

1

د.عبد القادر حسن خليفة*

الملخص

تهتم الدراسة بالبحث حول حدود اهتمام المملكة بتوفير التعليم من الناحية الكمية، ونوعية المخرجات في إطار معايير الجودة النوعية، وذلك من خلال المعالجات الإحصائية للإحصاءات المتاحة واستخراج مؤشرات التنبؤ بمعدلات النمو السكاني سنوياً، وحاجات هذا النمو من التجهيزات التعليمية المستقبلية التي يجب أن تستعد بها خدمات التعليم لمقابلة الزيادة السنوية من طالبي التعليم هذا من جهة، وتحليل الأدبيات التربوية المتاحة، من جهة أخرى، للوقوف على مؤشرات النوعية التربوية لمخرجات التعليم سنوياً، ومدى اتساقها مع الظرف العلمي والثقافي الراهن، وقدرتها على التعامل مع التحديات العلمية والتكنولوجية العالمية والاستفادة منها، وقدرتها على المساهمة في تطويرها.

وقد أوضحت الدراسة في ضوء الإسقاطات السكانية أعداد المدارس والفصول والمعلمين في مستويات التعليم ما قبل الجامعي التي يجب أن تجهز حتى تستوعب الزيادة في الطلب على التعليم استيعاباً مضطرباً حتى عام 1440هـ.

أما فيما يتعلق بمعايير الجودة النوعية فقد تبين ندرة اهتمام السياسات التعليمية بها، كما أن ما يتوافر لها من إمكانات وما يطمح لها من غايات لا تكاد تتجاوز حاجات التنمية الاقتصادية - الاجتماعية المحلية، وهو ما انعكس صداه على النظام التعليمي المحلي بأكمله، فأصبح يهتم بمجرد الشكل البسيط من التعليم المهني فحسب، ومن ثم عجز عن الوفاء بكل الحاجات التي تقتضيها مستويات الوعي الحضاري، فضلاً عن قعوده عن توفير العقول التي تجعل الأمة تتعامل من موقع الشريك أو الند مع الآخرين في ضوء اشتراطات التطور الثقافي والحضاري المعاصر.

1- مقدمة

اعتبر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي أقره المجتمع الدولي عام 1948م حدثاً مهماً

في تشكيل إجماع عالمي على الحقوق الأساسية لكل فرد، يضمن المحافظة على إنسانيته الجوهريّة، ويتضمن هذا الإعلان الحق في التعليم، وقد تحقق تقدم كبير في جميع أنحاء العالم في النضال من أجل حقوق الإنسان، واعتبر التوسع في التعليم من المكاسب ذات الأهمية البالغة كحق أصيل من حقوقه، ومن بين أبرز الإنجازات الاجتماعية للقرن العشرين.

وقد أشار برنامج الأمم المتحدة للتنمية (UNDP) «أن الفقر الإنساني هو أكثر من مجرد فقر الدخل، إنه إنكار أو رفض الاختيارات والفرص للعيش في حياة مقبولة أو محتملة»، ويعد التعليم من أهم الفرص الذي يمثل الحرمان منه حرماناً من إضافة حواس أخرى باتت مهمة لتحسين فرص الحياة للفرد، وبهذا يصبح الحرمان التعليمي أو الحرمان من التعليم مكوناً مهماً من مكونات الفقر الإنساني في علاقة جدلية، فالتعليم مرتبط أيضاً بالفقر - وفق التحليل الاقتصادي لتيلاك Jandhyala B. G. Tilak - سواء أكان على المستوى الدقيق (Micro)، أم على المستوى الكبير (Macro)، فعلى المستوى الدقيق فإن الأفراد الذين حرّموا من التعليم يكونون أقل إنتاجية، ويشغلون غالباً الوظائف ضئيلة الدخل، ويعيشون في مستوى معيشي منخفض، أما على المستوى الكبير فإن الدولة التي تكون غالبية شعبها من الأميين أو متواضعي التعليم تعجز عن تحقيق التنمية الحقيقية المستهدفة، ولا تستطيع زيادة إنتاجها بصورة جوهريّة.

ومن هنا تعالت الدعوة إلى التوسع في التعليم بوصفه عملاً مهماً ولازماً للسياسات المستقبلية لتحقيق التنمية المستدامة، ومن ثم تحسين فرص الحياة أمام الجماهير، وإعداد قوى بشرية متعلمة قادرة على مواجهة تحديات العصر الراهن، والانطلاق بالمجتمع العربي إلى آفاق التقدم والنماء، ومما يزيد في ضرورة تجويد التعليم جملة المتغيرات العالمية والمحلية الحادثة في الوقت الراهن، مثل النمو الرأسمالي الملحوظ في العديد من الدول العربية - وخصوصاً الخليجية - وزيادة معدلات السكان وكثافتهم، والحاجة الملحة إلى الاعتماد على نظام اقتصادي محلي قوى اعتماداً على قلاع الصناعة وما تحتاجه من عقليات منتجة للتكنولوجيا لا مستهلكة لها، واستثمار الموارد بشكل يمكنها من التفاعل بنديّة مع الاقتصاد العالمي من موقع الشريك المتفاعل لا المستجدي التابع، خصوصاً بعد ما أثبتت الأحداث المتلاحقة خطورة استمرار الاعتماد على الاقتصاد الريعي المتمثل في عوائد البترول، أو السياحة أو غيرها، هذا فضلاً عن التحديات السياسية الراهنة المتمخضة عن الوجود الصهيوني، وما يتطلبه من إعداد العقليات

الواعية للتعامل الواعي مع الظرف الراهن، وهو ما يعنى إعادة النظر في مقومات فعالية نظمنا التعليمية، بقناعات متحررة تظهر مواطن الخلل، ولا توارى ما قد يصاحبها من مشكلات وتتصدى بشجاعة للعمل على معالجتها، ومن ثم تزيد في فعالية النظام التعليمي.

والفعالية التعليمية للنظام التعليمي Learning Effectiveness تعنى مدى قدرته على تحقيق الأهداف المنشودة المحددة بسياسات تعليمية معينة، وهو يعبر عن كفاية النواتج أو المخرجات Out Puts، وبالطبع توضع معايير معينة للمخرجات المقبولة بوصفها أساساً لقياس الفعالية - التي تأخذ في حسابها العديد من العوامل المدرسية وغير المدرسية التي تؤثر فيها - تعرف بمعايير الجودة النوعية، التي أصبحت تمثل الاتجاهات الحديثة في الحكم على الفعالية التعليمية خصوصاً في الدول المتقدمة.

وإذا كان معيار جودة التعليم في الوقت الراهن يعتمد على مدى قدرته على تطوير نفسه واكتشاف قدرات التلميذ وصلها استجابة للتطورات المعرفية العلمية والتكنولوجية، والتغيرات السيسيو - ثقافية المترتبة على هذه التطورات⁽⁴⁾، حتى يضمن لمتخرجيه القدرة على اقتناص موضع قدم في مضمار التقدم الحضاري، إن العملية التعليمية في بلداننا وما تعانيه من عناصر الهدر الكمي والنوعي تتطلب بإلحاح الاستمرار في مراجعة الفعالية التعليمية في ضوء معايير الجودة النوعية للمتخرجين الذين تحتاجهم ظروف العصر الحديث ومستجداته المتطورة باستمرار، مما يستدعى ضرورة العمل بدأب على استشراف المستقبل، وتوقع حاجاته المتغيرة، وتجاوز الصيغ التقليدية للفعالية التعليمية التي مازالت تعرف وتقاس في حدود ضيقة للغاية، وتعتمد في الغالب على دلالات تحصيل التلاميذ في الجوانب المعرفية Cognitive فحسب.

والفارق بين النوعية التربوية كما هي وبين المستوى المطلوب في ضوء تزايد التطور الحضاري يبقى هو مجال تحديد المعايير الموضوعية للنوعية، وبهذا الاعتبار يجب ألا تكون الخبرات النوعية التي تكتسبها الأجيال بالتعليم أقل من متطلبات العصر الذي يعيشون فيه، ويصبح هذا المعيار من أبرز الأدوات المنهجية التي تساعدنا في تحديد نوعية التعليم في ضوء التطور الحضاري، وهو ما يجعل العملية التعليمية عملية منهجية وظيفية، إذ تتجاوب مع الدوافع النفسية، وتتفاعل في الوقت نفسه مع الواقع الحضاري، ويمكن الاطمئنان إلى هذا الطرح إذا دققنا النظر في أولويات المحاولات المنهجية لضبط العملية التعليمية، إذ يلاحظ مدى التجاوب

الحاصل بين المنظومة التربوية بوصفها جهازاً إنتاجياً للخبرة الحضارية، وبين مستوى الوعي الحضاري، هذا التجاوب يتحدد تحديداً سلبياً أو إيجابياً في ضوء الظروف الحضارية السائدة⁽⁵⁾.

فالدارس للتربية الصينية في عهد «كونفوشيوس» بوسعه أن يدرك بجلاء كيف كانت التربية الصينية تركز على تحقيق حاجة الكيان الكلي الصيني إلى الاستمرار على ما هو عليه من تماسك في الأسرة والمجتمع، وإذا حاولنا معرفة هذا السر المحرك للجهود الثقافية والاقتصادية والسياسية في هذا العصر، أدركنا أن الحضارة في حد ذاتها ليست سوى ذلك الجهد الكلي لتأمين البقاء للكيان النموذجي الأمثل الذي انتهى إليه التصور الأيديولوجي الكونفوشيوسي الصيني، أما في الهند فقد انعكس الوعي الحضاري على الوعي التربوي، فظهرت بوضوح النزعة الروحية الصوفية البوذية، إذ ركزت التربية الهندية على الخبرة النفسية كغاية في حد ذاتها، وذلك عندما تحقق للإنسان الهندي تطابقه مع نفسه عن طريق ما يبلغه من درجات التسامي الروحي، فيحقق من وراء ذلك قسطاً من الرضا والسعادة⁽⁶⁾.

وبرزت التجربة اليهودية لتمثل النقيض، فهم أميل إلى المادية منها إلى الروحية، لما كانت الفعالية التاريخية تتركز حول إرادة الأقوى مادياً وروحياً، اعتمد اليهود الركيزة المادية بوصفها شرطاً حضارياً لا بديل له لسيطرة القلة على الكثرة، ومن ثم كانت تربية الإنسان الأقوى نابعة من مفهوم الصراع، الذي يؤول إلى سيطرة القلة النوعية على سواد الناس، أما التربية اليونانية في أثينا فإن النوعية التربوية المستهدفة كانت تتمثل في الإنسان الفيلسوف والنخبة القيادية الممتازة، غير أن القيادة عند سقراط وأفلاطون وتلاميذهم لا تقتصر على الريادة السياسية فقط، بل تصل إلى عمق الريادة الحضارية، من حيث أن الإنسان صانع الحضارة ومنتج لها، وتجلى ذلك في الوعي التربوي الذي استهدف تكوين حكماء، حققوا لليونان وللإنسانية مستوى من الوعي الحضاري غير مسبوق، وما كاد ينتهي عهد الكيان الأصغر للحجم الحضاري القومي الذي ساد العالم من قبل حتى جاء عهد يحتاج إلى مستوى أشمل من الوعي الحضاري على المستوى الإنساني الواسع ببعثة النبي ﷺ فتحوّلت الحضارة من كيان قومي إلى كيان إنساني، وأصبحت الوظيفة التاريخية وظيفية كلية يشترك فيها الأبيض والأسود، ودوماً اعتبار للفروق العرقية، أو الحدود الجغرافية، أو النزعات القومية، وانصهر الناس تحت راية عقائدية واحدة، وفي ظلها وظفت جميع الجهود في كيان حضاري وتاريخي موحد⁽⁷⁾، فجر

طاقات الإنسان، وطور تفكيره، حتى بنى بفكره حضارة إنسانية شملت بظلالها الوارفة معظم ما كان معروفاً من المعمورة.

