صوغها بطريقة تجعلها واضحة ومفهومة من قبل المربين والمتعلمين وأصحاب القرار.

5- يقتضي مفهوم الإجرائية بصورة عامة ألا يحمل الهدف احتمالات مختلفة للتفسير أو ألا يقدم احتمال التضارب في فهمه على نحو متعدد.

6- تقتضي إجرائية الأهداف ألا تكون مركبة أو أن يكون الواحد منها متضمناً لأكثر من فكرة رئيسة في بنيته.

7- تقتضي هذه الإجرائية أن يكون الهدف العام قابلا للترجمة إلى أهداف سلوكية محددة ومتجانسة.

تعاني الأهداف التربوية العربية بصورة عامة من غياب الطابع الإجرائي. فالصيغ التي اتسمت بها هذه الأهداف التربوية العامة لا يمكنها أن تقدم إمكانيات الترجمة إلى واقع عياني. لقد سجلت الإجرائية غياباً كبيراً في تكوين المنظومات الهدفية للبلدان العربية بصورة عامة، بعبارة أخرى صيغت الأهداف التربوية العربية بطريقة غير قابلة للترجمة إلى الواقع، وهذا يعني أيضاً أنها تفقد طابعها الفعال الذي يمكنها من توجيه العملية تربوياً وتسدد خطاها. وفي معرض نظرة تقويمية للأهداف التربوية

التي نصت عليها استراتيجية تطوير التربية العربية يقول عبد الدايم "إن الطابع الإجرائي لا يتوافر في مبادئ الفلسفة التربوية الاجتماعية التي وضعتها استراتيجية التربية العربية: إنسانية الإنسان، التربية للقوة والبناء، التربية المتكاملة، الترابط بين الأصالة والتجديد، التربية من أجل التعاون، والتفاهم الإنساني.. فهذه المبادئ عامة يتباين فهمها وتفسيرها من فريق إلى آخر، ولا تؤدي عند تطبيقها إلى مواقف متشابهة بل تعود في كثير من الأحيان إلى مواقف متناقضة "[26].

3- الطابع الخطابي للأهداف التربوية:

إذا كان شكل الأشياء يرتبط بمضمونها، فإنه لا يمكن الفصل بين الشكل والمضمون في بنية الأهداف التربوية، فأحدهما يتداخل في الآخر ويتماهى فيه في صورة اتحاد منهجي تتلاشى فيه كل معالم الاختلاف وتذوب كل أشكال التمايز في بنية واحدة متماسكة.

فالأهداف كما أوضحنا في كثير من جوانب هذا العمل تشكيل منهجي لظاهرة اجتماعية معقدة. وهذا يعني أن التعامل مع هذه القضية يجب أن يكون علمياً حتى في مرحلة الصياغة. ويقتضي هذا القول أن تصاغ الأهداف التربوية وتشكل بلغة علمية ممنهجة وواضحة. فالخطاب الذي يجب أن يوظف في صوغ الأهداف يجب أن يكون في مستوى الإجرائية والموضوعية والدقة. وهذا يعني أن كل كلمة تستخدم في الأهداف يجب أن تكون مدروسة بدلالاتها ودرجة وضوحها ومدى قدرتها على تكوين تصور واضح للأهداف المنشودة.

فاللغة العلمية لغة تخاطب العقل والمنطق والواقع والموضوعية. أما اللغة الخطابية فهي تلك التي تتجاوز حدود الواقع وتتعدى مقاييسه على نحو فضفاض يتجاوز كل

26عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص225.

معايير الدقة والموضوعية وهي لغة غالباً ما تكون إيحائيـة عامـة تخـاطب القلـب والجوانب الانفعالية في الإنسان، وهي تعتمد لعبة الكلمات وعلى معاييرها الجمالية.

ومن هنا يرى أغلب الخبراء والمفكرين في هذا المجال بأن لغة الأهـداف يجـب أن تكون علمية وعملية في آن واحد، وتتمثل مشروعيتها في قدرتـها علـى التجـاوب والتفاعل مع الواقع عبر لغة علمية تتسم بالوضوح وتتميز بالإجرائية. وتأسيسا علـى ذلك فإن الأهداف التربوية يجب أن تُصبّ في قوالب لغوية واضحة بيّنة بذاتها إجرائية في مدى قدرتها على الحضور في ميدان الواقع، بعيدة قدر الإمكان عـن ملابسـات الخطابة الأدبية والموازنات الجمالية الخاصة بمعايير البلاغة والبيان.

تفيض أدبيات الأهداف التربوية العربية بالصياغات الخطابية، حين تأخذ لعبة الكلمـات دوراً مركزياً في بنية هذه الأهداف. وغالباً ما تحاط هذه الأهداف بهالة مـن الأناقـة اللفظية، والصخب اللغوي، الذي يفقد هذه الأهداف دلالتها وبعضا مـن مضامينـها الموضوعية. وغالباً ما يصاحب هذا الضجيج اللغوي نوع مـن الفوضـى الفكريـة، ومسحة من الضبابية والغموض الذي ينعكس بصورة سلبية على الوضعية المعرفيـة والمنطقية لهذه الأهداف.

وفي عمق هذا الفيض الخطابي لوثائق الأهداف التربوية في البلدان العربية، تضيـع الملامح الموضوعية للأهداف. ولا يستطيع الباحث، في مدار هذه النزعة الخطابيـة، أن يجد أفكاراً واضحة محددة: فالسجع، والموازنة، والطبـاق والجنـاس، والخـدع اللفظية، والتلاعب بالكلمات، والتكرار، والغموض والإيحاء، والعبارات المتراكبة هـي السمات الأساسية التي تظهر في جوانب الوثائق التربوية العربية في أغلبـها. فـهذه الوثائق تخاطب العواطف والمشاعر أكثر من أن تكون خطابـاً يتجـه إلـى العقـل والمنطق. وبعبارة أخرى الصياغة ذات طابع أدبي بالدرجة الأولى ولم تأخذ التجليـات الموضوعية ودورها في بناء الأهداف والتعبير عنها.

وغالباً ما تصاغ الأهداف التربوية في البلدان العربية في عبارات إنشائية خطابية مفعمة بالطابع الدعائي الإعلامي وتكون الألفاظ أكبر من الحقائق وأبعد عن الوقائع لتتحول إلى مصادر تضليل وقوى تعطيل. فالبنية اللغوية لهذه الأهداف تعاني من ضعف منهجي في صياغتها العلمية، إذ تفيض بالتلميحات الخطابية، حيث تأخذ لعبة الكلمات دوراً مركزياً في بنية هذه الأهداف. وغالباً ما تحاط هذه الأهداف بهالة من الأناقة اللفظية، والصخب اللغوي، الذي يفقد هذه الأهداف دلالتها وبعضاً من مضامينها الموضوعية. وغالباً ما يصاحب هذا الضجيج اللغوي نوع من الفوضى الفكرية ومسحة من الضبابية والغموض الذي ينعكس بصورة سلبية على الوضعية المعرفية والمنطقية لهذه الأهداف.

ويجد القارئ نفسه عندما يقارب الأهداف التربوية في وثائق البلدان العربية إزاء لهجة خطابية تضيع فيها الملامح الموضوعية لوثائق بالغة الأهمية والخطورة. فالتشكيل اللغوي للأهداف التربوية يعاني من عيوب تفرغ هذه الأهداف من مضامينها الحقيقية مثل: السجع، والموازنة، والطباق والجناس، والخدع اللفظية، والتلاعب بالكلمات، والتكرار، والغموض والإيحاء، والعبارات المتراكبة هي السمات الأساسية التي تظهر في جوانب الوثائق التربوية العربية في أغلبها. فهذه الوثائق مجرد خطاب ينادي لغة العواطف والمشاعر أكثر من أن يعدّ خطاباً يتجه إلى العقل والمنطق. وبعبارة أخرى الصياغة ذات طابع أدبي بالدرجة الأولى ولم تأخذ التجليات الموضوعية دورها في بناء الأهداف والتعبير عنها.

وفي النهاية يمكن القول: إنّ الوثائق التربوية العربية تعاني في جميع مراحلها من غلبة طابع الموازنات اللفظية والمطابقات والمساجعات بصورة أفرغت هذه الوثائق من مضامينها الموضوعية، وجعلتها أحوج ما تكون إلى منهجية علمية لإعادة صياغة ما يمكن منها بأسلوب علمي بسيط، قادر على أن يعكس المضامين الحقيقية لوثائق يجب أن تتسم بالطابع الموضوعي والعلمي.

ومن المفيد في هذا المستوى أن نستعرض بعض نماذج هذا الضعف في بنية النصوص الخاصة بالأهداف التربوية في الوطن العربي. لقد ورد في الأهداف التربوية للجمهورية العربية السورية ما يجسد بحق مأساة الصياغات الخطابية في الأدب التربوي الخاص بالأهداف. لقد جاءت بنود الأهداف على صورة خطاب مصقع، يترنح من ثقل الحشو والتكرار، ويشتكي من التداخل، وينوء تحت ثقل الغموض. جاء في البند رقم (3) أو الهدف الثالث على الصورة التالية:

"تنشئة المواطن العربي على التفاؤل وحب الحياة والثقة بالنفس وتدريب العواطف والميول وعادات السلوك وفقا لروح الأخلاق العربية المتمثلة في الصدق والأمانة والعطاء لتكوين مجتمع اشتراكي تنتفي فيه نفيا باتا كل أنواع الاستغلال والظلم"[27].

