الأسس المنهجية للأهداف التربوية في البلدان العربية

أ.د.علي وطفة •

د. خالد الرميضي ••

مقدمة:

يشكل الخطاب التربوي في مجال الأهداف التربوية ميدانا استراتيجيا تتقاطع فيه السياسة بالمعرفة والتربية بالاقتصاد. ويأخذ هذا الخطاب صورة انطلاقة معرفية تريد أن 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. في الوقت الذي لا يتعارض مع حفاظنا على مبادئ وأسس ثابتة كالتي رسمها الدين الإسلامي الحنيف. وإنما الحديث عما يستلزمه العصر من تغير فرضته الضرورات التاريخية، على المجتمعات الإنسانية المعاصرة، أن تستلهم طاقات العقل الإنساني، في الكشف عن ثوابت ومرتكزات جديدة تتمثل في أهداف تربوية محددة توجه مسار الحياة في عالم يتحرك على أمواج من الاندفاعات والصيرورات الحضارية.

• كلية التربية - جامعة الكويت

•• كلية التربية - جامعة الكويت

وقد شكل البحث المعاصر في طبيعة الأهداف التربوية ميدانا جديدا تتحرك فيه أقلام المفكرين وتتفتق عقولهم بعطاءات معرفية متجددة بحثا عن ماهية الأهداف التربوية وكشفا عن طبيعتها واستشرافا للأسس المنهجية التي تقوم عليها. وفي هذا الأفق الجديد من الطروحات الفكرية المتجددة بدأ البحث في مجال الأهداف التربوية يأخذ ملامح علمية جديدة مبشراً بولادة علم جديد هو علم الأهداف التربوية.

لقد شهدت المجتمعات الإنسانية، على مدى النصف الأخير من القرن العشرين، فيض نشاطات سياسية وتربوية واسعة، تسعى إلى بناء موقف تربوي جديد من التحديات الاجتماعية والثقافية المعاصرة. لقد بدا في الأفق، وتحت تأثير موجات عاصفة من التحولات الثقافية والسياسية والاجتماعية، أنه يترتب على الإنسان المعاصر، أن يمتلك قدرات وخصائص جديدة، تمكنه من الاستجابة لمعطيات الجدة والتسارع والزوال على حد قول (ألفين توفلر). وتأسيسا على ذلك بدأت المجتمعات الإنسانية تعيد النظر في فلسفاتها و أهدافها التربوية، لترسم سياسات وفلسفات تربوية جديدة، لبناء إنسان جديد يمتلك القدرة على احتواء ما يعصف فيه هذا الزمان من تحولات نوعية عميقة وشاملة.

وفي هذه الأجواء الحامية بدأت تظهر إلى الوجود سياسات تربوية جديدة، في نسق من الحركات الإصلاحية لبناء أهداف تربوية جديدة، منبثقة عن فلسفات تربوية حقيقية، منطوية على حس الاستجابة لاحتياجات المجتمعات الإنسانية وتطلعاتها. فالإصلاحات التربوية تنطلق بالضرورة من عملية بناء الأهداف التربوية، وذلك لأن أية محاولة للتغيير والتطوير في الأنظمة التربوية، يجب أن تتكامل مع نسق جديد ومتطور للأهداف التربوية، فالأهداف التربوية تشكل، اليوم، منطلق الفعل التربوي وغايته، والنقطة العقدية التي تتداخل فيها تقاطعات الوجود الاجتماعي، وهي تشكل في المحصلة مكوّنا ثقافيا اجتماعيا حضاريا يتميز بطابع الشمول والدقة والتعقيد.

لقد دأبت البلدان الصناعية المتقدمة، على أن تعيد النظر في أهدافها التربوية بصورة دائمة ومستمرة، وليس أكثر من الأدلة على ذلك لمن يستطلع حركات الإصلاح التربوية في النصف الثاني من القرن العشرين. وفي اتجاه هذا المدّ الشامل للحركات العالمية الإصلاحية، بدأت الحياة التربوية في بعض البلدان العربية، تشهد محاولات لبناء سياسيات تربوية جديدة في مواجهة التحديات الجديدة، وبدأ بعضها يرسم أهدافا تربوية يريد لها أن تشكل منطلق نهضته الثقافية والاجتماعية والحضارية المعاصرة وعلى خلاف

ذلك استكانت بعض البلدان العربية إلى ما وجدت نفسها عليه، فأبقت على منظومة أهدافها وتصوراتها التربوية دون أن تلامسها بالتغيير والتبديل. وعلى أي حال فإن الصورة التي رسمتها المجتمعات العربية لنفسها عبر فلسفاتها التربوية أمر جدير بالمناقشة والدراسة والتحليل.

فالأهداف التربوية تشكل بنية ثقافية حضارية معقدة في تكوينها، يرتكز إليها المجتمع في سعيه لتحديد صورة الإنسان الذي يرتضيه كمنطلق حضاري في بناء تطلعاته الإنسانية. وتأسيسا على ذلك لا يمكن للبحث في ماهية الأهداف التربوية أن يكون ترفا فلسفيا، أو تتابعا لهواجس فكرية ينأى بها الباحثون عن الواقع، ويسقطون في مفازات عدمية وفي متاهات تصورات إيثوبية. إن البحث في بنية الأهداف التربوية والكشف عن خفاياها ومناهج بنائها، يشكل اليوم ضرورة تاريخية وسياسية. فالأهداف التربوية 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.

وفي خضم التوجهات الحضارية الجديدة، شهدت بلدان العالم موجات متعاقبة من الفعاليات السياسية المنظمة والهادفة إلى تأسيس تكوينات تربوية تتصف بالجدة والأصالة وتمتلك القدرة على النهوض بمتطلبات شعوب المنطقة وطموحاتهم في ظل التحولات الحضارية الجديدة في ميدان المعرفة وتكنولوجيا المعلوماتية وفي ظل الأحداث السياسية الكبرى التي يشهدها المجتمع الإنساني منذ سقوط جدار برلين حتى أحداث الحادي عشر من سبتمبر.

وفي خضم هذه الأحداث والرؤى والتطلعات تأتي هذه الدراسة تعبيراً عن طموح علمي في وسط الجدل التربوي الدائر حول طبيعة الأهداف التربوية العامة وماهيتها ومناهج بنائها في الوطن العربي. ويتمثل هذا الطموح في تقنين هذا الجدل وبلورة المماحكات الدائرة في حقيقة الأهداف التربوية في صورة علمية تستشرف منهجية علمية متجددة تنحو إلى صيرورة ممنهجة منفتحة على الجدة والابتكار ومهيأة دائما لإسقاط كل ما لا يبرهن عن جدته وأصالته في بنية هذه المنهجية.

أولا: إشكالية الدراسة:

تفيض بيانات الواقع التربوي العربي، بالجهود التي يبذلها المفكرون والسياسيون في البلدان العربية، من أجل النهوض بالعملية التربوية، وتطوير الأنظمة التربوية، وتعزيز قدراتها التنموية الشاملة، لتستجيب لمتطلبات بناء الإنسان العربي من جهة، ومتطلبات التنمية الاجتماعية الحضارية في المجتمع من جهة أخرى.

تحظى مسألة بناء الأهداف التربوية، وتحديد السياسات التعليمية، باهتمام متزايد في البلدان العربية، ولا سيما في العقدين الأخيرين من الزمن، ويتجلى هذا الاهتمام في فيض متدفق، من الأعمال العلمية ومن المؤتمرات، والندوات، والاتفاقيات، والإجراءات، التي تتخذها وزارات التربية والتعليم في مختلف البلدان العربية من أجل تحديث الأنظمة التربوية وتطويرها، لتستجيب لمقتضيات تطور العصر وتحدياته المستقبلية. لقد شكلت الأهداف التربوية العامة محوراً مركزياً من محاور اهتمام رجال السياسة والمربين والعاملين في حقل التربية.

ورغم الجهود التربوية التي بذلت في هذا المجال فإن الأهداف التربوية في البلدان العربية المختلفة تواجه مشكلات كبيرة، تتمثل فيما تعانيه من جمود وتصلب في جوانبها المنهجية والوظيفية والبنيوية. فلقد صممت هذه الأهداف بصورة عفوية غير منهجية وبعيدا عن الأصول العلمية لتصميم الأهداف التربوية، فجعلها موضوعا مكشوفا للنقد الفكري والعلمي.

وفي إطار الانتقادات الموجهة للأهداف التربوية، يمكن القول إن أغلب الباحثين العرب يعتقدون، بأن الأهداف التربوية، في البلدان العربية، تعاني من غلبة أوجه الضعف ومواطن القصور، فهي (كما يذهبون) بقيت ظلال مقولات خطابية مسجوعة 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.

ففي التكوين المنهجي لهذه الأهداف يمكننا أن نحكم على مصداقية هذه الأهداف ومشروعيتها. وفي عمق هذا التساؤل المنهجي الكبير تتكشف الملامح الأساسية لإشكالية بحثنا حول الأهداف التربوية العربية في عدد من الأسئلة التي يمكنها أن تلقي الضوء على الجوانب المتنوعة لمسألة الأهداف التربوية في الوطن العربي ومنها:

- هل بنيت الأهداف التربوية في البلدان العربية على أسس منهجية؟
- هل تستوفي هذه الأهداف التربوية الشروط الموضوعية في عملية بنائها وتشكيلها وصياغتها؟
- هل تستجيب هذه الأهداف لطموحات وتطلعات المجتمعات العربية؟
- وهل صيغت هذه الأهداف على وفق الشروط الموضوعية للصياغة التي تتمثل في الوضوح والإجرائية؟

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

ثانيا: أهمية الدراسة:

تشكل دراسة الأهداف التربوية اليوم مدخلاً حيوياً لدراسة التجليات الفلسفية السائدة في المجتمع. ففي الوقت الذي تمثل فيه الأهداف التربوية محتوى الفعل السياسي ومضمونه، فإنها تمثل في الوقت نفسه نوعا من التدفق الفلسفي، لأن نسغ وجودها مستمد من الفلسفة الاجتماعية السائدة في المجتمع. وعلى هذا الأساس تأتي أهمية دراسة الأهداف التربوية لأنها تشكل في النهاية محاولة لتقصي واحدة من أهم القضايا المعاصرة في مجال الحياة التربوية والاجتماعية، وذلك لما تنطوي عليه هذه القضية من جوانب اجتماعية وثقافية وفلسفية وحضارية متداخلة تتسم بطابع الشمول والكلية.

وفي هذا السياق يمكن إيراد مجموعة من الاعتبارات التي يمكنها أن تعطي لهذه الدراسة أهمية خاصة نذكر منها:

- الأبحاث التي تتناول الأهداف التربوية في البلدان العربية بصورة شمولية مازالت، بتقديرنا، محدودة جدا، حيث لم نستطع (وبعد وجهد كبير) أن نعثر على دراسة وثائقية من هذا النوع.
- الدراسة التي نجريها ذات طابع نقدي ومثل هذا النوع من الدراسات النقدية، في هذا المستوى من الشمول، ما يزال محدودا إلى درجة كبيرة.

- في المحصلة ما زال الهدف التربوي يطرح نفسه بإلحاح كإشكالية تربوية واجتماعية بالغة الأهمية، وتأسيسا على ذلك تأتي هذه الدراسة لتستجيب لمتطلبات البحث في هذه الإشكالية وهذا بالتالي يستجيب للأهمية التي نتوخاها لهذه الدراسة.

ثالثا: في مفهوم الأهداف التربوية:

يعكس مفهوم الأهداف التربوية طموحات المجتمع وتطلعاته، ويعكس ملامح الصورة الإنسانية التي يريدها المجتمع ويرتضيها لنفسه. وتأخذ الأهداف التربوية مداها وجوهرها في قدرتها على تحديد صورة الإنسان المستقبلي التي يريدها المجتمع لنفسه بما يجب أن تكون عليه هذه الصورة من سمات وخصائص وماهيات. وغالبا ما تكون الأهداف التربوية محض إجابة عن تساؤلات تربوية تقليدية قوامها: ما صورة الإنسان الذي نرغب في بنائه تربويا؟ أي إنسان نريد؟ أي مجتمع نريد؟ ما حدود هذه الصورة؟ وما طبيعة الأدوات التي يمكن أن تعتمد في تحقيقها؟ وتنبثق في الإجابة عن هذه التساؤلات الغائية فلسفات تربوية تستجيب نقديا لمسألة هوية الإنسان وكينونته التربوية .منها ما يبقى من بعض هذه الأهداف ثابتاً ويسمح ببعضها الآخر بالتغير حسب ما تمليه الظروف لتواكب مستلزمات العصر الذي تعيش فيه كما هي الحال في التربية الإسلامية. 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.

تفيض أدبيات الفكر التربوية بالمحاولات التي كرست لتعريف الأهداف التربوية. ومن هذا الفيض يمكننا أن نستعرض بعض 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]. ويقول «جون ديوي» في هذا الخصوص أيضاً «الهدف يدل على نتيجة أي عمل 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 أيضا 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 كنشاط أساسي وكمهنة من المهن الأساسية في المجتمع»[6]. ويعرف أيضا«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.

ينطوي مفهوم الأهداف التربوية - بوصفه تعبيرا عن طموحاته 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 فالغاُيات 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 أيضا أنها عامة تأخذ طابعا شموليا. فالفرد على سبيل المثال قد يحدد لنفسه عدداً محدوداً من الغايات لا يتجاوز عدد الأصابع الواحدة، وينسحب هذا أيضا على المجتمع والأحزاب السياسية حيث ترتسم غاياتها في شعارات تغالب الزمن[9].