أما إذا نظرنا إلى تجليات التجربة التعليمية ومتطلباتها في العالم الآن بمستجداته التي فرضتها ظروف التطور التقني والمعرفي، والتي تستهدف تحقيق النوعية البشرية اللازمة لقيادة قاطرة التقدم، نلاحظ توزيعها في أربعة مستويات تطويرية في ضوء مستوى التقدم الحضاري للأقطار التي تحتضنها، ومن ثم تظل هذه النوعية سبباً لرفع مستوى التقدم ونتيجة من أهم نتائجها في آن واحد وهي⁽⁸⁾:

- أ - مستويزال يسعى إلى تخريج كواذر للوظائف العادية التقليدية (الخبرة العادية).
- ب- مستوى يسعى إلى تخريج كواذر للوظائف والمهن المعقدة والراقية (الخبرة المعقدة).
- ج- مستوى يسعى إلى إكساب الخبرات المنسقة والمطبقة للمكتشفات والنظريات في مختلف المجالات (الخبرة الممتازة).

د- مستوى يسعى إلى تخريج القدرات المحددة لمختلف مجالات المعرفة (الخبرة المتفوقة).

وتتأرجح هذه المستويات بين الكمية والنوعية على حسب مستويات التطور الحضاري، واهتمامات نظم التعليم، فترية القاعدة الشعبية تميل إلى الكمية بينما تميل تربية النخبة إلى النوعية، وهذا التصور انعكس انعكاساً مباشراً على اهتمامات التعليم وأهدافه في الكثير من دول العالم الثالث بصفة عامة، ولقد أثر في تنفيذ السياسات التعليمية في بلداننا اتجاهان نظريان أساسيان أحدهما يرى التوسع في نشر التعليم من الناحية الكمية، حتى وإن جاء ذلك على حساب الكيف، وكان الدافع الكامن وراءه هو انخفاض نسبة التعليم بين المواطنين، وتفشي الأمية، ومحاولة الدول الوفاء بالتزاماتها نحو توفير فرص التعليم للجميع، في حين يرى الاتجاه الثاني التركيز على تطوير كفاية القائم من المدارس، والتوسع في حدود المواءمة بين الكم والكيف، فالعبرة بالنوعية وليس بمجرد العدد⁽⁹⁾، وبالرغم من أن النظرة الموضوعية غير المتحيزة للتعليم ووظيفته في التنمية البشرية في إطار مستجدات الوضع الراهن تتطلب الاهتمام بالجانبين في آن واحد، إذ إن من أهم متطلبات استثمار المجتمع لجهود جميع أفراد السعي لتعميم فرص التعليم للجميع (الاهتمام بالكم) فضلاً عن العمل الدؤوب من أجل تحسين النوعية التعليمية، وبزيادة كفاية التعليم وتعزيز قدراته على تحقيق أهدافه في إكساب

المستفيدين منه المعلومات والخبرات والمهارات اللازمة لتمكين الأفراد من التعامل مع تحديات الواقع والمساهمة في تطويره (الاهتمام بالنوعية) فإن الغلبة كانت دائماً لأصحاب الاتجاه الأول الذي ألقى بظلاله على التعليم بصفة عامة في المجتمع العربي، ومن ثم أصبح التعليم في مختلف مراحل بمستواه ونوعيته وفعاليته ومخرجاته محل تساؤل وانتقاد، وما لم تتخذ الإجراءات العملية الكفيلة بالتركيز على النوعية فإن التعليم سيستمر في الدفع بأعداد ليست بالقليلة من أشباه المتعلمين كل عام، وهؤلاء يمثلون بلا شك عبئاً ثقيلاً يهدد مستقبل المجتمع. ولما كانت أفكار المهتمين بالكمية قد هيمنت على السياسة التعليمية العربية بصفة عامة، صاغ هذا الوضع إطاراً فكرياً غاب عنه الإطار التفسيري الصحيح للقضايا والمشكلات التي عانى منها الوطن العربي - حتى دوله الغنية - وطرحت تصورات ومفاهيم من النخبة ذهبت إلى أن التعامل مع تحديات التنمية وقضاياها يكمن في استيراد أحدث ما وصلت إليه التقنية في العالم (استهلاك التكنولوجيا لا إنتاجها)، ومحاولة استزاعها في البيئة المحلية، فإنتاجها وفق هذا الطرح سوف يتطلب وقتاً وجهداً أكبر بكثير من الوقت والجهد المطلوب لمجرد نقلها ونوعية من التعليم تختلف بالطبع عن التعليم التقليدي الذي يعجز - في ظل ما يعانيه من مشكلات عvisية على الحل - عن إنتاجها، وتراجع دور الإنسان وفقاً لذلك إلى مستوى متأخر في الاهتمام بقضايا التنمية، غير أن الإحباطات التي تمخضت عن هذا الإطار خصوصاً في الربع الأخير من القرن العشرين قد شككت في جدوى هذا التصور، وأظهرت خطورة دوام الاعتماد عليه على مجمل الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمع.

ودعمت هذه الرؤية التقارير المتتالية للتنمية البشرية الصادرة عن الأمم المتحدة منذ 1990م⁽¹⁰⁾، إذ بينت خطأ المفاهيم التنموية السائدة، وأكدت أن مفهوم التنمية يجب أن يدور حول الإنسان كغاية ووسيلة في آن واحد، على اعتبار أن التنمية البشرية تمثل القاطرة التي تقود التنمية في أشكالها المختلفة، وأصبحت التنمية البشرية تجمع بين إنتاج السلع وتوزيعها، وبين توسيع القدرات البشرية والانتفاع بها، مما يدعم بشدة رأى أصحاب الاتجاه الثاني نظرياً على الأقل، ذلك أن المستوى التطبيقي يتطلب فهماً مختلفاً لعملية التعليم ووظائفها وتصوراتها، وتغييراً جذرياً في سياساتها، وتطويراً مستمراً لكفاية مدخلاتها التعليمية معلماً ومنهجاً وطريقة وغيرها مما تعجز عنه الأنظمة التعليمية المعاصرة بواقعها المثقل بالمشكلات.

2- مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن معظم أنظمتنا التعليمية لا تزال تركز على مجرد الاطمئنان إلى أن أبنائنا قد استوعبتهم المدرسة بأجسامهم، وقنعت بذلك قناعتها بأن نشر التعليم لا يتطلب سوى التركيز على مجرد التوسع في بناء المدارس، وضمان استيعابها لكل طالبي التعليم، كما بدت غير مهتمة بنوعية التعليم الذي يتلقاه أبنائنا الذين هم مستقبل أمتنا داخل مؤسسات التعليم، لا بالأساليب ولا بالطرائق التي يتعلمون من خلالها، ولا بنوعية المعلم ولا بأسلوب أدائه لوظيفته، لذلك بدت مدارسنا كآلة روتينية تتلقف جيلاً من نشئنا بعد جيل وتخضعهم لعمليات يطلق عليها تعليم وتربية، ثم سرعان ما تقذف بمن تعتقد أنه أجاد - وفقاً لمعاييرها - خارجها، ومن ثم أصبح أمر نشر التعليم وما يتعلق بمستقبلنا في ضوء الظرف الراهن وتحدياته يواجه خطراً داهماً، ويتطلب مقاومته التأكد من الجوانب والظروف التي تحكم دخول أبنائنا إلى المدرسة وخروجهم منها، خصوصاً في العصر الذي يتطلب تطوير وظيفتها وأهدافها، إذ يجب ألا يقتصر دورها على مجرد تلقين التلاميذ المعلومات الدراسية، والتركيز على ثقافة الذاكرة، وإعداد العقلية «البغائية» فحسب لأن العصر الراهن بمستجداته والبحث عن موضع قدم فيه يستوجب إعداد عقليات مفكرة تسهم في إنتاج التكنولوجيا، وتملك القدرة على توظيفها لدفع عجلة التقدم الحضاري، وهذا يتطلب بدوره تغييراً جذرياً في بنية التعليم، ليكتسب القدرة على تنمية العقول، فهل هذا ينطبق على المدرسة السعودية؟ أم يبقى دورها يقتصر على مجرد تلقين المعارف؟ والتي غالباً ما تكون غير وثيقة الصلة بالمتطلبات الحقيقية للتلاميذ.

2-1- تساؤلات الدراسة

تدور الدراسة حول الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:
. إلى أي حد اهتمت المملكة بتوفير التعليم من الناحية الكمية؟ وما نوعية المخرجات في إطار معايير جودة النوعية؟
ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

- أ - ما مدى استيعاب التعليم بإمكاناته الحالية كل طالبيه؟
ب- ما حجم الخدمات التعليمية المطلوبة خلال العقدين القادمين في ضوء توقعات الزيادة السكانية؟
ج- إلى أي حد يسهم التعليم في تحقيق النوعية المستهدفة للمخرجات في ضوء التحديات العالمية المعاصرة؟
د- كيف السبيل إلى تطوير التعليم لتحقيق الجودة النوعية للمتمخرجين؟

3- منهج الدراسة وإجراءاتها

تعتمد الدراسة على أسلوب التحليل الإحصائي، الذي يستند - كما يشير عمر الشيباني - إلى معالجة الإحصاءات الرسمية، وإظهار علاقات جديدة بينها تحقق أهداف الدراسة، وتكشف توزيع بعض الخصائص الاجتماعية المشتركة⁽¹¹⁾. وتعد الإحصاءات الرسمية عن السكان وكذا الواردة عن وزارة المعارف عن أعداد التلاميذ وتوزيعهم والمعلمين والمدارس وغيرها المصدر الأساس الذي تستخلص الدراسة مؤشراتهما منه وعرضها في جداول، يمكن من خلال معالجتها التنبؤ بمعدلات النمو السكاني، وحاجات هذا النمو من إمكانات التعليم المستقبلية، والاستعداد بالامكانات اللازمة لتعليم كل طالبي التعليم، فضلاً عن نقد الأدبيات التعليمية المتاحة لرصد المؤشرات النوعية للتعليم وتحليلها، ومدى اتساقه مع الظرف الراهن، وإمكانات تعامل مخرجات التعليم مع التحديات العلمية والتكنولوجية العالمية، والاستفادة منها، وقدرتها على المساهمة في تطويرها.