وفي هذا البند تكمن جرعة خطابية مركزة تفقد هذا النص روحه العلمية ودلالته المنهجية.

أما الأهداف العامة للتربية في الستينيات فقد جاء فيها ما يلي: "أن تتجه التربية إلى خلق فرد ذي شخصية متكاملة منسجمة في النواحي الخلقية والفكرية والنفسية وأن يتاح لشخصيته نمو حر في أكثر الشروط غنى وأن يكون ذا تفكير موضوعي ونظرة علمية واضحة يؤمن بالعلم ويحتكم إليه ويبتعد عن الاستسلام والارتجال ويندفع نحو العمل عن قناعة وإرادة وتصميم ويكون متفائلاً يحب الحياة ويثق بنفسه ويتفتح ذهنه على معطيات الوجود الإنساني والتراث البشري بحثاً عن الحقيقة بالطرائق العلمية الموضوعية وأن ينمي حسه البديعي ليدرك عناصر الجمال فيما يقع عليه حسه وعقله"[28].

---

27 محمود السيد، الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986،ص 20.

28 السيد، محمود، الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية المرجع السابق، ص 44 و 45.

هذه الصيغة المصقعة تعفينا من مغبة الحديث عنها ولكن ما نريد قوله مع ذلك أنها نموذج للحشو والتكرار والضبابية والعمومية والارتجال. وما يلاحظ فضلاً عن ذلك كله أن الصيغة غيبت تقسيمات الكلام إذ ليس هناك فاصلة أو نقطة، علماً أن من أشرف على إيرادها في الوثيقة هو أحد العاشقين والمهتمين بأصول اللغة العربية [29].

وفيما يلي نقدم نموذجاً خطابياً آخر من البحرين، ورد في الأهداف التربوية في دولة البحرين في البند رقم (1) من وثيقة الأهداف التربوية ما يلي: - "مساعدة الفرد على النمو نمواً متكاملاً روحياً وجسمياً وعقلياً وخلقياً واجتماعياً لأقصى ما تؤهله له طاقاته وإمكانياته مع مراعاة الفروق الفردية وتنمية نواحي الإبداع عند الموهوبين وإتاحة فرصة النمو للمتخلفين والمعوقين ضمن حدود إمكانياتهم" [30]. ونترك للقارئ أن يتأمل في معالم الخطابة اللغوية للصيغة التربوية البحرانية التي تأتي شاهداً من شواهد عديدة على عقم الصيغة التي قدمت فيها الأهداف التربوية العربية.

وفيما يلي نقدم نموذجاً لهذه الاستعراضات الخطابية في وثيقة الأهداف في قطر إذ عرضت مصادر الأهداف بأسلوب خطابي تسيطر عليه التداعيات اللفظية من سجع ومطابقة. لقد ورد تحت عنوان العروبة ما يلي: العروبة رابطة الدم والأصول والجوار بين أبناء الأمة بلغتها العربية يتفاهمون وبتراثها يعتزون ولوحدة أبنائها يعملون". فضلاً عن لعبة الألفاظ الواضحة يمكن الإشارة أيضاً إلى أمر في منتهى الأهمية وهو أن العروبة كما تؤكدها معظم الدساتير العربية رابطة ثقافية ولغوية واجتماعية وهي ليست رابطة دم ولو كان الأمر كذلك لأخرجنا من هذه الرابطة شعوباً عربية واسعة تشمل ربما شرائح واسعة من الشعوب العربية في المغرب العربي

29 أشرف على إعداد الوثيقة الدكتور محمود السيد وهو من المتحمسين للغة العربية في سوريا.

30 وزارة التربية والتعليم في دولة البحرين، مركز المعلومات والتوثيق، قسم التوثيق التربوي، تطور التعليم في البحرين في الفترة من 1986/85- 1988/87، تقرير مقدم إلى الدورة الحادية والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية المنعقد في جنيف من 9 - 17 يناير 1989، البحرين، المنامة، 1988، ص 6.

والسودان وربما في مصر وسورية والعراق. فالعروبة رابطة انتماء ثقافية تاريخية لغوية وذلك على مبدأ من يتكلم العربية ويعيش في أرض عربية ويشعر بالانتماء إلى العروبة فهو عربي. هذا هو التعريف السائد في أغلب البلدان العربية لمفهوم العروبة. والتعريف الذي تقدمه الوثيقة للعروبة تعريف يؤكد أولوية العرق في ثلاث كلمات هي:" العروبة رابطة الدم والأصول والجذور "وهذا التأكيد يعزز نزعة عرقية رفضها العرب والإسلام.

وليس المهم هنا تأكيد أهمية المغالطة في تعريف العروبة بل المهم هنا أن اشتقاق الأهداف – فيما لو تم اعتماد هذه الصيغة – سيؤكد الطابع العرقي لمفهوم العروبة.

لنلاحظ أيضاً غلبة الطابع اللفظي في بند العروبة في الفقرة رقم (2/2) في الصفحة الثالثة من وثيقة الأهداف التربوية المطورة في قطر. جاء تحت هذا البند ما يلي:

" العرب حملة لواء الإسلام الأول، والذائدون عن حياضه، الذين بلغوا رسالته ونشروا دعوته، فتاريخ الإسلام عربي وتاريخ العرب إسلامي".

عندما نخضع هذه المقولة الخطابية للتحليل النقدي يمكن أن نخرج بالنقاط التالية:

هل هناك إسلامان إسلام أول وإسلام ثان ؟

وإذا كان هناك من إسلامين أو أكثر فمن هم حملة لواء الإسلام الثاني والثالث؟

ألا يدافع المسلمون من غير العرب عن الإسلام ويذودون عن حياضه؟

لقد أدى أسلوب الخطابة في صياغة مصادر الأهداف إلى الوقوع في مغالطات نوعية كثيرة جداً ومنها أيضاً القول : فتاريخ الإسلام عربي وتاريخ العرب إسلامي. هذا القول يجانب الموضوعية في أكثر من وجه:

تاريخ الإسلام عربي: والسؤال هنا ألا يمكن أن نتحدث عن تاريخ إسلامي غير عربي ؟ ألا نضع الأشياء المختلفة هنا في سلة واحدة ؟ هل يمكن أن نقول: إنّ تاريخ نضال المسلمين في البوسنة والهرسك وفي الشيشان والقوقاز وتركيا وكشمير وافغانستان هو تاريخ نضال عربي ؟

تاريخ العرب إسلامي: ألا يمكن أن نتحدث عن تاريخ عربي قبل الإسلام فهناك كما تشير المعطيات التاريخية جوانب تاريخية متألقة للعرب قبل الإسلام: تاريخ العرب الجاهليين وتاريخ العرب الكنعانيين والكلدانيين والآشوريين والفينيقيين وهم عرب حملوا لواء الحضارة الإنسانية قبل ظهور الإسلام العظيم.

ما ورد في النص ينطوي على مغالطات والأصح أن نقول بصورة موضوعية تقريبية خطابية أيضاً لكنها بعيدة عن المغالطات: "حمل العرب راية الإسلام وفجروا ثورته، وذادوا عن حياضه، وبلغوا رسالته، ونشروا دعوته بين أمم الأرض، فتاريخ العرب منذ فجر الإسلام تاريخ إسلامي.

وعندما يراد صوغ العبارة نفسها بصورة موضوعية تنتفي فيها اللعبة اللفظية والموسيقا المسجوعة يمكن القول مثلا : حمل العرب لواء الإسلام ودعوا إليه ونشروه بين أمم الأرض.

وفي النهاية، يمكن القول: إنّ هذه الوثيقة تعاني في جميع مراحلها، من غلبة طابع الموازنات اللفظية والمطابقات والمساجعات، بصورة أفرغت هذه الوثيقة من مضامينها الموضوعية، وجعلتها أحوج ما تكون إلى منهجية علمية، لإعادة صياغة ما يمكن منها بأسلوب علمي بسيط، قادر على أن يعكس المضامين الحقيقية لوثيقة يجب أن تتسم بالطابع الموضوعي والعلمي.

4- الحشو والتركيب والتكرار:

يقصد بالحشو أن يكون الهدف مركباً متضمناً مجموعة من الأهداف الجزئية مما يجعله في كثير من الأحيان غامضا مبهما يفارق الدلالة الواضحة والمعنى المحدد. ويعد الحشو والتكرار من أخطر آفات اللغة العلمية وعيوبها، ولاسيما في مستوى صياغة الأهداف على نحو خاص. ومع ذلك يغلب على الوثائق التربوية العربية الخاصة بالأهداف طابع التكرار والإلحاح، فالفكرة الواحدة تتكرر تحت صياغات لفظية مختلفة في أكثر من بند وفقرة. ويمكن لمن يريد أن يقرأ صيغة الأهداف

التربوية العربية أن يجد فيها حشداً هائلاً من العبارات والكلمات والصيغ التي تفتقر إلى الدقة وتحتمل أوجها متعددة في معانيها.