بالمقارنة مع الغايات 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، في حين 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 بشكل شعوري 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 مباشرة بالفعاليات المدرسية أو الممارسة التعليمة في داخل جدران الصفوف المدرسية. أما الأهداف العامة للتربية Educational Goals فهي التي تأخذ منتصف الطريق بين الغايات التربوية Educational ends وبين الأهداف التعليمية Instructional Objectives(11).

رابعا: منهجية البحث:

يتضافر في هذا الدراسة منهجان أساسيان هما منهج تحليل المضمون ومنهج تحليل النظم. ويأتي كل منهما ليستجيب لضرورة تتعلق بطبيعة التحليل. لقد اعتمدنا منهج تحليل المضمون في دراسة عدد كبير من الوثائق والدراسات والمنظومات التي تتعلق بالأهداف التربوية في الوطن العربي. ويتبدى هذا المنهج واضحا عندما قمنا بدراسة طبيعة الخطاب التربوي وبنية النص في مجال الأهداف وذلك من أجل تحليل طابع التكرار والحشو والضبابية والإجرائية في هذه الأهداف.

واعتمدنا 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. وعلى هذا الإيقاع تطرح الأهداف التربوية نفسها كمنظومة من العمليات المعقدة وكتكوين من الفعاليات المنهجية المركبة. وتشهد هذه البنية في مراحل تكونها ونشوئها إجراءات متعددة تتكامل فيها مختلف أنواع الممارسات الذهنية والفكرية والسياسية. فالأهداف تكوين فكري اجتماعي وهي كأي نظام تتكون من تضاريس ووظائف وفعاليات وممارسات حيوية بالغة التعقيد والتنظيم. ومن هذه الزاوية يجب أن ننظر إلى الأهداف التربوية وأن نعمل على تحليلها ودراستها.

فالمنظومة بالتعريف «بنية ذاتية التكامل تترابط مكوناتها وعناصرها ببعضها البعض ترابطاً وظيفيا محكما يقوم على أساس من التفاعل الحيوي وعلى منظومات حيوية في مجال التأثير متعدد الاتجاه بين عناصر المنظومة ومكوناتها. فالمنظومة بنية مفتوحة وليست مغلقة، بنية متطورة وليست جامدة، بنية عنكبوتية التشابك وليست خطية التتابع. هذا إضافة إلى خاصة أساسية أخرى هي أن البنية المنظومية تكون أكبر من مجموع مكوناتها»(12).

ويمكن لنا تحديد أهم عناصر مفهوم النظام ومكوناته:

- تشكل المنظومة مجموعا متكاملا من العناصر المتداخلة.
- توجد بين هذه العناصر في المنظومة تفاعلات دينامية مستمرة.
- تسعى المنظومة إلى تحقيق هدف مركزي معين ويتضمن مجموعة أخرى من الأهداف الفرعية.
- تتغير البنية الكلية للمنظومة بمجموع عناصرها مع التغيرات الحائة في مساري الزمان والمكان، مع الاحتفاظ بطابع من الاستمرارية، والتواصل الدوري مع المحيط، الذي يتبادل معه التأثير، مع الاحتفاظ باستقلاله أيضا.

يؤكد منهج تحليل النظم على دراسة منطق العلاقات الداخلية في داخل المنظومة، كما يؤكد على دراسة نسق العلاقة التي تحكم المنظومة بعلاقتها مع المنظومات الخارجية التي تقع في الوسط الحاكم للوجود الاجتماعي برمته. وهذا المنهج يستوحي منطقه من طبيعة المنظومات الحية في طريقة تشكلها وآليات نموها وديناميات اشتغالها ونسق الوظائف التي تحققها. وعلى إيقاع هذه الرؤية النظمية يمكننا الآن أن نطرح تساؤلاتنا المنهجية وطريقة تحليلنا لمنظومات الأهداف التربوية.

وتأسيسا على ما سبق تنطلق منهجيتنا في هذه الدراسة من أسس وتعاليم المنهج النظمي الذي يناسب طبيعة التحولات الجارية في ميدان الحياة الاجتماعية المعاصرة ويستجيب لمقتضياتها. والمنهج النظمي هو المنهج الأكثر كفاءة وقدرة على دراسة التكوينات البنيوية للظواهر الاجتماعية والتربوية في نسق تفاعلها وتكامل عناصرها وترابط مفاهيمها الداخلية، هذا من جهة، وهو من جهة ثانية، أكثر قدرة على دراسة تفاعل هذه التكوينات مع أنساق التكوينات الخارجية والمنظومات الكبرى والصغرى في المجتمع.

والأسئلة المنهجية التي تطرح نفسها عندما يراد تحليل الأهداف كبنية وتفكيكها كنظام

هي: كيف ولدت فكرة بناء الأهداف التربوية؟ وفي أي حاضن تشكلت ملامحها الأولى؟ هل تشكلت في حاضنها السياسي؟ أم تشكلت في معترك التحديات التي تفرضها الحياة؟ أم أنها اختمرت في عقول المفكرين وتفجرت في أنساقهم الفلسفية؟ أم أنها تشكلت وتنامت وتبلورت بفعل تكامل مجموع متكامل من الظروف التاريخية والفكرية التي اختمرت في رحم المجتمع؟

ومن جهة أخرى، هناك أسئلة منهجية على خلفية الأسئلة الأولى. وهي أسئلة تتعلق بالمراحل والخطوات الأساسية التي اعتمدت في عملية بناء الأهداف التربوية وفي تشييد صرحها كمؤسسة قادرة على توجيه الحياة التربوية إلى غاياتها المرسومة. هذه الأسئلة وغيرها تتشكل عندما نبحث في الأهداف التربوية بوصفها بنية فكرية اجتماعية سياسية تولد وتنشأ وتمارس وظيفتها في توجيه دفة الحركة التربوية في المجتمع.

خامسا: أداة الدراسة ومادتها:

لقد شكلت وثائق الأهداف التربوية في أغلب البلدان العربية المادة الأساسية لهذه الدراسة حيث تم الاطلاع عليها ودراستها وتحليلها وتسجيل النتائج العامة لهذه الأهداف على 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 عدد كبير من الوثائق والدراسات والتقارير الخاصة بالسياسات التربوية والإصلاح التربوي ومن ثم وثائق الأهداف التربوية التي تمّ الاطلاع عليها وتحري مضامينها ومن أهم الوثائق التي تم الاطلاع عليها ودراستها نذكر ما يلي:

1- الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986.

2- الأهداف التربوية في جمهورية مصر العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986.

3- الأهداف التربوية في السودان، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986.

4-الأهداف التربوية في الجمهورية التونسية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986.

5- الأهداف التربوية في المملكة الأردنية الهاشمية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986.

6-الأهداف التربوية في الجماهيرية العربية الليبية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986.

7-الأهداف التربوية في المملكة المغربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986.

8- الأهداف التربوية في دولة قطر وأسلوب واجراءات تطويرها، أبريل الدوحة، 1993.

9- الأهداف التربوية في دولة قطر وأسلوب وإجراءات تطويرها، أبريل الدوحة، 1993.

10- الأهداف التربوية في دولة الكويت، استراتيجية مستقبلية يناير، 1998.

11- الأهداف التربوية في العراق، وزارة التربية العراقية 1986.

سادسا: الأسس المنهجية لبناء الأهداف التربوية :

يتصور عدد من المفكرين أن الأهداف التربوية نتاج فعل ذهني ذي 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 منهجية 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 وجهود سياسية بالغة الصعوبة والتعقيد.

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

هذه الرؤية التي قدمناها أعلاه تشكل المعيار الأول في منهجية النظر إلى الأهداف التربوية. وبالتالي فإن الرؤية التي لا تستند إلى هذه الحقيقة لا تستطيع أن تصمد للجدل. وتأسيسا على هذه الحقيقة فإن الرؤية المنهجية التي تنظر إلى الأهداف كبنية اجتماعية تشكل الشرط المنهجي الأول لأي تنظير أو ممارسة علمية في مجال الأهداف التربوية.

وينبني على ذلك أيضا أن غياب هذه الرؤية المنهجية يجعل من أية ممارسة تربوية في منهجية الأهداف ويفقدها مشروعيتها المنهجية.

وتأسيساً على ما تقدم 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، وبين حاجات أفراده. ويتطلب تحقيق هذا التوازن الصعب جهوداً علمية وسياسية كبيرة، تفوق أحياناً كثيرة الإمكانيات العلمية المتاحة في كثير من المجتمعات، ولا سيما في البلدان السائرة على طريق النمو.

فالمخططون ورجال السياسة يواجهون صعوبات كبرى تتعلق بإعداد وتصميم الأهداف التربوية، التي تناسب مستوى تطور المجتمع المعني في مرحلة معينة. فبناء الأهداف التربوية وتشكيلها عملية علمية مجتمعية سياسية معقدة وعلى هذا الأساس يترتب على راسمي الأهداف التربوية أن يأخذوا بعين الاعتبار عددا كبيرا من المتغيرات السياسة والاجتماعية أهمها:

- أنظمة القيم الدينية و الاجتماعية والأخلاقية السائدة.
- الفلسفة أو الفلسفات الاجتماعية السائدة في المجتمع.
- 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 بعين الاعتبار، أثناء بناء الهدف، تنوعاً كبيراً في فرق العمل التي ترسم الأهداف التربوية، وتنوعاً في اختصاصات المشاركين في بناء الأهداف 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، حيث 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.

1/6/ بنية اللجان التربوية المكلفة ببناء الأهداف التربوية

تشكل بنية هذه اللجان التي تكلف ببناء الأهداف التربوية حجر الزاوية في عملية بناء الأهداف وتطويرها، وبالتالي فإن الوصول إلى نتائج علمية متماسكة وأصيلة أمر مرهون بطبيعة نشاط اللجان وقدرتها على العمل المنهجي. واللجان التي يتم اختيارها بصورة علمية متقنة هي اللجان القادرة على تحليل معطيات الواقع والوصول إلى نتائج ثمينة بالاحترام والتقدير.

ومن أجل تشكيل لجان علمية قادرة على الفعل والعطاء يجب مراعاة شروط عديدة أبرزها:

- مدى اتساع اللجان وشموليتها لمتخصصين قادرين على تغطية جوانب الظاهرة المدروسة.
- مدى تفرغ أعضاء اللجان للعمل وجديتهم في العمل من أجل الوصول إلى نتائج جيدة.
- مدى القدرة على توزيع العمل بين أعضاء اللجان ومدى القدرة على تحقيق التكامل بين جهود أعضائها.
- مدى الإمكانيات والشروط المادية والإدارية والعلمية المتاحة أمام أعضاء اللجنة.
- مدى الخبرة التي يتميز بها كل عضو من أعضاء اللجان ومدى تخصصه في ميدان دراسة الظاهرة المطلوب تحليلها.

إن القراءة النقدية لإجراءات تشكيل اللجان وإجراءات عملها يمكنها أن تحدد مدى أصالة النتائج ومدى مشروعيتها العلمية، فمصداقية النتائج مرهونة بمصداقية المناهج والإجراءات المنهجية المعتمدة في الوصول إلى هذه النتائج. ومن هذا المنطلق يمكن النظر إلى طبيعة الإجراءات المنهجية والخطوات المتبعة في بناء الأهداف التربوية المطورة لتحديد أصالتها ومشروعيتها ومصداقيتها العلمية.

ومن شروط اللجنة الفنية التي تحمل مسؤولية العمل على بناء الأهداف وتطويرها أن تكون واسعة شاملة متخصصة متفرغة للعمل تمتلك صلاحيات واسعة في رصد الواقع

وتشكيل اللجان الفرعية العلمية التي تباشر العمل لهذه الغاية. ونجد هذه القضية واضحة لدى الغرب في العصر الحديث عندما أعادت الولايات المتحدة الأمريكية النظر في بنية أهدافها التربوية فحينما حاولت رسم بناء مشروع العلوم في عام 1990 لعام 2061 وظفت لهذا العمل عدة مئات من التربويين والرياضيين والمهندسين والفيزيائيين والمؤرخين واستغرق العمل لهذا المشروع ثلاث سنوات[13]، وعندما أرادت الولايات المتحدة الأمريكية نفسها كتابة الوثيقة القومية للتربية العلمية عام 96 جندت 50 ألف متخصص في التربية وذلك لبناء المعايير التربوية للولايات المتحدة الأمريكية[14].

تبدأ المعاناة العربية في تشكيل الأهداف التربوية من اللحظة التي تشكل فيها اللجان التي تكلف بعملية بناء الأهداف. فأغلب اللجان العربية تشكل من غير المختصين ومن الإداريين الذين يتسلمون مهام عليا في الإدارة، وغالبا ما يقع الجهد على واحد أو اثنين من أعضاء هذه اللجان، أما الآخرون من أعضاء اللجان فهم يحصدون المكافآت المالية والحظوة الاجتماعية من خلال الأعمال التي يقوم بها واحد أو اثنان من أعضاء اللجنة. والمهم أيضا أن العمل لا يجري على وفق الأصول المنهجية بل يتم في أروقة الوزارات ودهاليز المؤسسات التخطيطية التي تشرف عادة على مثل هذه النشاطات التربوية.