3-1- إجراءات الدراسة

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة اتبعت الإجراءات التالية :

- (أ) رصد الإحصاءات الخاصة بالسكان في المملكة وفق تعدادات (1394هـ/1974م - 1413هـ/1992م - 1420هـ/1999م).
وبحساب معدلات النمو الطبيعي ومدى تغيرها فيما بين السنوات الإحصائية وفق الصيغة الآتية⁽¹²⁾:

$$\text{معدل الزيادة الطبيعية} = \frac{\text{عدد المواليد} - \text{عدد الوفيات}}{100 \times \text{جملة (مجموع) عدد السكان في منتصف العام}}$$

ثم حساب معدل النمو السنوي بالمعادلة الآتية (13) :

$$\text{معدل النمو السنوي} = \frac{\text{ن} - \text{عدد السكان وفق آخر تعداد}}{\text{عدد السكان وفق التعداد السابق}}$$

إذ إن :

$$\text{ن} = \text{عدد سنوات بين التعدادين.}$$

أمكن التنبؤ بتطور الأعداد المستقبلية للسكان حتى عام 1440 هـ.

(ب) ومن خلال معدلات تطور أعداد السكان وتوقعاتها المستقبلية وقف الباحث على المعدلات التقريبية لأعداد السكان في سن التعليم قبل الجامعي في المستقبل بسنواته المحددة في الدراسة، وفي ضوء ذلك فضلاً عن الإحصاءات الراهنة لأعداد التلاميذ في المدارس وأعداد المدارس والمعلمين يمكن وضع تصور مستقبلي للإمكانات المطلوبة لمستقبل المدخلات inputs في مراحل التعليم قبل الجامعي، وهو ما يمكن الاعتماد عليه في وضع الخطط المستقبلية لمقابلة الطلب المتزايد في المستقبل على التعليم.

(ج) قام الباحث بجمع الأدبيات المهمة برصد مسيرة التعليم في المملكة ونتائجها من تقارير ودراسات وإحصاءات، ومن خلال تحليلها ومعالجتها كانت المحاولة لرسم صورة واقعية لواقع نواتج التعليم أو المخرجات Outputs في ضوء معايير الجودة النوعية المطلوبة بوصفها أحد أهم عناصر الاستثمار البشري في التعليم، وفي ضوءها تم الوقوف على مواطن القصور، وابتراح معالجتها تكتمل الصورة المستقبلية لنوعية الأفراد المستهدفين من التعليم في ضوء معايير الجودة المطلوبة في إطار الوضع الراهن اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً محلياً وعالمياً.

4- النتائج

4-1- الزيادة المتوقعة من التلاميذ السعوديين وفق الاسقاطات السكانية

4-1-1- معدل النمو السنوي للسكان فيما بين التعدادات الثلاثة

جدول (1)

يبين عدد سكان المملكة وفق الجنسية والنوع في تعدادي 1974م/1992م

والبحث الديموجرافي لعام 1999م

سنة التعداد	عدد السكان	النمو السنوي		الجنسية	السكان			
		عدد سنوات النمو	المعدل المحسوب %		ذ	أ	معج	مجم
				ية	عدد	%	عدد	%
1974م	7.012.000	18	4.19	سعودي	4.016.464	100	2.995.53	100
14				غير	-	-	-	-
(1394م)				جملة	4.016.464	100	2.995.53	100
1992م ¹⁵	16.929.29	7	3.00	سعودي	6.211.213	50.5	6.093.62	49.5
(1413م)				غير	3.255.328	70.4	1.369.13	29.6
				جملة	9.466.541	55.9	7.462.75	44.1
1999م ¹⁶	19.895.23		3.00	سعودي	7.457.350	50.1	7.415.45	49.9
(1420م)				غير	3.347.776	66.7	1.674.65	33.3
				جملة	10.805.12	54.3	9.090.10	45.7
متوسط		25	3.60	وهي تتجه نحو السالب بمعدل يوازي 0.066 تقريبا سنويا				

$$م ن ع = خ - ع أ$$

$$\frac{100 \times م ن}{ع أ} = \text{المعدل النسبي للنمو}$$

إذ إن:

م ن المتوسط العددي للنمو المحسوب. ع أ عدد السكان وفق التعداد الأول.

ع خ عدد السكان وفق التعداد الأخير. س عدد السنوات بين التعدادين.

يلاحظ من بيانات الجدول:

1 - أن معدل النمو المحسوب بين تعدادي 1974 / 1992م = 4.19%.

2 - أن معدل النمو المحسوب بين تعدادي 1992 / 1999م = 3%.

3 - معدل النمو يتجه نحو الهبوط أي إنه يوصف بمعدل نمو سالب (-).

4 - معدل النمو المحسوب بين إحصائي 1974 / 1999م = 3.60% بنسبة خطأ

متوقعة (± 0.1).

4-1-2- الإسقاطات السكانية

جدول (2)

الزيادة السكانية المتوقعة في أعداد السكان السعوديين حتى

عام 1440هـ/ 2019م والشريحة السكانية (6 سنوات)

السنة	عدد السكان الإحصائي والمتوقع	معدل النمو السنوي المتوقع	الشريحة السكانية (6 سنوات) سن دخول المدرسة		
			ذ	أ	مج %
1999م	14.872.804	3.61	243962	342807	486769 3.27
2001م	15.946.620	3.53	257247	248559	505806 3.17
2004م	17.632.367	3.35	278918	269375	548293 3.11
2007م	19.404.419	3.17	300186	289757	589943 3.04
2010م	21.249.779	2.94	318535	307121	625656 2.94
2013م	23.124.009	2.76	342671	319807	662478 2.86
2016م	25.038.676	2.43	374202	326190	700392 2.80
2019م 1440هـ	26.863.995	2.05	421634	317424	739058 2.75

حسبت معدلات النمو الكلى في السنوات ما بين عامي الإسقاطات السكانية (1992م/ 1999م) من جدول (1) ثم حُسب معدل النمو السنوي بالعلاقة الرياضية :

$$س = \frac{م}{ع} \text{ إذ إن:}$$

س = معدل النمو السنوي. م = معدل النمو الكلى المحسوب.

ع = عدد السنوات فيما بين عامي الإسقاطات.

- والزيادة المتوقعة من العلاقة الرياضية:

$$ز = ق (-) \frac{ع \times س}{100} \text{ إذ إن}$$

ز = الزيادة المتوقعة. ق = الإحصاء القبلي.

ع = عدد السنوات الإحصائية. س = معدل النمو السنوي.

يلاحظ من بيانات الجدول :

1 - أن عدد سكان المملكة السعوديين سيصل - وفق الزيادة المتوقعة في أعداد السكان - إلى ما يقارب 18 مليوناً من البشر عام 2004م، منهم 548293 سيكونون في سن التعليم، وهذه الأعداد موزعة بين الذكور والإناث - كما توضح بيانات الجدول - وتستمر الزيادة المطردة في أعداد السكان حتى يصلوا إلى ما يقارب 27 مليوناً عام 2019م/1440هـ. منهم 739058 ممن يبلغون سن التعليم (بنون / بنات)، وعلى أساس هذه المؤشرات السكانية المتوقعة يمكن وضع أسس التخطيط التعليمي لاستقبال هذه الأعداد المتزايدة من التلاميذ المتوقع أن يتركوا أبواب التعليم حتى بزوغ شمس عام 1440هـ.

4-1-3- معدلات الزيادة السنوية في سن التعليم والمتوقعة حتى عام 1440هـ

يوضح الجدول التالي أعداد التلاميذ (بنون / بنات) في مراحل التعليم قبل الجامعي من عام 1413هـ حتى عام 1420هـ، ومن إحصاءاته حسبت الزيادة السنوية ومعدل النمو السنوي، وعلي أساسه حسب عدد التلاميذ المتوقع في التعليم قبل الجامعي حتى عام 1440هـ.

يلاحظ من معالجة بيانات الجدول:

1- المرحلة الابتدائية

بلغ معدل الزيادة السنوية المحسوب للبنين 1.5% سنوياً، مما يعني أن عدد التلاميذ المتوقع عام 1440 هـ يوازي 1.540.704 تلميذاً، أما معدل الزيادة السنوية المحسوب للبنات 1.6% سنوياً، وبالمعالجات الإحصائية تبين أن عدد التلميذات المتوقع عام 1440 هـ 1.439.964 تلميذة.

2- المرحلة المتوسطة

بلغ متوسط الزيادة السنوية المحسوب للبنين بالمرحلة المتوسطة 4.7% سنوياً، وهذا يعني أن عدد التلاميذ المتوقع في عام 1440 هـ هو 1.132.370 تلميذاً، في حين بلغ متوسط معدل الزيادة السنوية المحسوب للبنات 5.5% سنوياً، مما يعني أن عددهن المتوقع سوف يقارب 1.028.851 تلميذة.

3- المرحلة الثانوية

بلغ متوسط معدلات الزيادة السنوية المحسوب للبنين في المرحلة الثانوية 7.4% سنوياً، وهذا يعني أن عدد تلاميذ المرحلة الثانوية المتوقع في العام 1440 هـ سيقارب 967.218 تلميذاً، في حين بلغ متوسط معدلات الزيادة السنوية المحسوب للبنات 8.3% سنوياً، مما يتوقع معه أن يصل عددهن في العام نفسه إلى 974.719 تلميذة تقريباً.

يلاحظ ارتفاع متوسط معدل النمو السنوي بين البنين والبنات على السواء كلما ارتقينا في السلم التعليمي، هذا يرجع إلى ارتفاع معدلات الرسوب والبقاء للإعادة بين التلاميذ بصعود السلم التعليمي، مما يزيد في أعداد التلاميذ في المرحلة فيؤثر ذلك في حساب معدل النمو الحقيقي بين التلاميذ المستجدين.

4-2- الحاجات المتوقعة من خدمات التعليم حتى عام 1440 هـ / 2019م

4-2-1- الزيادة في المدارس (بنون / بنات) حتى عام 1440 هـ / 2019م

يتوقع أن يحتاج النظام التعليمي إلى أعداد متزايدة من المدارس لمقابلة زيادة الطلب على التعليم في ضوء الزيادة المتوقعة لأعداد التلاميذ حتى عام 1440 هـ / 2019م، تبينها الإحصاءات الواردة في الجدول التالي:

يلاحظ من بيانات الجدول:

أن متوسط الفصول في مدرسة من المدارس الابتدائية للبنين يساوي (10) فصول، بينما في مثيلتها للبنات فقد بلغ (9) فصول تقريباً، و في متوسطة البنين والبنات على السواء بلغ (7) فصول للمدرسة الواحدة، أما في ثانوية البنين والبنات فيساوي (9) فصول تقريباً.

