

تطوير النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في ضوء ال الفكر الإداري التربوي للفنان

دراسة تحليلية من خلال مقالاته

إعداد

د. هند بنت محمود مرزا

الجامعة العربية المفتوحة

فرع المملكة العربية السعودية

الملخص :

تعد مصاحبة المفكر التربوي "محمد أحمد الفنام" في مقالاته العلمية رحلة علمية ممتعة، خاضتها الباحثة للتعرف على فكره، وتصوراته، ووصفه، الدقيق للنظم التربوية في البلدان العربية خلال فترة السبعينيات الميلادية من القرن العشرين؛ والغرض من ذلك الاستفادة من هذا التراث العلمي في تطوير واقع النظم التربوية، وإدارتها في البلدان العربية. وقد أشارت الباحثة في الجزء الأول من الدراسة إلى مشكلة الدراسة، وأهميتها، وأهدافها، ومنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعيتها. وتضمن الجزء الثاني من الدراسة وصفاً لواقع النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية كما رصدها مقالات محمد أحمد الفنام. وانتهى الجزء باستنتاج الباحثة أبرز سمات وخصائص هذه النظم ، وبلورتها في صورة مركزة، فمن سماتها: عدم وضوح السياسات التعليمية، والعجز عن تحقيق الأهداف التي تنشدتها البلدان العربية، وشيوخ النمط المركزي في إدارة التعليم، واعتمادها الكلي على التمويل والدعم المادي من النظم السياسية، والاهتمام بالتعليم النظري والأكاديمي على حساب التعليم المهني. واستنتجت الباحثة أن التشابه بين الخصائص والمشكلات والسمات التي اتصف بها النظم التربوية وإدارتها في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين

لا يزال موجوداً في النظم التربوية العربية وإدارتها في القرن الحادي والعشرين، ومن مجالات التشابه على سبيل المثال عجز التعليم عن إعداد الفرد للحياة وتحقيق الأهداف والطموحات الكبرى مثل: تحقيق ديمقراطية التعليم، والعجز عن القضاء على الأمية خاصة بين الإناث وفي القرى والأرياف، وعجز النظم التربوية في الماضي والحاضر عن تطبيق المفهوم الجديد للتربية بالتحول في وظيفة التعليم من النقل الثقافي والتكييف مع الحاضر ومشكلاته إلى صنع إنسان المستقبل. ولقد ساعدت قناعة الفنام بالعلاقة الوثيقة بين التجديد التربوي والتنمية على اقتراح عدد من المقترنات التي من شأنها القضاء على السمات والخصائص السلبية في النظم التربوية وإدارتها بما يؤدي لتطوير مستقبل التربية في البلدان العربية، وتحقيق أغراض التنمية تبعاً لذلك، وقد لخصت الباحثة في الجزء الثالث هذه الآراء والمقترنات ، وفي الجزء الرابع سردت الباحثة استشهادات من الفكر الإداري التربوي للفنام مثل: الاقتراح بتطبيق إستراتيجية التجديد التربوي الشامل، وتطبيق مفهوم المدرسة المنتجة وإدخال التكنولوجيا العقلية إلى الإدارة التعليمية. وذلك لمعالجة بعض من المشكلات والقضايا والخصائص غير الإيجابية في النظم التربوية العربية المعاصرة التي أشارت إليها إستراتيجية تطوير التربية في البلدان العربية لعام (٢٠٠٦م) ، أو أشارت إليها الأدبيات التربوية والدراسات العربية التي تناولت النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية ، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: إجراء دراسات تتناول وصف النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في فترات أخرى من القرن العشرين، والإفادة من منهجية الدراسة أو المعلومات المتوافرة فيها في إجراء دراسات تحليلية عن بعض المشكلات والممارسات الإدارية والتربوية في النظم التربوية المعاصرة .

مقدمة :

على الرغم من التطورات الكمية والنوعية التي شهدتها النظم التربوية المعاصرة في البلدان العربية ، إلا أن إستراتيجية تطوير التربية في البلدان العربية لعام (٢٠٠٦م) والأدبيات التربوية والدراسات العربية التي تناولت النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية تشير إلى أن واقع التربية العربية في مجلمه يوصف بالعجز عن مواكبة الاتجاهات الحديثة، بسبب ما يشوبه من جوانب القصور في جبهات العمل الإداري والتربوي التالية:

١. في مجال الفلسفة والأهداف والتشريعات: التمسك بالمفاهيم القديمة للتربية: إن التربية الحديثة هي أداة للتنمية ووسيلتها الوحيدة ، وهي التي تخرج المواطن الصالح الملزם بدينه وثقافته مجتمعه ، والمنافس بمؤهلاته ، والمتكيف مع متطلبات العصر فكراً وسلوكاً ، لكن إستراتيجية تطوير التربية العربية المحدثة لعام (٢٠٠٦م) أشارت إلى عجز التربية العربية عن استيعاب المفهوم الجديد للتربية واقتصارها على إكساب المعرفة. كما يرى بوسنينة (٢٠٠٨م) أن النظم التربوية العربية تعتمد على إستراتيجية تربوية تقليدية من حيث المضامين، والعلاقة، والوسائل البيداغوجية مما جعلها عاجزة عن مجاراة المنافسة القوية المصاحبة لظاهرة العولمة.
٢. في مجال الشؤون المالية: تعاني نظم التعليم من عدم التوازن في تخصيص الموارد المالية على المراحل التعليمية حسب الحاجة والأهمية: فقد أشارت إستراتيجية تطوير التربية العربية لعام (٢٠٠٦م) إلى مشكلة زيادة في الإنفاق على الجوانب الإدارية بدلاً من الإنفاق على التطور التعليمي.
٣. في مجال الإدارة التعليمية: قصور الإدارة التعليمية عن مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم واتجاهاته: حيث أشار حجي (١٩٩٨م) إلى جمود تنظيم الإدارة التعليمية، والضعف في العمليات الإدارية، والإحجام عن تفويض السلطات. كما أشارت منى عماد الدين (٢٠١٠م) أن النظم التربوية مثقلة بالعديد من المشكلات ، وكذلك أشار فهمي (١٩٩٥م)

إلى أن إدارة التعليم في الوطن العربي في مستوياتها المختلفة مشغولة كل الانشغال بتسخير العمل اليومي الروتيني، أما الجلال (١٤٦٦هـ) فقد ذكر بأن الإدارة التعليمية لا تعمل على تطوير السياسات والاستراتيجيات المطورة للعمل وتحقيق فعاليته. أما جوهر (١٩٩٥م) فقد وصف طريقة اتخاذ القرار بأنها متقدمة واجتهادية. كما أشارت منى عماد الدين (٢٠١٠م) إلى أن المركزية شكلت عقبة أمام الإصلاح والتطوير، ونجم عنها إعاقة في الحركة، وضعف المبادرة بمساهمة قطاعات المجتمع في الاهتمام بقضايا التعليم، وتحمل المسؤولية تجاهه.

٤. في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي : أشارت منى عماد الدين (٢٠١٠م) إلى ضعف المبادرة من جانب قطاعات المجتمع في الاهتمام بقضايا التعليم، وتحمل المسؤلية تجاهه، إلى جانب ضعف مشاركة المدرسة في تنمية وخدمة المجتمع.

٥. في مجال رعاية الأفراد: عدم العناية بالمعلم وهو أهم محور من محاور العملية التعليمية: فقد أشارت إستراتيجية تطوير التربية العربية المحدثة لعام (٢٠٠٦م) إلى الإهمال الواضح وتدني المرتبات والمكانته الاجتماعية والاقتصادية للمعلم في المجتمع.

٦. في مجال تنظيم التعليم: تتصف النظم التربوية في البلدان العربية بعدم التوازن بين أنواع التعليم ومراحله، حيث أشارت إستراتيجية تطوير التربية العربية لعام (٢٠٠٦م) إلى أن التعليم الفني والمهني لا يزال يحتل مكانة متواضعة في الأقطار العربية مقارنة بالتعليم العام، إضافة إلى قلة العناية بالتعليم ما قبل المدرسي ، ومؤسسات التربية الخاصة

٧. في مجال الإمكانيات المادية : عدم العناية بتهيئة البيئة الصحفية المحفزة على التعلم : فقد أشار جوهر (١٩٩٥م) إلى ازدحام المدارس والفصول غير المسبوق بالتلاميذ، الذي ينعكس سلباً على المعلمين والإدارة التعليمية، وتؤيد الباحثة أن ظاهرة ازدحام الفصول وسوء ورداة المباني والتجهيزات، موجودة في مدارس الدول العربية الفنية أو الفقيرة على حد سواء.

.٨ في مجال الكفاية الخارجية والعجز عن تحقيق الأهداف والتعلقات التي تتشدّها البلدان العربية: فقد أشارت إستراتيجية تطوير التربية العربية المحدثة لعام (٢٠٠٦م) إلى ضعف مواءمة مخرجات التعليم مع حاجات سوق العمل، وضعف ملائمة الأنظمة التربوية للأهداف القومية، وعجزها عن القضاء على مشكلة الأمية في الوطن العربي وأنها لا تزال منتشرة في الوطن العربي، حيث يبلغ عدد الأميين في الوطن العربي في حدود (٧٥-٧٠ مليون أمريكي ، كما عجزت عن تحقيق ديمقراطية التعليم، واستيعاب الأعداد المتزايدة من الملتحقين، وبقاء أعداد كبيرة خاصة في الأرياف أو من الإناث محرومّين من فرص التعليم . كما أشار حجي (١٩٩٨م) إلى أن الدول العربية وضعـت أهداف تربوية يستحيل تحقيقها.