ومن الملاحظات العامة التي يمكن تسجيلها حول بنية اللجان العربية التربوية وغير التربوية أيضا ولا سيما هذه التي شكلت لبناء الأهداف التربوية وتطويرها ما يلي:

1- غلبة رجال الإدارة في بنى هذه اللجان: يشكل رجال الإدارة والمسؤولية العلمية أغلبية أعضاء اللجان التي شكلت لبناء الأهداف التربوية وتطويرها، وهذا يقلل من فرص وإمكانية المشاركة الفعلية لأعضاء اللجان في دراسة وتحليل الأهداف التربوية. ولا بد لنا من القول في هذا السياق إن بناء الأهداف التربوية وتطويرها ليست مهمة إدارية بل هي مهمة علمية بالغة الأهمية والخطورة، ومثل هذه العملية تحتاج إلى توظيف متكامل لجهود علمية متفرغة بالغة التنوع وعميقة التخصص. لقد تم تشكيل لجنة تطوير الأهداف التربوية المطورة في قطر على النحو التالي:

- مساعد وكيل الوزارة للشؤون التعليمية - خبير التطوير التربوي بالوزارة - مدير إدارة المناهج والكتب المدرسية - رئيس توجيه المواد النفسية والفلسفية - باحث تربوي بإدارة المناهج - وكيل الجامعة - أستاذ مناهج بكلية التربية.

يتضح من خلال استعراض بنية اللجنة أن اللجنة تتكون من ثمانية أعضاء خمسة منهم يشغلون مناصب إدارية هامة ومثقلة بالمهمات، وهم بالضرورة لا يستطيعون التفرغ لأداء مهمة بناء الأهداف التربوية بصورة كاملة. فهناك أستاذ جامعي واحد وهو مع ذلك ليس متفرغا ربما لمثل هذه المهمة فأستاذ الجامعة كما هو معروف أيضا يشغل بواجباته الجامعية. هذا ويمكن القول نظرياً إن اللجنة تضم متفرغا واحدا للعمل وهو الباحث التربوي بإدارة المناهج وهو باحث لم تحدد هوية امكاناته العلمية.

ونجد هذه الظاهرة في أغلب البلدان العربية. ففي الكويت تم تشكيل لجنة لوضع الأهداف التربوية العامة في عام 1974 وقد شملت هذه اللجنة أربعة عشر عضوا جلّهم من القائمين بأعمال الإدارة منهم ثمانية مديرين مركزيين يديرون قطاعات كبيرة في وزارة التربية (بعضهم متقاعد). وأربعة أساتذة جامعيين واثنان من موظفي وزارة التربية[15]. وهذه اللجنة على أهميتها إلا أنها لجنة وزارية بالكامل، أي لا يوجد فيها غير موظفي الوزارة، بمن فيهم أساتذة الجامعة، لأن الجامعة تابعة في الكويت لوزارة التربية، والسؤال أين هم الخبراء من غير الوزارة، وممثلو الرأي العام، أو أين هم مندوبو المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وأين هم رجال الصناعة والتجارة والسياسة في هذه اللجنة.

وتتكرر هذه المأساة أيضا في عام 2002 حيث نجد أن جمعية المعلمين الكويتية قامت بإعداد لجنة غير مناسبة لوضع مشروع وطني لتطوير التعليم في دولة الكويت فقد تكونت هذه اللجنة المعنية بمشروع وطني لتطوير التعليم بدولة الكويت (نشدد هنا على ضخامة المشروع الوطني) من ستة أعضاء هم[16]:

- أمين سر جمعية المعلمين (منصب إداري كبير) - أستاذ في جامعة الكويت - مدرس في جامعة الكويت - ناظر ثانوية - عضو في جمعية المعلمين الكويتية - مقرر اللجان - عضو في جمعية المعلمين الكويتية. ومثل هذه اللجنة غير قادرة في بنيتها العلمية والعددية وفي مستوى الخبرة أن تكون قادرة على أداء مهمة في مستوى الوطن أو في مستوى مشروع وطني كبير. فهي تحتاج ربما إلى عشرين أو أكثر من المتخصصين فعليا في بناء الأهداف وإلى تمثيل كبير من قبل مختلف قطاعات المجتمع العلمية والإنتاجي.

2 - غياب ممثلي الفعاليات العلمية الاجتماعية في اللجان: يمكن القول إن أغلب اللجان العربية التي كلفت ببناء الأهداف التربوية العامة لم تأخذ بعين الاعتبار هذا الجانب إذ لا

نجد حضورا لأي من المعنيين بالسياسة التربوية في نسيج هذه اللجان، ولاسيما رجال الأعمال والصناعة والتجارة. ومن المعروف أن هذه الفئة الاجتماعية غالبا ما تمتلك رؤية متقدمة نسبيا لطبيعة التطور الاجتماعي والاقتصادي وهم غالبا يملكون أفكارا مشحونة بطابع الجدة والأصالة.

3- محدودية مشاركة أعضاء اللجان في العمل: يجب من حيث المبدأ أن يتفرغ أعضاء اللجان للعمل على قدم المساواة في أنشطة اللجنة. ولكن (وكما أشرنا سابقا) فإن رجال الإدارة قلما تسمح لهم ظروفهم بالمشاركة الفعلية في نشاط اللجان التي يشاركون فيها، وغالبا ما يتحمل بعض أعضاء اللجان، دون غيرهم، أعباء العمل ومسؤوليته. وتبدو هذه الملاحظة جلية وواضحة لمن يقرأ بالوثائق الخاصة بإجراءات عمل اللجان حيث يستشف بأن العمل قد وقع على كاهل بعض أعضاء اللجنة. فعمل اللجان يقع على عاتق أحد أعضائها، فأحد أعضاء اللجان يعد وثيقة شاملة للأهداف. فبناء الأهداف عملية شاقة تحتاج إلى عمل علمي مضنٍ، وإلى دراسات واسعة ومناقشات حرة ومنهجية عمل متطورة، ولا يمكن للأمر أن يكون مجرد حشد مجموعة أهداف ينتقى منها. عن رؤية الواقع وما يفرضه من نهج علمي متواضع مناسب لمواجهة القصور والتغيير(17).

جاء في الصفحة(16) تحت عنوان مرحلة إعداد الأهداف في وثيقة الأهداف التربوية المطورة في دولة قطر وأسلوب وإجراءات تطويرها ما يلي:

كلفت اللجنة أحد أعضائها بإعداد وثيقة شاملة للأهداف تصلح للانتقاء والاختيار وهنا يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

عمل اللجنة (كما يتبين من نص هذه العبارة) يقع على عاتق أحد أعضائها فأحد أعضاء اللجنة أعد وثيقة شاملة للأهداف وأعضاء اللجنة شاركوا فيما بعد بالاختيار. والأهداف تبنى على مبدأ الحاجة ولا توجد هناك أهداف جاهزة يمكن الاختيار من بينها. لأن الأهداف تمثل منظومة أولويات سياسية واجتماعية وتاريخية ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن يتم بناؤها اعتباطا على وفق مبدأ الأهداف الجاهزة.

وباختصار يمكن تحديد أهم السمات التي يجب أن تتوفر في اللجان الفنية المكلفة ببناء الأهداف التربوية على النحو التالي:

- أن تكون واسعة تشمل عدداً كبيراً من المختصين والمفكرين.

- أن تكون متنوعة تشمل مختلف الاختصاصات المعرفية وممثلي الرأي العام (من فلاسفة وعلماء نفس ومفكرين ومثقفين ورجال أعمال يشهد لهم في مجال اختصاصاتهم وأعمالهم).

- يجب أن تكون اللجان متفرغة كليا للعمل على تطوير الأهداف التربوية.

- يجب أن لا يكون أعضاء هذه اللجان من أصحاب المناصب الكبرى لأنهم لا يستطيعون التفرغ للعمل الطويل والمضني.

- يجب أن تكون الفترة الزمنية لأعضاء اللجان وافية وهي بحدود التجارب العالمية لا تقل عن عامين.

2/6/ مدى المشاركة الاجتماعية في بناء الأهداف:

يؤكد أهل الحلّ والعقد من مفكرين وخبراء بإلحاح دائم ومستمر على أهمية الطابع الاجتماعي للتربية. ويأتي هذا التأكيد في صورة تنبثق من التعريفات التي تقول وتؤكد على أن الأهداف التربوية تعكس تطلعات المجتمع وتبلور طموحاته الجماهيرية الواسعة. وهذا يعني أنه لا يمكن أبدا للأهداف أن تعبر عن تطلعات المجتمع إلا إذا شارك أفراد المجتمع في عملية بناء الأهداف عبر استفتاءات للرأي العام وعبر استطلاعات ودراسات منهجية لطموحات الناس ومعرفة مشكلاتهم وحاجاتهم. وهنا تكمن إحدى أهم معايير البناء في مجال الأهداف التربوية.

فالأهداف التربوية شأن اجتماعي لأنها تعبر عن هموم وتطلعات المجتمع بمختلف فئاته وتياراته. والمجتمع بفئاته ومؤسساته وثقافاته معني بعملية بناء الأهداف التربوية وتحديدها. وذلك لأن تحديد صورة الإنسان المرغوبة الإنسان الذي يريده المجتمع مهمة تقع على عاتق جميع أفراد المجتمع في مختلف الأنساق والتكوينات الاجتماعية. ومن أجل بناء الأهداف التربوية بصورة منهجية معيارية تنظم اللجان الفنية المشكلة لهذا الغرض فعاليات اجتماعية وفكرية منظمة وواسعة تستهدف استجماع رؤى المجتمع بجميع فئاته حول صورة الإنسان المستقبلي، أو صورة الإنسان الهدف الذي يريده هذا المجتمع. ولهذه الغاية تدور المناقشات وتبرم الندوات وتعقد الاجتماعات وتجرى الدراسات بصورة منظمة ممنهجة لتتيح لكل الفئات الاجتماعية في أن تعبر عن رأيها وعن تصوراتها حول الأهداف التربوية التي يجب أن تحقق لهم طموحاتهم وتطلعاتهم.

فالأهداف والغايات التربوية لا يمكنها أن تصدر عن عبقرية حاكم ملهم أو ألمعية فيلسوف منفرد أو كاتب مبدع أو خطيب مفوّه أو سياسي مخضرم بل هي عطاء ثقافي يعبر عن ثقافة المجتمع وتطلعاته وطموحاته. فمثل هذه الأهداف يجب أن تنبثق من إيحاءات عقل جمعي ثقافي صقلته الظروف التاريخية وصروف التحديات على امتداد الزمان. وهذا يعني أن الأهداف يجب أن تنبثق من معطيات هذه الروح الجمعية وأن تبنى في ظلال هذه الروح الثقافية الضاربة في وجدان أفراد المجتمع.

يتم استجواب هذه الروح الجمعية المنبثة في مختلف قطاعات المجتمع بطبقاته وشرائحه، وهي تشكل القوى التي تمارس دورها الفعال في هذا الخيار الاستراتيجي، ومن أهم الجماعات والقوى المرشحة للمشاركة في بناء الأهداف بجدارة يشار إلى الجماعات التالية:

- النخب الإدارية في مجال التربية وتشمل مديري المدارس والمؤسسات التعليمية والإداريين في وزارة التربية. وتؤدي هذه الشريحة دوراً مميزاً في عمليات بناء الأهداف وصياغتها وتنفيذها لأن العاملين في الإدارة التربوية يمارسون فعلهم التربوي في عمق المؤسسات التربوية.

- المجتمع المدرسي بمكوناته من تلاميذ وطلاب وأولياء الأمور.
- العاملون في المجال التربوي بقطاعيه العام والخاص من معلمين ومدرسين وموظفين.
- النخب الفكرية في المجتمع من فلاسفة ومنظرين وصحفيين ومفكرين.
- القوى والأحزاب السياسية والمنظمات الاجتماعية الفاعلة في المجتمع.
- رجال الأعمال والصناعة والتجار والمنتجين والمستثمرين والصناعيين المعنيين مباشرة بمخرجات النظام التعليمي في ميدان العمل والإنتاج.

ومن الملاحظ في هذا السياق أن كثيرا من الدول تغفل أهمية مشاركة مختلف القطاعات الاجتماعية المعنية في بناء الأهداف التربوية وتكتفي باصطفاء آراء مجموعات مصغرة من المفكرين. وهناك تجارب عالمية تؤكد أهمية استجواب مختلف الفئات الاجتماعية والنخب الفكرية والقوى السياسية في عملية بناء الأهداف التربوية، ويمكن الإشارة في هذا الصدد إلى التجربة الفرنسية، والأمريكية واليابانية، وإلى التجربة الكوبية والكوستاريكية والنيكاراغوية.

هذا وتشكل المشاركة الجماهيرية الواسعة في بناء الأهداف التربوية منطلقا حيويا

ومنهجيا في بناء الأهداف التربوية. هذا ويؤكد كبار المفكرين في هذا المستوى أن غياب المشاركة الجماهيرية يؤدي إلى عقم الأهداف وشللها. ومن ينظر في طبيعة بناء الأهداف في البلدان المتقدمة يجد نوعا من المشاركة الواسعة الجماهيرية بمختلف قطاعات الحياة الاجتماعية في بناء الأهداف التربوية والسياسات التربوية.