ومن جدول (3)، (4) حسب متوسط كثافة الفصول بقسمة :

عدد التلاميذ/ عدد الفصول في مدارس البنين والبنات بالمراحل الدراسية المختلفة وبينت نتائجها متوسط الكثافة في فصول مدارس المرحلة الابتدائية بلغ (20) تلميذاً في مدارس البنين والبنات على السواء، أما في مدارس المرحلة المتوسطة فقد بلغ (26) تلميذاً في مدارس البنين مقابل (28) تلميذاً في مدارس البنات، وتساوت متوسطات كثافة الفصول في المدارس الثانوية بنين وبنات، إذ بلغت (29) تلميذاً في الاثنتين.

وبحساب الحاجات المستقبلية من الفصول والمدارس تمخضت النتائج عن ضرورة التخطيط لتجهيز فصول ومدارس لمقابلة الزيادة المتوقعة من التلاميذ حتى عام 1440هـ - 2019م كالآتي:

(أ) في التعليم الابتدائي

تبلغ الحاجات من الفصول نحو (17567) فصلاً حتى عام 1440هـ / 2019م، أي الاستعداد بإنشاء (1767) مدرسة تقريباً تضاف إلى مدارس البنين الموجودة في الخدمة وفق إحصاءات التعليم لعام (1420هـ / 1421هـ)، بينما تحتاج مدارس البنات إلى زيادة قدرها (1889) مدرسة تضم (17200) فصلاً لاستيعاب الزيادة في أعداد البنات.

(ب) في التعليم المتوسط

يتوقع أن تحتاج الزيادة المتوقعة في أعداد التلاميذ في مدارس البنين إلى نحو (21149) فصلاً أي (3021) مدرسة تقريباً، بينما يتوقع زيادة أعداد الفصول في مدارس البنات بنحو (19197) فصلاً تضمهم (2742) مدرسة.

(ج) في التعليم الثانوي

من المتوقع أن تبلغ الحاجات في تعليم البنين نحو (19889) فصلاً جديداً حتى عام 1440هـ يشكلون (2209) مدرسة تضاف إلى المدارس القائمة حتى عام 1421هـ، في

حين يحتاج تعليم البنات إلى (21005) فصلاً جديداً، أي (2333) مدرسة جديدة تضاف إلى المدارس الموجودة بالفعل.

4-2-2- الزيادة المتوقعة في أعداد المعلمين والمعلمات حتى عام 1440هـ/2019م
توضح الإحصائيات التالية أعداد المعلمين والمعلمات في مدارس مراحل التعليم قبل الجامعي في العام الدراسي 1421هـ ومعدلات الزيادة المطلوبة حتى عام 1440هـ - 2019م:

وقد بلغ عدد التلاميذ لكل معلم وفق المعالجات الإحصائية لبيانات التلاميذ والمعلمين في العام الدراسي 1421هـ (الواردة في الجدولين 3، 5) (16) تلميذاً لكل معلم في المدرسة الابتدائية، (15) تلميذاً في المدرسة المتوسطة، (17) تلميذاً في المدرسة الثانوية، في حين بلغ عددهن لكل معلمة (13) تلميذة في مدارس البنات على اختلاف درجات السلم التعليمي. وفي ضوء ذلك بينت الإحصاءات أن النظام التعليمي في المملكة يتوقع أن يحتاج إلى 228680 معلماً في مدارس البنين، منهم 96294 معلماً في مدارس المرحلة الابتدائية، ونحو 75491 معلماً في مدارس المرحلة المتوسطة، ونحو 56895 معلماً في مدارس المرحلة الثانوية، فضلاً عن 264876 معلمة في مدارس البنات منهن 110766 معلمة في المرحلة الابتدائية، ونحو 79132 معلمة في مدارس المرحلة المتوسطة، و 74978 معلمة في مدارس المرحلة الثانوية، وهذا يعني ضرورة البدء في التخطيط لإعداد الأعداد اللازمة من المعلمين والمعلمات في مؤسسات إعداد المعلم لتلبية الحاجات المتوقعة من المعلمين، كي لا تفاجئ النظام التعليمي مشكلات نقص أعداد المعلمين المطلوبين لمقابلة الزيادة المتوقعة من التلاميذ خصوصاً في ظل ظروف (سعودة) الوظائف التعليمية التي تسير فيها سياسة المملكة قدماً في إطار خطة زمنية تستهدف الوصول في نهايتها إلى تحقيق السعودة الكاملة.

5- المخرجات في ضوء معايير جودة النوعية

في الوقت الذي شغلت المجتمعات الغربية المتقدمة هواجس الارتقاء بالتعليم إلى ما يسمى بمستوى التعليم الحقيقي Authentic، واهتمام (C. O. A. R. S) ⁽²⁰⁾ بالولايات المتحدة الأمريكية بما يسمى " بحركة تطوير أو إعادة بناء التعليم " التي تهتم بالبحث في كفايات توجيه التعليم لتحقيق إنجاز حقيقي Authentic Achievement بمعنى التمييز بين الإنجاز السطحي للتعليم والإنجاز ذي المعنى الذي يهدف إلى تحقيق ⁽²¹⁾ :

- 1 - تنمية قدرة المتعلم على إنتاج المعرفة عوضاً عن الاهتمام بتنمية القدرة على حفظ ما أقر له من معارف واسترجاعها.
 - 2 - استخدام المتعلم الأساليب الاستقصائية لتكوين معنى لما تعلمه.
 - 3 - توليد الحوافز لدى المتعلم لإنتاج المعرفة، والدافع للإنجازات ذات المعنى والقيمة عوضاً عن مجرد الرغبة في النجاح والحصول على الشهادة.
- وحدد شروط تحقيقها تحقيقاً وظيفياً التقرير الأمريكي "تعليم من أجل المستقبل. مقتضيات القرن الحادي والعشرين"، وتتلور في التركيز على تعليم التقنية، وبرز ذلك في جهود "أوراس - مان Oras - Man الإصلاحية للنظام التربوي الأمريكي، وأعمال "فيكتور كوزان Victor Cousin، "ومثوى أرنولد Methwi Arnold وغيرهم ⁽²²⁾.

5-1- معايير الجودة في التربية

في هذا الوقت مازالت أنظمة التعليم العربية - بصفة عامة - كما دلت نتائج دراسات عديدة أجراها باحثون أو مراكز علمية دولية ⁽²³⁾ تحصر أو تكتفي بمجرد تدريب المتعلمين على الحفظ الآلي وتنمية القدرة على التذكر في حساب العمليات العقلية العليا. وظل هدف اكتساب المفاهيم والمبادئ والنظريات من أهم أهداف المناهج المطورة في الدول العربية ⁽²⁴⁾، مما يؤثر تأثيراً مباشراً في مستوى النوعية المطلوبة في ضوء تحديات الظروف الحضارية الراهنة.

إن مشكلة النوعية التربوية في بلداننا في ضوء التحديات الراهنة المحيطة بنا مطروحة على مستوى إنسان الحل صاحب الفعالية الحضارية والتاريخية حيال إنسان المشكلة أو التبعية والهامشية الحضارية، وإذا كان من خصائص إنسان الحل المستهدف بالتربية أن تجري صياغته في إطار (زما - كاني) فإن مقتضيات العصر الحديث ومتطلباته تقتضي أن يكون الإنسان

المطلوب هو من يمتلك خبرات علمية وتقنية متفوقة بناء على شرط التفوق في العصر الراهن، فضلاً عن جملة الشروط الضرورية لصياغة الشخصية المتكاملة، فما موقع متطلبات تحقيقها في الواقع التعليمي العربي بصفة عامة ؟

أشارت الأدبيات التربوية - خصوصاً وثائق اليونسكو⁽²⁵⁾ - إلى أن السياسات التعليمية في بلداننا تدور في الأساس حول المغزى الاقتصادي للتعليم، وهذه الرؤية وإن ركزت على جانب مهم فإنها أهملت جوانب أخرى كثيرة لا تقل عنه أهمية، إذ إنَّ السياسات التربوية في مجملها بدت عاجزة عن استيعاب كل المواصفات المطلوبة لإنسان الحل وفق مقتضيات العصر وتحدياته، ذلك أن السياسة التربوية التي يكون غاية المراد منها النمو الاقتصادي فحسب تمثل رؤية منقوصة للمشكلة، فهي قد انكمشت في مجرد التخطيط لإعداد أيدٍ عاملة تعمل كتروس في الآلة الاقتصادية، في حين إن المشكلة الحقيقية تتجاوز أبعادها المستوى الاقتصادي - الاجتماعي الذي ينحصر في الحدود الإقليمية الضيقة، إلى إعداد كوادر تتعامل مع المستوى الحضاري الشامل الذي يتجاوز بفعاليته هذه الحدود.

وما يتعلق بمعايير جودة النوعية العلمية والتكنولوجية بوصفها شرطاً جوهرياً من شروط التنمية الاقتصادية لا يخفى ندرة اهتمام السياسات التعليمية بها، والاهتمام بمجرد الشكل البسيط من التعليم المهني، غير أن ما يتوافر لها أيضاً من إمكانات وما يطمح لها من غايات لا تكاد تتجاوز حاجات التنمية الاقتصادية - الاجتماعية المحلية، وهو ما انعكس صداداً على النظم التعليمية بأكملها، وأصبحت تعجز عن الوفاء بكل الحاجات التي تقتضيها مستويات الوعي الحضاري، وما يستهدفه من اكتفاء ذاتي يجعل الأمة في غنى عن سواها، ويجعل نظمها التربوية قادرة على توفير الخبرات المطلوبة كلها، وعلى المستويات المتنوعة للاستقلال الحضاري جميعها⁽²⁶⁾.

وأصبح قرب تحقيق جودة النوعية اللازمة للتطور الحضاري أمراً صعباً في ضوء تحديات كمية وكيفية معاصرة تعايش معها التعليم منذ وقت ليس بالقصير، وتتمثل التحديات الكمية في :

5-2- نقص معدلات التسجيل

فما زال عدد من أبنائنا الذين وصلوا إلى سن التعليم خارج التعليم، ويتضح ذلك من خلال الإحصاءات المقارنة التالية:

جدول (6)

يوضح معدلات التسجيل في التعليم الابتدائي تبعاً للجنس في السعودية
مقارنة ببعض البلدان الإسلامية عام 2000 م⁽²⁷⁾

البلد	بنون %	بنات %
العربية السعودية	84	61
مصر	103	78
إيران	117	91
ماليزيا	101	92
أفغانستان	34	-
موريتانيا	47	29

توضح البيانات الإحصائية الرسمية أن فرص التمدرس (التعلم) لكل الأطفال المزمين لم تتحقق بعد، وتتفاوت معدلاتها بين الدول، وكذلك يمكن توضيح ظاهرة تتسم بالغرابة والتناقض في آن واحد، وتمثل في أن طاقات استيعاب المؤسسات التعليمية قد وصلت إلى ذروتها وتعدتها في كل من إيران ومصر وماليزيا - كما تشير الإحصاءات - غير أن هناك عدداً لا بأس به من الأطفال الذين بلغوا سن التعليم ولما يلتحقوا بالمدارس، وذلك لأن المدارس أصبحت تستوعب كل عام عدداً آخر ممن هم فوق سن التعليم لم يتمكنوا من الالتحاق بها سابقاً، وتنوعت أساليب استيعاب من هم فوق السن فيما بين الدول، إذ تجهز لهم فصولاً (مدارس الفصل الواحد) في المناطق البدوية والريفية كما في مصر، أو إعادة قيدهم مرة أخرى في المدارس ودمجهم في التعليم كما يحدث في إيران وماليزيا، ومن ثم يجري حسابهم ضمن معدلات التسجيل.