إن الواقع الحالي للنظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية المشار إليه فيما تقدم ليس وليد اليوم، بل هو محصلة لممارسات الماضي، لذا فإن فهم الماضي ضروري لفهم الحاضر، ويؤيد حوالـة ذلك بقوله: "إذ إنـنا لا يمكن أن نفهم حاضـرنا دون أن نعي ماـضـينا، ولا يمكن أن نخطط لـمستـقبلـنا دون أن نـفهمـ الماضيـ والحـاضـرـ معاً" (حوالـة، ٢٠٠٢م، ٢٦١)، ويتفق حـوالـةـ معـ أصحابـ التـفكـيرـ الإـسـترـاتـيـجيـ فيـ التـأـكـيدـ عـلـىـ أـهـمـيـةـ المـدـخـلـ العـاـبـرـ لـلـزـمـنـ الـذـيـ يـدـمـجـ المـاضـيـ وـالـحـاضـرـ وـالـمـسـتـقـبـلـ؛ فـانـطـلاـقاـ مـنـ خـبـرـةـ المـاضـيـ يـمـكـنـ التـعـامـلـ معـ الـوـضـعـ الـراـهـنـ بـكـلـ أـزـمـاتـهـ وـمـشـكـلـاتـهـ، وـيـرـشدـ الـجهـودـ حـينـ الإـعـادـةـ لـلـمـسـتـقـبـلـ، بما يمكن من صياغته بصورة سليمة (صمادي، ٢٠٠٣م، ١١).

وقد ترك رجال التربية العربية - في السبعينيات والستينيات الميلادية من القرن العشرين - أدباً نظرياً وتراثاً معرفياً يحوي ملاحظاتهم، وأفكارهم، وتصوراتهم تجاه النظم التربوية وإدارتها، ومقترناتهم لتطويرها ووقايتها من المشكلات التي تعاني منها حاضراً ومستقبلاً، التي لو أحسن التعامل معه لকفل تغيير هذا الواقع، ومن بين المفكرين والمخططين العرب الذين أثروا الفكر التربوي والإداري الدكتور محمد أحمد الغمام، الذي ظل يكتب لمدة تقارب العقدين من الزمان عن

النظم التربوية وإدارتها، واشتملت مقالاته على وصف دقيق لها، ومما وصف
الفنام به التعليم في البلدان العربية بأنه تعليم القلة، وتعليم الصغار، وتعليم
الترفع على الحياة والعمل {الفنام ١٩٧٤م (أ)، ٣٤؛ الفنام، ١٩٧٤م (ب)، ٢٥}.

ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت وصف النظم التربوية وإدارتها
في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية تبع الحاجة إلى إجراء دراسة
مستفيضة لتحليل مقالات محمد أحمد الفنام وما تضمنته من وصف دقيق
للنظم التربوية وإدارتها، في البلدان العربية خلال فترة السبعينيات الميلادية
من القرن العشرين، وكذلك التعرف على مقتراته لتطويرها، لذا جاءت هذه
الدراسة للبحث في كيفية تطوير الواقع الحالي للنظم التربوية وإدارتها في
البلدان العربية في ضوء الفكر الإداري التربوي الذي اشتملت عليه مقالات
محمد أحمد الفنام؛ وقد تُعِين منهجهية الدراسة أو المعلومات المتوافرة منها
الباحثين الأكاديميين في مجال الإدارة التربوية، والممارسين التربويين في إجراء
دراسات تحليلية عن بعض المشكلات والممارسات الإدارية والتربوية في النظم
التربوية المعاصرة بما يؤدي لفهم الواقع وربطه بالماضي والتنبؤ بالمستقبل.

مشكلة الدراسة :

أشارت نتائج دراسة الشاهين والرويشد (٢٠٠٩م) بأهمية إصلاح التعليم
في كافة محاوره، وهي : المعلم، والمناهج، وأساليب التقويم، والطالب، والمباني
المدرسية، وأعمال الصيانة، والإدارة المدرسية، والقيادات التربوية. كما أوصت
المؤتمرات التربوية العربية، ووسائل الإعلام العربية بأهمية تطوير التربية في
البلدان العربية لكونها أداة التنمية، كما توصلت الباحثة من خلال خبرتها
في مجال التربية والتعليم لسنوات طويلة، ومن خلال اطلاعها المستمر على
المستجدات التربوية، إلى أن النظم التربوية العربية لا تزال بعيدة عن هذه
التطورات، وأن الفجوة بينها وبين النظم التربوية في دول العالم تزداد يوماً بعد

يوم، مما جعل الباحثة تتساءل هل جوانب القصور في النظم التربوية العربية وإدارتها في الوقت الحاضر كانت موجودة في الماضي، وما وجه التشابه بين الماضي والحاضر؟

وإيماناً من الباحثة بأن الانطلاق إلى المستقبل، وحل مشكلات الحاضر في النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية لابد أن يتأتى من خلال استثمار إنجازات الماضي، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير الواقع الحالي للنظم التربوية وإدارتها، في البلدان العربية، في ضوء الفكر الإداري التربوي لـ محمد أحمد الفنام؟

وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية :

١. ما واقع النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في فترة السبعينيات الميلادية من القرن العشرين كما رصده مقالات الفنام؟
٢. ما المقترنات والتوصيات التي اشتغلت عليها مقالات الفنام لتطوير النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية؟
٣. ما سبل الإفادة من الفكر الإداري للفنام في تطوير الواقع الحالي للنظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية؟

أهداف الدراسة :

١. التعرف على واقع النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في فترة السبعينيات الميلادية من القرن العشرين كما رصده مقالات الفنام.
٢. استعراض المقترنات والتوصيات التي اشتغلت عليها مقالات الفنام لتطوير النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية.
٣. الإفادة من الفكر الإداري للفنام في تطوير الواقع الحالي للنظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية.

أهمية الدراسة :

١. يساعد التعرف على واقع النظم التربوية وإدارتها في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين كما رصده مقالات محمد أحمد الفنام الباحثين الأكاديميين والممارسين التربويين على فهم طبيعة هذه النظم وخصائصها وسماتها ومشكلاتها، واستنتاج مدى التشابه بينها وبين الواقع الحالي للنظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية، كما يساعد أيضاً في فهم وتفسير بعض من المشكلات والممارسات الإدارية والتربوية في النظم التربوية المعاصرة ، أما التعرف على المقترنات التي طرحت من قبل الفنام فيمكن أن يشجع الممارسين التربويين على الأخذ ببعض منها لتطوير الواقع الحالي للنظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية.
٢. تميز الدراسة الحالية بالمنهجية المستخدمة فيها، فالدراسات التحليلية النوعية التي تصف النظم التربوية وإدارتها في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين تكون قليلة.
٣. وُصف الفنام بأنه "منهج وظاهرة فريدة في تجديد التربية العربية" (الرشيد، ١٩٨٧، م ١٢٧)، كما وُصف بأنه "رائد الإدارة التربوية وداعية التجديد التربوي، (حسان، ١٩٩٨، م ٦٦). ومن خلال اطلاع الباحثة على مقالات الفنام خلال مرحلتي الماجستير والدكتوراه تولد لديها الإحساس بمشكلة الدراسة، وبأن الفنام مفكر ومخطط تربوي يستحق البحث والاستقصاء ولزيادة من المعلومات عنه يمكن الإطلاع على سيرته الذاتية التي لخصتها الباحثة في (ملحق رقم ١) ____ ومتى يؤسف له أن الباحثة لم تتعثر على دراسة تتناول تحليل الفكر الإداري التربوي للفنام، لذا تعد الدراسة الحالية ____ على حد علم الباحثة ____ الأولى من نوعها على المستوى المحلي والخليجي العربي التي أسهمت في إلقاء الضوء على هذا التراث العلمي المنشور، واستلهام ما يمكنه أن يسهم في تطوير حاضر ومستقبل النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية، وربما تضيف هذه الدراسة قيمة نظرية وعلمية في مجال الإدارة التربوية بصفة عامة، وفي مجال تحليل الفكر الإداري التربوي للفنام بصفة خاصة. وقد توصلت الباحثة لهذه النتيجة

بعد أن تم الاتصال بعدد من مصادر المعلومات والمكتبات في عدد من الدول العربية للحصول على مقالات محمد أحمد الفنام مثل : مكتبة اليونسكو في بيروت، والمركز العربي للبحوث التربوية في دولة الكويت، ومكتبة مكتب التربية العربي لدول الخليج، ومكتبة الملك فهد الوطنية، ومكتبة معهد الإدارة العامة، ومكتبة جامعة الملك سعود، ومكتبة جامعة عين شمس بمساعدة الدكتور نبيل نوفل أحد رفقاء الفنان.

٤. قد تكون نتائج الدراسة الحالية حافزاً ونقطة انطلاق لدراسات أخرى لاحقة تتناول النظم التربوية العربية وإدارتها في فترات أخرى من القرن العشرين، أو دراسات تتناول السيرة الذاتية للفنام، وشخصيته ومنجزاته المهنية، وإسهاماته في تطوير النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية، باعتباره أحد المفكرين والمخططين العرب الذين أثروا الفكر التربوي والإداري العربي لمدة تقارب العقدين من الزمان.

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية اقتصرت الدراسة على تحليل مقالات الفنان للتعرف على خصائص النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في فترة السبعينيات الميلادية من القرن العشرين، واستعراض مقتراحاته لتطويرها.

الحدود الزمنية: اقتصرت الدراسة على تحليل مقالات الفنان المنشورة في الفترة من ١٩٧٠/٩ - ١٩٨٣/١١ وحتى وفاته في ١٩٩٨م، (حسان، ١٩٩٨م، ٦٦)، إلى جانب تحليل مقالتين نشرتا بعد وفاته عامي ١٩٨٤ و١٩٨٧م.