فالوثائق التربوية العربية في مجال الأهداف تعرض مضامينها تحت عناوين غامضة وضبابية تحتمل تفسيرات متعددة ومتناقضة في آن واحد. وإذا كانت الأهداف العامة تعاني من هذا الغموض فإلى أي حد يمكن تصور مدى هذه المعاناة في مستوى صياغة الأهداف الخاصة أو المرحلية في مستوى التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي.

ويغلب على الوثائق العربية طابع التكرار والإلحاح. فالفكرة الواحدة تتكرر تحت صياغات لفظية مختلفة في أكثر من بند وفقرة، ومثال ذلك نجد البند العاشر من وثيقة الأهداف التربوية القطرية ضمن البند الأول. جاء في البند الخامس من وثيقة الأهداف التربوية المطورة في دولة قطر ما يلي "تمكين المتعلمين من التزود بالمعرفة المتقدمة، والعلوم النافعة، بتتابع مستمر، يناسب مراحل نموهم واستعداداتهم، وتنمية قدراتهم على ربط العلوم بتطبيقاتها، واستيعاب المنجزات العلمية والتكنولوجية وتوطينها واستنباتها، واستثمار إيجابياتها وتلافي سلبياتها "[31]. ينطوي النص السابق على منظومة العيوب المنهجية في الصياغة ويشكل مثالا للغة التي تتنافر مع منطق الموضوعية. لنلاحظ على سبيل المثال عدد الأفكار التي تنطوي عليها هذه الفقرة :

- التزود بالمعرفة المتقدمة.
- التزود بالعلوم النافعة.
- التتابع المستمر في التزود.
- تنمية قدرة المتعلمين على ربط العلوم بتطبيقاتها.
- استيعاب المنجزات العلمية والتكنولوجية.
- توطين هذه العلوم والتكنولوجيا.

---

31 انظر أيضاً وثيقة الأهداف التربوية المطورة في دولة قطر، البند الخامس (ص: 8)

- استنبات هذه العلوم.
- استثمار إيجابيات هذه العلوم وتلافي سلبياتها.

هذه أفكار متعددة في بند واحد، وهي متنافرة في الوقت نفسه، وتجعل القارئ في حيرة من أمره لا بل أمام متاهة تستوجب التوقف الطويل أمامها. ويضاف إلى ذلك طابع العمومية والتلاعب اللفظي وغياب مبدأ الإجرائية والوضوح.

لننظر في البند رقم (9) من وثيقة الأهداف القطرية إذ جاء فيه: " تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى المتعلمين، وممارسة حرياتهم دون تجاوز، واحترام أفكار الآخرين وآرائهم ، وتعود التفكير الناقد، والعمل المشترك، والتفاعل الإيجابي مع بيئتهم ومؤسسات مجتمعهم[32]". وهنا تبرز أيضاً عيوب يندر أن نجد مثيلها في صياغة الأهداف، فالبند ينطوي على أفكار متعددة ومتنافرة في الوقت نفسه وعندما ننظر في هذا البند بدقة يمكن أن نسجل ما يلي :

- تعدد الأفكار: تنطوي العبارة على حشد من الأفكار مثل: 1- تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي، 2- ممارسة الحريات 3- احترام آراء الآخرين وأفكارهم، 4- تعود التفكير الناقد، 5- العمل المشترك، 6- التفاعل الإيجابي بين البيئة والمؤسسات الاجتماعية. والسؤال هنا ما العنوان الذي يمكن لنا فيه تصنيف هذا البند؟ إنه لمن الصعب إيجاد عنوان لهذا البند !
- تنافر الأفكار وتناقضها: والسؤال هنا هو ما العلاقة بين التفكير الناقد وبين العمل المشترك؟ ما العلاقة المنهجية بين التفاعل الإيجابي مع البيئة والتفاعل الاجتماعي. لا يمكن أن نجد الرابطة المنطقية التي تجمع بين هذه الأفكار وتنظمها في نسق واحد.

ويضرب لنا قمبر مثالاً آخر حول صياغة خاطئة ومفعمة بالمغالطة المنهجية في نسق الأهداف التربوية في العراق وهو الهدف الإنساني الذي ينص على "العناية بالأسرة وبالعلاقات الإنسانية السليمة فيها بوصفها الأساس للتنشئة الصحيحة والتعاون الوثيق

32 انظر أيضاً وثيقة الأهداف التربوية المطورة في دولة قطر، البند التاسع، ص 9.

بين أعضائها، وبوصفها النواة للمجتمع الأكبر، مع تأكيد أهمية رعاية الطفولة والدور الفاعل للمرأة ". هذا الهدف المركب بطابعه الخطابي الرنان يجعل من المدرسة مؤسسة للرعاية الاجتماعية والأسرية في الدولة وتصبح المدرسة (كما يقول قمبر) "مسؤولة عن الجوانب الصحية والغذائية والأخلاقية والاجتماعية للأسر، وتقتطع بذلك مسؤوليات هي من اختصاص وزارة الصحة والشؤون الاجتماعية والعمل والثقافة وغيرها"[33]. ويقترح قمبر صيغة تحرر المدرسة من هذا العبء الكبير والمهمة التي تتجاوز كل الإمكانيات المتاحة للمدرسة بالعبارة التالية "تنوير الأفراد بالمفاهيم المناسبة التي تمكنهم من إدراك وضع الأسرة في المجتمع (...) مع تأكيد أهمية فهم دورها الخاص في رعاية الطفولة وإبراز مكانة المرأة المتميزة داخلها"[34]. وهنا يمكن القول: إنّ قمبر كان متواضعا جدا إذ إنه لم يذكر الحشو والتركيب الممل والتكثيف في هذا الهدف الذي يشمل وضع المرأة والطفولة والتنشئة الاجتماعية في موجة نصية واحدة.

فالأهداف التربوية العربية تعاني من التداخل والتكرار، وهذه الآفة تفقد الأهداف التربوية توازنها وتخل بوظائفها الأساسية. ويعترف صناع الأهداف التربوية في الوطن العربي بوجود هذا التداخل والتكرار ولكنهم بدلاً من البحث عن وسيلة تحرر الأهداف من هذا المرض فإنهم يبررون وجوده ويذهبون في تبرير هذا المرض مذاهب مختلفة. يبرر تقرير "مشروع أهداف التعليم والأسس العامة للمناهج لدول الخليج العربي " التداخل والتكرار بأسلوب ساذج وبدائي وذلك عندما يعلن هذا التقرير مشروعية التكرار والتداخل، يقول هذا التقرير: "لما كانت مصادر الأهداف متداخلة إلى حدّ كبير يصعب معه فصل بعضها عن بعض، كان من الطبيعي أن يحدث تكرار

33 محمود قمبر، أهداف التربية العربية، دراسة نقدية تحليلية مقارنة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، الدوحة،2001، ص84.

34 محمود قمبر، أهداف التربية العربية، دراسة نقدية تحليلية مقارنة، المرجع السابق، ص83.

وتداخل بين الأهداف المشتقة من كل منهما"[35]. ويذهب هذا التقرير إلى أبعد من ذلك ليعمل على تبرير الخلط والتداخل والغموض بطريقة غريبة فهو يشبه هذا الخلط بحالة الاختلاط الغذائي الذي يأتي من مصادر غذائية مختلفة. ويفرد التقرير صفحة كاملة تقريبا عن هذا التشبيه بين محتويات الغذاء ومصادره بمضامين الأهداف ومصادرها ويصل إلى نتيجة غذائية مهمة وهي أنه ما دام هناك اختلاط وتداخل في المواد الغذائية المأخوذة من مصادر شتى فإن هذا الاختلاط في الأهداف التربوية أمر طبيعي جداً لأنه ناجم عن الاختلاط في تعدد المصادر"[36].

طبعا هذا التبرير يأتي تعبيراً عن عقم منهجي بالغ الدلالة والخطورة وعن جهل حقيقي بطبيعة العلم والمعرفة العلمية إذ يجب في الواقع أن نبحث عن علة الخطأ وعن طريقة لتصحيحه وليس عن منهج لتبريره. ونحن عندما لا نستطيع تحديد المصادر وتحرير الأهداف من الخلط والتداخل واختلاط الحابل بالنابل فيا لبؤس التربية والسياسيات التربوية بما تنطوي عليه من أهداف. حتى لو عدنا إلى المثال الذي ضرب عن الغذاء والتغذية فإن المتخصصين في هذا الميدان يستطيعون حساب أدق الذرات في القيم الغذائية الموجودة في كل غرام من كل مادة من المواد الغذائية كما أن الأدوية تتضمن أدق المعايير والجزئيات المحسوبة بدقة لا تضاهيها دقة. وهذا الأمر وارد في اللغة وهي أشق الميادين وأصعبها وعورة في مستوى التحديد، ومع ذلك فإن المتخصصين في اللغة استطاعوا الوصول إلى مناهج علمية إبيستيمولوجية تمكنهم من تحرير المفهوم من كل أشكال الغموض التي تحيط به. والأهداف التربوية اليوم يمكن أن

---

35 مكتب التربية العربي لدول الخليج، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، مشروع أهداف التعليم والأسس العامة للمناهج لدول الخليج العربي: دراسة أولية، الكويت مارس/ آذار 1980، ص 38.