وعملية نقص معدلات التسجيل في المدارس تحكمها بالطبع جملة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، تختلف من قطر إلى قطر، لعل من أهمها التباين بين توفير الخدمة التعليمية والطلب المتزايد على التعليم - كما في العربية السعودية - على الرغم من تأكيد السياسة التعليمية توفيرها كماً ونوعاً.

فإذا كانت المادة (203) قد أكدت وجوب توفير المدارس اللازمة للتعليم على أن يكون المبنى المدرسي لائقاً في تصميمه وشكله وتنظيمه، وتتوافر فيه كل الشروط الوافية بأغراض

الدراسة⁽²⁸⁾، إلا أن الإحصاءات الرسمية أشارت إلى أن التعليم مازال يعتمد على مبانٍ مستأجرة لتستخدم مدارس تبلغ ما يقرب من ربع إجمالي عدد المدارس⁽²⁹⁾، وهذه المدارس عليها ما عليها من تدني مستوى الخدمات التي تؤثر تأثيراً سلبياً في كفاية العملية التعليمية فيها.

جدول (7)

يوضح نتائج استطلاع رأى أولياء الأمور حول حالة المدارس

بعمامة (حكومية / مستأجرة)⁽³⁰⁾

المدارس	للمدارس النوعي المستوى				أفراد العينة وفق المدارس
	ممتاز %	جيد %	دون المستوى %	عدد	
حكومية	14.56	17.9	19.33	638	51.79
مستأجرة	4.3	6.44	37.47	594	48.21
جملة (المجموع)	18.86	24.34	56.80	1232	100

بلغت العينة المشاركة في استطلاع الرأي (1232) فرداً، توزعت إلى (638) فرداً ممن قيد ذووهم في المدارس الحكومية، و (594) ممن قيد ذووهم في مدارس تشغل مباني مستأجرة، وقد رأى ما يمثل 56.8% من جملة العينة أن حالة المدارس التي ينتمي إليها ذووهم سيئة، وهذه النسبة موزعة بين المدارس الحكومية والمستأجرة، بحيث استأثرت المدارس المستأجرة بنسبة 37.47% ممن يرون أن المستوى النوعي للمدرسة سيئ في مقابل 19.33% للمدارس الحكومية، وتعتبر هذه النتيجة منطقية إلى حد كبير، إذ تختلف المباني المستأجرة عن المباني الحكومية من حيث تصاميمها، ومدى مناسبة التجهيزات والمرافق المطلوبة للتعليم وتليتها لحاجات عدد كبير من التلاميذ، ومن ثم تقف عاجزة حتى عن الوفاء بأبسط اشتراطات البيئة الفيزيائية الملائمة لأغراض الدراسة.

وتعكس ظاهرة الاعتماد على مبانٍ مستأجرة لاستخدامها مدارس بهذا الحجم الذي يقارب ربع المدارس في الخدمة حتى عام 1422 هـ مؤشرات تبين نقص الاستعداد والتخطيط لتوفير فرص التمدرس (التعلم) لكل الملزمين.

5-3- معدلات التسرب بعد الانتظام في التعليم

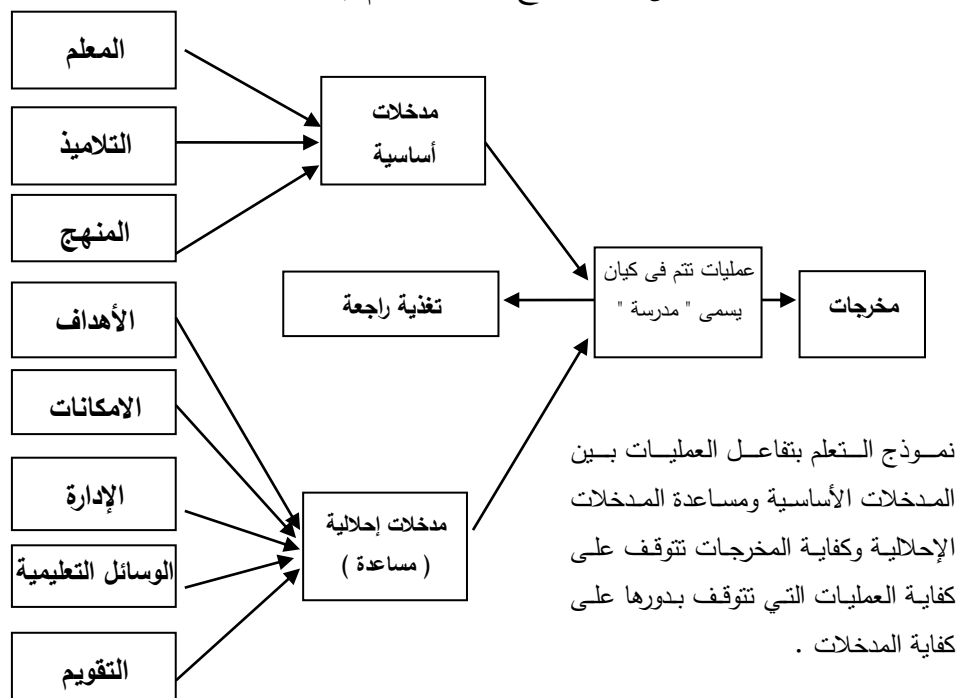
وما زال عدد من التلاميذ - في مختلف مراحل التعليم - ما إن يتنظموا في المدارس إلا وسرعان ما ينقطعوا عن الدراسة، مما يؤثر في مدى كفاية التعليم ومعدلات التسرب drop - out تبينها المعالجات الإحصائية التالية:

- بينت الإحصاءات الجدولية مؤشرات الكفاية ومعدلات التسرب في فوج واحد فيما يلي:
- 1 - بلغت معدلات الترفيع للفوج في المرحلة الابتدائية في مدارس البنين 85.78% من جملة الفوج، بينما بلغت معدلات التسرب 14.22%، أما في مدارس البنات فقد بلغت معدلات الترفيع 83.73%، وبلغت معدلات التسرب 16.27%.
 - 2 - وفي المرحلة المتوسطة بلغت معدلات الترفيع للفوج في مدارس البنين 78.63% من جملة الفوج، وبلغت نسبة التسرب 21.37%، أما في مدارس البنات فقد بلغت معدلات الترفيع 92.12%، في حين بلغت نسب التسرب 7.88%.
 - 3 - أما في المرحلة الثانوية ففي مدارس البنين بلغت معدلات الترفيع 73.87% من جملة الفوج، وبلغت معدلات التسرب 26.13%، أما في مدارس البنات فقد بلغت معدلات الترفيع 85.23% من جملة الفوج، ووصلت نسبة التسرب إلى 14.77%.
- هذا إذا ما اعتبرنا الباقيين للإعادة في السنة الثالثة الابتدائي أو نهاية أي مرحلة معامل خطأ (+) وأهملناه على الرغم من كونه يمثل إضافة أعداد من فوج سابق إلى الفوج المعنى برصد مؤشرات كفايته. وتصبح الكفاية المحسوبة أعلى من المعدل الواقعي بما يمثل أعداد الباقيين للإعادة (القيمة المضافة للفوج) أي تحمل معامل خطأ (+)، ومعدل التسرب المحسوب أقل من المعدل الواقعي بما يمثل قيمة أعداد الباقيين للإعادة (القيمة المضافة للفوج) أي بمعامل خطأ (-).

أما التحديات الكيفية فتتبلور في شكلها الظاهري، والذي يتمثل في عدم التوازن في الفرص التعليمية بين سكان المدن وقاطني الأرياف والبادي، وبين الذكور والإناث، وبين الميسورين والمعسرين، والتفاوتات بينها تظل محل تساؤل - على الرغم من عدم توافر البيانات الإحصائية التي تصنفها - فضلاً عن شكلها العملي المتمثل في وظيفة التعليم وكفايته في تحقيق وظائفه في ضوء التحديات المعاصرة، الذي إذا ما تم تحليله تحليلاً موضوعياً فإنه يعكس في مجمله نوعاً من الحرمان التعليمي المقنع، وإذا كان التعليم يشكل العلاقة الجدلية بين العقل والمعلومات، ووقود هذه الجدلية هو المنهج، ومحركها هو المعلم، الذي يقوم بأعمال الشرح والنقد والتحليل، حتى يصل بالعقل إلى المعرفة، وهكذا فإن جدلية التعليم مستمرة ما دام تعلم المعلومات والخبرات مستمراً، وتستمر هذه العملية بدوام استمرار العمليات Pcess بين

مدخلات العملية التعليمية في المدارس، وتتوقف كفاية المخرجات على كفاية هذه العمليات التي تتوقف بدورها على كفاية المدخلات، وإذا كان ذلك كذلك فإننا لا بد من أن نفتتح أن تعليمنا يعاني أزمة حقيقية، ويمكن الوقوف على عناصرها من خلال تحليل العمليات التالية:

شكل (2) يوضح آليات التعليم في المدارس



ولما كانت الأدبيات التربوية المهتمة بفعالية المدرسة قد اتفقت على وجود اضطراب ملحوظ في العمليات Process بوصفها نتيجة منطقية لضعف عناصر المدخلات inputs⁽³²⁾، عكست في مجملها غموض التصور للنموذج التربوي العربي المنشود، وهو ما أسهم بجدارة في تكوين جيل التخلف، إذ عجزت العملية التعليمية عن تحقيق النوعية التي يتطلبها الطرف الراهن، ويمكن الاطمئنان إلى هذا الطرح واعتباره أساس التخطيط لإصلاح التعليم عند تحليل المدخلات الأساسية للنظام التعليمي.