مصطلحات الدراسة :

رأى الباحث أنه من المهم الإشارة إلى المفاهيم والمصطلحات التي تكرر ورودها في مقالات الفنان، حيث إنها الأساس لفهم فكره وأرائه وتصوراته حول النظم التربوية وإدارتها في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين: وفيما يلي تعريف بها :

١. **نظم :** ومفردها نظام، وقد عرف الفنام النظام بأنه مجموعة محددة من المصادر والمدخلات التي تخدم هدفاً ويؤدي استثمارها وتفاعلها إلى مخرجات محددة، وهذا الارتباط العضوي بين مصادر النشاط ومدخلاته من ناحية هدفه ومخرجاته من ناحية أخرى هو الذي يعطي النظام وحدته وبالتالي حدوده أي شكله وإطاره" كما عرفة أيضاً بأنه شبكة من العلاقات بين مدخلات ونتائج أو مخرجات تتجه نحو هدف واحد أو مجموعة واحدة من الأهداف (١٩٧٢م، د)، (١٤٠-١٥٠).
٢. **التربية :** يرى الفنام أن التربية هي أداة التحرير والاستقلال، وأداة بناء الوطن والمواطن، وأداة تحقيق التماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية والقومية، وهي أيضاً أداة تعزيز الذاتية الثقافية والتنمية الاقتصادية، وتحديث المجتمع، وأداة الحفاظ على البيئة وحمايتها من التلوث (الفنام، ١٩٨٧م، ٢٨).
٣. **النظام التربوي :** يرى الفنام أن النظام التربوي على المستوى الوطني نظام كبير داخل نظام أكبر هو النظام الاجتماعي، ويوجد داخل النظام التربوي مجموعة من النظم الفرعية المترابطة والمترادفة والمنفتحة على بعضها البعض مثل (التعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي، والتعليم المهني) (الفنام، ١٩٧٢م، د)، (١٤٤).
٤. **مدخلات النظام التربوي :** يرى أن مدخلات النظام التعليمي عديدة، وهي عبارة عن مجموعة من العوامل المادية والبشرية والمعنوية التي يمكن التعرف عليها، والتي تعطي النظام مقومات قوته، ودرجة جودته، مثل: الرؤية والفلسفة، والطلاب بما هم عليه من مستويات تعليمية وثقافية، والعناصر البشرية العاملة على اختلاف وظائفها ومستوياتها، والتشريعات، والتقنيات والأساليب، والبيانات، والمعلومات، والإمكانات المادية، والوقت، والعلاقات الخارجية والتأييد الشعبي، كما يرى أن هذه المدخلات لا تعمل منعزلة عن بعضها البعض، إنما تعمل في تفاعل طولي وعرضي في اتجاه المخرجات (الفنام، ١٩٧٢م، د)، (١٤٦-١٤٧؛ الفنام، ١٩٧٦م، أ، ١٢).

٥. **عمليات النظام التربوي :** وهي عمليات التفاعل بين المدخلات على طول جبهة التعليم في قطاع التمويل، والأبنية، والمعدات التعليمية، وشئون المتعلمين، وتطوير المناهج، والعلاقة بين التعليم والمجتمع، وعند مختلف المستويات الإدارية المركزية والإقليمية والمدرسية، وذلك في اتجاه الأهداف المحددة، وتتمثل هذه العمليات في: التخطيط، والتنظيم، والحفظ، والتوجيه، والتنسيق، والتقويم، والمتابعة (الفنام، ١٩٧٦م، أ، ١٦).
٦. **مخرجات النظام التربوي :** يرى الفنام أن مخرجات النظام التربوي الكمية هم عدد الأفراد بمواصفات معينة، الذين أنهوا تعليمهم أو بعضه أو لم يكملوه، كما يشير إلى أن هناك نوعاً آخر من المخرجات وهي المخرجات النوعية وتتمثل في مجموعة القرارات التي تتخذ، والإجراءات التي تدبر للمشكلات، والمهارات الفنية والإدارية التي تستخدم، وكلها تدخل في باب الكفاية الإدارية التي تستهدف تحريك النظام التعليمي نحو تحقيق أهدافه، ويضيف أن المخرجات لا تتولد ذاتياً من غير قوة أو عوامل أخرى تصنعها، وهذه القوة أو العوامل هي المدخلات (الفنام، ١٩٧٢م، د، ١٤٤)؛ (الفنام، ١٩٧٦م، ١٦).
٧. **البيئة المحيطة :** يرى الفنام أن النظم التربوية لا تتبع من ذاتها أو من فراغ حولها، إنما من النظم الأخرى الكبيرة في المجتمع، سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية، وعلى محل أي نظام أن يعرف حدوده وطبيعة هذه الحدود، بما يمكنه من تقدير ما يتسرّب من متغيرات دخيلة إلى النظام من خارجه، (الفنام، ١٩٧٢م، د، ١٤٥).
٨. **البلدان العربية :** ورد مصطلح البلدان العربية في مقالات الفنام، وقد استخدمه بوجه عام عند وصف خصائص الأنظمة التربوية العربية والتحديات التي تواجهها، ولم يحدد دولاً بعينها على أنها هي البلدان العربية، وتعرف الباحثة البلدان العربية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها الدول الأعضاء الحاليين في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وعددها (٢٢) اثنان وعشرون دولة المنضمة للمنظمة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٠م).

٩. **الفكر الإداري التربوي**: يقصد به في هذه الدراسة تلك الآراء والمبادئ والتصورات والمقترنات التي احتوتها مقالات الغنام حول النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين. ومما تقدم يتضح أن دلالات المفاهيم والمصطلحات التي استخدمت من قبل الغنام لا تختلف اختلافاً جوهرياً عن دلالاتها في الوقت الحاضر.

منهجية الدراسة : الطريقة والإجراءات :

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المكتبي القائم على أسلوب تحليل مضمون الوثائق، وهو أسلوب علمي يعتمد على وصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة المكتوبة المراد تحليلها، حسب الاحتياجات البحثية والمعايير التصنيفية التي يصنفها الباحث. (الرشيدى، ٢٠٠٢م، ٦٥-٦٦؛ الكلالدة وجودة، ١٩٩٧م، ١٠١؛ عبيدات، ١٩٩٧م، ١٧٧)، ليستخدم ذلك الوصف لاستنباط المعلومات والحقائق وزيادة المعرفة والمعلومات ، ودراسة الاتجاهات والأفكار التي تشتمل عليها مادة التحليل. وقد اتبعت الباحثة في ذلك الخطوات والإجراءات التالية:

تحديد مجتمع الدراسة : يتكون مجتمع الدراسة من جميع مقالات محمد أحمد الغنام المنشورة في الدوريات العربية. وقد تم الحصول على الإنتاج العلمي للغنام من خلال عدد من مصادر المعلومات في الدول العربية مثل : مكتبة اليونسكو في بيروت، والمركز العربي للبحوث التربوية في دولة الكويت، ومكتبة مكتب التربية العربي لدول الخليج، ومكتبة الملك فهد الوطنية، ومكتبة معهد الإدارة العامة، ومكتبة جامعة الملك سعود، ومكتبة جامعة عين شمس بمساعدة الدكتور نبيل نوفل أحد رفقاء الغنام.

تحديد عينة الدراسة : نظراً لعدم الحصول على جميع مفردات مجتمع الدراسة من مكتبة اليونسكو في بيروت بسبب تلف الوثائق لظروف الحرب الأهلية، اقتصرت الدراسة الحالية على العينة المتيسرة من المقالات التي أمكن

الحصول عليها من مصادر المعلومات المشار إليها أعلاه، إلى جانب المقالات التي تم الحصول عليها من الدكتور نبيل نوبل أحد رفقاء الفنان، وبالنظر في قائمة مفردات عينة الدراسة (ملحق رقم ٢)، يتضح أن عددها يبلغ (٢٩) مقالة إلى جانب مقالتين نشرتا في الفترة اللاحقة لوفاته. ليبلغ إجمالي عدد المفردات (٣١) مفردة، وقد تم ترقيم هذه المفردات تصاعدياً وفقاً لتاريخ صدورها الأقدم فالأحدث.

تحديد فئات التحليل: طور الفنان نموذجاً لنظام الإدارة التعليمية (الفنان، ١٩٧٦م، ٢٥-١٢)، والإدارة التعليمية وفقاً لهذا النموذج عبارة عن نظام مفتوح يتتألف من عدة عناصر رئيسة وفرعية وهي: المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والأهداف، والتغذية الراجعة، والبيئة المحيطة. وقد اعتمدت الدراسة الحالية هذه العناصر فئات للتحليل.

تحديد وحدة التحليل: إن وحدات التحليل هي كلمة أو جملة أو فقرة أو صورة أو فكرة تدور حول قضية محددة (عيادات، ١٩٩٧م، ١٧٧) وإن غالبية مفردات الدراسة تشتمل على أفكار تصف واقع النظم التربوية، أو آراء ومقترنات لتطويرها فقد رأت الباحثة اختيار الفكرة كوحدة للتحليل.

بناء أداة التحليل: في ضوء نموذج عناصر الإدارة التعليمية المعد من قبل الفنان، أعدت الباحثة استماراة تحليل محتوى مقالات محمد أحمد الفنان، (ملحق رقم ٢) وتكون الاستماراة من عدة أقسام: القسم العلوي لتدوين البيانات الخاصة بالمقالة مثل العنوان، وعدد الصفحات، وعدد وحدات التحليل، وتاريخ النشر باسم الدورية، وتشتمل القسم الأوسط من الاستماراة على حقوق لتدوين ملخص للفكرة (وحدة التحليل) ورقم الصفحة، يلي ذلك حقل لتدوين تعقيب الباحثة على الفكرة، أما القسم السفلي فيحتوى على حقول كتبت فيها جميع فئات التحليل، وهي عناصر نظام الإدارة التعليمية الرئيسية والفرعية، بحيث تضع الباحثة دائرة على فئة التحليل التي تنتمي إليها الفكرة.