36 مكتب التربية العربي لدول الخليج، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، مشروع أهداف التعليم والأسس العامة للمناهج لدول الخليج العربي، المرجع السابق، ص 39.

تكون واضحة جدا باستخدام أبسط المناهج العلمية أو المنطقية في بنائـــها وتكوينـــها. طبعا يمضي هذا التقرير حتى في تبرير تعدد الأهداف إلى ما نهاية وبلا حدود ويقـول في الحرف الواحد " إن الأهداف التي تشتق من كل مصدر ليس لها حدود، فـالأهداف المشتقة من الإسلام يمكن أن يتزايد عددها إلى ما لا نهاية له"[37].

طبعا هذه التبريرات تدل على حجم المأساة التي تتعلق بمعدي الأهـداف ومصمميـها الذين يكرسون جهودهم لتبرير الخطأ والوهن والضعف في ممارساتهم التربوية بـدلا من العمل على تصويب الأخطاء وتصحيحها وتطوير المناهج التي تؤدي إلى الارتقـاء بسوية العمل إلى أفضل ما يمكن.

لنأخذ نموذجا مقارنا بين الأهداف التربوية لولاية إيريزونا والأهداف التربوية السورية فنجد في هذا النموذج مفارقات بين النصوص والمنهجيات التي تعتمد بين البلدين. وإذا كنا نقدم هذا النموذج فهذا لا يعني أننا نقصدنا المقارنة بين أفضل الأنظمـة العالميـة وبين أسوأها. فلو أخذنا أية أهداف في أي بلد عربي وقارناها بأهداف ولاية أمريكيـة لوجدنا التناقضات نفسها والمفارقات عينها. وهذا يعني أن صياغة الأهداف التربويـة في البلدان العربية تكاد تكون واحدة وهي مختلفة عن الصياغات العلمية فـي الـدول المتقدمة على نحو كلي.

37 مكتب التربية العربي لدول الخليج، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، مشروع أهـداف التعليم والأسس العامة للمناهج لدول الخليج العربي، المرجع السابق ص 38.

مقارنة بين الأهداف التربوية في ولاية أريزونا الأمريكية و الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية	
الأهداف التربوية الخاصة بولاية أريزونا[38]	الأهداف التربوية في سورية
1- مساعد التلميذ على فهم ذاته.	بناء الشخصية المتوازنة والمتكاملة لدى المواطن القادر والمبدع والمؤمن بوطنه وأمته الواحدة، والمخلص بالدفاع عنها، بغية تحقيق أهدافها القومية الإنسانية
2- إكساب التلميذ المهارات الأساسية في الحديث والقراءة والكتابة والحساب.	الاهتمام ببناء محتوى التعليم على قاعدة راسخة من التراث العربي والخصوصية القومية وتمكين الناشئة من مواجهة التخلف والتجزئة والاستعمار
3- إكساب التلميذ مهارات الابتكار والقدرة على التفكير الناقد	تزويد المواطن بالكفاءات والمعارف والمهارات النظرية والعملية التي تدعم قدرته على الإسهام في تطوير الإنتاج الفكري والاجتماعي والاقتصادي وسواها، لتحقيق التنمية الشاملة المستدامة.
4- تأكيد العادات الصحية الجيدة	رفع المستوى العلمي والثقافي والتركيز على البحث منطلقاً، وعلى التجريب وسيلة، والتطبيق العملي قاعدة للتدريب، وتنمية الاتجاه العلمي لرفع مستوى الأداء والإنجاز بما يمكن خريجي المستويات التعليمية المختلفة من الاستفادة من نتاج العلم وتقاناته تحقيقاً لربط التربية بالتنمية الشاملة
5- معرفة التلميذ لفرص العمل المتاحة وإعداده بما يناسب هذه الفرص	تنمية مهارات التعلم الذاتي تحقيقاً لعملية التعلم المستمر
6- تقدير الآخرين الذين يختلفون عنه ثقافيا وعنصريا	اعتماد سياسة شاملة لتطوير التعليم تراعي المتغيرات والمستجدات العلمية والثقافية والمعرفية في العالم، وتعنى بتعميق مفاهيم التربية السكانية والبيئية في مراحل التعليم المختلفة على أن يكون الإطار المرجعي لها سياسات المجتمع في خططه التنموية
7- إكساب التلميذ الاتجاهات نحو المواطنة المسؤولة والملتزمة اجتماعيا	اعتماد الحوافز المعنوية والمادية الكفيلة بإثارة الجهود وتنميتها وتفعيل الرغبة في الأداء والإنجاز والإبداع والابتكار
8- تفهم وتذوق الفنون والموسيقا والآداب وذلك بغرض التمتع بالحياة واستغلال أوقات الفراغ	تعزيز استخدام اللغة العربية في التعليم والعمل على توحيد المصطلحات العلمية في سورية والوطن العربي

38 ثابت كامل حكيم، قراءات في الفكر التربوي: واقعه وفلسفته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1996، ص52-53.

لنلاحظ عبر المقارنة بين المنظومتين في إحدى الدول العربية وفي إيريزونا أن عدد الكلمات الموظفة في الأهداف الثمانية لولاية إيريزونا هو 80 كلمة، بينما بلغ عدد الكلمات الموظفة في الأهداف السورية 180 لثمانية أهداف فقط، وهذا يعني أن عدد الكلمات في الأهداف السورية يعادل أكثر من مرتين وربع المرة لعدد الكلمات في ولاية إيريزونا. وفي هذا دليل على أن الأهداف العربية متشبعة بالتراكيب والحشو وموسومة بطابع خطابي واضح. وهذا يتضح عندما نقرأ كل فقرة أو عبارة من عبارات الأهداف السورية. وتتضح هذه العيوب الخطابية وغيرها في الهدفين الرابع والسادس في منظومة الأهداف التربوية السورية على نحو خاص. وعلى خلاف الأهداف التربوية السورية يبين الجدول السابق أن الأهداف التربوية في ولاية إيريزونا تتميز بالبساطة والوضوح والشفافية والإجرائية والاختصار.

في 1993/6/14خاطب المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ومركزه في الكويت أكثر من ثلاثين خبيرا لإبداء ملاحظاتهم على الأهداف التربوية الموحدة لدول مجلس التعاون الخليجية وقد أجمعت هذه الملاحظات فيما يتعلق بنصوص الأهداف على ما يلي [39] :

1- يغلب على صوغ بعض الأهداف الأسلوب الفضفاض ورأوا أن يكون التعبير محدداً بحاجة المطلب.

2- إن بعض الأهداف بينها تداخل في المجال الواحد إذ لوحظ تكرار الهدف الواحد أو جزء منه في أكثر من فقرة، وأن بين الأهداف تداخلاً في أكثر من مجال، وطالب الخبراء بتخليص الأهداف من هذا التداخل.

39، تقرير حول " سير العمل في تنفيذ المرحلة الأولى لدراسة وثيقة الأهداف التربوية العامة للتربية والأسس العامة للمناهج في دول الخليج: مقدمة في ندوة الخبراء ومسؤولي المناهج في الدول الأعضاء للنظر في تطوير الأهداف التربوية " دون تاريخ.

3- إن في صياغة الأهداف التربوية خروجا عن التقليد المتبع في الأهداف التربوية واقترح الخبراء تعديل صوغها.

4- تضمنت بعض الأهداف إضافات تتعلق بالمبررات أو الإجراءات أو التفاصيل غير المطلوبة ورأى الخبراء حذف تلك الإضافات.

ويتضح من هذه الملاحظات أن الخبراء يركزون على إشكاليات الصياغة التي تتمثل في التكرار والحشو والتعقيد والتداخل. وهي شبكة من نقاط الضعف التي تعانيها الأهداف التربوية بصورة عامة.

ومن الملاحظ أن الخبراء المعنيين لم يتطرقوا إلى الإشكاليات المنهجية التي تتصل بعمليات بناء الأهداف واستراتيجياتها وبقي التركيز على النص وآفاته التي تتمثل فيما أسلفنا عنه من خطابة وحشو وتكرار.

5- العمومية والضبابية:

إن من أخطر العيوب المنهجية التي تواجهها الأهداف التربوية هي العمومية والضبابية. ونقصد بالعمومية أن تكون هذه الأهداف مفرغة من المضامين التي تربطها بخصوصية شعب معين أو أمة محددة. فالأهداف التربوية يجب أن ترسم وتحدد بمقياس شعب معين في مرحلة معينة وهذا يعني أنه لا يمكن لأهداف بلد محدد أو مجتمع معين أن تناسب مجتمع آخر أو أن تستجيب لخصوصيات أمة أخرى. فكل أهداف تصاغ وتبرمج وفق مقياس مجتمع ما وهي تعبر عن خصوصياته. وهذا يعني أن هذه الأهداف تناسب مجتمعاً محدداً معيناً تاريخياً لأن الأهداف تعبر عن طموحات مجتمع محدد وعن تطلعاته وحاجاته.