6- المحتوى الدراسي

حينما تصدى " بلوم B. Bloom " لتصنيف الأهداف التعليمية Educational Objective وجد نفسه مضطراً إلى وضع الذاكرة Memory في قاعدة الهرم الخاص بالمجال العقلي المعرفي، الأمر الذي فسر على أنه قناعة ضمنية بأن سيكولوجية التفكير تستوجب وضع التذكر Remember في مستوى عقلي - مهاري أبسط من مستويات الاستيعاب Assimilatio، والتحليل Analysis، والتركيب Sythesis، والتقويم Evaluation⁽³³⁾، ومن ثم أصبحت الذاكرة المعرفية تمثل أحد أركان القدرات العقلية الأولية، ولكن التذكر المعرفي البناء لا يهتم بمجرد تنشيط الذاكرة بغرض استدعاء المعلومات المخزنة فحسب، بل من أجل التوظيف المثمر للمعلومات المسترجعة في تكوين علاقات معرفية جديدة تسهم إسهاماً مباشراً في تنمية قدرات المتعلمين في توظيف هذه المعلومات لأهداف إبداعية هادفة، غير أن تطبيق قاعدة تنشيط الذاكرة من أجل زيادة القدرة علي الاحتفاظ بالمعلومات فحسب قد بقي بظلاله علي أهداف التعليم ومن ثم أبعد التعليم كثيراً عن القيام بدور حقيقي في تحقيق جودة النوعية للمنتخرجين المطلوبين لقيادة حركة التطور التقني والمعرفي ، وتحليل بعض عناصر المحتوى يمكن الخروج ببعض النتائج :

1 - يعتمد أساليب تصميم المحتويات الدراسية على اختلاف تخصصاتها في عرض الحقائق العلمية بطرائق تشجع على الحفظ والتذكر فحسب، في وقت أصبح فيه مجرد حفظ المعلومات واسترجاعها لم يعد كافياً للتعامل مع الواقع العالمي ومستجداته العلمية والتكنولوجية، بل لابد من اكتساب القدرة على توظيف المعلومات والاستفادة منها في الابتكار والإبداع حتى يمكن المساهمة في التقدم المنشود.

2 - كما أن طبيعة المناهج وما تحتويه تشكل إحدى المشكلات الأساسية المهمة للتعليم، فقد بينت الدراسات التي اهتمت بهذه القضية، أن الثقافة التي تروجها المدرسة ومفرداتها غالباً ما تقود إلى الجمود، فهي ما زالت محملة بمخلفات الاستعمار أو معدة على نهجه، ولقد انتقلت عناصرها إلى النظام التعليمي المحلي من خلال فعاليات النقل المستمر من التجارب التربوية لبعض الدول العربية المجاورة، ومن ثم فهي تسهم في تقلص نماذج وقيم بعيدة عن مفاهيم التلاميذ وممارستهم اليومية، ومالت إلى السطحية في التناول والهدف، وسيطرة الدراسات الأدبية على حساب الدراسات العلمية والتكنولوجية التي أصبحت ضرورتها ملحة في الوقت الحاضر، مما يؤدي إلى فقد التوازن في إعداد الكوادر البشرية التي تحتاجها تحديات الوضع الراهن، وإحداث مفارقة بين مخرجات التعليم

والحاجات الاقتصادية والاجتماعية، وأصبح التعليم بهذا الشكل لا يأخذ بالحسبان الحياة العملية، إذ ينصب الاهتمام في كل مرحلة من مراحل السلم التعليمي على مجرد إعداد التلاميذ وتجهيزهم للمرحلة التالية، دون التفكير في تأهيلهم للحياة العملية، ومن ثم انعزل التعليم بشكله الحالي عن حاجات التلاميذ وتطلعاتهم، وعجز عن فهم الواقع المعاش والتفاعل معه، ولإصلاح هذا الخلل يجب إعادة النظر في نشاطات التعليم، ليجري توسيع المساحة المخصصة للنشاطات العلمية والتكنولوجية كالرياضيات والفيزياء والجيولوجيا والكيمياء والأحياء وعلوم الفلك، لأن وظيفة المناهج الدراسية وقابليتها لأن تترجم إلى سلوك وممارسة يشترط أن يكون محتواها وثيق الصلة بحياة الإنسان واهتماماته، وتتناغم مع ميوله وقدراته وإمكاناته، فضلاً عن مواكبتها لمستويات المعرفة وتقنياتها الدولية المعاصرة في كل المجالات العلمية.

جدول (9)

الأوزان النسبية للمواد الدراسية تبعاً للمواد ووفق مراحل التعليم (بنين، بنات) (34)

المراحل الدراسية دون الجامعية						المواد الدراسية
الثانوية ١		المتوسطة		الابتدائية		
بنات %	بنون %	بنات %	بنون %	بنات %	بنون %	
12.09	11.2	24.00	24.2	32.14	31.00	العلوم الدينية
25.5	23.9	16.00	18.2	30.95	29.09	علوم اللغة العربية
13.42	12.6	12.00	12.1	3.57	3.05	العلوم الاجتماعية
18.79	18.7	13.2	12.1	8.33	8.00	العلوم
13.42	11.8	10.8	12.1	16.07	15.05	الرياضيات
13.42	18.6	10.4	12.1	-	-	اللغة الإنجليزية
13.42	-	15.6	61	5.35	5.02	التربية الفنية
	3.2	-	3.1	3.57	6.09	التربية الرياضية (بنين) التربية النسوية (بنات)

يلاحظ من بيانات الجدول :

(أ) التشابه إلى حد بعيد في الخطة الدراسية بين البنين والبنات في مراحل التعليم المختلفة، مع بعض الاختلافات الطفيفة في خطة تعليم البنات، ففي المرحلة المتوسطة والثانوية حذفت حصص التربية الرياضية، وحلت محلها حصتان للتربية النسوية في كل صفوف المرحلة المتوسطة، وحصتان لمادة الاقتصاد المنزلي في الصفين الأول والثاني الثانوي، كما حذفت واحدة

(*) التعليم الثانوي (بنون / بنات) لا يشمل الثانوي الفني.

من حصص العلوم من خطة المرحلة الثانوية، فأصبحت الحصص أقل من مثيلاتها عند البنين. (ب) بتحليل الأوزان النسبية للخطة الدراسية يلاحظ الاهتمام الواضح بالعلوم الدينية واللغة العربية قياساً ببقية المواد التعليمية، وهي موجهة أيديولوجياً بحكم وضع المجتمع الديني، وركزت عليها وثيقة سياسة التعليم في مادتيها (45، 125)، غير أن هذه النشاطات التعليمية تحتاج باستمرار إلى المراجعة والتطوير في ضوء ظروف العصر ومستجداته، وفي إطار رؤية شاملة لإعادة تنظيم الشأن التعليمي عامة، ذلك أن دوام ارتباطها ارتباطاً تقليدياً هدفاً ومحتوى وممارسة جاء بحصاد هزيل، فلا يخفى مقدار العجز الواضح في الإعداد لمخرجات التعليم لمواكبة ظروف الوضع الراهن، ولبس تدني مستواها في القراءة والكتابة والتخاطب، والفهم الواعي والوظيفي لأمر الدين، وتحمل المدرسة بلا شك بأهدافها وبرامجها ومناهجها ومعلمها ومجمل نشاطاتها التعليمية والتربوية أوزار ذلك كله.

(ج) إن المحتويات الدراسية حفلت بالكثير من التكرار في الموضوعات المقررة في بعض الصفوف المختلفة داخل المرحلة الواحدة في المراحل التعليمية الأخرى، خصوصاً الموضوعات التاريخية والجغرافية، فضلاً عن الدينية، وبعد ذلك هدراً للجهد وتكراراً ليس له مبرر تربوي، بالإضافة إلى أنه يزيد في أسباب ملل المتعلمين وضجرهم من التعليم، ولا يقلل من هذه السلبيات التبرير بضرورة الاستمرار في دراسة الموضوعات نفسها دراسة أكثر تفصيلاً يناسب مستويات النضج العقلي للتلاميذ، ذلك أن الإفراط في الالتزام بذلك يقلص المساحة التعليمية لغيرها من النشاطات التعليمية المهمة في إعداد التلاميذ كالعلوم والرياضيات.. وغيرها، ولذا فإنه يمكن وضعها كمواضيع اختيارية في المراحل الأعلى يختارها من أراد التوسع في دراستها، والاستفادة من الوقت المخصص لتدريسها في الاهتمام بنشاطات تعليمية أخرى تتناسب مع ميول المتعلمين، وتشبع رغبتهم في معرفتها⁽³⁵⁾.

(د) كما نصت المادة (41) على وجوب تشجيع روح البحث والتفكير العلمي وتنميته⁽³⁶⁾.. غير أن البرامج المدرسية والمناهج الدراسية لا تشمل إجراءات وممارسات عملية محددة تحقق هذا الهدف⁽³⁷⁾.

فإذا كانت المناهج تمثل العمود الفقري لكيف التعليم وجودته فإن الصورة في أعيننا عن جدوى التعليم تصبح قاتمة، فما يقدم لأبنائنا في الوقت الراهن لا يمت بصلة - ولو واهية - لحياتهم

وخبراتهم المتوقعة في مجتمع القرن الحادي والعشرين الذي سيعيشون فيه، فضلاً عن أنه يقدم على نحو مجزأ غير مترابط، ويركز على الأبعاد المعرفية التحصيلية دون غيرها من الجوانب المهارية أو الوجدانية، ويعتمد على التلقين وعلى الأساليب القهرية، التي تعتمد قتل القدرات النقدية لدى المتعلم، وتكرس ثقافة الذاكرة التي تعطل الطاقات الإبداعية (38).

ولعله من البديهي في ظل التحولات العميقة في النظام العالمي الجديد، وما يصاحبها من التطورات المعلوماتية والتكنولوجية، يصبح من المحتتم إعادة النظر في مناهجنا التعليمية وفق معايير وأسس مغايرة للمحاولات السابقة (الجزئية)، فتطوير المناهج يحتاج إلى رؤية مجتمعية متقدمة، تتبنى سياسة واضحة وفعالة، وتنهض على التجريب المتأني في إطار نظرة شاملة تستوعب كل الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة، لتصبح عملية تخطيط المناهج عملية مستمرة تسعى نحو التطوير الفعال الذي ينسجم مع الأهداف الاستراتيجية المستقبلية المقترحة للتعليم، وبذا تركز المناهج على إنسان المستقبل العربي (39).

3 - إن فلسفة التقويم التي تنهض عليها مواصفات الاختبارات الشائعة في مراحل التعليم تشجع في مجملها على التذكر المجرد، دون الاهتمام بتوظيفه في صقل المهارات العقلية وتنميتها، فغالبية الاختبارات الشائعة في مراحل التعليم المختلفة تبدأ غالباً بكلمات وعبارات مثل (اذكر، عدد - صف - اكتب ما تعرفه عن... وغيرها)، مما يؤكد تكريس الاهتمام بقيمة الذاكرة المعرفية، ومن ثم أصبح التذكر في التعليم ملاذاً آمناً للتغطية على الإخفاقات المستمرة في صوغ المناهج، والأخطاء الفادحة في إعداد المعلمين، والسطحية في طرائق التدريس، وضحالة الأهداف التعليمية الموجهة للعملية التعليمية برمتها.