إيجاد صدق عملية التحليل: تم عرض استماره التحليل في صورتها الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس المحكمين المتخصصين في التربية والإدارة التربوية لعرفة مدى مناسبيتها لأهداف الدراسة، وقد أخذت باللاحظات والمقترنات التي أبدتها المحكمون. (ملحق رقم ٤)

إيجاد ثبات عملية التحليل: يقصد بالثبات هو الحصول على نفس النتائج فيما لو تم إجراء التحليل أكثر من مرة من قبل الباحث في أوقات مختلفة، أو من قبل محللين آخرين.

١. الثبات بطريقة إعادة التحليل من قبل الباحث: يطلق على هذا النوع طريقة الاتساق بين المحلل نفسه، وقد اعتمدت الباحثة نسبة الاتفاق حول فئة التحليل ومضمون وحدة التحليل، حيث قامت الباحثة باستخدام أداة التحليل لتحليل مضمون عدد (٢) مفردة من مفردات عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين قامت بالتحليل مرة ثانية. وقد بلغت نسبة الاتفاق (٩٠٪).

٢. الثبات بطريقة إعادة التحليل من قبل محلل آخر: ويقصد به الوصول إلى نفس النتائج إذا أجرى التحليل محللون آخرون، وقد قامت الباحثة بالاستعانة بإحدى الزميلات من الحاصلات على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية للقيام بتحليل مفردة من مفردات الدراسة، ومن ثم تمت مقارنة نتيجة تحليل المحللة مع تحليل الباحثة وقد بلغت نسبة الاتفاق (٨٥٪) وهي نسبة مرتفعة أيضاً.

وقد استخدمت لاستخراج كلا النوعين من الثبات معادلة كوبر (Cooper) التالية: (حمادين، ٢٠٠٣م، ٧٤).

$$\text{نسبة الاتفاق: } \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} \times \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وبتحقق الباحثة من صدق وثبات عملية التحليل تكون قد أطمأنـت إلى مناسبتها لغايات التحليل.

إجراءات الدراسة:

١. لتحليل مضمون مقالات محمد أحمد الفنام قامت الباحثة باتباع الإجراءات التالية:
 ٢. استلام مقالات محمد أحمد الفنام من عدد من مصادر المعلومات في الدول العربية.
 ٣. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها. وترقيم مفردات العينة تصاعدياً وفقاً لتاريخ صدورها الأقدم فالأحدث (ملحق رقم ٢).
 ٤. الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات العربية التي تناولت النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية وذلك بهدف التعرف على أبرز سماتها ومشكلاتها ، ثم الاطلاع على "استراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)" من خلال موقع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على الشبكة العنكبوتية.
 ٥. بناء استمارـة التحليل في صورتها وفقاً لنظام الإدارة التعليمية المعد من قبل الفنام (الفنام، ١٩٧٦، ١٢-٢٥)،
 ٦. عرض استمارـة التحليل في صورتها الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس المحكمين المتخصصين في التربية والإدارة التربوية لمعرفة مدى مناسبتها لأهداف الدراسة (ملحق رقم ٤) ، ثم إخراجها في صورتها النهائية (ملحق رقم ٢).
إيجاد ثبات التحليل من خلال الاستعانة بإحدى زميلـات الباحثة لتحليل مفردة من مفردات العينة، وقد تم استخدام معادلة كوبـر (Cooper) لحساب مدى الاتفاق بين التحليلـين.
 ٧. تحليل كل مفردة من مفردات عينة الدراسة.
 ٨. استخراج النتائج والخروج بتوصيات في ضوئها.

تنظيم الدراسة: تناول الباحثة موضوع الدراسة بشكل مفصل على النحو

التالي:

أولاً : المقدمة ومشكلة الدراسة وأهميتها وحدودها، والتعريف بأهم المصطلحات، ومنهج الدراسة وأداتها.

ثانياً: واقع النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين كما رصدها مقالات محمد أحمد الفنام، واستنتاج الدراسة للسمات العامة لهذه النظم، وأوجه التشابه بينها وبين الواقع الحالي للنظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية.

ثالثاً: المقترنات التي اشتغلت عليها مقالات محمد أحمد الفنام لتطوير النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية،

رابعاً: سبل الإفادة من الفكر الإداري التربوي للفنام لمعالجة بعض من المشكلات والقضايا في النظم التربوية العربية المعاصرة ، كما يتضمن خاتمة الدراسة والتوصيات المستخلصة منها.

ثانياً، واقع النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية كما رصدها مقالات محمد أحمد الفنام،

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما واقع النظم التربوية، وإدارتها في البلدان العربية في فترة السبعينيات الميلادية من القرن العشرين كما رصدها مقالات الفنام؟ يتضمن هذا الجزء وصفاً موضوعياً لواقع النظم التربوية وإدارتها في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين، ويشتمل الوصف على: رؤية وفلسفة ومبادئ النظم التربوية، وأهدافها، وسمات عناصرها البشرية وتشريعاتها وإمكاناتها المادية، إلى جانب وصف العمليات والتقنيات المستخدمة فيها ومحرّجاتها، كما يتضمن استنتاج الباحثة للسمات العامة لهذه النظم وبلورتها في صورة مركزة، وينتهي الجزء بتلخيص أوجه التشابه بين هذه النظم والواقع الحالي للنظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية.

يرى الفنام أن مدخلات النظام التعليمي عديدة، وهي عبارة عن مجموعة من العوامل المادية والبشرية والمعنوية التي يمكن التعرف عليها، والتي تعطي النظام مقومات قوته، ودرجة جودته، مثل: الرؤية والفلسفة، والطلاب بما هم عليه من مستويات تعليمية وثقافية، والعناصر البشرية العاملة على اختلاف وظائفها ومستوياتها، والتشريعات، والتقنيات والأساليب، والبيانات، والمعلومات، والإمكانات المادية، والوقت، وال العلاقات الخارجية والتأييد الشعبي، كما يرى أن هذه المدخلات لا تعمل منعزلة عن بعضها البعض، إنما تعمل في تفاعل طولي وعرضي في اتجاه المخرجات (الفنام، ١٩٧٢م، د)، (الفنام، ١٩٧٦م، ١٤٦-١٤٧)، (أ، ١٢) وهي على النحو التالي:

١- رؤية وفلسفة ومبادئ النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين؛

يرى الفنام أن الرؤية التربوية هي الفلسفة والمبادئ التي توجه العمل التعليمي، ويستهدي بها في الإدارة (الفنام، ١٩٧٦، ١٥)، وقد حدد الفنام رؤية النظم التربوية وإدارتها في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين بما يلي:

- تعدد فلسفات التربية في الدول العربية: ففي السبعينيات وبداية الثمانينيات الميلادية من القرن العشرين سارت فلسفة التربية في ثلاثة اتجاهات: الاتجاه الأول اتجاه تبنّه "المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة" والتي أعدت إستراتيجية عربية للتربية أقرها وزراء التربية العرب في مؤتمر الخرطوم عام ١٩٧٨م، أما الاتجاه الثاني فهدف إلى وضع خطة للتربية تبنتها اليونسكو وسميت "البرنامج الإقليمي للتّجديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية (إيداس) (EIPDAS)"، والاتجاه الثالث: وهو عبارة عن محاولة لبناء نظرية عربية جديدة للتربية، وقد تبناه اتحاد التربويين العرب في بغداد ١٩٨١م (الفنام، ١٩٨١، ٣-٩).

- التوجه نحو التفكير الإستراتيجي: فقد عقد المؤتمر العام الاستثنائي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٨م وتمخض عنه

إستراتيجية تطوير التربية العربية" ، التي تبنتها المنظمة وعملت جهوداً كبيرة من أجل التعريف بها وحضرت الدول العربية على تطوير نظمها ضمن إطار هذه الإستراتيجية، وقد أسفر الوعي العربي بالإستراتيجية وأهميتها في تطوير النظرة الضيقة إلى التربية إلى النظرة الكلية، واعتبار الإستراتيجية بمثابة إطار مرجعي تشق منه معايير الحكم على مدى تقدم النظم التربوية، ويستلهم منه خطوط عريضة لتطوير التربية (الفنان، ١٩٨٣، ٥-٧).

- التركيز على النمو الكمي في التعليم : غلب منطق مؤداه أن الكم والكيف بعدان يمكن النظر إليهما مستقلين عن بعضهما البعض، بل يمكن تجاوز الكيف والتضحية به من أجل النمو الكمي في التعليم، لكن هذا المنطق لم ينجح، بدليل أن نصف أطفال الأمة العربية في سن المرحلة الابتدائية لم يستوعبهم الإلزام (الفنان، ١٩٧٢ (ج)، ٢٤).
- التركيز في التخطيط على النمو الكمي في عدد الطلاب: وهذا التركيز أدى إلى ازدحام الفصول وعدم وفرة الأبنية، وقلة عدد ساعات الدراسة، والعجز في الوسائل التعليمية، والنقص في إعداد المعلمين وكفاءتهم (الفنان، ١٩٧٢ (ج)، ١٢).
- التطلع إلى الماضي عند التغيير: أي إنها نظم تعيش مستندة إلى الماضي ومتمسكة بقواعد أولية ساذجة لا سند لها إلا سنن الماضي، وتقالييد جرت عليها بلاد أخرى (الفنان، ١٩٧١ (ج)، ٢٩)، ويرى الفنان أن حقيقة انشداد التعليم إلى صيغ وقوالب تقليدية تضع التعليم أمام طريق مسدود يضعف من الاستقادة من القدرات المالية المتاحة في تحقيق مجتمعات متعلمة في أقصر وقت، فعلى سبيل المثال يقوم نظام التعليم على مدرس وقاعة وكتاب وهذا النمط يخدم القلة، وحتى يضاعف من إنتاجيته عليه أن يضاعف من أدواته، فالمشكلة هي عدم التكافؤ بين الموارد وبين مطالب النمو والتوسيع، وعدم التكافؤ بين الزيادة السكانية والفرص التعليمية المتاحة (الفنان، ١٩٧٤ (أ)، ٢٩).