ومن هنا يعد معيار الخصوصية واحدا من المعايير البنيوية التي يستند إليها في تقويم الأهداف التربوية. ومن هذا المنطلق فإن الباحثين والمفكرين يهزؤون من الأهداف التربوية التي تصلح لكل مكان وزمان ولكل أمة أو شعب ويرون بأن هذه الأهداف

هي غالباً ما تكون ترجمات أدبية لأهداف تنبع من واقع المجتمعات المعنية وهم يرون بأن الأهداف التي تصلح لكل شيء لا تصلح البتة لأي شيء.

وتشكل هذه العمومية مشهداً من المشاهد الدرامية المتعددة في الأهداف التربوية العربية. يمكن لمن يتمعن في صيغ الأهداف التربوية العربية أن يجد فيها اختناقات كبيرة بالعمومية والضبابية. فهناك حشد هائل من العبارات والكلمات والصيغ العامة التي تفتقر إلى الدقة وتحتمل أوجها متعددة في معانيها ويمكن لنا أن نستعرض بعضا من هذه الكلمات والعبارات:

جاء البند رقم (12) في وثيقة الأهداف التربوية القطرية المطورة مثالاً للعمومية والضبابية والتشتت والغموض: "تنمية مواهب المتعلمين وميولهم ورعايتها وإحكام ربطها بمصالح المجتمع العليا وتوجيهها نحو حب العمل المنتج، وتدريبهم على المهارات المتطورة في الإنتاج، واستثمار التكنولوجيا المتقدمة في أساليبه ووسائله للوفاء بحاجات التنمية. (كان يفترض أن يقال استثمار التكنولوجيا المتقدمة في أساليبها ووسائلها بدلاً من " أساليبه ووسائله ").

الأسئلة هنا كثيرة: أية مواهب وأية ميول؟ فكلمة موهبة تتميز بطابع الشمولية فهناك مواهب أدبية وفنية وموسيقية ورياضية فأية مواهب يريد مصمم العبارة أن يشير إليها؟ والميول تختلف في دلالتها عن المواهب فكيف نجمع بين الكلمتين في صيغة ترادف؟ وما هي مصالح المجتمع العليا؟ فهناك مصالح قومية وهناك مصالح اقتصادية ومصالح اجتماعية وهل هناك ما هو أكثر عمومية من كلمة مصالح المجتمع العليا؟ وما المهارات المتطورة في الإنتاج؟ ثم ما العلاقة التي تربط بين التكنولوجيا المتقدمة والمواهب؟ ألا يصلح هذا الهدف لأن يكون مصدرا لعدد من الأهداف التي لا تترابط فيما بينها بصورة واضحة؟

هذه العمومية سمة يضرب حضورها في أغلب الأهداف التربوية في الوطن العربي وهذا ما ينسحب أيضاً على استراتيجية تطوير التعليم في مصر عام 1987 التي ترتسم في أربعة أهداف أساسية هي [40] :

1– تأكيد بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة المستقبل.

2– إقامة المجتمع المنتج.

3– تحقيق التنمية الشاملة.

4– إعداد جيل من العلماء.

يبين سعيد إسماعيل علي في معرض تعليقه على هذه الأهداف تأكيد الشخصية المصرية تأكيداً مفرطاً وكان يجب على حد تعبيره: "يجب أن نؤكد على الذاتية العربية وعلى أن تكون هذه الذاتية هي االمحور الأساسي"[41]. ويبين أيضاً أن هذه الأهداف عامة وأنها يمكن أن توضع لأي دولة أخرى علماً أن التعليم يجب أن يتميز بالطابع الذاتي للثقافة القومية [42]. ونجد في الهدفين الثاني والثالث خروجاً بمهمة التربية عن نطاقها المحدود وتحميلها ما لا طاقة لها به. فالتنمية الشاملة مهمة تتجاوز حدود التربية فهناك قوى كثيرة غير التربية تؤدي دوراً كبيراً في تحقيق هذه المهمة.

ومع ذلك فنحن لا نعدم وجود بعض المحاولات التي تتميز بالرصانة المنهجية وفي هذا السياق يمكن استعراض المبادئ الأساسية التي أقرها المجلس الأعلى لدول مجلس التعاون الخليجي الذي عقد في مسقط في الثالث من تشرين الأول إلى السادس منه عام 1985 بوصفه نموذجاً يمكن أن يعتمد من حيث المبدأ في صياغة الأهداف التربوية

40أنظر. فتحي سرور، استراتيجية تطوير التعليم في مصر، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، 1987.

41سعيد إسماعيل علي، التعليم في مصر، مرجع سابق، ص 318.

42 سعيد إسماعيل علي، التعليم في مصر، مرجع سابق، المرجع السابق، ص 346.

الواضحة، إذ جاءت هذه الأهداف موضوعية مقارنة بالأهداف الموجودة في أغلب وثائق الدول العربية [43]. جاء في هذه الوثيقة ما يلي :

1- الالتزام بمحو الأمية الشامل.

2- تنمية القدرة على الإبداع والتفكير المستقل.

3- اعتبار التعليم مهنة تخصصية.

4- تعزيز القيم والتوجهات الإيجابية (بند ينطوي على غموض).

5- ربط التعليم بالعمل.

6- ربط التعليم الثانوي والعالي بمتطلبات التنمية.

توفير القاعدة الضرورية للبحث العلمي والتعامل مع التكنولوجيا.

7- الالتزام بتعريب التعليم العالي والجامعي كلما كان ذلك ممكنا.

8- تنمية روح المواطنة والولاء والالتزام بالدفاع عن الوطن من خلال التدريبات العسكرية.

ويمكننا أن نسوق في هذا الموضع نموذجاً للأهداف التربوية في ولاية بولاية بنسلفانيا[44].

The educational Goals for Pennsylvania State

تسعى التربية في ولاية بنسلفانيا إلى مساعدة التلميذ على :

1- فهم نفسه لأقصى حد ممكن وأن يقدر ذاته بوصفه فرداً وعضواً في المجتمع.

2- فهم الأشخاص الذين يختلفون عنه اجتماعيا وثقافيا وعنصرياً وتقديرهم.

3- السيطرة التامة على المهارات الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة والرياضيات.

4- إكساب الاتجاهات الإيجابية نحو عملية التعلم.

---

43 انظر وثيقة وزارة التربية والتعليم، قرارات الدورة السادسة للمجلس الأعلى لدول مجلس التعاون، مسقط، 3-6 نوفمبر 1985،ص1.

44 ثابت كامل حكيم، قراءات في الفكر التربوي: واقعه وفلسفته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1996، ص53-54.

5- إكساب العادات والاتجاهات المناسبة نحو الإعداد للمواطنة الصالحة.

6- إكساب العادات الصحية الجيدة.

7- الابتكار في مجال أو أكثر من مجالات المعرفة.

8- معرفة فرص العمل المتاحة والإعداد لها وتهيئة التلميذ ليكون قادراً على استثمار هذه الفرص.

9- فهم إنجازات الإنسان في مجال العلوم الطبيعية والاجتماعية وتقديرها.

10- فهم أن العالم المعاصر سريع التغير ولذلك يجب مواجهة هذه الحقيقة، ويبقى التعليم المستمر أساسياً ومتوقعاً في مواجهة حاجات التغير.

6- إشكاليات التناقض في بنية النصوص:

يعد الانسجام والانسيابية المنطقية من السمات المعيارية الأساسية في بينة الأهداف التربوية في مستوى الصياغة والمنهج. وتكون الأهداف التربوية أهدافاً ممنهجة وحقيقية بمقدار تكاملها وانسجامها وخلوها من التناقض والتنافر الذي يفقدها مشروعيتها الحقيقية. ويشكل هذا الانسجام والتكامل معياراً حيوياً لمصداقية هذه الأهداف وحيويتها وقدرتها على أداء دورها الوظيفي. والتناقض بين جوانب المنظومة الهدفية يؤدي بالضرورة إلى تعطيلها بصورة كلية أو جزئية. فالتناقض بصوره المختلفة يشكل الخطر الأكبر الذي يهدد المنظومة ويدفع بها إلى دوائر العدمية والانحلال.

ومما يؤسف له أن المنظومات التربوية للأهداف غالباً ما تواجه هذا التحدي الكبير الذي يتعلق بالمصداقية والتكامل والانسجام. وتظهر هذه الإشكالية غالباً في محاولات تحقيق التوازن بين التقليد والتجديد بين الإبداع والمحافظة بين الدين والعلم بين الانفتاح على الحضارة الغربية والانغلاق عنها في أنساق الأهداف العربية ومنظوماتها. فالتناقض يوجد بقوة في قلب هذه المنظومات العربية وهو يؤدي إلى تصدعها وإفراغها من محتواها ومضامينها الحقيقية.

فغالباً ما تعاني الأهداف التربوية العربية من حضور مكثف للمقولات الراديكالية المتناقضة، فهي تسعى إلى تحقيق قيم تتنافر في ثنائيات متضاربة : بين القدامة والحداثة، بين التراث والأصالة، الماضي والحاضر، الإبداع والاتباع، بين التجديد والتقليد، بين الانتماء القومي والانتماء القطري. يعالج قمبر في هذا الخصوص منظومة الأهداف الكويتية فيرى في بنيتها ما يؤكد هذه الروح الثنائية المتناقضة. فالهدف الثاني من الأهداف الكويتية ينص على " تعريف المتعلمين بالتراث العربي الإسلامي والعادات والتقاليد الاجتماعية والعمل على دعمها ". وينص الهدف السابع على " إعداد أفراد قادرين على تحمل مسؤولية التطوير والتغيير ورفض كل مظاهر التخلف والجمود ". وهنا يتساءل المرء كيف يمكن التوفيق بين دعم العادات والتقاليد التي تشكل بنية متنافرة من القيم الجامدة مناهضة للتجديد وبين رفض كل مظاهر التخلف والجمود ؟. وهنا تنهض الإشكالية التي بموجبها يسقط الهدف السابع عندما نأخذ بالهدف الثاني، وقد يسقط الهدف الثاني عندما نأخذ بالسابع. فأي الهدفين نعتمد للخروج من دائرة هذا التناقض[45].