فأصالة الأهداف التربوية ومصداقيتها تكمن في قدرتها على التعبير عن الواقع باحتياجاته وتطلعاته. وخير من يعبر عن هذه الطموحات والتطلعات هم أفراد المجتمع على امتداد طبقاتهم وفئاتهم ونشاطاتهم. وتأسيسا على هذه الحقيقة وانطلاقا من هذه المنهجية يتم بناء الأهداف واشتقاقها من أفواه الناس وعيونهم وتطلعاتهم وهمومهم بعد الأخذ بعين الاعتبار بالثوابت والمسلمات الموروثة. ولقد أصبح الانطلاق من الواقع ومن استجواب طموحات البشر وهمومهم منطلقا منهجيا عالميا يحتكم إليه في تقرير مصداقية المنظومات الخاصة بالأهداف التربوية. وهنا يقال إنه ليس للتربويين أن ينفردوا في اتخاذ القرارات التربوية، كما أنه ليس من حق العسكريين الانفراد في اتخاذ قرار الحرب. فالحرب ليست من شأن العسكريين وحدهم وكذلك هي الحال بالنسبة للقضايا التربوية التي تلامس حياة الناس وتحدد مصير أبنائهم.

فالإنفراد في اتخاذ القرار التربوي يشكل علامة دامغة على عقم القرار وتعسفه، لأن القرار التربوي يجب أن يكون ديمقراطيا لكي يكون فاعلا ومؤثرا، ومن أجل هذه الغاية يجب أن يُتخذ بإجماع فئات المجتمع على امتداد أرض الوطن.

«لقد استمعت اللجنة الأمريكية لتطوير التربية والتعليم في عام 1981 - تحت عنوانها المشهور خطاب مفتوح إلى الشعب الأمريكي: أمة في خطر -A Nation at risk إلى أصوات طلاب المدارس والكليات والمدرسين وقادة الرأي والصناعة والأقليات والآباء والمسؤولين في الدولة وتحسست مدى الأمل الذي يعلقونه على التعليم ومدى إحساسهم بالمرارة مما يرون من ادعاء التفوق في مختلف مجالات الحياة في أمريكا وتلمست مخاوفهم وهواجسهم وآمالهم في جوانب الحياة المختلفة والحياة التربوية»(18).

وعندما انتهت اللجنة من إعداد تقريرها الواسع رفعته إلى الشعب، وليس إلى رئيس الولايات المتحدة الأمريكية. لقد وجهت نداء عاما إلى جميع المهتمين بأمريكا ومستقبلها إلى الآباء والطلاب والعاملين في وظائف الإشراف ومجالس التعليم وعمال الصناعة واتحادات العمال والقادة العسكريين إلى الحكام والمشرعين، إلى رئيس الولايات المتحدة

الأمريكية وأعضاء الكونغرس وغيرهم من المسؤولين والموظفين العاملين في الدولة، إلى كل المواطنين المعنيين في كل مكان أن أمريكا في خطر[19].

وعلى خلاف ما نراه في النموذج الأمريكي من تأكيد على الدور الاجتماعي لمختلف فئات المجتمع وشرائحه نجد أن الأسس التي اعتمدت في بناء الأهداف التربوية العربية ذات طبيعة فردية، أي بمعنى أنها صممت وأعدت بصورة انفرادية تنعدم فيها المشاركة الاجتماعية المطلوبة حتى أكثر الناس المعنيين بها وهم جماهير الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور. يقول محمود قمبر في هذا الصدد: «إن المنظومات القطرية للأهداف التربوية في البلاد العربية خرجت في معظمها أعمالا حكومية تعبر عن سياسات الدولة الخاصة في قطاع التعليم... وطريقتها في إعداد هذه الأهداف تعتمد على تشكيل لجنة فنية تقوم بصياغة الأهداف ثم يصدر باعتمادها قرار وزاري»[20].

وعلى هذا المنوال يعلن محمد جواد رضا بأن السياسات التربوية في دول الخليج العربية بمنهجيتها وآليات بنائها «عمل حكومي وإن الذين يوكل إليهم إحداث التغيرات المرجوة موظفون حكوميون لا ينظرون إلى الأشياء إلا بعين حكومية» [21].

فالأهداف التربوية في الوطن العربي قد تشكلت وتمت صياغتها في أروقة الوزارات والحكومات العربية فهي مجرد أعمال حكومية تعبر عن سياسة الدولة في قطاع التعليم. ومنهجية بناء هذه الأهداف كانت تتم عن طريق «تشكيل لجنة فنية لصياغة الأهداف ثم يصدر قرار وزاري باعتمادها أو تصدق عليه السلطة العليا في الدولة. وقد تكون لجنة الأهداف هي إحدى اللجان الفرعية المنبثقة عن لجنة وطنية كبرى أو مؤتمر قومي عام وقد تعرض أعمالها للمناقشة من قبل هيئات مختلفة لها أوزانها السياسية»[22]. ومهما تكن الطريقة التي تعد فيها هذه الأهداف والإجراءات المتخذة فإن هذه الأهداف تصدر عن إرادة سياسية عليا وتعبر عن إرادة هذه السياسة وتطلعاتها، ويترك لهذه اللجان أن تلعب دور الواجهة الشكلية لتمرير السياسات التعليمية وإقرار أهدافها.

ومن أجل تفاصيل أدق وأكثر أهمية في هذا المجال يمكن الإشارة إلى الدراسة المهمة التي أجرتها أماني قنديل حول سياسات التعليم في وادي النيل، في هذه الدراسة تسرد الباحثة الكيفيات التي تعتمد في بناء الأهداف التربوية في وادي النيل[23]. وفي سياق هذه الرؤية تبين لنا أن استراتيجية تطوير التربية والتعليم في مصر تتابعت في ثلاث مناورات

ذات طابع سياسي حيث تم في البداية تنظيم ندوة شارك فيها 22 خبيرا وأستاذا استغرقت سبع ساعات وتركز عملها في إثارة القضايا والموضوعات الخاصة بالاستراتيجية. ثم أوعز للمديريات التعليمية بتنظيم عدد من الفعاليات التربوية شاركت فيها الكوادر القيادية وممثلو المعلمين بهدف استطلاع رأي العاملين في التعليم حول القضايا الرئيسية للاستراتيجية المقترحة. وأخيرا عُقد مؤتمر تطوير التعليم الذي شارك فيه عدد كبير من أساتذة الجامعات وكليات التربية وبعض مؤسسات الإنتاج التي لها علاقة بالتعليم وقدم فيه أكثر من خمسين بحثا على مدى يومين مدة انعقاد المؤتمر.

ما تلاحظه الباحثة أن هذه الندوات والمؤتمرات نظمت بقرارات وزارية بمبادرة من وزير التعليم، وأن الاستراتيجية المقترحة قد صيغت واعتمدت كما وضعت في الأصل أو كما أريد لها أن تكون ولم يتغير منها بند واحد في مداولات ومناقشات هذه المؤتمرات والندوات. وهذه آلية بناء الأهداف التربوية في إحدى أهم الدول العربية وأكثرها تقدما في ميدان المعرفة وحقل التعليم(24).

في التجارب التربوية في الوطن العربي لم يسبق أن جرى حوار واسع مع القائمين على التعليم والمنتفعين به حول السياسة ومرتكزاتها وأولوياتها، مما جعلها لا تشكل موجها أساسيا لحركة التربية ومسيرتها. وفي بعض البلدان العربية لا يستشار الخبراء التربيون في هذا المجال. وليس غريبا في هذا السياق أن يتم وضع الأهداف التربوية واتخاذ القرارات الأخرى من غير دراسة أو دراية. ويمكن أن نتلمس في هذا الاتجاه تجربتين تمثلان مشاهد من تجربة بناء القرار التربوي في سوريا من جهة، ومن ثم مشهد من هذه المشاهد في جمهورية مصر العربية.

وفي هذا الموقع يشير «عبدالله عبدالدايم» إلى غموض السياسات التربوية العربية في الوطن العربي حيث يقول: «غالبا ما تكون السياسة التربوية في الأقطار العربية المختلفة سياسة غير مكتوبة وغير معروفة ولا تعدو أن تكون اجتهادا آتيا من قيادات الجهاز الإداري المشرف على التربية أو من رأس هذا الجهاز نعني الوزير المسؤول»(25).

وفي هذا المستوى يوجه محمد جواد رضا منظومة من الرؤى الانتقادية لطبيعة الأهداف التربوية في الوطن العربي ولا سيما في دول الخليج وهو في سياق هذا التوجه النقدي يتساءل بصدد الأهداف التربوية العامة: هل هذه أهداف تربوية أم أهداف سياسية؟ ويتابع بقوله«إنها بيانات سياسية ذات توقعات تربوية؟»(26).

وباختصار يمكننا القول بأن مشروعية الأهداف التربوية تكمن في مدى قدرة هذه الأهداف على التعبير عن هموم وتطلعات وطموحات الجماهير بمختلف فئاتها وطبقاتها وتنوعاتها. وهذا يعني أن الأهداف تكون مشروعة ومعيارية بقدر ما تحاول أن تعكس هموم الجماهير عن طريق مشاركتها في بناء الأهداف التربوية. ويكون ذلك عن طريق استطلاع الرأي العام ومشاركة القطاعات الاجتماعية في التعبير عن رأيها في ما يجب على التربية أن تحدده لنفسها من أهداف تعبر عن الطموحات العامة للمجتمع.

3/6: تكامل مصادر الأهداف التربوية وشموليتها:

يعد التنوع والشمول في مصادر الأهداف التربوية معيارا أساسيا من معايير جدتها وأصالتها. وغالبا ما تكون الأهداف مشروعة تاريخيا بقدر اتساع مصادرها الاشتقاقية ومدى شمولها وتغطيتها لجوانب اجتماعية متعددة. وهذا يعني أن الأهداف تكون هشة ومفككة وغير قادرة على التجاوب مع معطيات العصر وطموحات المجتمع إذا كانت مصادرها ضحلة وينابيعها قليلة وجافة. ومن هذه الزاوية يلح الخبراء والمفكرون على أهمية تعدد مصادر الاشتقاق وتنوعها وشمولها لأن هذا التنوع والشمول يضفي على هذه الأهداف معين قوتها ويمنحها القدرة العالية على أداء وظائفها التاريخية والمجتمعية في مجتمع محدد. فالمصادر التربوية تشكل أرومة الأهداف التربوية وجذعها المشترك. ويضاف إلى ذلك كله أن المصادر الاشتقاقية يجب أن تكون واضحة أيضا لا غموض فيها وكما يجب أن تكون منهجية تدفق الأهداف من مصادر اشتقاقها واضحة. وهذا يعني أن الغموض أيضا في مصادر الاشتقاق يؤدي إلى غموض أكبر وأخطر في بنية الأهداف المشتقة منها.

تنبع الأهداف التربوية وتشتق من مناهل متعددة ومصادر متنوعة أبرزها:

- العقائد الدينية السائدة- الفلسفات التربوية السائدة - الواقع الاجتماعي بما ينطوي عليه من مشكلات وتحديات. - التوجهات السياسية القائمة التي تنظم في قوانين وأحكام ومراسيم سياسية ناظمة للعملية التربوية. - التجارب الإقليمية والعالمية في ميدان الحياة التربوية. - التحديات الاجتماعية المستقبلية ولا سيما واقع الطفرات الثقافية والتكنولوجية والعلمية التي يتوقع أن يشهدها القرن الحادي والعشرون. - معطيات علم النفس، ولا سيما معطيات علم النفس التربوي وعلم نفس الطفولة والمراهقة التي تحدد

قوانين النمو وترسم صورة الحاجات النفسية والعقلية والانفعالية الأساسية للطفولة والمراهقة والشباب والكهولة والشيخوخة. - المشكلات التربوية والاجتماعية المحلية التي تواجه المجتمع مثل الأمية والتسرب وانخفاض الكفاية وانحدار مستوى المناهج وعدم كفاية المعلمين.

وباختصار يمكن القول إن الأهداف يجب أن تعبر عن جوانب متعددة للوجود الإنساني والاجتماعي وهي معنية في أن تعكس في إطار توجهاتها الجوانب التالية:

- حاجات الفرد الوجدانية و النفسية والاجتماعية والعقلية والجسدية.
- العقائد والسياسات والقيم الاجتماعية السائدة.
- حاجات التنمية الاجتماعية الحالية والمستقبلية ولا سيما في مجال التطور العلمي والتكنولوجي.
- المشكلات والتحديات الاجتماعية والتربوية التي يواجهها المجتمع.

وفي المستوى العربي يصنف عبدالله عبدالدايم مصادر الأهداف العربية في ستة مصادر أساسية هي: التراث الإسلامي، والعروبة، وحركة العصر، والعدل الاجتماعي، والحرية والديمقراطية والشورى، والتقدم الاقتصادي والاجتماعي والعلم ومطالب التنمية الشاملة. ويرى في هذا السياق أن هذه الأهداف تشكو من ثغرتين أساسيتين هما:

1- أنها منطلقات عامة جدا تحتمل تعددا في المعاني وتفهم على صور مختلفة وتؤدي إلى اتجاهات متباينة.

2- تعاني من غياب التكامل حيث تغيب فيها أنساق الأولويات.

وينوه إلى المفارقة التي تقوم بين الأهداف العامة ومنطلقاتها يقول: «كثيرا ما نجد بين الأهداف التربوية التي تندرج من حيث المبدأ تحت أحد المنطلقات الفلسفية العامة أهدافا من طبيعة مباينة لذلك الهدف أو لا تنتسب إليه وهذا يعني عمومية المنطلقات الفلسفية الاجتماعية وغموضها»(27).