- الانبهار بالنماذج المعاصرة في التجديد التربوي: وقد قاد ذلك إلى اقتباس ومحاكاة وتقليد نماذج تعليمية مأخوذة إما من الشرق أو من الغرب، وازدواجية في نمط الحياة وفي التعليم، ولم تستفدى من التعليم إلا فئات قليلة من جماهير الشعوب، وبقيت الغالبية على حالها في مستوى إنتاجها ومعيشتها كما كانت عليه من قبل، كما أدت هذه النظرة إلى عجز النظم التربوية وتوجهها إلى التجديد التربوي بلا بصيرة، (الفنان، ١٩٧١ ج، ٢٢؛ الفنام، ١٩٧٩، ١٧).
- النظرة التقليدية للتربية : اعتبار التربية هي التعليم النظامي فقط، وأن الصدف والمعلم والكتاب هما وحدة التعليم، أما ألوان التربية الأخرى في المؤسسات الاجتماعية ومواقف الحياة فلا يصح الاعتراف بها أو الالتقاء إليها، ولذلك تم إعطاء أولوية لتعليم الصغار واعتبرت تعليم الكبار عملاً هامشياً وثانوياً (الفنان، ١٩٧٤ ب)، (الفنام، ١٩٧٦ م، ٤).
- قصور التخطيط التربوي: حيث يتم الاقتصار على الحاضر بمشكلاته الآنية أما المستقبل فليس له مكان في السلوك الإداري، ولذلك جاءت الخطط التربوية امتداداً للماضي والحاضر وتجمّع لميزانيات أعوام سابقة، بدلاً من أن تكون خططاً لصنع المستقبل (الفنام، ١٩٧٥ د)، (٢٨-١٥).
- معالجة القضايا والأزمات التربوية من زاوية قطرية أكثر منها زاوية قومية، فالاجتماعات على الصعيد العربي هدفت للإبقاء على الصيغ القديمة، دون وضع فلسفة واستراتيجية أو خطة قومية للتطوير التربوي في البلدان العربية (الفنام، ١٩٧٤ ب)، (١١).
- قصور النظرة للعمل الإداري والتعليمي: فقد كانت النظرة للعمل الإداري على أنه أرقى من العمل الفني، (الفنام، ١٩٧٥ د)، (٢٨-١٥).
- الفصل بين ما هو إداري: مثل التعيينات والترقية والموازنة والامتحانات وبين ما هو فني، دون تكامل ودون موازنة في السلطة، مما ترتب عليه بقاء الأجهزة الفنية الحديثة مثل التخطيط والبحوث والشؤون الطلابية على هامش السلطة وضعيفة التأثير (الفنام، ١٩٧٥ د)، (٢٨-١٥).

- اعتماد الإدارة التعليمية مبدأ تسيير التعليم: أشار الغمام إلى مفهومين هما "إدارة تسيير التعليم" ومفهوم "إدارة تطوير التعليم"، وأن الفرق بين كل من إدارة التسيير وإدارة التطوير فرق جوهري يتمثل في موقفهما من الوقت ومفهومه ومداه، فإذا تسيير تركز على الحاضر ومشكلاته، أما إدارة التطوير فتركت على المستقبل مع الاهتمام بالحاضر، وتعمل على إعادة تنظيم الوقت واستثماره بمحظاه المادي والبشري وصولاً لصيغ جديدة تحقق بها التطوير في أقصر مدى زمني ممكن لبلوغ الأهداف المنشودة (الغمام، ١٩٧٦، ٦١٥).

تبني الإدارة التعليمية بعض القيم السلبية مثل التأني، والبطء، والتهرب، من المسؤولية والمحسوبية، وكلها قيم تتعارض مع سمات الإدارة والتعليم في كونه بيئه نموذجية العلاقات الإنسانية، والتركيز على النواحي الميكانيكية المتعلقة بحرفية اللوائح والنظم أكثر من النواحي الإنسانية المتعلقة بحفظ الأفراد ومراعاة قدراتهم وتنميتهم، وتركيزها أيضاً على الجزئيات أكثر من الكليات (الغمام، ١٩٧٥، ١٥-٢٨).

٢- أهداف النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين:

- أ. أشار الغمام إلى أن الخطط التعليمية والمؤتمرات في البلدان العربية أكدت على تحقيق الأهداف التالية خلال الفترة (١٩٦٠-١٩٨٠) (الغمام، ١٩٧١، ج)، - (١٦-٢٠):

• تعليم التعليم الابتدائي بحلول عام ١٩٨٠م، ولكن الواقع التعليمي في السبعينيات الميلادية بكمه وكيفه بعيد عن الأهداف والتطلعات والمسافة بينهما كبيرة، حيث بلغ من شملهم التعليم (١٢) ثلاثة عشر مليون طالب من أصل ثلاثة وثلاثين (٣٣) مليون من هم في سن الخامسة إلى الرابعة عشرة.

• التوسيع في التعليم الثانوي والجامعي لسد حاجات البلاد من الأطر الفنية والإدارية.

- التوازن بين التعليم الفني والأكاديمي والثانوي وتعليم الريف والمدن، وتعليم الذكور والإناث.
 - زيادة الاهتمام بتعليم المعاقين والموهوبين، وتعليم الكبار، وبال التربية المستديمة.
 - تحسين جودة التعليم، وضرورة الأخذ بإستراتيجية الكيف في التخطيط لرفع الكفاءة الداخلية.
- ب. في نهاية الستينيات بدأت أهداف وغايات التربية تتركز على التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ففي عام ١٩٧٠م، دعت المؤتمرات إلى تكامل الخطط التربوية مع خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وظهرت آراء تبادي بإعادة النظر في السياسات التعليمية وبنية التعليم بما يتفق مع سوق العمل وتطوراته (الفنام، ١٩٧٤، ٢١)، (الفنام، ١٩٧٤، ٣٠)، (الفنام، ١٩٨٤، ٥٨-٦٢).

٣- مواصفات العناصر البشرية في النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين:

يرى الفنام أن العناصر البشرية هي العمود الفقري لكل نشاط، وعلى درجة كفايتها يتوقف الاستخدام الأمثل لجملة مدخلات الإدارة (الفنام، ١٩٧٦، ١٥)، ومن مواصفات العناصر البشرية في النظم التربوية في البلدان العربية ما يلي:

- الفئات العمرية المستفيدة من النظم التربوية: تؤمن النظم التربوية بالعلم وأنه حق لكل مواطن، لكنها لا تقدم الفرص التعليمية إلا لأبنائها الصغار (الفنام، ١٩٧٤، ٢٠-١٢).
- تدني المستوى المهني للمعلمين، فهم ليسوا على مستوى المهنة، ويعود ذلك إلى عدة أسباب منها كليات التربية التي تقوم بإعداد هؤلاء المعلمين (الفنام، ١٩٧٤، ٢٩-٢٦).
- زيادة في عدد القوى البشرية العاملة في الإدارة التعليمية، وتضخم أعداد

الموظفين، وارتفاع تكاليف العمل الإداري داخل ميزانية التعليم، وتحويل أعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين للتعليم إلى وظائف إدارية بحجة أن من لا يصلح للتعليم يصلح لإدارته (الغمام، ١٩٧٥ د)، (٢٨-١٥).

- انعدام الإعداد والتدريب للعناصر البشرية على العمليات الإدارية، والاكتفاء بعوامل السن، والخبرة، والإلمام بمجموعة اللوائح (الغمام، ١٩٧٥ د)، (٢٨-١٥)، ويمكن تفسير ذلك بأنه عائد إلى عدم الاعتراف بأن الإدارة مهنة لا يجوز الاشتغال بها إلا بعد إعداد وتدريب للعناصر البشرية.
- النقص في الكفاءات الإدارية، وعدم وجود العدد الكافي من الأفراد الأكفاء، ونقص المعدات والأدوات اللازمة للإدارة، وفي رتابة الأساليب المتبعة وتقلديتها، والضعف في تدبير الأموال والإشراف عليها لتحقيق الأهداف المرجوة (الغمام، ١٩٧١ ج)، (١٩).

٤- تشريعات النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين:

يرى الغمام أن التشريعات هي مجموعة القوانين واللوائح والتنظيمات والقواعد التي تحدد المسؤوليات في التعليم (الغمام، ١٩٧٦ أ)، (١٥)، وما توصف به في تشريعات النظم التربوية وإدارتها في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين ما يلي:

- عززت تشريعات النظم التربوية في البلدان العربية مبدأ ثنائية التعليم، الذي يقوم على الفصل بين ما هو أكاديمي وفني، وبين ما هو علمي وأدبي، إذ بلغت نسبة طلاب التعليم الثانوي عام ١٩٧٠ م (٨٦٪) من مجموع طلاب التعليم الثانوي، (الغمام، ١٩٧٤ ب)، (١١).
- إغفال السياسات التعليمية عملية إعداد الكوادر البشرية للعمل في مجال الإدارة التعليمية، ولم تخطط لإيفاد الأعداد الكافية من أبنائها أو تفتح أقساماً في كلياتها التربوية للتخصص في مجال الإدارة ، والتكنولوجيا الإدارية (الغمام، ١٩٧٥ د)، (٢٨-١٥).