ويمكن لهذا التناقض أن يطالعنا في كثير من المنظومات العربية للأهداف التربوية. ففي منظومة الأهداف العراقية تطالعنا هذه المشكلة في نص الهدف الثاني من المجموعة الأولى الخاصة بقسم الثقافة القومية والاشتراكية: "تحصين الشباب فكرياً ضد النظريات والتيارات الفكرية الأجنبية التي لا تتلاءم مع الأهداف القومية والإنسانية". وعلى الأثر وفي الهدف الثاني من هذه المجموعة يأتي التناقض صريحاً حيث نص الهدف الثاني مباشرة "الحرص على تجنب الانغلاق والعصبية تجاه الأفكار والثقافات الإنسانية التي تخدم قضايا في التحرير والبناء الاشتراكي" وهنا نجد أنه لا بد من إسقاط أحد هذين الهدفين ليصبح الآخر مشروعاً بالضرورة. ومع ذلك فإن هناك

45 محمود قمبر، أهداف التربية العربية، دراسة نقدية تحليلية مقارنة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، الدوحة،2001، ص91.

تناقضات أخرى تتمثل في الهدف الثاني من المجموعة الثانية التي تتصل بالمجال التربوي والعلمي حين ينص هذا الهدف على ما يلي: "إعداد جيل متقف متسلح بالعلم يعتمده أساساً سليماً لإحداث التغيرات الجذرية، واضعا المعرفة العلمية والأسلوب العلمي في التفكير والتحليل في خدمة أهداف الأمة والقضاء على ما التصق بها من وجوه التخلف". والسؤال المنهجي كيف يمكن اعتماد العلم واضعاً المعرفة العلمية والأسلوب العلمي في التفكير والتحليل في خدمة أهداف الأمة وكيف يمكن في الوقت نفسه أن نعمل على تحصين الشباب ضد النظريات الأجنبية ؟ وإذا كنا حقا نؤمن بالأسلوب العلمي فلماذا هو الخوف من النظريات والتيارات الفكرية الأجنبية. ولماذا لا نترك للعلم أن يقرر خطورة الحقائق التي نخشاها؟

وفي المنظومة السعودية للأهداف التربوية يقع التناقض ويتكرر في بنية الأنساق المكونة لهذه المنظومة. جاء في أحد الأهداف العامة "تنمية روح الولاء لشريعة الإسلام، وذلك بالبراءة من كل نظام أو مبدأ يخالف هذه الشريعة". وبعد ذلك تنطوي الوثيقة على هدف يفيد :" تنمية التفكير العلمي لدى الطالب وتعميق روح البحث والتجريب والتتبع المنهجي واستخدام المراجع والتعود على طرائق الدراسة السليمة". ويبدو التناقض جليا وصريحا بين المقولتين والهدفين بين مقولة دينية أخلاقية تنهى وتتبرأ من كل ما يخالف الدين وبين رؤية علمية قوامها البحث العلمي المجرد الذي يتجاوز حدود الممنوعات والخطوط الحمراء.

ينص الهدف الثامن في منظومة الأهداف التربوية بدولة الكويت على ما يلي:" مساعدة الأفراد على حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية ومشكلات العمل ووقت الفراغ وغيرها". هذا الهدف يشكل موضوعا نترك التعليق عليه للدكتور محمود قمبر الذي يرى أن هذا الهدف يحمل المدرسة وظائف تخرج عن قدرتها ورسالتها لأن المدرسة ليست هذه المؤسسة التي يمكنها أن تجد الحلول لجميع المشكلات في المجتمع أو هذه التي يواجهها الأفراد. وكان يمكن صوغ هذا الهدف بصورة عقلانية على النحو التالي

"تمكين الأفراد من تحصيل مفاهيم وقيم وأساليب ومهارات تساعدهم مستقبلا على حل مشكلاتهم" وهكذا يمكن تجاوز هذه الرؤية التي تعطي المدرسة صورة مؤسسة كلية القدرة قادرة على إيجاد الحلول لجميع أفراد المجتمع"[46].

تاسعاً: خاتمة نقدية :

يتصور عدد من المفكرين أن الأهداف التربوية نتاج فعل ذهني ذو طابع فلسفي يتبلور في عبارات عذبة رشيقة أخّاذة، إذ يكفي لبناء الأهداف أن ينقدح ذهن المفكرين وأن يسيل مدادهم وأن تهتز قريحتهم الشعرية فتصاغ هذه الأهداف في أبهى حلة وأجمل صورة.

وعلى خلاف هذا التصور، فإن الأهداف التربوية هي نتاج فعاليات اجتماعية سياسية تربوية معقدة ومركبة، تأخذ مسارها في لحظات تاريخية حرجة في مسار التطور الاجتماعي. وهذا يعني أنه لا يمكن اختزال الأهداف إلى مجرد تكوينات وصياغات لغوية وانقداحات ذهنية. إنها باختصار منظومة أفاعيل تتقاطع فيها عمليات اجتماعية وسياسية معقدة.

وينبني على ما تقدم بأن كل محاولة علمية لتحليل الأهداف التربوية، بوصفها مجرد بنية لغوية تترامى في مجموعة من العبارات والصيغ، تشكل محاولة عبثية تنأى عن المشروعية المنهجية وتدفع بالجهود العلمية خارج دائرة الرؤية المنهجية للظاهرة الاجتماعية.

ويبقى التساؤل الكبير الذي يطرح نفسه وهو لماذا يغفل المصممون والمفكرون التربويون العاملون على بناء الأهداف وتطويرها لغة الواقع وفعالياته لماذا يركزون على بنية النص دون التركيز على بنية الواقع ؟ لماذا يعملون على تطوير الأهداف من

---

46 محمود قمبر، أهداف التربية العربية:دراسة نقدية تحليلية مقارنة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، الدوحة،2001،ص 83.

بنية النص ولا يعطون أهمية كبيرة لبنية الحدث والواقع والحقائق التي تفيض في كل مكان؟

لقد ذهلنا تماماً عندما قرأنا معطيات الملاحظات التي أعرب عنها أكثر من ثلاثين خبيرا ومربيا في وثيقة الأهداف التربوية الموحدة لدول مجلس التعاون. ويعود هذا الذهول وتلك الحيرة إلى حقيقة قوامها أن جميع هؤلاء المحكمين والخبراء والمربين وأساتذة الجامعات أبدوا ملاحظات تتعلق ببنية النص في هذه الأهداف و يندر وجود ملاحظات تتعلق بمنهجية بناء هذه الأهداف، أو بآليات اشتقاقها، أو بعمليات تدفقها، أو بمدى توازنها مع الواقع، أو بمدى قدرتها على ترجمة الطموحات الحقيقية لهذا الواقع. في هذه الملاحظات لم يلتفت أحد من هؤلاء الخبراء إلى بنية الواقع بما يفيض به من حقائق. لقد أعلنت الملاحظات على بنية النص على كلمات هنا وكلمات هناك، حول هذا التعبير أو ذاك، حول هذا الأسلوب اللغوي أو ذاك، حتى أن بعضهم اقترح حذف مصادر الاشتقاق، لأن مجرد حذفه كما يبدو لصاحبه يؤدي إلى إزالته من الواقع، وكأن الواقع هو الذي يفيض من بنية النص ومن واقع الألفاظ والكلمات.

كثير من النقاد يرون أن العقلية العربية تلتمس الحقائق في بنية اللغة لا في غيرها. فاللغة العربية كانت دائماً وأبداً مصدرا لحقائق علوية سامية تتأصل في بنيانها وتنبث في كيانها. وهي فوق ذلك كله تتدفق بجمال وسحر يفوق كل جمال وكل سحر وهو السحر. لقد آمن صناديد الرجال وعتاتهم بالإسلام، وصفت قلوبهم له عندما أصغوا لنداء القرآن الكريم الذي كان ينبوع كل حكمة وجمال. ولذا فإن كثيراً من النقاد يرون أن سحر اللغة العربية وجمالها يدفعنا إلى إغفال الواقع بما ينطوي عليه من حقائق ومتطلبات. فالعربي يبتهج للكلمة الجميلة أكثر من الطعام حتى في اللحظة التي يتلوى فيها من الجوع، وهو يبحث عن مضافات الكلمة والعبارة المؤنسة أكثر من مضافات الطعام الغنية بموائدها وصنوفها. فاللغة العربية تتميز بسحر خاص" وكثيراً ما يكتفي

الإنسان العربي بسحر الكلمة دون الالتفات إلى مضمونها [47]. يقول فؤاد زكريا في معرض معالجته للدستور الدائم في مصر العربية: "إن للكلمة عندنا سحرا خاصا وقدرة عجيبة على التأثير، تدفعنا إلى الاكتفاء بها وتغنينا عن بذل المجهود من أجل إخراجها إلى حيز العقل، فنحن لا نحب الكلمة فحسب، بل ودائماً نستعيض بها عن الفعل الذي تدعو هذه الكلمة إلى ممارسته"[48].