وما يؤسف له أن بعض الوثائق الخاصة بالأهداف في بعض البلدان العربية تنطوي على مغالطات منهجية كبيرة حين تجمع بين مصادر عديدة في هدف واحد، حيث تنقلب الموازين بصورة عكسية لتنهض الأصول من الفروع. ومن أجل بناء هذه الصورة التركيبية لبنية الهدف الواحد يمكن العودة إلى البند الثالث من الأهداف العامة في الوثيقة المطورة لدولة قطر إذ جاء فيها: «تعزيز انتماءات المتعلمين المترابطة المتفاعلة وهي انتماءات

قطرية خليجية عربية إسلامية إنسانية. وتوطيد عزمهم على الوفاء بما يرتبه كل انتماء لهم وعليهم[28]. تبين القراءة النقدية أن صيغة هذا الهدف تجمع بين مصادر أربعة هي: الانتماء الخليجي، والانتماء الإسلامي، والانتماء العربي، والانتماء القطري. لقد شكلت هذه الانتماءات أربعة مصادر من أصل خمسة. وكم هو حجم المفارقة أن يجتمع في هدف واحد أغلب مصادر الأهداف المعلنة.

4/6/ منهجية تدفق الأهداف واشتقاقها

يفترض المنهج البنائي أن تشتق الأهداف من مصادرها وفقا لمنهج إجرائي واضح، يحقق لها توازنها المنهجي وتكاملها المنطقي، وفقا لنسق الأولويات بحيث ينعدم التناقض والتداخل وتتناغم المقدمات مع النتائج في منظومة حيّوية من التفاعل التكاملي بين منظومة الأهداف. وتعدّ القدرة على اشتقاق الأهداف من مصادرها الكبرى إحدى أهم المراحل وأخطرها في عملية بناء الأهداف، كما أن القدرة على اعتماد منهجية واضحة تشكل أحد أهم معايير تكامل الأهداف وسلامتها. ففي هذه المرحلة بالذات يواجه مصممو الأهداف إشكاليات معقدة تتمثل في مدى القدرة على تحقيق التوازنات الموضوعية بين مصادر شتى تستجيب لاحتياجات المجتمع وتطلعاته وأولياته. وفي كل المستويات يجب تحديد مرجعية كل فئة من فئات الأهداف وهذا يؤدي إلى الوضوح والإجرائية وعدم التناقض واستبعاد الحشو والتركيب والتداخل.

ومع افتراض وجود الحد الأدنى من مصادر الاشتقاق الواضحة أو الغامضة، التي يمكن للأهداف التربوية أن تنبثق منها وتجسدها في آن واحد معاً، فإن ذلك يتوافق - كما يتضح من وثائق الأهداف التربوية في البلدان العربية - بدرجة عالية مع غياب المنهجية الرصينة. ومن أكثر الملاحظات أهمية هي هذه التي تتجلى في هذا الغموض لعملية تدفق الأهداف واشتقاقها من مصادرها. فأغلب الوثائق تبتعد عن الربط الموضوعي الواضح بين تدفق الأهداف وبين مصادرها الأساسية التي يمكن أن تتجلى في الفلسفة الاجتماعية، والدين الإسلامي الحنيف، وفلسفة الأحزاب والدساتير المعتمدة في أغلب البلدان العربية. فلا توجد صيغة منهجية في هذه الأهداف توضح لنا عملية الاشتقاق والتفتق الذي ظهرت على أساسه هذه الأهداف التربوية.

ويضاف إلى ذلك كله أن الواقع والمشكلات والتحديات التي تواجهها البلدان العربية لا

تعد من المصادر، وإن جرى احتسابها فإن هذا يأتي لمجرد اعتبارات نظرية وشكلية لا تختلف عن شكليات المراسم الدبلوماسية في هذه البلدان العربية.

6/ 5/ مدى استجابة الأهداف لنسق الأولويات.

يشكل غياب نسق الأولويات مؤشرا للضعف المنهجي في عملية بناء الأهداف. ويدل بصورة واضحة على غياب القدرة على بناء الأهداف التربوية الصحيحة. إن بناء الأهداف التربوية بصورة علمية ومنهجية يقوم على تحديد الأولويات الأساسية التي يجب على المجتمع أن يأخذها بعين الاعتبار. وعندما يقوم بناة الأهداف بوضع أهدافهم يضعون هذه الأهداف وفقا لسلم أولويات تتحدد فيه اعتبارات الأهمية والأولوية في كل مرحلة تاريخية. وسلم الأولويات هذا يتغاير مع تغيرات الزمان والمكان ومع تطور حاجات المجتمع واحتياجاته.

عندما يبدأ القائمون على بناء الأهداف أو إعادة بنائها بوضع الأهداف يتوجب عليهم التأكيد على الأهداف التي تعبر عن أكثر المشكلات أهمية وخطورة وعن أكثر متطلبات المجتمع حضورا وإلحاحا وعن أخطر التحديات التي يواجهها المجتمع. وعندما يحددون هذه التحديات والاحتياجات والمخاطر يجب عليهم أن يصنفوا الأهداف التي تقابلها وتستجيب لها في النسق الأول لسلم الأولويات.

عندما كانت الأمية تشكل خطرا كبيرا وعندما كان أمرها مستفحلا في المجتمعات الإنسانية كانت أهداف محو الأمية تتصدر الأهداف التربوية في هذه البلدان. ثم جاءت مرحلة أخرى بدأت الأهداف الخاصة بالإعداد المهني والتقني تتصدر منظومة الأهداف واحتلت أهداف محو الأمية مرتبة أقل أهمية في هذا السلم. وهكذا نلاحظ أن سلم الأولويات يتحرك فلا يوجد هدف يجب أن يحتل مركز الأهمية بصورة مستمرة دائما وإلى الأبد. وهذا يعني أن بناء سلم الأولويات يعتمد على أمرين أساسيين هما:

- تحدد مستويات أولوية الأهداف التربوية مع أولويات التحديات والمشكلات الاجتماعية التي يواجهها المجتمع.
- يتحرك سلم الأولويات ويتغاير مع تغاير سلم أولويات المجتمع.

ففي بعض المجتمعات مثلا نجد أن مشكلة المخدرات تأخذ مكانا مركزيا في سلم الأولويات لأن هذه المشكلة تكون طاغية على غيرها. وفي بعض البلدان يكون تعليم

الرياضيات هو القضية الأكبر وهو الذي يحتل مكان الصدارة في هذه المجتمعات وهي مجتمعات غالبا ما تكون الأكثر تقدما في ميدان العلم والمعرفة الإنسانية مثل اليابان والولايات المتحدة الأمريكية. واليوم تفرض تحديات العولمة على كثير من البلدان ولا سيما في بلدان العالم الثالث أن تقدم في سلم أولوياتها التربوية ضرورة المحافظة على الهوية والتراث والأصالة من أجل المحافظة على الوجود في عالم يلتهم البشر والأشياء والهويات المتعددة أيضا.

وفي مستوى الأهداف التربوية العربية نجد غيابا حقيقيا لنسق الأولويات وهو مؤشر على الضعف المنهجي في عملية بناء الأهداف في هذه البلدان، ويدل بصورة واضحة على غياب القدرة على بناء الأهداف التربوية الصحيحة. فالأهداف التربوية العربية تعاني من غياب التكامل حيث تغيب فيها أنساق الأولويات. وإزاء هذا التفكك الذي تعانيه الأهداف التربوية يرى عبدالله عبدالدايم ضرورة تحقيق نوع من التكامل والتنسيق ولا سيما بخصوص تحديد الأولويات: مثل أولوية المنطلق الخاص بالإسلام وتراثه[29]. وفي هذا الصدد بقول أحد الكتاب العرب «تشكو الأهداف التربوية العربية من ضعف الصورة الكلية التي تبين التفاعل والتكامل والأسبقيات والأوزان بين الأهداف التربوية المختلفة»[30].

تغيب منهجية تصنيف الأهداف إلى نسق من الأولويات في بنية الأهداف التربوية العربية. وغالبا ما تعتمد الطرق الشائعة مقتبسة في تصنيف الأهداف، وهنا يبرز نوع من الضعف المنهجي في العمل إذ لا توجد طرق شائعة في الترتيب بل يوجد سلم أولويات لكل مجتمع تتحدد على أساسه أولويات تصنيف الأهداف. وفي هذا السياق يرى عبدالله عبدالدايم أن الأهداف التربوية العربية تعاني من غياب التكامل و تغيب فيها أنساق الأولويات[31].

باختصار لا يوجد هناك معيار علمي واضح لترتيب الأهداف، ولا يعبر الترتيب الذي انتظمت فيه الأهداف عن أية غاية منهجية. وتشهد الوثائق في هذا المستوى غياب معيار سلم الأولويات ومنهج التصنيف الواضحين في توزيع الأهداف وتسلسلها. ومن المعروف أن أغلب الأهداف تبنى على منهجية سلم أولويات يتناغم مع أولويات المجتمع وأوليات نمو الطفل وهي أولويات: جسدية، فانفعالية، فاجتماعية، ثم عقلية، فعقائدية في نهاية المطاف، إذ كان يمكن تنظيم الأهداف وفق هذا المعيار أو اعتماد معيار آخر كأن تصنف

الأهداف في مجموعات: شخصية، وعقائدية، واجتماعية، وسياسية، وعلمية. باختصار هناك عدم وضوح في مستوى الأولويات التي تفرغ هذه بالوثائق من مضامينها الإيجابية.

لقد كلفت إحدى اللجان العربية المكلفة بإعادة بناء الأهداف التربوية وتطويرها أحد أعضائها بإعادة ترتيب الأهداف وفقا لأكثر الطرق شيوعا لترتيب الأهداف. ولكن مع تكرار هذه العبارة «أكثر الطرق شيوعا» فإن اللجنة لم تحدد ما أكثر الطرق شيوعا في ترتيب الأهداف. وهذا يعني أن هذه اللجان لا تمتلك أية رؤية منهجية في عملية بناء الأهداف وإعادة النظر في تربية أولوياتها، إذ لا توجد طرق شائعة في الترتيب بل يوجد منهج علمي يعتمد في تحديد سلم الأولويات لكل مجتمع وعلى هذا الأساس يتم تحديد سلم أولويات الأهداف ويتم تصنيفه.

6/6/ هل تنبثق الأهداف التربوية عن فلسفة تربوية محددة؟

تعد الأهداف التربوية تشكيلا فلسفيا للموقف التربوي من الوجود. وهي بطبيعتها تقدم إجابات متماسكة عن الغايات الإنسانية للحياة من مثل: لماذا نربي؟ ما الغاية من التربية؟ ما صورة الإنسان الذي تسعى التربية إلى تشكيله؟. وشكلت الفلسفة التربوية منطلقا فكريا شاملا يقدم إجابات متماسكة عن الغايات الإنسانية للحياة، ومن ثم فهي تقدم إجابات واضحة عن آليات التربية وكيفياتها انطلاقا من الموقف الفلسفي الشامل للمجتمع حول غايات الحياة والوجود وحول ماهية الإنسان؟ ومن هذا المنطلق فإن الفلسفات التربوية المادية تؤكد على أهمية شروط الوجود المادية للإنسان، وعلى الغايات المادية لوجوده مثل الفلسفات الليبرالية والماركسية والبرغماتية؟ أما الفلسفات المثالية فإنها تركز على منطلق الغايات الروحية العليا للإنسان حيث تكتسب هذه الغايات أولوية الوجود قياسا إلى الغايات المادية. فعندما تكون الغاية من التربية المادية، على سبيل المثل لا الحصر، بناء الإنسان القادر على امتلاك شروط وجوده المادية، فإن هذه الغاية تصبح في المستوى المثالي بناء الإنسان من أجل صفاء النفس ونقاء الروح وتجاوز الغايات المادية.الأمر الذي لانجده في التربية الإسلامية حيث التكامل بين المادة والمعنى والروح والجسد والفرد والجماعة والدنيا والآخرة.

فلكل مجتمع، في مستوى ما من مستويات نضجه، فلسفة مضمرة أو معلنة، غامضة أو واضحة، تقوم على أساسها فلسفة تربوية، تبحث في القضايا الخاصة ببناء الإنسان

وطبيعته وغاياته. ومن غير هذه الفلسفة تتحول الحياة التربوية إلى مجرد اعتباطات فوضوية تائهة ومتضاربة.

وعندما يغيب الموقف التربوي الفلسفي نستطيع أن نقول بأن المجتمع يعاني من غياب الرؤية الشمولية التي تمنحه القدرة على الانطلاق. فالمجتمع الذي لا يقدم إجابات واضحة ومتماسكة حول غايات التربية وأهدافها هو مجتمع يعاني من حالة ضياع للهوية القومية والاجتماعية.

وفي هذا المستوى يذهب نفر، غير قليل، من المفكرين العرب إلى القول بأن البلدان العربية تعاني من غياب فلسفة تربوية محددة ومتماسكة. وهذا ما يذهب إليه عزيز حنا في دراسة له حول هذه القضية حيث يقول في هذا السياق «يصعب الادعاء بأن هناك فلسفة تعليمية واضحة في معظم الأقطار العربية، ويتمثل هذا الوضع في كثير من القضايا التي يصعب اتخاذ موقف إزاءها وذلك بسبب عدم وضوح الفلسفة التربوية القائمة»(32). ويقول خلدون حسن النقيب في هذا السياق: «إننا لا نملك وعياً تربوياً في الوطن العربي لأننا نفتقد الفلسفة التربوية التي توجه عملية التعليم»(33). ويذكر بأن غياب الفلسفة والأهداف التربوية الواضحة من أبرز عناصر الإشكالية التربوية في البلدان العربية. وهذا ما يذهب إليه عبد الله عبد الدايم في كتابه المعروف: نحو فلسفة تربوية عربية، حيث يؤكد أن الفلسفة التربوية العربية تعاني من الفوضى والغموض، وهو في هذا السياق يطرح مشروع فلسفة تربوية تستجيب للتحديات الاجتماعية للبلدان العربية في هذه المرحلة التاريخية. ومن ينظر في عمق التوجهات التربوية العربية يدرك بوضوح أن «التربية العربية لم تبن على فلسفة قومية عربية واضحة، فهي في هذا القطر تنطلق من فلسفة وطنية مغلقة، نادرا ما تبرز صلاته القومية بالأقطار العربية الأخرى، وهي في قطر آخر تنطلق من فلسفة قومية اشتراكية تدعو للوحدة والحرية والاشتراكية، وهي في قطر ثالث تنطلق من تصورات عربية إسلامية»(34).