٥- تقنيات وأساليب النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين:

وصف الغنام التقنية في النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية بما يلي:

- ورثت النظم التربوية عن الماضي أساليب إدارية وطرائق بالية، ومرتبطة في مواجهة الأمور الجديدة، إلى جانب الاعتماد على الاجتهاد الشخصي والحسن في اتخاذ القرارات، والاعتماد على الذاكرة والأضابير في خزن المعلومات (الفنام، ١٩٧٢ د)، وقد حاولت الدول العربية تعزيز النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية بالتقنولوجيا العقلية والآلية الجديدة، مثل مشروع القمر الصناعي التربوي للبلدان العربية (الفنام، ١٩٧٤ أ)،
- بساطة البنى والأدوات الإدارية المقتصرة على السجلات، والملفات، والإحصاءات عن الطلاب، والقوى العاملة والقوانين، والقرارات الإدارية، وكذلك الحال بالنسبة للهيكل التنظيمية التي تطورت في الشكل، ولكن بقيت الأجهزة المركزية الفوقيّة صاحبة السلطة الحقيقة، وصاحبة اتخاذ القرار (الفنام، ١٩٧٥ د)، (٢٨-١٥).
- استخدام الأساليب التقليدية في وضع الميزانية والإنفاق والمعاملات المالية (الفنام، ١٩٧٥ د)، (٢٨-١٥).
- بساطة أنظمة المعلومات، فهي أنظمة يغلب عليها الاعتماد على المجهود اليدوي في جمع المعلومات وتبويتها، وعلى الذاكرة الإنسانية والأضابير الورقية في حفظ المعلومات، مما تعددت أبعادها وأحجامها، واعتبار الحفظ لذاته غاية، وعدم دقة البيانات، مما له الأثر السيئ في عمليات التخطيط (الفنام، ١٩٧٢ د)، (١٦٦-١٦٨).
- ضعف أنظمة المعلومات، فهي فقيرة وغير منظمة وغير دقيقة، وفي بعض الحالات شبه معدومة، فعلى سبيل المثال المعلومات المتوافرة عن الطالب لا تتجاوز اسمه وتاريخ ميلاده وبيانات عن أسرته، أما المعلومات عن المبني المدرسي لا تتعذر مواصفاته وإمكانية التوسيع فيه،

أما المعلومات عن المصادر التعليمية في البيئة الاجتماعية والاقتصادية فهي غير موجودة، وكذلك الحال بالنسبة للمعلومات المتعلقة بالعملية التعليمية مثل حجم الفصل الدراسي وتفاعل المعلم داخله (الفنام، ١٩٨٤، ٦٢-٥٨). وخلاصة ما سبق يتضح أن جمع المعلومات التربوية والإدارية وحفظها واسترجاعها واستخدامها يتم وفق أساليب تقليدية (الفنام، ١٩٧٥، د، ٢٨-١٥).

- نقص المعلومات عن المخرجات التعليمية، وإذا توافرت فهي لا تتعدي نتائج الاختبارات والتقارير الإدارية (الفنام، ١٩٨٤، ٦٢-٥٨).

٦- مناهج النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين:

عرف الفنام المنهج بأنه كل خبرة تقع تحت إشراف المدرسة وتوجيهها (الفنام، ١٩٧٢، ج، ٨)، وقد وصف مناهج النظم التربوية في البلدان العربية في السبعينيات بما يلي:

- قلة وقدم المحتوى المعرفي في المناهج، اتصف المناهج بالخشوب بموضوعات لا قيمة لها في حياة الطالب المعاصرة، وهي بذلك تسبب هدراً لوقت المعلمين ووقت الطلاب. (الفنام، ١٩٧٢، أ، ٤-٧، ١٩٧٢، ج، ٣٠).
- تعكس المناهج الماضي، وشيئاً من الحاضر، وعند التفكير في مناهج المستقبل تظل أسيرة الماضي والحاضر (الفنام، ١٩٧٢، ب، ٢٥).
- عولجت أزمة المناهج بأساليب تقليدية تعتمد على النقل من بلدان أخرى أو على الاجتهادات الشخصية بعيداً عن الدراسة العلمية والتجريب (الفنام، ١٩٧٢، ج، ١٤).
- هامشية التطورات في مناهج التعليم في البلدان العربية، فهي لم تتجاوز الشكل والهامش والجزئيات، ولا تواكب التطلعات والأمال والاتجاهات الحديثة (الفنام، ١٩٧٢، ج، ١١).

٧- الإمكانيات المادية في النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين:

يرى الغمام أن الإنفاق على التعليم يعتمد على النمو الاقتصادي، (الفنام، ١٩٧١ ج، ٢٦، ٧٩)، وقد وصف الإمكانيات المادية في النظم التربوية في البلدان العربية بما يلي:

- التفاوت بين الدول العربية في نسبة الإنفاق على التعليم، وتتفاوت الدول العربية فيما بينها في نسبة الإنفاق على التعليم، ولا يوجد رابط بين الإنفاق على التعليم وعائده أو الناتج، فالزيادة المالية في الميزانيات هي لمواجهة الزيادة في عدد الطلاب والمعلمين ومقابلة ارتفاع الأسعار والرواتب، ولا توجد مسألة حول ما يعطيه هذا الإنفاق من أجل تحسين الناتج التعليمي (الفنام، ١٩٧٤ أ، ٢٧-٢٦).
- قصور الموارد المالية عن سد مطالب نمو وتطوير التعليم، فأزمة إدارة المال هي الصفة الغالبة في معظم الأحوال في البلاد العربية، كما أثرت العوامل الاقتصادية والإمكانيات المادية على نسبة الاستيعاب في المرحلة الابتدائية (الفنام، ١٩٧١ ج).
- سوء ورداة المبني والتجهيزات، حيث تجعل المدارس على غير مسمها التي يعرفها القرن العشرون. (الفنام، ١٩٧١ ج)، ٣٠؛ الفنام، ١٩٧٤ أ (٢٦).
- ارتفاع نسبة المصروفات الإدارية، (الفنام، ١٩٧١ ج)، ٢٠.

٨- العوامل الثقافية المحلية والعالمية المؤثرة على النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين:

يرى الغمام أن النظم التربوية لا تبع من ذاتها أو من فراغ حولها، إنما هي تصدر عن النظم الأخرى الكبيرة في المجتمع، سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو سكانية، أو عالمية، ولهذه النظم الكبيرة تأثير على النظم التربوية في كل عنصر من عناصرها، وعلى محلل أي نظام أن يعرف حدوده وطبيعة هذه

الحدود، بما يمكنه من تقديم ما يتسرّب من متغيرات دخلة إلى النظام من خارجه، (الفنام، ١٩٧٦م، د، ١٤٥؛ الفنام، ١٩٧٦م، ١٨)، ومن العوامل الثقافية المؤثرة على النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية مايلي:

- العوامل الاجتماعية: أدى تأثير العادات والتقاليد ومصالح بعض الطبقات والجماعات الضاغطة إلى أن تجد النظم التربوية في البلدان العربية نفسها مشدودة إلى الوراء بسبب السلبيات في المجتمع (الفنام، ١٩٧١ج، ١٧-٧؛ الفنام ١٩٧٢ج، ١١)، كما أدى نقص الوعي بأهمية التعليم في ارتفاع نسبة الأمية في المجتمع، وانخفاض نسبة مشاركة المرأة حيث إن مشاركتها لا تتجاوز (١١٪) من مجموع النساء. وقد حاولت النظم التربوية التقليل من هذه التأثيرات بالانفتاح على الخبرة العالمية فكراً وتطبيقاً في التربية والتعاون مع المنظمات الدولية والإقليمية (الفنام، ١٩٧٤أ، ٣٠).
- العوامل السكانية: ارتفاع نسبة السكان دون (١٥) خمسة عشر سنة ظاهرة ملحوظة في البلدان العربية، ويتوقع لها الزيادة (الفنام، ١٩٧١ج، ١٧). وتمثل هذه الفئة نسبة (٢٦٪) من إجمالي مجموع السكان، مقابل (٢٥٪) في الدول المتقدمة، وهذه النسبة تؤدي إلى انخفاض في حجم الطاقة العاملة، وارتفاع عبء الإعالة، وانخفاض نسبة القوى العاملة إلى مجموع السكان.
- العوامل الاقتصادية: لبطء في معدل نمو الاقتصاد حيث لا يتجاوز (٣٪ سنوياً) - باستثناء الدول المصدرة للنفط - وهذا الوضع يفرض قيوداً على نمو التعليم والأعمال التعليمية.
- ضعف العلاقة بين الإعلام والتعليم في الدول النامية والدول العربية: حيث تتشابه الدول العربية مع غيرها من الدول النامية في قلة مواردها التعليمية، وفقري في قدرتها العلمية والتكنولوجية وإمكاناتها الإعلامية، إلى جانب ذلك فالنظم التربوية فيها منقوصة من ثقافات أخرى (الفنام، ١٩٨٢، ٤-١٥).

- انعدام العلاقة مع المؤسسات خارج نظام التعليم المدرسي (الفنام، ١٩٧٥ د، ٢١ د).