4 - إن دوام الاعتماد على قياس الفعالية التعليمية للدارس استناداً إلى دلالات التحصيل في الجوانب المعرفية فقط كما عبر عنها " بارى فريزر B. Frazer في بحثه عن قياس الفعالية التعليمية (40)، وكما ينعكس في طرائق التقويم التعليمي في مدارسنا من الاستناد إلى درجات الاختبارات التحصيلية، أو نسب التلاميذ الذين يجتازون سنوات التعليم بنجاح، حتى نسب من يتابع منهم تعليمه العالي يعدّ قياساً مزيفاً، ذلك لأن التحصيل لا يعبر إلا عن جانب واحد فقط من جوانب الفعالية وهو القدرة على التذكر، ومع إغفال جوانب أخرى مهمة مثل تكوين الاتجاهات، وتنمية القيم، وصقل المهارات والقدرات، وغيرها من الجوانب المطلوبة للتفاعل مع مستجدات العصر لا يمكن التعبير بموضوعية عن أثر التعليم أو الوقوف على

فعاليته.

7- المعلم وطريقة التدريس

تنص النظرية المعرفية في التعليم على أنه يستطيع المتعلم أن يجعل التعلم ذا معنى إذا ما قام بالانتباه للخبرات الجديدة، ورمزها، وربطها بالخبرات المتراكمة لديه بهدف جعلها ذات معنى، وتخزينها في ذاكرته واسترجاعها من خلال استخدام مساعدات التذكر Mnemonics ونقلها إلى مواقف جديدة⁽⁴¹⁾.

وهي تؤكد اكتساب الفرد للمعرفة من خلال الأبنية العقلية الداخلية بهدف تحسين التوازن، وتفترض حدوث التغيير في حالات المعرفة لدى المتعلم عند تفاعله مع الخبرات التي يواجهها، إذ يجري التركيز على تحليل العمليات الذهنية، وعلى التفاعل مع الخبرة وأساليب استدخالها، وتنظيمها، واسترجاعها، كما تركز على ما يعرفه المتعلم وكيف يطور خبراته وأبنيته المعرفية، بالإضافة إلى أنها تفترض أن تطور خبرات المتعلم إنما هي نشاط ذهني أيضا يضم عمليات توفير الخبرات والمواقف وتنظيمها، وممارستها بهدف التوصل إلى حل مشكلة، أو الإجابة عن سؤال، أو التوصل إلى شيء جديد، لذا فإن دور المتعلم وفق هذه النظرية مختلف، إذ يكون فيها ناشطاً فاعلاً، ومشاركاً في عملية التعلم⁽⁴²⁾.

وعلى الرغم من هذا كله إلا أن المتفحص لاهتمامات التعليم في المملكة يلاحظ - كما أشار " عبد العزيز السنبل " في بحثه نظام التعليم في المملكة العربية السعودية - أن نظام التعليم في المملكة لفظي في مجمله، يتجه صوب تحصيل المادة التعليمية واسترجاعها، وأصبح التعليم الجيد في ضوء ذلك يدور حول معاونة التلميذ على الحفظ وملء الذاكرة بالمواد التعليمية، على النحو الذي يسهل عليه استرجاعها في الاختبار، وليس هناك أهمية في الغالب لفهم ما تحمل العبارات المحفوظة من معنى وأفكار⁽⁴³⁾.

وإذا كانت استراتيجيات التعليم تعبر عن الطرائق والأساليب التي يوظفها المعلم لتسهيل مهمة اكتساب المتعلمين للمعارف والمهارات وتطويرها، واكتشاف قدرات التلاميذ وصقلها⁽⁴⁴⁾، فإن تنفيذها وتحقيق أهدافها يتطلبان نوعية من المعلمين تختلف بالطبع عن نراهم اليوم، إذ انخرط في سلك التعليم، خصوصاً في التعليم الابتدائي معلمون غير مؤهلين لا تتعدى

مؤهلاتهم - وفق رأي حمد السلوم - إجادة القراءة والكتابة والرغبة في العمل بالتدريس، فضلاً عن أولئك الذين لديهم خبرة تدريسية في الكتاتيب، والاستعانة بعدد من معلمي الدول العربية المجاورة لسد الحاجة المتزايدة من المعلمين، التي نتجت عن الضغط على الخدمة التعليمية لزيادة إقبال الناس على التعليم، وعلى الرغم مما طرأ على إعداد المعلمين من تحسينات بعد إنشاء وزارة المعارف، وإسناد أمر إعداد المعلم إلى معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية، إلا أن مستوى إعداد المعلمين بصفة عامة مازال دون المستوى المطلوب كماً وكيفاً⁽⁴⁵⁾، مما زاد في حجم الشكوى المستمرة من ضعف مستوى التلاميذ وارتفاع معدلات الرسوب والتسرب، ويزيد في حدتها الرغبة المتنامية في سعودة الوظائف التدريسية دون إعداد البديل المناسب بالمستوى المطلوب، والتي تجري تدريجياً منذ سنوات، وتتضح معدلاتها من الإحصاءات التالية:

وقد نتج عن الرغبة في سعودة الوظائف التدريسية من ناحية، وزيادة عدد خريجي الجامعات الباحثين عن عمل من ناحية أخرى توجيه أعداد ليست بالقليلة من هؤلاء المتخرجين غير المعدين أساساً لمهنة التعليم، ويفتقرون إلى الخصائص الأساسية المطلوب توافرها في المعلم، وزاد في إقبال هؤلاء المتخرجين تطبيق نظام وظيفي خاص بالمعلمين عام 1402هـ يمنحهم زيادة لا تقل عن 30% من رواتب من يماثلونهم في المستوى التعليمي بالوظائف الأخرى، ومن ثم أصبح من المؤلف وجود أعداد من متخرجي كليات: الزراعة والإعلام وغيرهم في وظائف التعليم، يقومون بتدريس مواد: الدين واللغة العربية والعلوم والرياضيات وخصوصاً في المدارس الابتدائية⁽⁴⁷⁾.

إن أمر سعودة الوظائف التعليمية هو حق مكفول للدولة تنفذه متى شاءت ووفقا لمقتضيات التخطيط الشامل للسياسة العامة، لكن المشكلة الحقيقية تكمن في توظيف أعداد كبيرة من خريجي الجامعات، والباحثين عن عمل رغبة في تخفيف حدة البطالة في التعليم - وخصوصاً في التعليم الابتدائي - عن طريق الإحلال عوضاً عن المعلمين الوافدين من أقطار عربية أخرى، الأمر الذي يحمل كاهل التعليم مشكلات متعددة، نتيجة منطقية للاعتماد على غير المؤهلين بصفتهم معلمين للاضطلاع بالمهنة، ومن ثم تصب في النهاية في وعاء تدنى مستويات التلاميذ.

فالمعلم غير المؤهل تأهيلاً جيداً يعجز عن توظيف المنهج بنشاطاته التعليمية على نحو يمكن التلاميذ من الوصول إلى الهدف الذي نرمى إليه من تدريس المواد، ووظيفة المادة الدراسية وثرأ معلوماتها تصبح عديمة النفع إذا لم تعرض بالطريقة المناسبة التي توظف مفرداتها في تحقيق النمو العقلي للتلاميذ، ومن المعلوم أن الكثير من المعلمين - خصوصاً غير المؤهلين - مازالوا يتبعون أساليب التلقين على الرغم من أنها لم تعد ملائمة لطبيعة المتعلمين في الوقت الراهن، وهى تسعى - كما أشار سعيد التل - إلى مجرد تحقيق حفظ المعلومات، واعتبار ذلك غاية في حد ذاتها، كما أنها تؤدي بتكرارها إلى التعود عليها على اعتبار أنها الطريقة المثلى في التعليم، وقبل التلاميذ للمعلم على أنه يمثل السلطة العليا والمصدر المهم للمعلومات، مما يجعلهم يقبلون بسهولة آراءه وأفكاره المتحيزة على أنها قيم جيدة يستوجب اتباعها⁽⁴⁸⁾. ومن ثم يعد التعليم من أكثر العوامل هدراً لفرص النمو العقلي بدوام تركيزه على الذاكرة، وإهمال باقي العمليات العقلية كالتفكير الابتكاري، وإدراك العلاقات، والاستبصار، والذكاء وغيرها، وبالتالي يسهم في فرض الجمود

على عقول المتعلمين، وإغلاق أبواب الابتكار والإبداع.

فإذا كانت هناك مواد تضمنتها وثيقة سياسة التعليم في المملكة ظلت دون تنفيذ منذ تدوينها، وشكل عدم الاهتمام بتنفيذها قيداً يعوق حركة تطور التعليم في المملكة، فمثلاً نصت المادة (54) بوجوب تعرف الفروق الفردية للتلاميذ توطئة لحسن توجيههم ومساعدتهم في النمو وفق قدراتهم واستعداداتهم وميولهم⁽⁴⁹⁾، بيد أن أدبيات رصد تطبيق السياسة التعليمية بينت غياب أي برنامج مؤهل أو ترتيب يعين على تحقيق هذا الهدف المهم الداعي إلى اكتشاف قدرات التلاميذ وصقلها، لتحقيق الاستفادة المثلى من القوى البشرية، إلا إذا اعتبرنا أن نتائج الاختبارات التحصيلية التقليدية التي تجرى وتقرر انتقال التلاميذ إلى الصفوف الأعلى أو البقاء في صفوفهم كافية لرصد الفروق الفردية بينهم^{(50)!!}

وطرائق التدريس التي تعتمد على التلقينية الشائعة قد تعكس ضعف خلفيات الإعداد المهني والتربوي للمعلمين، فضلاً عن قلة الوعي بأسس التعليم الحديث ومتطلباته في السياسة التعليمية الحاكمة لأنظمة التعليم، والمحددة لأهدافه وطرائقه، ومن ثم أصبحت الحاجة ملحة لإعادة النظر في سياسة إعداد المعلم، والظروف المحيطة بأداء مهنة التعليم، بدءاً من الانتقاء وفقاً لمعايير محددة - لمن يلتحق بكليات التربية وكليات المعلمين، وتطوير برامج إعداد المعلم في هذه الكليات، ووضع معايير تمثل الحد الأدنى لمنح رخصة مزاولة المهنة في ضوء ظروف العصر ومستجداته وما يتمخض عنه من تحديات يتطلب التعامل معها الإعداد الجيد لأبنائنا، فضلاً عن وضع برامج لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، لتشتق أهدافها من أهداف التعليم القادر على تحديد نفسه باستمرار لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة.