وفي هذا السياق يعلن زكي نجيب محمود عن غياب فلسفة تربوية عربية لغياب الشروط الموضوعية والتاريخية المولّدة لمثل هذه الفلسفة. حيث يقول - في مقابلة له وفي معرض إجابته عن سؤال هل هناك من اتجاهات فلسفية في الوطن العربي: «ليس لنا فلسفة خاصة لا داخل الجامعات ولا خارجها، والعلة بسيطة وواضحة فالفلسفة تبدعها ثقافة قائمة، ولابد لنا من ثقافة في المكان والزمان ليظهر لها فيلسوف من الزمان والمكان، ونحن اليوم

في عصر العلم ولا نشارك في صنعه وصناعته وفلسفته أيضاً»[35]. ففلسفة التربية يجب أن تستمد من فلسفة عامة يسير عليها المجتمع، وهذه الفلسفة كانت وما زالت غائبة في أغلب مراحل تاريخنا.

إن من يتأمل في أوضاع البلدان الغربية والشرقية منها يجد صورة فلسفة اجتماعية متكاملة تنبثق منها فلسفة تربوية متماسكة تدور حول قضايا التعليم والتربية وصورة الإنسان. والفلسفات السائدة في هذه البلدان ليست في حال من الأحوال مجرد نصوص فلسفية تتبدى في الأنظمة واللوائح الاجتماعية والدساتير بل هي كيان فكري تأصل في عقل الإنسان وفي كيانه، هي أصالة فكرية تلامس جذور الإنسان على نحو عفوي. لقد تحولت معطيات الفلسفة البرغماتية في أمريكا وكثير من بلدان العالم إلى جوهر سيكولوجي يضرب وجوده في عمق الإنسان فالقيم البرغماتية راسخة في الإنسان الفرد وفي نسق الحياة الاجتماعية.

وفي المستوى الاجتماعي يلاحظ بأن المجتمع يسير على هدي «هذه الفلسفة حيث تنسحب بصماتها على جميع مناشط الحياة في التعليم والاقتصاد وفي السياسة والتشريعات.. .الخ. وبمعنى آخر يسير المجتمع الأمريكي وفق نسق فلسفي خاص به يكامل بين الفكر والعمل والفكر هو الفكر البرغماتي والعمل هو النظام الرأسمالي»[36]. وفي هذا الموقع يمكن القول بغياب الموقف الفلسفي العربي الواضح من صورة الإنسان الغاية الذي يجب على التربية أن تعمل على بنائه. وتلك هي حقيقة تشهد عليها غالبية الآراء التربوية المعاصرة. فالتعليم في مصر كما يقول سعيد إسماعيل علي يفتقد إلى «الفلسفة الواضحة والعقيدة المتبلورة في كثير من العهود، التي هي - أي الفلسفة - بمثابة ذلك الخيط الذي يربط بين حبات العقد بدلا من أن تتبعثر وتتناثر» [37]. ويقول في هذا السياق «لا بد للتعليم أن يكون له عقل والعقل هنا هو فلسفة التعليم ونظريته التي تشكل لحمة شخصيته»[38].

وتأسيسا على ما سبق ينادي الباحثون العرب بأهمية بناء استراتيجية جديدة للتربية العربية تستند على فلسفة واضحة المعالم، ومنبثقة من مطامح الشعب العربي وأهدافه في الوحدة العربية[39]. ويرى كثير من المفكرين «أن نقطة البداية في إصلاح السياسة التعليمية في البلدان العربية، وإعادة تكوين النظام التعليمي في الاتجاه نحو الأصالة والتجديد، تكون في تحديد الأهداف التربوية للنظام التعليمي، وتكون في ضرورة انبثاق هذه

الأهداف من فلسفة تربوية اجتماعية واضحة المعالم، ومتكيفة مع مطامح الشعب العربي وحاجاته، وحاجات الدارسين»(40).

7/6/ مدى بلورة الأهداف التربوية العامة لحاجات المجتمع وتطلعاته؟

توضع الأهداف التربوية بالضرورة في ضوء حاجات المجتمع وتطلعاته وتستجيب للتحديات التي تواجهه. ومن هذا المنطلق يمكن القول إن الأهداف التي لا تنضوي في هذا النسق أي هذه التي لا تعبر عن حاجات المجتمع هي أهداف اعتباطية لا تحمل أية دلالة أو معنى، وعلى خلاف ذلك تماما يمكن لأي هدف تربوي يوضع بعيدا عن حاجات المجتمع أن يشكل معوقا لمسيرة الحياة التربوية والاجتماعية. ولذا يجب تحقيق الانسجام الكامل بين الأهداف التربوية وتطلعات المجتمع واحتياجاته.

عندما تتوفر المشاركة الجماهيرية في صوغ الأهداف يمكن لهذه الأهداف أن تغطي الحاجات الاجتماعية وتعبر عنها. فالأهداف التربوية يجب كما أكدنا مرارا أن تعكس بصورة كبيرة حاجات المجتمع وتطلعاته وتحدياته. وبقدر ما تستطيع هذه الأهداف أن تبلور هذه الحاجات وتجسدها فإنها تكون قد حققت شرطا معياريا من شروط بنائها وتكونها.

ومن أجل أن تحقق الأهداف هذه المعيارية التي تتصل بالحاجات يقتضي الأمر من المشاركين وأصحاب القرار استجواب نتائج جميع الأبحاث والدراسات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الجارية في مجتمع محدد ومن ثم توظيف هذه النتائج في عملية بناء الأهداف. ويجب أن لا يقف الأمر عند هذا الحد بل يجب إجراء بعض الدراسات الميدانية الخاصة لاستطلاع الحاجات الاجتماعية وتحديدها ومن ثم تضمينها في الأهداف. وفوق ذلك كله يمكن استجواب عبقرية المفكرين في الاجتماع والتعرف على آرائهم في الاحتياجات الاجتماعية وتحديد الطموحات الاجتماعية وتفنيد الوسائل الممكنة في عملية تجاوزها عبر منظومة الأهداف التربوية.

وغني عن البيان أن هذه الأهداف يجب أن ترتبط بوشاج علاقة جوهرية مع الخطط التنموية الاقتصادية والاجتماعية. وهي إن لم ترتبط كانت مجرد تكوين عقيم لا معنى له ولا دلالة. إذ لا يمكن لأية أهداف أن تكون أهدافا موضوعية وحقيقية ما لم ترتبط بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتعبر عنها بطريقة عبقرية.

والسؤال الذي نطرحه هنا هو إلى أي حد استطاعت الأهداف التربوية العربية أن تعبر عن حاجات المجتمع وتطلعاته؟ وهل يمكن أن نقول بأن الأهداف التربوية العربية التي وضعت منذ ربع قرن بصورة عامة استطاعت أن تستجيب لخطط المجتمع التنموية ولخططه الاقتصادية وسياساته في مجال العمل والإنتاج؟ وفي سياق الإجابة عن هذا التساؤل يبين واقع الحال أن هذه الأهداف لا تعكس الحاجات الحقيقية للمجتمعات العربية ولا ترتبط بمخططاته التنموية، فهي تلبي طموح بعض الفئات النخبوية في تحقيق الاستقرار الاجتماعي والسياسي وضمان مصالحها السياسية والاجتماعية. فالأهداف التربوية تجسد وعيا يوجه النشاط الإنساني في نهاية الأمر نحو تنمية المجتمع والإنسان. ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن الأهداف التي تتنافر مع الخطط التنموية الشاملة هي أهداف بعيدة الصلة بالحياة الاجتماعية. ومن هذا المنطلق يمكن القول إن نجاح الأهداف التربوية يتمثل في مدى قدرتها على أن تتكامل مع العملية التنموية بصورة منهجية. وعلى أساس هذه المعايير تحدد مدى فاعلية الأهداف التربوية ومدى قدرتها على التعبير عن التوجهات المجتمعية الشاملة للمجتمع.

«إن صياغة هذه الأهداف التربوية على نحو يستجيب لحاجات المجتمع العربي ما زالت بحاجة إلى المزيد من الجهد، والجهد المطلوب لن يكون إنكاراً لما تمّ من جهد بل هو امتداد له وانطلاق من أجل تطويره»[41]. وفي هذا الصدد يقول عبدالله عبدالدايم: «لا نغلو إذا قلنا إن الكثير من الأهداف التربوية يمكن أن تكون بلا هوية وطنية تنسب إليها (...) وقلما نجد في الأهداف التربوية ما هو لصيق بواقع المجتمع العربي وطبيعته، بل كثيرا ما نجد أهدافا تربوية أشبه ما تكون بأهداف نظرية عامة وشاملة نقع عليها في معظم كتب التربية في العالم»[42].ويتابع عبدالله عبدالدايم بقوله «إن أول ما يجأر أمام العين عند تحليل واقع التربية العربية الغموض في الأهداف الكبرى (الغايات التي توجه النظم التربوية العربية) ولا سيما فيما يتصل بارتباط هذه النظم بأهداف التنمية الشاملة، وهذا الغموض ينعكس سلبا على مختلف جوانب الحياة التربوية»[43].

فالأهداف التربوية في صورتها الموضوعية يجب أن تنبجس في أبعادها المختلفة من المقدمات والشروط التاريخية الخاصة بكل مجتمع من المجتمعات الإنسانية المعاصرة، وهي بالتالي يجب أن تستجيب لشروط الوجود والتحديات والوضعيات التاريخية التي يعيشها

المجتمع؛ ولما كانت الشروط الموضوعية للمجتمعات العربية متجانسة، لا بل واحدة فهذا يعني أنه يجب على التوجهات السياسية التربوية العربية أن تكون متجانسة، وذلك عندما تبنى من منطلق الشروط الموضوعية للوجود العربي، وعندما تؤسس لتستجيب لمقتضيات الواقع، وتحاول أن تتجاوزه بتحدياته المختلفة، وأن ترسم صورة الإنسان القادر على مواجهة تحديات العصر. وهذا يعني أن مجرد الانسياب الطبيعي للأهداف التربوية يقتضي موضوعيا أن يكون متقاربا لا متضاربا، لأنها تعبر عن واقع واحد، وشروط واحدة، لمجتمع واحد مهما كانت الخصوصيات والمفارقات القطرية والإقليمية. ومن العسير أن نقول إن «الأهداف التربوية العربية العامة، التي نجدها في النصوص والوثائق الرسمية لأكثر البلدان العربية، أهداف قمينة بأن تولد إنسانا هو جزء من واقع أمته، قادر بالتالي على أن يتحرك تحركا ذاتيا أصيلا، من أجل معالجة مشكلاته وتطوير حياة أمته وبناء مستقبلها»(44). ويبقى لنا أن نقول إن «نقطة البداية في إصلاح السياسة التعليمية في البلدان العربية تكون في ضرورة انبثاق هذه الأهداف من فلسفة اجتماعية واضحة المعالم، ومتكيفة مع مطامح الشعب العربي وحاجاته»(45).

8/6/ المفارقات بين النظرية والتطبيق: أهداف مع وقف التنفيذ.

إن بناء خطة تربوية تضع الأهداف موضع التنفيذ يشكل معيارا أساسيا من المعايير العالمية المعتمدة في منهجية بناء الأهداف التربوية كما أنه يشكل ركيزة أساسية في عملية بناء الأهداف التربوية العامة. وبالتالي فإن مجرد إطلاق هذه الأهداف بصورتها العامة إلى الوجود يجب أن يرتبط باستراتيجية واضحة لتحويلها إلى واقع وممارسة ومن غير ذلك يعني أننا بصدد أهداف ميتة لا حياة فيها. فالشرط الأساسي والمعيار المنهجي الأكبر هو بناء تصور استراتيجي أو عملي يمنح هذه الأهداف القدرة على الحضور وأداء الوظائف التي يفترض بها أن تؤديها في معترك الواقع والحياة. وهذا يعني أنه يجب على بناة الأهداف أن يضمنوها برنامجا ذاتيا يفعلّها وينحو بها ذاتيا منحى الحضور والتحقق في ميادين الفعل التربوية.

وعندما نلقي نظرة على واقع الأهداف التربوية في الوطن العربي نجد أن هذه الأهداف غالبا ما تغيب عن ساحة الفعل وتُغيّب كليا في ميدان العمل والممارسة. وغالبا ما تجري العملية التربوية في البلدان العربية على نحو ارتجالي وعلى مبدأ المصادفة والممارسة

التجريبية الخالصة. فعلى الرغم من هيمنة أدب الأهداف في البلدان العربية فإن التربية في أغلب هذه البلدان ما زالت تتحرك بمنطق وظائفها التقليدية بعيدا عن التوجيه الفعلي للأهداف المرسومة والغايات المعلومة.