٩- الوظائف والعمليات الإدارية في النظم التربوية في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين:

تمثل هذه العمليات في التخطيط والتنظيم والحفظ والتوجيه والتنسيق والتقويم والمتابعة (الفنام، ١٩٧٦م، ١٦، أ). وهي عمليات التفاعل بين المدخلات على طول جبهة التعليم في قطاع التمويل، والأبنية، والمعدات التعليمية، وشؤون المتعلمين، وتطوير المناهج، والعلاقة بين التعليم والمجتمع، وعند مختلف المستويات الإدارية المركزية والإقليمية والمدرسية. وذلك في اتجاه الأهداف المحددة، وقد وصف الفنام العمليات والوظائف في النظم التربوية بما يلي:

- قصور الإدارة التعليمية عن مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم واتجاهاته (الفنام، ١٩٧٥ د، ١٥-٢٨)

• بعد الإدارة التعليمية عن التطورات الحاصلة في علم الإدارة والتكنولوجيا الإدارية: (الفنام، ١٩٧٥ د، ١٥-٢٨)، فقد أشار الفنام إلى عدد من التطورات في علم الإدارة، فعلى سبيل المثال توصلت الدراسات والبحوث في علم الإدارة إلى أن الإداري الكفاء هو من يلم بأطراف علمها الجديد، ويستمد سلطته من هذا العلم، وليس من مركز السلطة والصلاحيات التي تمنحها له القوانين، كما تعددت مجالات الدراسة في كل بعد من أبعاد العملية الإدارية وفي كل قطاع من قطاعاتها، وظهرت مفاهيم إدارية جديدة لكن الإدارة التعليمية بعيدة كل البعد عنها. (الفنام، ١٩٧٥ د، ٢٨-٢٨).

- التفاوت بين الدول العربية فيما يخص التخطيط التربوي على المستوى المركزي: فقد اهتمت الدول العربية بالتخطيط التربوي، حيث عملت على تمية وحدات التخطيط التربوي ومراكزه (الفنام، ١٩٧٤ أ، ٣٠). ولكنها متفاوتة فيما بينها من حيث درجة شموليتها وعلميته (الفنام، ١٩٧١ ج، ١٣).

- اعتماد التخطيط التربوي على التخطيط الكمي، والتوسيع الكمي في التعليم، باستخدام نماذج رياضية مثل نموذج التدفق (flow model) مما زاد من حدة التباعد بين التلميذ والمنهج (الفنام، ١٩٧٢ (ج)، ١٢).
- تبني إستراتيجية الكم في التخطيط التربوي، واعتبار كيف التعليم ذيلاً يأتي بعد كمه، فعلى سبيل المثال ترکز الخطط على زيادة أعداد التلاميذ والمعلمين والأبنية، وتعديل نظام الامتحانات، دون بيان كيفية الوصول إلى هذه الأهداف (الفنام، ١٩٧٢ (ب)، ٢٠-١٠).
- إهمال خطط التربية الجانب الكيفي في كافة عناصر النظم التربوية، ومن بينها المناهج، مما أساء إلى كيف التخطيط نفسه، وقد يعزى ذلك إلى جدة مفهوم التخطيط التربوي (الفنام، ١٩٧٢ (ج)، ٢٤).
- أعاد ضعف منهجية التفكير الاستراتيجي في التربية في الدول العربية تطبيق "إستراتيجية تطوير التربية العربية"، حيث مضى على صدورها عشرة أعوام ولم تحدث أي تغيرات أساسية في النظم التربوية العربية. (الفنام، ١٩٨٣، ١٨-٥).
- اكتفاء مخططات التعليم في البلدان العربية بدراسة الواقع بدلاً من أن يقفوا وقفة علمية ويتساءلوا، ما رؤية مجتمعنا الجديد، وما انعكاسات هذه الرؤية على التربية (الفنام، ١٩٧٢ (ب)، ٢٠).
- انطلاق التخطيط التربوي في البلدان العربية من بعد الزمن فقط، ولم يحسب حساباً لبعد المكان، الذي يعد البعد الثاني في عملية التخطيط، ومن أجل ذلك جاءت خطط التعليم في البلدان العربية لا تميز بين الريف والحضر (الفنام، ١٩٧٢ (ب)، ٧).
- انعدام التنسيق بين المخطط الكمي والإدارات الأخرى المتصلة به مثل إدارة الإحصاء وإدارة المناهج، بل إنه كثيراً ما يعد نفسه فوق الإدارات الأخرى لأنه صانع المستقبل (الفنام، ١٩٧٢ (ب)، ٩).
- عدم اهتمام التخطيط التربوي بالإصلاح الإداري وتوفير الكفاءات اللازمة للتعليم (الفنام، ١٩٧٥ (د)، ١٥-٢٨).

- قصور التخطيط التربوي عن مواكبة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والأسباب عديدة منها على سبيل المثال: الطبيعة المحافظة للتعليم النظامي، والطبيعة المتأنية للتجديد التربوي، وعدم وجود إستراتيجية وخطط مرسومة للتجديد التربوي، والنقص في الآليات المساعدة على التجديد، ونقص العناصر البشرية المؤهلة، ونقص المعلومات والبحوث التربوية اللازمة للتجديد (الغمام، ١٩٧٩، ١٦).
- تتم عملية اتخاذ القرارات من قبل فرد في قمة السلم الإداري، أما مراقبة تنفيذ القرارات فيتم عن طريق التفتيش المالي والإداري والفنى، ابتداءً بالزيارات المفاجئة للمدارس وانتهاءً بالتقارير (الغمام، ١٩٧٥ (د)، ١٥-٢٨).
- حاولت النظم التربوية في البلدان العربية أن تعيد وتطور ذاتها كماً ونوعاً، مثل إعادة النظر في السلم التعليمي، والوسائل، وبرامج إعداد المعلم، والإدارة والتنظيم، والقواعد، آملاً في أن تحقق الأهداف والأمال، ونجحت بدرجة معينة، فما تم قليل بالقياس إلى الأهداف والأمال (الغمام، ١٩٧٤ (أ)، ٣٠).

١٠- مخرجات النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين:

يرى الغمام أن مخرجات النظام التربوي هم الأفراد- بمواصفات معينة- الذين أنهوا تعليمهم أو بعضه أو لم يكملوه، كما يشير إلى أن هناك نوعاً آخر من المخرجات تتمثل في مجموعة القرارات التي تتخذ، والإجراءات التي تدبر للمشكلات، والمهارات الفنية والإدارية التي تستخدم، وكلها تدخل في باب الكفاية الإدارية التي تستهدف تحريك النظام التعليمي نحو تحقيق أهدافه، ويضيف أن المخرجات لا تتولد ذاتياً من غير قوة أو عوامل أخرى تصنعها، وهذه القوة أو العوامل هي المدخلات (الغمام، ١٩٧٢م، (د)، ١٤٤؛ ١٩٧٦م، ١٦). وحدد الغمام مواصفات مخرجات النظم التربوية في النقاط التالية:

- ارتفاع الفاقد التعليمي: ومن مؤشراته كثرة عدد مرات الرسوب والتسرب والإعادة، في مختلف المستويات، وهذا الهدر يكلف الدول العربية نصف حجم الإنفاق على التعليم (الغمام، ١٩٧١ ج)، (٣٠).
- ضعف الكفاءة التعليمية ويعبر عنها الهدر الكبير في المرحلة الابتدائية، إذ يقضي الطالب في بعض الدول ضعف السنوات المقررة (الغمام، ١٩٧٤ أ)، (٢٧).
- هبوط الكفاءة الداخلية للتعليم ومؤشراتها ارتفاع نسبة الرسوب والتسرب، وتدهر مستوى التحصيل الدراسي، وهذه الكفاءة المنخفضة أثرت سلباً على الكفاءة الخارجية للنظم التربوية في البلدان العربية، وعجزها عن ملاحقة التطورات الحاصلة في المجتمعات العربية، وخدمة اتجاهاتها وأمالها، فضلاً عن بقاء النظم التربوية عبيداً على المجتمعات العربية (الغمام، ١٩٧٢ ج)، (١٢).
- ضعف الكفاءة الخارجية للنظم التربوية فمخرجاتها لا تسد حاجات سوق العمل من العمالة الماهرة كماً ونوعاً (الغمام، ١٩٧٦، ٤)، أما التعليم فهو تعليم القلة التي تترفع عن العمل، ولا تقوى عليه مخرجاته، ما لم يجدوا وظائف في مكاتب حكومية، وحتى التعليم الفني الذي انتشر هنا وهناك كان هدفه الأساس الإعداد لوظيفة حكومية أكثر من الإعداد للانخراط في الحياة العملية (الغمام، ١٩٧١ أ)، (١٤٠). مما أدى إلى قلة ناتج التعليم بالقياس إلى المال الذي ينفق عليه (الغمام، ١٩٧١ ج)، (١٩؛ الغمام، ١٩٧٦، ٤).
- عدم الوفاق بين التعليم والقطاع الاقتصادي الحديث، وعجز التعليم عن توفير قوى عاملة في تخصصات يحتاجها النشاط الاقتصادي والاجتماعي، وقصور التعليم عن تخريج الإنسان الذي يقدر على مواكبة التغيرات السريعة الحاصلة والمرقبة (الغمام، ١٩٧٨، ١٨).
- ارتفاع نسبة الأمية، وانخفاض نسبة الاستيعاب، وقصور عن استيعاب جميع الأطفال في المراحل الأولى من التعليم (الغمام، ١٩٧٦، ٤).