وفي هذا يذهب علي حر ب إلى القول :" إننا نقيس كل شيء على النص : الحياة والواقع والفكر والعمل الحاضر والمستقبل. إن التحرر من النص شرط لقراءته قراءة جديدة مغايرة خلاقة وشرط لإعادة اكتشاف الواقع وصياغته وباختصار لا سبيل إلى خلق ندهش به العالم مادمنا نتعامل مع النصوص كأداة للعبادة [49].

وفي هذا السياق يرى الجابري أن العقل العربي يقع تحت هيمنة النص والألفاظ وهو يطلب المعاني من الألفاظ بدلاً من البحث عنها في منطق الأشياء وحقائقها. وهذه السلطة سلطة النص واللفظ تفقد العقل قدرته على بناء المفاهيم أو تصرفه عنها وتجعله خاضعا لطبيعة النص بدلاً من أن يكون انعكاساً تجريبياً لنظام الأشياء بما تنطوي عليه هذه الأشياء من مبدأ السببية والعقلانية ومنطق الحجة. وإذا كانت السببية هي واحدة من تجليات الأشياء فإن هذه السببية تكون غائبة أو ضعيفة واهنة في عقل يتفاعل مع الكلمات والألفاظ ويفارق نظام الواقع والحقائق والأشياء[50].

47أحمد خضر أبو هلال، دراسة أنتربولوجية لدور الجامعات العربية في تطوير المجتمع العربي: المؤتمر العام الثاني لاتحاد الجامعات العربية: الجامعات العربية والمجتمع العربي المعاصر 7-4 شباط 1973، صص(113-141)،ص118.

48أحمد خضر أبو هلال، دراسة أنتربولوجية لدور الجامعات العربية في تطوير المجتمع العربي: المرجع السابق، ص118.

49علي حرب، غزو ثقافي أم فتوحات فكرية الفكر العربي، عدد 74، خريف 1993 السنة 14، صص63-78،4 ص72.

50انظر: محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، نقد العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، 1986، ص ص 561-566.

يقول الجابري في هذا الشأن "إن العقل العربي يتعامل مع الألفاظ أكثر مما يتعامل مع المفاهيم "[51].

لقد سبق لزكي الأرسوزي النظر إلى اللغة العربية بوصفها بنية معبأة بخصائص فلسفية سابقة للتجربة وسابقة للوجود وأن عبقرية العرب في لسانهم [52]. والحق يقال: إنّ هذه النظرة الجوانية الصوفية إلى اللغة لا تعطي اللغة العربية خاصة القدرة على التطور والنماء بل تعمل على إضعافها وإلغائها واعتقالها. لماذا؟ لأن هذه الرؤية القدسية تعني اعتقالا للغة في ميدان التطور والصيرورة والارتقاء.

وربما لا تبدو لنا هذه التفسيرات اللغوية قادرة بذاتها على تفسير هذا الضعف المنهجي في تكوين الأهداف التربوية وتشكيلها ويمكننا أن نتحدث عن نسق من المتغيرات والعوامل التاريخية. فتأكيد أهمية الجانب اللغوي في بنية الأهداف ناجم إلى حدّ كبير عن غياب المنهجية العلمية في عملية البناء، كما أنه ناجم عن أسباب سياسية تتعلق بكثير من المعايير التي حددناها سابقاً، ولاسيما طبيعة اللجان التي تقوم ببناء الأهداف أو تطويرها، والطابع السياسي لعمليات التطوير حين تكون عادة عملية صياغة الأهداف وإعادة صياغتها مجرد تظاهرات سياسية ووزارية ترمي إلى تعزيز مواقع العاملين في الإدارات العليا للدولة فهم يؤكدون حضورهم العملي عبر تظاهرات من هذا النوع تؤدي إلى تعزيز الانطباعات الإيجابية عن مدى اهتمامهم بالشأن العام.

وربما لا تبدو لنا هذه التفسيرات اللغوية قادرة بذاتها على تفسير هذا الضعف المنهجي في تكون الأهداف التربوية وتشكيلها، وهنا ومن جديد يقع المفكرون العرب في مصائد النص فهم يلجؤون إلى النص أيضاً في تفسير الطابع اللغوي للأهداف التربوية، وهنا يجب علينا أن نلتفت إلى الواقع ويمكننا أن نتحدث عن نسق من

51 محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، 1986، ص564.

52 انظر زكي الأرسوزي، المؤلفات الكاملة، المجلد الأول، دمشق، 1972.

المتغيرات والعوامل التاريخية التي جعلت المفكرين العرب يعوّلون على النص أكثر من الواقع. إن تأكيد أهمية الجانب اللغوي في بنية الأهداف برأينا ناجم إلى حدّ كبير عن غياب المنهجية العلمية في عملية البناء كما أنه ينجم أيضاً عن غياب التجربة الحضارية في ميدان التخطيط الاجتماعي والتربوي.

وبرأينا هناك ثلاثة عوامل أساسية يمكنها أن تلقي الضوء على هذا القصور وهو:

1- غياب الوعي التربوي والفلسفي المتكامل عند القيادات السياسية العربية.

2- غياب الإرادة الحقيقية لبناء تربية عربية تضع في مقدمة أهدافها غاية البحث عن الإنسان وعن المصالح الاجتماعية.

3- غياب الديمقراطية السياسية في أغلب البلدان. وهذا يعني غياب القوى السياسية التي يمكنها أن تقدم بدائل وسياسات تربوية جديدة قادرة على أن تسهم في عملية النهضة الحضارية للمجتمع.

لقد بينت دراستنا النقدية حول الأسس المنهجية لعملية بناء الأهداف التربوية في البلدان العربية أن منظومات الأهداف القائمة غير مستوفية للشروط المنهجية الضرورية لعملية بناء الأهداف التربوية وتصميمها وصياغتها. ويترتب على هذا الغياب المنهجي أن الأهداف التربوية العربية بصورتها الحالية عاجزة عن النهوض بالإنسان العربي وتحقيق نمائه في عصر متغير متفجر. لقد أفرزت دراستنا هذه مجموعة كبيرة من النتائج التي يمكن لنا أن نجملها مشددين على النقاط التالية:

تعاني بنية النص للأهداف التربوية في الوطن العربي من ضعف منهجي يتمثل في الفوضى والتكرار والضبابية والعمومية وغياب الإجرائية، جعلها تنفصل عن الواقع وتحلق بعيداً عنه وهذا بالتالي أفقد الوثيقة الروح الحقيقة التي تبث الحياة في الأهداف التربوية.

مراجع الدراسة ومصادرها

- الإبراهيم، عبد الرحمن حسن: دراسات حول الأهداف التربوية، جامعة قطر مركز البحوث التربوية، 1986.
- أبو عمشة، عدنان: القضية الفلسطينية في التعليم العربي، في مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة دور التعليم في الوحدة العربية، بيروت، 1983.
- أبو هلال، أحمد خضر: دراسة أنتروبولوجية لدور الجامعات العربية في تطوير المجتمع العربي: المؤتمر العام الثاني لاتحاد الجامعات العربية: الجامعات العربية والمجتمع العربي المعاصر 7-4 شباط 1973، صص(113-141).
- الأرسوزي، زكي: المؤلفات الكاملة، المجلد الأول، دمشق، 1972.
- إسماعيل، سعاد خليل: سياسات التعليم في المشرق العربي، منتدى الفكر العربي، عمّان، 1989.
- بدوي، أحمد زكي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1978.
- بن فرج، أبو بكر: الأهداف التربوية في الجمهورية التونسية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986.
- بوشامب، إدواردو ر.: التربية في اليابان المعاصرة، ترجمة محمد عبد العليم مرسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1985.
- الجابري، محمد عابد، بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، نقد العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، 1986، صص 561-566.
- جامعة قطر، مركز البحوث التربوية: ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول مجلس التعاون لدول الخليج، الدوحة 25-27 إبريل نيسان 1992م.

المجلد الأول، دراسات وأوراق عمل المحاور الأساسية للندوة. الشـــركة الحديثـــة للطباعة، الدوحة قطر 1992.