وبناء على كل ما تقدم فإنه وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتعميم التعليم ونشره وما تحقق منه حتى الآن من الناحية الكمية وهو كثير، ويمكن التخطيط العلمي للمدرسة لتوفير خدمات التعليم اللازمة لإعداد الأعداد المتزايدة من التلاميذ، الناتجة عن الزيادة المتوقعة خلال السنوات القادمة حتى عام 1440هـ حتى يحتوى التعليم كل الملزمين، إلا أن الأهداف النوعية للمتخرجين التي تتطلبها ظروف التفاعل المستمر مع التحديات العالمية المعاصرة بأنواعها العلمية والتكنولوجية، ومواكبة سرعة التطور العلمي والتقني، بتنمية القدرة على إنتاج التكنولوجيا وتطويرها لا مجرد القناعة باستهلاكها من الواضح أنها لم تتحقق بعد، ولن تتحقق ما لم تعتمد خريطة متكاملة

لتطوير بنية التعليم شكلاً وموضوعاً، فالفجوة ما تزال كبيرة بين أهداف التعليم ومضامينها - كما وردت في السياسة التعليمية - وبين المناهج وطرائق التدريس، ونواتج التعليم في نهاية المطاف، ولكي تكون نواتج التعليم وظيفية، فلا مناص من أن يكون محتوى التعليم وثيق الصلة بحياة الإنسان واهتماماته الحاضرة وطموحاته المستقبلية، ويهدف إلى تنمية قدراته وصقل إمكانياته، في ضوء مستويات المعرفة والمنجزات المحلية والعالمية المعاصرة في كل المجالات العلمية وخصوصاً المجالات التكنولوجية المتعددة، وعليه فإن الحاجة إلى تطوير بنية التعليم باتت ملحة، وهذا يتطلب أولاً مراجعة واعية وتقييماً موضوعياً للواقع التعليمي في ضوء متغيرات العصر وآفاق المستقبل، وطبيعة المخرجات المستهدفة من التعليم، ثم العمل على صياغة سياسة تعليمية وظيفية في ضوء التطلعات المستقبلية، وزيادة القدرة على التعامل معها، وإعادة النظر في سياسة إعداد المعلم، ودراسة الظروف المؤثرة في أدائه لمهنته، والعمل على تحقيق استقلالية المهنة كمطلب أساسي من مطالب تحرير المعلم من قوقعته التقليدية المهنية إلى آفاق أرحب، توفر له فرص الإبداع في الموقف التعليمي، واستخدام أساليب غير نمطية في التدريس مثل الطرائق الاستقصائية، والحقائب التعليمية في استراتيجيات التعلم التي تدار من قبل المتعلمين وغيرها، وتعزيز قدراته على اكتشاف قدرات التلاميذ والعمل على صقلها وتنميتها.

الهوامش والمراجع العربية

- 1- فرناندو ريمرز (1999)، "الفرص التعليمية أمام الفقراء في نهاية القرن العشرين"، ترجمة بهجت عبد الفتاح، مستقبلات، مكتب التربية الدولي، جنيف، المجلد 29 العدد 112، ص 534.
- 2- جانديالا ب. ج. تيلاك، التعليم والفقراء في جنوب آسيا، ترجمة: سناء مسعود، مستقبلات، مرجع سابق، ص 580.
- 3- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية (1976)، التربية الجديدة، المجلد 4 العدد 10، ص 42.
- 4- مدني، عباس (1989)، النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية. دراسة إبستمولوجية للمعرفة التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1989م، ص 37.

- 5- المرجع السابق، ص ص 37 - 38.
- 6- المرجع السابق نفسه، ص 38.
- 7- المرجع السابق نفسه، ص 34.
- 8- السلوم، حمد إبراهيم (1996)، التربية والتعليم العام في المملكة العربية السعودية بين السياسة والنظرية والتطبيق، نظرة تقويمية، ط 1، مؤسسة انترناشيونال جرافيكس، واشنطن، ص 97.
- 9- أنظر:
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (1993)، تقرير التنمية البشرية لعام 1993 / 1994م، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- 10- الشيباني، عمر ، مناهج البحث الاجتماعي، ط 3، منشورات مجمع الفاتح للجامعات، ليبيا، د. ت، ص 135.
- 11- مكتب التربية العربي لدول الخليج (1993)، التخطيط للتعليم في ضوء اتجاهات النمو السكاني واحتياجات التنمية في دول الخليج العربية، الرياض، ص 141.
- 12- المرجع السابق، الصفحة نفسها.
- 13- مصلحة الإحصاءات العامة (1977)، المؤشر الإحصائي، العدد 2، وزارة التخطيط، المملكة العربية السعودية، ص 21، نقلاً عن:
- تعداد السكان عام 1974م، وزارة الإعلام، المملكة العربية السعودية، ص 13.
- 14- وزارة التخطيط، مصلحة الإحصاءات العامة (1995)، الكتاب الإحصائي السنوي، المملكة العربية السعودية، العدد 31، ص 16.
- 15- وأنظر أيضاً:
- وزارة التخطيط، مصلحة الإحصاءات العامة (1992)، نتائج التعداد العام للسكان والمساكن لعام 1992م، المملكة العربية السعودية.
- 16- المصدر: مصلحة الإحصاءات العامة (1999)، المؤشر الإحصائي، العدد 24، وزارة التخطيط، المملكة العربية السعودية، ص 17، بموجب البحث الديموجرافي، إجمالي السكان ومنها حسب النسب المئوية لتوزيعات السكان ومعدلات النمو السنوية.

- 17- هذه البيانات نتائج معالجات إحصائية للإحصاءات الواردة في:
- مصلحة الإحصاءات العامة، الكتاب الإحصائي السنوي، العدد 31، مرجع سابق، ص ص 59، 62.
- مصلحة الإحصاءات العامة (2000)، الكتاب الإحصائي السنوي، العدد 36، وزارة التخطيط، المملكة العربية السعودية، ص ص 94، 97، 100.
18- هذه البيانات معالجة من الإحصاءات الواردة في:
- مصلحة الإحصاءات العامة: الكتاب الإحصائي السنوي 36، مرجع سابق، ص ص 93، 96، 99.
- الرئاسة العامة لتعليم البنات، التقرير السنوي لتعليم البنات (1421هـ/ 1422هـ).
19- هذه البيانات معالجة من إحصاءات :
- وزارة المعارف، دليل مدارس المملكة الإحصائي للبنين للعام الدراسي 1421/ 1422هـ، مركز الحاسب والمعلومات، إدارة المعلومات الإحصائية، الرياض، 1422هـ.
- مصلحة الإحصاءات العامة : الكتاب الإحصائي السنوي، العدد 36، مرجع سابق، ص ص 74، 97، 100.
- الرئاسة العامة لتعليم البنات، التقرير السنوي لتعليم البنات، مرجع سابق.
20- الحروف تعني اختصار Enter on Organization and Restructuring of Schools (مركز تنظيم وإعادة بناء المدارس).
21- سلام أحمد سلام (1996)، "التربية العلمية والتقنية في جامعات دول الخليج العربية"، رسالة الخليج العربي، المجلد 17 العدد 59، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ص 129.
22- عباسي، مدني، مرجع سابق، ص ص 138 - 139.
23- المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (2000)، منابع الأمية في البلدان الإسلامية، من منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
24- أنظر: وزارة التعليم العالي (1978)، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض.

25- أنظر:

- مركز الحاسب والمعلومات، إدارة المعلومات (1421هـ/1422هـ)، وزارة المعارف، الدليل الإحصائي لمدارس المملكة، المملكة العربية السعودية.

26- أجرى استطلاع الرأي إدارة التخطيط المدرسي / قسم المعلومات والدراسات على شبكة المعلومات Internet على موقع (http://www.radddi.com) خلال الأسبوع الأول من شهر أكتوبر 2002م.

27- مركز الحاسب والمعلومات، وزارة المعارف، خلاصة إحصائية بأنواع التعليم ومراحله أعوام 1414هـ حتى 1419هـ، المملكة العربية السعودية.

28- السلوم، حمد إبراهيم، مرجع سابق، ص 166.

29- البيانات الخاصة بالبنين مصدرها حمد السلوم، مرجع سابق، ص 150. أما بيانات البنات فهي معالجة لإحصاءات مقتبسة من الرئاسة العامة لتعليم البنات، التقرير السنوي لتعليم البنات (1421/1422هـ)، مرجع سابق، ص 199.

30- السلوم، حمد إبراهيم، مرجع سابق، ص 155.

- وللمزيد انظر:

العقيلي، مضاوى (1406هـ)، أثر رياض الأطفال في التحصيل الدراسي للتلميذات في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

31- أنظر سياسة التعليم في المملكة، مرجع سابق.

32- السلوم، حمد إبراهيم، مرجع سابق، ص 31.

33- سعيد، إسماعيل على (1999)، رؤية سياسية للتعليم، عالم الكتب، القاهرة، ص 164 - 165، نقلاً عن:

إبراهيم، سعد الدين (محرر) (1990)، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين، منتدى الفكر العربي، عمان، ص 64.

34- سعيد، إسماعيل على، مرجع سابق، ص 164 - 165.

35- قطامي، يوسف وماجد أبو جابر (1996)، "الأساس المعرفي في تصميم التدريس.

- تحليل مفاهيمي"، حولية كلية التربية، جامعة قطر، المجلد 13، العدد 13، ص 68.
- 36- المرجع السابق، ص ص 74 - 75.
- 37- سنبل، عبد العزيز (1987)، نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ص 154.
- 38- السلوم، حمد إبراهيم، مرجع سابق، ص ص 98 - 99.
- 39- البيانات فيما بين عامي 1413هـ / 1415هـ معالجة من الإحصاءات الواردة في:
- وزارة التخطيط، مصلحة الإحصاءات العامة، الكتاب الإحصائي السنوي، المملكة العربية السعودية، العدد 31، مرجع سابق، ص 51.
- البيانات فيما بين عام 1416هـ / 1420هـ من الإحصاءات الواردة في:
- المملكة العربية السعودية، وزارة التخطيط، مصلحة الإحصاءات العامة: الكتاب الإحصائي السنوي، العدد 36، مرجع سابق، ص 89.
- 40- السلوم، حمد إبراهيم، مرجع سابق، ص 100.
- 41- التل، سعيد وآخرون (1997)، قواعد التدريس في الجامعة، دار الفكر، عمان، ص 273.
- 42- أنظر:
- المملكة العربية السعودية، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، مرجع سابق.
- 43- السلوم، حمد إبراهيم، مرجع سابق، ص 31.

الهوامش والمراجع الأجنبية

- B. Fraser (1989). "Research Syntheses on School and Instrutlional Effectiveness", **International Journal of Educational Research**, Vol. 130, No. 7, PP. 707 - 719.
- Davidson, G. & Smith, P. (1999). "Instructional considerations: Learning strategies Instruction", **International Journal of Instructional Media**. 17,(3). P. 228.
- G. O. A. R.S, **Crafting Authentic Instruction**. Madison, 1993, ERIC Document Reproduction Service, No. ED 378 - 690.
- Onosko (1996). " Exploring Issues with Students Despite the Barriers" **Social Education**, 60, no., 1, PP. 23 - 27.
- Oras - Man& Others (1999). **Learning For Future**, 2 nd edition. USA: Harvard

Uni. Press, PP. 302 – 314.

Owens, R., (1996). **Organizational Behaviour in Education**, 2 nd Edition,
Chicago Uni. Of Chicago press, PP. 133 – 137.

Unesco, “ **Studies on Educational Policy and Planning**”, Paris, 1997.

United Nations Development Programme (1997). “**Human development report**,
N. Y.: Oxford University Press.