فغالب الأهداف التربوية العربية موجودة مع وقف التنفيذ، لأنها قلما تجد طريقها إلى الواقع وقلما تؤخذ بعين الاعتبار في توجيه فعاليات العملية التربوية في البلدان العربية بصورة عامة. والأهداف التربوية التي يجري الحديث عنها، في البلدان العربية، هي وثائق أهداف على الأغلب، وليست أهدافا تربوية بالمعنى الدقيق للكلمة. إنها وثائق مطولة تشتمل على مجموعة من البنود والفقرات التي اصطلح على تسميتها بالأهداف التربوية، كما أن هذه البنود لا تنبثق عن جهود علمية أو سياسية أو فنية جادة لتحديد مسار واتجاه العملية التربوية في أغلب البلدان العربية إن لم يكن فيها جميعاً.

يقول فاخوري في هذا الصدد «إذا ألقينا نظرة على كثير من التشريعات والبرامج التعليمية القائمة في الوطن العربي سنجد مفارقة كبيرة جدا بين ما يكتب وينص عليه، وبين ما يمارس ويفعل يوميا في كثير من أجزاء الوطن العربي»(46). وتقول خيرية مؤكدة هذه الحالة «إننا لم نجد في أي مشروع تربوي عربي، (بالمعنى الاستراتيجي للكلمة)، أهدافا تربوية تترابط مع الأدوات اللازمة لتحقيقها تربويا. إن ما وجدناه هو غايات تربوية عامة، وهي غايات لا تختلف عما تطرحه الأنظمة العربية القطرية نفسها، وإن كان ذلك لا يعني أبدا أن هذه الأنظمة تريد فعلا تحقيق هذه الغايات»(47).

فالأهداف التربوية التي تستوفي بعض شروط تكونها هي هذه التي تُبنى موضوعيا بمشاركة المعلمين، والطلاب، والإداريين، وذوي الطلاب، ورجال الأعمال، وغيرهم من الفئات الاجتماعية المعنية بالتربية والفعل التربوي. وهذا يعطيها منطلق الحضور إلى الواقع ومنطلق التحقق في إطار الممارسة التربوية. ولكن وعلى خلاف ذلك تماما فالأهداف التربوية العربية (أو لنقل الوثائق التي تتضمن عبارات الأهداف) هي أهداف تعرض في أروقة المؤتمرات، وعندما يحين الطلب عليها يطلب من معديها إخراجها وتنميقها وصقلها من جديد لتعرض في المؤتمرات العربية وفي الندوات على نحو خطابي يؤكد مآثر هذا النظام أو ذاك في مجال التربية والتعليم.

وما هو أدهى من ذلك كله أن التربية العربية تسير غالبا على هدي أهداف مضمرة تماما وهي توجه العملية التربوية في خدمة الأوضاع العربية القائمة. ومن يلقي نظرة على

سبيل المثال في مقررات ودفاتر التلاميذ في الوطن العربي يجد بأنها تفيض بالمعاني والمضامين والمقولات التي تمجد الأنظمة وتدعو إلى الخضوع والامتثال. وهذه المضامين السياسية لا تسجل حضورها المكتوب والواضح في وثائق الأهداف التربوية العربية. وفي هذا الصدد يؤكد كل من صيداوى والراوي وعسيران أن النظام التربوي ما هو إلا نظام فرعي آخر من النظام السياسي الاجتماعي القائم وبالتالي فإن التربية تعمل عادة على الحفاظ على النظام القائم، ويخطئ من يقول إن التربية هي عملية محايدة أو غير سياسية(48).

ومن كبريات المفارقات التربوية في البلدان العربية أن تضع الحكومات العربية أهدافا وتنساها تماما أو أن توجد أهدافاً ولكن التربية تجري على ما يناقضها تماما.

فالأهداف التربوية العربية هي أهداف للعرض في أروقة المؤتمرات. وعندما يحين الطلب عليها، يطلب من معدّيها إخراجها وتنميقها وصقلها من جديد لتعرض في المؤتمرات العربية، وفي الندوات وتقدم في معروضات خطابية تؤكد مآثر هذا النظام أو ذاك في مجال التربية والتعليم.

وعندما نأخذ بعين الاعتبار الأسس الموضوعية لعملية بناء الأهداف وتشكلها يمكننا القول بأن هناك غيابا حقيقيا للأهداف التربوية في البلدان العربية. وفي الوقت الذي نضع فيه في اعتبارنا أيضا أن هذه الأهداف موجودة حقا، بمعنى استيفائها للشروط الموضوعية في عملية تكوّنها، نستطيع أن نقول أيضا إنها أهداف تربوية موجودة مع وقف التنفيذ لأنها قلما تجد طريقها إلى الواقع، وقلما تؤخذ بعين الاعتبار في توجيه فعاليات العملية التربوية في البلدان العربية بصورة عامة.

إن «الفراق بين الأهداف التربوية وتطبيقها هو العقبة الكبرى في سبيل تطور التربية العربية»(49).

سابعا: بنية النص في الأهداف التربوية وإشكاليات الصياغة:

يطلق مصممو الأهداف التربوية العربية ومطوروها في البلدان العربية، على العمليات المؤسسة للأهداف التربوية، تعبيراً أصبح شائعاً ومتداولا هو: «صياغة الأهداف التربوية». وفي هذا دليل مضمر على أن الأهداف التربوية تصاغ صوغا ولا تبنى بناء أو تشكل تشكيلا، وهذا يعني أن الأهداف تبنى لغويا وينظر إليها كبنية لغوية ولا تبنى على أسس منهجية أو علمية أو ينظر إليها من هذه الزاوية.

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 فإن صوغ الأهداف التربوية وتشكيلها في قوالب لغوية محددة يقتضي عملية معقدة وتتطلب 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 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»(50).

إن عيوب النص ومواطن الضعف في الصياغة هي عيوب منهجية بالدرجة الأولى، وهي تعكس إلى حد كبير الخلل في البنية العلمية للأهداف التربوية. فالعبارات 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 إن 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(51):

- معظم الأهداف مركبة أي أن البند الواحد يشمل أكثر من هدف.

- جاءت صياغة الأهداف بطريقة عامة وبعضها بالغ الإجرائية.
- لم ترتب الأهداف ترتيبا منطقيا.

ومن أجل أن تكون الأهداف أهدافا حقيقية يجب أن تصاغ منهجيا على نحو يتوافق مع التصور النهائي المرغوب والمتوقع لهذه الأهداف بعيدا عن ملابسات الخطابة والانفعال والافتعال، فالأهداف تتمثل منهجيا في السلوك المنتظر من المتعلم في مستوى الفكر والمنهج والأداء. كما يجب أن تصاغ بطريقة ترتكز إلى دور التربية في إيقاظ وتنمية الدوافع الذاتية واستنفار القوى الداخلية عند المتعلم من أجل تأكيد هذا السلوك وتأصيله(52).

7/ 1/ الطابع الإجرائي للأهداف التربوية:

تتنافى لغة الأهداف التربوية كليا 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. ويعد الطابع الإجرائي للأهداف التربوية العامة من أكثر خصائص الأهداف وسماتها أهمية وخطورة. فالأهداف التربوية التي تفتقر إلى الإجرائية تفتقد الروح الحقيقية التي تجعل منها أهدافا. فالأهداف غير الإجرائية تكون غالبا أهدافا خارج دائرة التطبيق أي أنها 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 كمعيار لمشروعيتها التاريخية.

تعني الإجرائية قابلية الأهداف للترجمة إلى صيغة واقعية. وتفترض الإجرائية أن تكون المفاهيم واضحة ومحددة وبسيطة تتوافق مع إمكانيات متاحة 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»(53).

ويأخذ الوضوح والبساطة موقعاً مهماً بين الخصائص الأساسية الإجرائية 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.

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 للإجراءات التربوية التي تجعله قادراً على التحقق.

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

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

لقد سجلت الإجرائية غيابا كبيرا في تكوين المنظومات الهدفية للبلدان العربية بصورة عامة، وفي معرض نظرة تقويمية للأهداف التربوية التي نصت عليها استراتيجية تطوير التربية العربية يقول عبدالله عبدالدايم «إن الطابع الإجرائي لا يتوفر في مبادئ الفلسفة التربوية الاجتماعية التي وضعتها استراتيجية التربية العربية(...) 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»(54).

ومن باب النقد الموضوعي فإنه يتوجب علينا هنا أن نشيد بالمحاولة الرائدة التي قدمتها دولة قطر في عام 2001 في مسألة تصنيف الأهداف الخاصة بالعملية التعليمية على وجه الخصوص .حيث صنفت الأهداف إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي: المجال العقلي، والمجال الانفعالي، والمجال الحركي، ثم قسمت كل مجال من هذه المجالات الثلاثة إلى عدد من المستويات. فمثلا جعلت للمجال العقلي ستة مستويات وجعلت لكل مستوى جدولا

يتضمن أمثلة إجرائية يحدد بوضوح إمكانية تطبيق المستوى[55].

2/7/ الطابع الخطابي للأهداف التربوية:

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

وتأسيسا على 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 عن ملابسات الخطابة الأدبية والموازنات الجمالية الخاصة بمعايير البلاغة والبيان.

تفيض أدبيات الأهداف التربوية العربية بالصياغات الخطابية، حيث تأخذ لعبة الكلمات دورا مركزيا في بنية هذه الأهداف. وغالبا ما تحاط هذه الأهداف بهالة من الأناقة اللفظية، والصخب اللغوي، الذي يفقد هذه الأهداف دلالتها وبعضا من مضامينها الموضوعية. وغالبا ما يصاحب هذا الضجيج اللغوي نوعا من الفوضى الفكرية، ومسحة من الضبابية والغموض الذي ينعكس بصورة سلبية على الوضعية المعرفية والمنطقية لهذه الأهداف.

وفي عمق هذا الفيض الخطابي لوثائق الأهداف التربوية في البلدان العربية، تضيع الملامح الموضوعية للأهداف. ولا يستطيع الباحث، في مدار هذه النزعة الخطابية، أن يجد أفكارا واضحة محددة: فالسجع، 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 تخاطب العواطف والمشاعر أكثر منها خطابا يتجه إلى العقل والمنطق.

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 ممتلئ بالحشو والتكرار، ويشتكي

من التداخل، جاء 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»(56).

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

أما الأهداف العامة للتربية في الستينات 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 متفائلا بحب الحياة ويثق بنفسه ويتفتح ذهنه على معطيات الوجود الإنساني والتراث البشري بحثا عن الحقيقة بالطرق العلمية الموضوعية وأن ينمى حسه البديعي ليدرك عناصر الجمال فيما يقع عليه حسه وعقله» (57).

وفيما يلي نقدم نموذجا خطابيا آخر من البحرين، ورد في الأهداف التربوية في دولة البحرين في البند رقم (1) من وثيقة الأهداف التربوية ما يلي: - «مساعدة الفرد على النمو نموا متكاملا روحيا وجسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا لأقصى ما تؤهله له طاقاته وإمكانياته مع مراعاة الفروق الفردية وتنمية نواحي الإبداع عند الموهوبين وإتاحة فرصة النمو للمتخلفين والمعوقين ضمن حدود إمكانياتهم»(58). ونترك للقارئ أن يتأمل في معالم الخطابة اللغوية للصيغة التربوية البحرينية التي تأتي شاهدا من شواهد عديدة على غموض الصيغة التي قدمت فيها الأهداف التربوية العربية.

3/7/ الحشو والتركيب والتكرار والتناقض

يقصد بالحشو أن يكون الهدف مركبا متضمنا مجموعة من الأهداف الجزئية مما يجعله في كثير من الأحيان غامضا مبهما يفارق الدلالة الواضحة والمعنى المحدد. ويعد الحشو والتكرار من أخطر آفات لغة صياغة الأهداف التربوية. 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 حشدا هائلا من العبارات والكلمات والصيغ التي تفتقر إلى الدقة وتحتمل أوجهاً متعددة في معانيها.

فالوثائق التربوية العربية في مجال الأهداف تعرض مضامينها تحت عناوين غامضة وضبابية تحتمل تفسيرات متعددة ومتناقضة في آن واحد. هذا ويغلب على الوثائق العربية طابع التكرار والإلحاح. فالفكرة الواحدة تتكرر تحت صياغات لفظية مختلفة في أكثر من بند وفقرة، ومثال ذلك نجد أن البند العاشر من وثيقة الأهداف التربوية القطرية متضمن في 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»(59). ينطوي النص السابق على منظومة العيوب المنهجية في الصياغة ويشكل مثالا للغة التي تتنافر مع منطق الموضوعية. لنلاحظ عل 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. - 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 وآراء الآخرين، وتعود التفكير الناقد، والعمل المشترك، والتفاعل الإيجابي مع بيئتهم ومؤسسات مجتمعهم»(60). وهنا تبرز أيضا عيوب يندر أن نجد مثيلها في صياغة الأهداف، فالبند ينطوي على أفكار متعددة ومتنافرة في الوقت نفسه.

ويضرب لنا قمبر مثالا 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 بين أعضائها، وبوصفها النواة للمجتمع الأكبر، مع التأكيد على 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»[61]. 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 التأكيد على فهم دورها الخاص في رعاية الطفولة وإبراز مكانة المرأة المتميزة داخلها»[62]. وهنا يمكن القول بأن قمبر كان متواضعا جدا إذ إنه لم يذكر الحشو والتركيب الممل والتكثيف في هذا الهدف الذي يشمل وضعية المرأة والطفولة والتنشئة الاجتماعية في موجة نصية واحدة.