- جمعية المعلمين الكويتية، ملامح مشروع وطني لتطوير التعليـــم بدولـــة الكويـــت، فبراير/ شباط، 2002.
- حرب، علي: غزو ثقافي أم فتوحات فكرية الفكر العربي، عدد 74، خريـــف 1993 السنة 14، صص(63-78).
- حسون، عصام أحمد، الأهداف التربوية في السودان، المنظمـــة العربيـــة للتربيـــة والثقافة والعلوم، تونس 1986.
- حنا، عزيز: مطالب الوحدة العربية على التعليم، مركز دراسات الوحـــدة العربيـــة، ندوة دور التعليم في الوحدة العربية، بيروت، ط3، 1983، (صص 205-230).
- الخطيب، علم الدين عبد الرحمن: الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدهـــا الســـلوكي، مكتبة الفلاح، الكويت، 1988،ص21.
- الدايم، عبد الله عبد الدايم: التربية وتنمية الإنسان في الوطـــن العربـــي، دار العلـــم للملايين، ط2، بيروت 1991.
- الدايم، عبد الله عبد: نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومســـتقبل الوطـــن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991.
- ديوي، جون: الديمقراطية والتربية، ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخـــائيل، لجنـــة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1954.
- الراوي، مسارع: العمل العربي المشترك ودور المنظمات العربية، مركز دراســـات الوحدة العربية، ندوة دور التعليم في الوحدة العربية، (شارك فـــي هـــذه النـــدوة: سعدون حمادي، زكي الجابر، مسارع الراوي، عدنان أبو عمشة، قمر الدين قرنبج، محمود محمود، عزيز حنا)، ط3، بيروت آذار/مارس 1983.

- رضا، محمد جواد: السياسات التعليمية في دول الخليج العربية، منتدى الفكر العربي، عمان، 1990.
- سعادة جودت أحمد: استخدام الأهداف التربوية في جميع المواد الدراسية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1991.
- السيد، محمود: الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986.
- الشهب، محمد، الأهداف التربوية في المملكة المغربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986.
- الشيباني عمر محمد التومي: فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتاب، طرابلس 1988.
- شيته، منصور السيد: الأهداف التربوية في الجماهيرية العربية الليبية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986.
- الصاوي، محمد وجيه: أهداف التعليم الابتدائي في دول الخليج (دراسة نقدية تحليلية مقارنة) بحث مقدم إلى ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربية، الدوحة 25-27 إبريل 1992.
- عبد المعطي، يوسف: أمة معرضة للخطر: حول حتمية إصلاح التعليم، تقرير مقدم من اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم في بالولايات المتحدة الأمريكية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض 1984، ص 21.
- عبد المعطي، يوسف: تقرير حول الأهداف التربوية لدول مجلس التعاون مقدم إلى مركز البحوث التربوية لدول الخليج العربي، الكويت، تاريخ 8، يوليو /تموز 1993، ص3.

- عبد الموجود، محمد عزت: أمريكا عام 2000 استراتيجية للتربية، جامعة قطر مركز البحوث التربوية، مطابع الدوحة الحديثة 1992.
- عبيد، وليم تاوضروس: النموذج المنظومي وعيون العقل، مركز تدريس التعليم، مركز تطوير تدريس، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، 2001، موقع إليكتروني GOOGLE.COM.
- علي، سعيد إسماعيل: التعليم في مصر، كتاب الهلال، العدد 539، دار الهلال، القاهرة 1995.
- فريق خبراء اليونسكو: تقرير تقويم النظام التعليمي في دولة قطر وتطويره، الدوحة يونيو حزيران، 1990.
- قدوح، خيرية: التربية العربية الوحدوية، لماذا؟ وكيف؟ دراسة نقدية في ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1986.
- قمبر، محمود: أهداف التربية العربية: دراسة نقدية تحليلية مقارنة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، الدوحة، 2001.
- قنديل، أماني: سياسات التعليم في وادي النيل والصومال وجيبوتي، عمان، منتدى الفكر العربي 1989.
- كمال، عبد العزيز عبد الرحمن، عبد الباسط محمد عبد المعطي، عبد العزيز المغيصب، أمينة علي كاظم، سبيكة محمد خالد الخاطر، كلثم علي غانم الغانم: دراسة تحليلية لبعض مظاهر المجتمع القطري ومشكلاته الاجتماعية والنفسية في ضوء ما هو متاح من بحوث، جامعة قطر مركز البحوث التربوية، من غير تاريخ، الدوحة.
- اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم: تطور التعليم في سلطنة عمان فيما بين عامي 76-77/77-78، المطابع العالمية، سلطنة عمان، 1978.

- محشي، خليل: التربية المدرسية والعطاء العلمي في البلدان العربية، نـــدوة تهيئـــة الإنسان العربي للعطاء العلمي، مركز دراسات الوحدة العربيـــة، بـــيروت، 1985، (ص 219-268).
- مرسي، محمد منير: في اجتماعيات التربية، دار النهضة العربية، القـــاهرة، 1981، ص 62.
- المطوع، حسين محمد جمعة: ناصر محمد الشيخ، التعليم العام في مجلس التعـــاون الخليجي: دراسات مقارنة، ذات السلاسل، الكويت 1990.
- المعهد العربي للتخطيط في الكويت: تعليم الأمة العربية في القرن العشرين، الكارثة والأمل: التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، تحرير ســـعد الدين إبراهيم، القاهرة 18- 30 إبريل 1992.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج: تعليم المواطن الأمريكي من أجـــل المســـتقبل، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض 1987.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج، الإصلاحات التربوية، مطبعة مكتـــب التربيـــة العربي لدول الخليج، الرياض 1984.
- منصورة، صلاح: حوار مع زكي نجيب محمود: العقل العربي والثقافـــة العربيـــة، المستقبل العربي - عدد 114، آب - أغسطس 1988، صص121-135.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الخطط لتربوية في الوطن العربـــي فـــي ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية، تونس 1987.
- المومني موسى جفال: الأهداف التربوية في المملكة الأردنية الهاشـــمية، المنظمـــة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986.
- النقيب، خلدون حسن: المشكل التربوي والثورة الصامتة، دراسة في سوســـيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد 174، آب/ أغسطس، 1993، (صص 67-86).
- هندي، صالح دياب، وآخرون: أسس التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1989.

- وزارة التربية القطرية: الأهداف التربوية في دولة قطر وأسلوب واجراءات تطويرها، أبريل الدوحة، 1993.
- وزارة التربية القطرية: تقرير دولة قطر حول السياسة والأهداف التربوية في ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية، ندوة دراسة السياسات والأهداف والخطط التربوية في الوطن العربي، التقرير النهائي المنعقد في الدوحة من 9 إلى 12 يناير 1983، التقرير النهائي والتوصيات، الدوحة 1983.
- وزارة التربية القطرية: تقويم النظام التعليمي في دولة قطر وتطويره، تقرير فريق خبراء اليونيسكو، الدوحة، حزيران 1990.
- وزارة التربية القطرية، ندوة نتائج دراسة السياسات والأهداف والخطط التربوية في الوطن العربي، التقرير النهائي المنعقد في الدوحة من 9 إلى 12 يناير 1983، التقرير النهائي والتوصيات، الدوحة 1983.
- وزارة التربية القطرية، نظرة في تقارير الإصلاح التربوي والعلمي في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان، الدوحة، 1986.
- وزارة التربية القطرية، وثيقة الأهداف التربوية المطورة، الدوحة، عام 1993.
- وزارة التربية الكويتية، تقرير حول تطور التربية في الكويت بين عامي 1986-1988، الكويت 1989.
- وزارة التربية في دولة البحرين، مركز المعلومات والتوثيق، قسم التوثيق التربوي، تطور التعليم في البحرين في الفترة من 85/1986- 87/1988، تقرير مقدم إلى الدورة الحادية والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية المنعقد في جنيف من 9 - 17 يناير 1989، البحرين، المنامة، 1988، ص 6.
- وزارة التربية والتعليم البحرينية، مركز المعلومات والتوثيق، تطور التعليم في دولة البحرين، تقرير مقدم إلى الدورة الحادية والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية المنعقد في جنيف من 9 إلى 17 يناير 1989، البحرين 1988.

- وزارة التربية والتعليم القطرية، خطة التنمية التربوية الثلاثية، المجلد الأول ن الدوحة، أكتوبر، 1991.
- وزارة التربية، المجلس الأعلى للتعليم، لجنة توثيق الأهداف التربوية والسياسات التربوية، الأهداف العامة للتربية، الكويت، ديسمبر 1988، ص 7- 8.
- وزارة المعارف، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي: تطور التعليم في المملكة العربية السعودية 1410-1412هـ (1990-1992م): تقرير مقدم إلى مؤتمر التربية الدولي، الرياض 1413هـ.
- وطفة،علي:رؤية نقدية لوثيقة الأهداف التربوية المطورة في دولة قطر،الدوحة، 1996.
- يوسف، خليل يوسف: الأهداف التربوية في جمهورية مصر العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986. .
- COUNCIL of Ministers of education: Education in Canada, Rapport to the 40th session international conférence on éducation, Genève, december 2-11, 1986.
- Herve Martin, Mentalités médiéval XI-XV, Nouvelles Clio. P.U.F., Paris, 1996.
- Le secrétariat général de la conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique: développement de l'éducation: Rapport national de la suisse offert a la conférence international de la suisse, Berne suisse, Aut 1990.
- Madeleine Grawitiz, Lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris, 1983, p 160.
- Maurice Rechelin, l'enseignement de l'an 2000, les problèmes de l'orientation. P.U.F, Paris, 1973.
- Ministre de l''éducation nationale de la France, Rapport de la France offert a la 40e session internationale de l'éducation, Genève, 1986.
- Servier J., L'idéologie, P.U.F., Paris,1982

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2003/6/1.

مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 21 – العدد الأول – 2005