4/7/ بين بنية النص وبنية الواقع في الأهداف التربوية العربية.

لقد بيّنا وعلى نحو منهجي في معارج هذه الدراسة أن الأهداف التربوية ليست نتاج فعل ذهني ذي طابع فلسفي يتبلور في عبارات عذبة رشيقة أخّاذة، وأنه لا 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 فاشلة تنأى عن المشروعية المنهجية وتدفع بالجهود العلمية خارج دائرة الرؤية المنهجية للظواهر الاجتماعية.

ويبقى التساؤل الكبير الذي يطرح نفسه وهو لماذا يغفل المصممون والمفكرون التربويون العرب العاملون على بناء الأهداف وتطويرها لغة الواقع وفعالياته لماذا يركزون على بنية النص دون التركيز على بنية الواقع؟ لماذا يعملون على تطوير الأهداف من بنية النص ولا يعطون أهمية كبيرة لبنية الحدث والواقع والحقائق التي تفيض في كل مكان؟ لقد ذهلنا تماما 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 إلى بنية الواقع بما يفيض به من حقائق. لقد أعلنت الملاحظات على بنية النص على كلمات هنا وكلمات هناك، وحول 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 دائما وأبدا مصدرا لحقائق علوية سامية تتأصل في بنيانها وتنبث في كيانها. وهي فوق ذلك كله تتدفق بجمال وسحر يفوق كل جمال وكل سحر حلال.

يقول الجابري في هذا الشأن «إن العقل العربي يتعامل مع الألفاظ أكثر مما يتعامل مع المفاهيم»(63).

وهنا يجب علينا أن نلتفت إلى الواقع ويمكننا أن نتحدث عن نسق من المتغيرات والعوامل التاريخية التي جعلت المفكرين العرب يعوّلون على النص أكثر من الواقع. إن التأكيد على الجانب اللغوي في بنية الأهداف برأينا ناجم إلى حدّ كبير عن غياب المنهجية العلمية في عملية البناء كما أنه ينجم أيضا 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 زيادة على الأسس الدينية الثابتة والمصالح 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.

خلاصة ورؤية إجمالية :

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:

- إن الأهداف التربوية العربية في أغلب البلدان العربية، التي درست أهدافها، تعاني من غياب المنهجية العلمية المتكاملة في بناء الأهداف وتشكيلها، بدءا من اللحظة التي تشكل فيها اللجان، إلى اللحظة التي تقدم فيها هذه اللجان صيغة الأهداف المنشودة. علما بأن أغلب البلدان العربية لم تشكل لهذه الغاية لجانا أو فرق عمل بل تم إعداد الأهداف في أروقة وزارات التربية العربية ومكاتبها.

- إن السياسات التربوية العربية في مجال الأهداف تعاني قصورا يجعلها في منأى عن اتجاهات حركة الحضارة الإنسانية المعاصرة في مدهاً الشامل. وإذا كان العرب يرغبون فعلا في أن يجدوا لأنفسهم المكان المناسب في حركة الحضارة الإنسانية المستقبلية فعليهم أن يعيدوا النظر في سياساتهم التربوية وعليهم بالتالي أن يطوروا أهدافهم التربوية وغيرها، بما يكفل للأجيال العربية المتلاحقة أن تشارك في حمل لواء المعرفة والحضارة الإنسانية في العقود القادمة.

- هناك غياب في الرؤية السوسيولوجية المتكاملة في عملية بناء الأهداف وغلبة النظرة التجزيئية الضيقة التي أدت إلى نتائج في منتهى السلبية. وبعبارة أخرى هناك غياب للرؤية الفلسفية والمناحي النظرية التي تدفع الحياة في جسد عمل يسعى إلى بناء استراتيجية

متكاملة للأهداف التربوية.

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

- وكانت معاناة هذه الأهداف أشد في مستوى تحديد دقيق وشامل لمصادرها، حيث يتبين أن هناك عددا من الجوانب الأساسية التي لم تؤخذ بعين الاعتبار في بنية الأهداف التربوية ومنها: التجارب العربية والعالمية، واستراتيجيات التربية العربية والخليجية.

- هناك غياب للجانب النظري الفلسفي في النظرة إلى طبيعة النظام التربوي. حيث لا يمكن الحديث عن فلسفة تربوية عربية واضحة أو مضمرة قادرة على بلورة موقف تربوي عربي من قضية الأهداف التربوية.

- ولأن هذه الأهداف جاءت مفارقة للمنهجيات العلمية وغير مستوفية للشروط الموضوعية في عملية البناء فإن هذه الأهداف تفقد مشروعيتها الوظيفية والتاريخية ولا يمكنها أن تعبر عن طموحات المجتمعات العربية كما أنه لا يمكنها أن تعبر عن مشكلات هذه المجتمعات وتحدياتها الداخلية والخارجية. وبالتالي لا يمكنها أن تنهض بمجتمع يريد أن ينهض في القرن الواحد والعشرين. ولكي تبدأ الأمة خطواتها الأولى في الطريق الصحيح يتوجب عليها أولا :

- أن تحدد بوضوح الفلسفة والمرجعية التي تحوي منظومة القيم الدينية والاجتماعية والأخلاقية السائدة والتي يتبناه المجتمع كمصدر أساسي في عملية اشتقاق الأهداف .

- أن تبنى الأهداف على وفق منهجية علمية تعكس أصدق التطورات بحيث تستفيد من أهم النظريات والمعطيات العلمية التي تتصل بمنهجية بناء الإنسان وتفجير طاقاته كنظريات علم النفس والاقتصاد وغيرها وشاملة تشمل تصورات المجتمع المستقبلية بعيدة المدى .

- أن تعيد النظر في الاستراتيجية التي تشكل على أساسها اللجان بحيث تشمل فرق عمل متنوعة تعكس هوية المجتمع بصدق .

- أن تراعي نسق الأولويات وترتيبها .

- أن تبني الأهداف بحيث تلامس حاجات المجتمع وتطلعاته وأن تكون مرنة وواقعية قابلة فعلا للتطبيق على أرض الواقع. فالغاية من الهدف هو أن يكون واقعا ملموسا لا أن

يحبس في مضامين الكلام .

- أن تراعي التحديات والمشكلات التي تحيط بالمجتمع بصورة عامة .

- أن تبتعد في صياغتها للأهداف عن الغموض والتكرار والعمومية وغياب الإجرائية بحيث نضمن إمكانية تطبيقها على أرض الواقع .

الهوامش:

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

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

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، (ص ص297-372)،

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

6 - عمر 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.

8- Madeleine Grawitiz, *Lexique des sciences sociales* (Paris: Dalloz, 1983), p. 160.

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

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.

12 - وليم تاوضروس عبيد، النموذج المنظومي وعيون العقل، مركز تدريس التعليم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، 2001, موقع إليكتروني www.google.com

13- Amercan Association for the Advanceme at of Science, New York: Oxford University Press 1990.

14- National Science Education Standards NSEA, 1996

15 - وزارة التربية، المجلس الأعلى للتعليم، لجنة توثيق الأهداف التربوية والسياسات التربوية، الأهداف العامة للتربية، الكويت، ديسمبر 1988، ص 7- 8.

16 - جمعية المعلمين الكويتية، ملامح مشروع وطني لتطوير التعليم بدولة الكويت، فبراير/ شباط ن 2002، ص 5.

17 - محمود قمبر، أهداف التربية العربية: دراسة نقدية تحليلية مقارنة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، الدوحة، 2001، ص 95.

18 - يوسف عبد المعطي، 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.

19 - يوسف عبد المعطي، أمة معرضة للخطر: مرجع سابق، ص 25.

20 - محمود قمبر، أهداف التربية العربية: دراسة نقدية تحليلية مقارنة، مرجع سابق، ص 55.

21 - محمد جواد رضا السياسات التعليمية في دول الخليج العربية، منتدى الفكر العربي، عمان، 1990، ص 27-28.

22 - محمود قمبر، أهداف التربية العربية: دراسة نقدية تحليلية مقارنة، مرجع سابق، ص55.

23 - أماني قنديل، سياسات التعليم في وادي النيل والصومال وجيبوتي، عمان، منتدى الفكر العربي 1989.

24 - أماني قنديل، سياسات التعليم في وادي النيل، المرجع السابق.

25 - عبد الله عبد الدايم، التربية وتنمية الإنسان في الوطن العربي، دار العلم للملايين، ط2، بيروت 1991، ص56.

26 - محمود قمبر، أهداف التربية العربية: دراسة نقدية تحليلية مقارنة، مرجع سابق، ص 87.

27 - عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، 216.

28 - انظر وثيقة الأهداف المطورة القطرية، 1993, ص8.

29 - عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991، ص 215.

30 - عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، المرجع السابق، ص216.

31 - عبد الله عبد الدايم: نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص215.

32 - عزيز حنا، مطالب الوحدة العربية على التعليم، مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة دور التعليم في الوحدة العربية، بيروت، ط3, 1983، (ص ص 205-230)،ص 209.

33 - خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد 174, آب/ أغسطس، 1993، (ص ص 67-86)، ص 78.

34 - عدنان أبو عمشة، القضية الفلسطينية في التعليم العربي، في مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة دور التعليم في الوحدة العربية، بيروت، ط3،1983، ص137.

35 - صلاح منصورة، حوار مع زكي نجيب محمود: العقل العربي والثقافة العربية، المستقبل العربي - عدد 114،آب - أغسطس 1988، ص ص121-135، ص131.

36 - عزيز حنا، مطالب الوحدة العربية على التعليم مرجع سابق، ص 209.

37 - سعيد إسماعيل علي، التعليم في مصر، كتاب الهلال، العدد 539، دار الهلال، القاهرة 1995، ص 341.

38 - سعيد إسماعيل علي، التعليم في مصر، المرجع السابق، ص 342.

39 - مسارع الراوي، العمل العربي المشترك ودور المنظمات العربية، مركز دراسات الوحدة، ندوة دور التعليم في الوحدة العربية، ص3، بيروت، آزار/مارس 1983م.، ص59.

40 - مسارع الراوي، تحليل الأنظمة التعليمية من منظور الوحدة، في مركز دراسات الوحدة، المرجع السابق،ص 56.

41 - عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص218.

42 - عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص217.

43 - عبد الله عبد الدايم، التربية وتنمية الإنسان في الوطن العربي، دار العلم للملايين، ط2، بيروت 1991، ص56.

44 - عبد الله عبد الدايم: نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991، ص 217.

45 - مسارع الراوي، العمل العربي المشترك ودور المنظمات العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة دور التعليم في الوحدة العربية، (شارك في هذه الندوة: سعدون حمادي، زكي الجابر، مسارع الراوي، عدنان أبو عمشة، قمر الدين قرنبج، محمود محمود، عزيز حنا)، ط3، بيروت آذار/مارس 1983، ص 56.

46 - خيرية قدوح، التربية العربية الوحدوية، لماذا؟ وكيف؟ دراسة نقدية في ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1986، ص 10.

47 - خيرية قدوح، التربية العربية الوحدوية، المرجع السابق، ص116.

48 - خليل محشي، التربية المدرسية والعطاء العلمي في البلدان العربية، ندوة تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1985، (ص 219-268)، ص 266.

49 - عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991، ص، 214.

50 - عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، المرجع سابق، ص214.
51 - محمد وجيه الصاوي، أهداف التعليم الابتدائي في دول الخليج، بحث مقدم إلى ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربي، الدوحة 25-27 إبريل 1992 (ص ص 297-372).
52 - يوسف عبد المعطي، تقرير حول الأهداف التربوية لدول مجلس التعاون مقدم إلى مركز البحوث التربوية لدول الخليج العربي، الكويت، تاريخ 8 يوليو /تموز 1993، ص3.
53 - أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1978.
54 - عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص225.
55 - وزارة التربية وثيقة الأهداف التربوية دولة قطر 2001
56 - السيد، محمود، الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986، ص 20.
57 - السيد، محمود، الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية المرجع السابق، ص 44 و45.
58 - وزارة التربية والتعليم 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.
59 - انظر أيضا وثيقة الأهداف التربوية المطورة في دولة قطر، البند الخامس (ص: 8)
60 - انظر أيضا وثيقة الأهداف التربوية المطورة في دولة قطر، لعام 1993 البند التاسع، ص9.
61 - محمود قمبر، أهداف التربية العربية، دراسة نقدية تحليلية مقارنة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، الدوحة، 2001، ص84.
62 - محمود قمبر، أهداف التربية العربية، دراسة نقدية تحليلية مقارنة، المرجع السابق، ص83.
63 - محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، المرجع السابق، ص564.

المراجع الأجنبية:

1. Council of Ministers of Education. "Education in Canada." Report to the 40th session of the International Conference on Education, Geneva, December 2-11, 1986.

2. Martin, Herve. *Mentalités médiéval XI-XV*. Nouvelles Clio. Paris: P.U.F., 1996.
3. 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, Aut 1990.
4. Grawitiz, Madeleine. *Lexique des sciences sociales*. Paris: Dalloz, 1983, p. 160.
5. Rechelin, Maurice. *L'enseignement de l'an 2000 , les problèmes de l'orientation*. Paris: P.U.F., 1973.
6. Ministre de l'éducation nationale de la France. Rapport de la France offert a la 40e session internationale de l'éducation, Genève, 1986.
7. Servier J. *L'idéologie*. Paris: P.U.F., 1982.