- عجز التعليم عن إعداد الفرد للحياة وتحقيق الأهداف والطموحات، فالتعليم في البلدان العربية أداة جمود بدلًا من أن يكون أداة فعالة للتقدم نحو المستقبل، ولأن التركيز في مناهجه على الدراسات النظرية وتمجيد المعلومات البعيدة عن الحياة، وإعمال الذاكرة بدلًا من الذكاء، جاءت المخرجات عبارة عن شخصيات سلبية لينة تؤثر العافية وتترك الصعاب (الفنام، ١٩٧١، ج، ٢٢). وعندما تدخل معرك الحياة في المستقبل تظل تتنمي للماضي والحاضر فقط (الفنام، ١٩٧٢، ب، ٢٥).
- عدم التوازن في أعداد الخريجين بين أنواع التعليم المختلفة لعام ١٩٧٠م، فقد بلغ عدد الخريجين من التعليم الثانوي (٢٠٠، ٠٠٠) مائتي ألف طالب، وفي التعليم الجامعي (٥٠، ٠٠٠) خريج، كما تعاني النظم من عدم التوازن بين التعليم النظري والأكاديمي والتعليم المهني، فقد توزعت نسبة الخريجين بينهما كالتالي: (٨٥٪) للأول و(١٢٪) للثاني، وكذلك التخصصات والدراسات العلمية والأدبية، حيث بلغ عدد خريجي الدراسات الأدبية (٦٠٪) ستين في المائة، أما عدد خريجي الدراسات العلمية (٣٩٪) (الفنام، ١٩٧٤، أ، ٣٠).
- هناك عدد من المؤشرات داخل النظم التربوية تدل على نقص التشغيل، أو التشغيل الجزئي داخل النظام التعليمي منها على سبيل المثال: ضعف الإنتاجية، وانخفاض رواتب المعلمين، ووضع الكفاءات في وظائف أعلى أو أقل مما يناسبها أو في غير تخصصها، وتضخم قمة الهرم الإداري باسم زيادة فرص الترقية، ومواصلة طلاب التعليم في المرحلة الثانوية والعالية في تعليم لا يرغبون فيه لعدم توفر الوظائف الوسطى أو الصغرى أو محدوديتها، وعدم ملاءمة التعليم الذي يحصل عليه الطالب مع مطالب المجتمع ومستلزمات الحياة، كل هذه المؤشرات تدل على أن التعليم يجد نفسه في حالة من عدم الوفاق مع القطاع الاقتصادي الحديث، وعجزه عن توفير قوى عاملة في تخصصات يحتاجها النشاط الاقتصادي (الفنام، ١٩٧٨، ١٥-٢٨).

يعاني التعليم غير النظامي دوراً هاماً في الحياة الاجتماعية، وتفوق وسائل الإعلام الجماهيري في تأثيرها على المؤسسات التربوية، وصرفها الناس عن التربية وتبعية النظم التربوية المباشرة للنظم السياسية، وتأثير ذلك سلباً وإيجاباً على التربية، وسيطرة النظام الدولي الاقتصادي والسياسي والإعلامي الجائر، الذي أعطى للدول المتقدمة نصيب الأسد من الثروة والعلم والتكنولوجيا على حساب المجتمعات النامية ومنها البلدان العربية (الفنام، ١٩٨٧، ٢٧-٣٣). وخلاصة القول إنها نظم تعليمية بطيئة الأثر في دفع الدول النامية على طريق التنمية، بل هي في بعض الأحيان ذات مفعول سلبي أو معاكس للتنمية (الفنام، ١٩٧١، ١٤٠).

أوجز الفنام رأيه في التعليم في البلدان العربية في عبارة مجملة قصيرة: " بأنه تعليم القلة، تعليم القرن التاسع عشر، تعليم الوظائف الحكومية، تعليم الترفع عن العمل المنتج والحياة" (الفنام ١٩٧٤، ب، ١٨).

استنتاج السمات العامة للنظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين:

في ضوء التعرف على واقع النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين، كما رصدهته مقالات محمد أحمد الفنام، تمكنت الباحثة من استخلاص أبرز سمات وخصائص هذه النظم وهي على النحو التالي:

• غموض السياسات التعليمية : تعرف السياسية التعليمية بأنها دليل للتفكير والتصريف ومرشد يقود إلى عمل فعال، وهي الأساس الذي تبني عليه عملية اتخاذ القرارات (المغربي، ١٩٨٨، م، ٢٤١)، كما يمكن تعريفها بأنها وثيقة مكتوبة توضح موقف الجهات الرسمية من القضايا المتعلقة بنظام التربية، وتحديد الأولويات والحدود التي يجب الالتزام بها في ضوء السياق الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع، ومن خلال التعرف على واقع النظم التربوية وإدارتها في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين، يتضح عدم وضوح السياسات

التعليمية، ولذلك جاءت محاولات التطوير جزئية ومرتجلة وتعتمد على الاجتهاد الشخصي. وقد يعود ذلك إلى أن معظم الدول العربية كانت تابعة للدولة العثمانية أو الاستعمار الأجنبي ورغبت في نشر التعليم والقضاء على الأمية دون الالتزام التام بالسياسات التعليمية.

- الاعتماد الكلي على الدعم المادي والتمويل من جانب النظم السياسية: لم يشر الفنان إلى مساهمة الأفراد أو الهيئات في التمويل، وقد يعزى ذلك إلى انخفاض مستوى الدخل، أو الاعتقاد في المجتمع بأن ذلك من مسؤولية النظم السياسية، وقد يعزى أيضاً إلى عدم وجود أنظمة وإجراءات معلنة للمشاركة الشعبية في التمويل، أو قد يعود إلى خشية النظم السياسية من المشاركة الشعبية في التمويل وما يتربّط على تلك المشاركة من صعوبة في توظيف التربية لغايات سياسية، كما هو الحال في الواقع الحالي للنظام التربوية العربية التي تعاني من التسييس المفرط للتربية.
- عدم التوازن بين أنواع التعليم: ينقسم التعليم إلى أنواع، وهناك تعليم نظري ومهني وكذلك التخصصات والدراسات العلمية والأدبية، ولكن يلاحظ الإغراق في العناية بالتعليم النظري دون المهني، حيث توزعت نسبة الخريجين بينهما كالتالي: (٨٥٪) للأول و(١٢٪) للثاني. وهذه السمة لا تزال بارزة في النظم التربوية العربية المعاصرة. أما عن التعليم ما قبل المدرسي فلم ترد الإشارة إليه في مقالات الفنان، وقد يعود ذلك إلى ندرته آنذاك وهذا ما أشارت إليه إستراتيجية تطوير التربية العربية (٢٠٠٦م) من أن الاهتمام بهذا النوع من التعليم في الأقطار العربية بدأ في الثمانينيات من القرن العشرين.
- قصور في منهجية التخطيط التربوي وتركيزها على النمو الكمي دون الكيفي، فعلى سبيل المثال ترکز الخطط على زيادة أعداد التلاميذ والمعلمين والأبنية، وتعديل نظام الامتحانات. وقد يعزى ذلك لعدم توافر الكوادر المتخصصة في مجال التخطيط التربوي، أو رغبة النظم السياسية نشر التعليم والقضاء على الأمية دونما مراعاة للجودة النوعية فيه.

- ضعف أنظمة المعلومات المتوافرة عن الطالب ، فالمعلومات المتوافرة عبارة عن بيانات لا تتجاوز اسمه وتاريخ ميلاده وبيانات عن أسرته، وكذلك الحال بالنسبة لغياب المعلومات المتعلقة بالعملية التعليمية مثل حجم الفصل الدراسي وتفاعل المعلم داخله، أما عن طريقة جمع هذه المعلومات التربوية والإدارية وحفظها واسترجاعها واستخدامها فيتم وفق أساليب تقليدية (الغمام، ١٩٧٥ (د)، ٢٨-١٥)، وترى الباحثة إن هذه سمة أيضاً موجودة في نظم التربية المعاصرة في البلدان العربية.
- استخدام النمط المركزي في إدارة التعليم حيث تتم عملية اتخاذ القرارات من قبل فرد في قمة السلم الإداري، أو من قبل الأجهزة المركزية الفوقيّة، وقد يعزى ذلك إلى النمط الإداري المستخدم في إدارة كافة النظم الاجتماعية والاقتصادية وليس فقط التعليمية، أو قد يعزى لقلة القيادات المؤهلة في المستويات الوسطى والتنفيذية، أو لرغبة النظم السياسية في تركيز السلطة في يد الحكومة في بداية الأمر للإسراع في القضاء على الأمية والنهوض بالمجتمعات العربية.
- العجز عن تحقيق الأهداف والتطلعات التي تنشدّها البلدان العربية إلى واقع، فقد أكدت الخطط التعليمية والمؤتمرات في البلدان العربية على تحقيق عدد من الأهداف خلال الفترة (١٩٦٠-١٩٨٠) (الغمام، ١٩٧١ (ج)، ٢٠-١٦). مثل تعليم التعليم الابتدائي بحلول عام ١٩٨٠، ولكن واقعها يشير إلى ارتفاع نسبة الأمية، وانخفاض نسبة الاستيعاب، وقصور عن استيعاب جميع الأطفال في المراحل الأولى من التعليم (الغمام، ١٩٧٦، ٤). وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة الإمكانيات المادية لبعض الدول العربية، وعدم تطبيق إلزامية التعليم، وتأثير العادات والتقاليد بمنع المرأة من التعليم في القرى. كما تتصف النظم التربوية بضعف الكفاءة الخارجية، فمخرجاتها لا تسد حاجات سوق العمل من العمالة الماهرة كماً ونوعاً، وهذه السمة أيضاً نجدها في الواقع النظم التربوية في البلدان العربية.

- العزلة عن البيئة المحيطة، أي أنها نظم تربوية مغلقة لا ترتبط بالبيئة بعلاقات ولا تؤثر فيها، أو تتأثر بها، كما أنها نظم تابعة كلياً للنظم السياسية والإشراف الحكومي، ولا يشارك في إدارتها وتطويرها المجتمع المحلي.
- إنها نظم تربوية لا تحسن إدارة مواردها البشرية، حيث تضع الكفاءات في وظائف أعلى أو أقل مما يناسبها أو في غير تخصصها. فضلاً عن انعدام الإعداد والتدريب للعناصر البشرية والاكفاء بعامل الخبرة، ويمكن تفسير ذلك بأنه عائد إلى عدم الاعتراف بأن التعليم مهنة لا يجوز الاشتغال بها إلا بعد إعداد وتدريب للعناصر البشرية
- ضعف الكفاءة الخارجية وضعف الإنتاجية وضعف الجودة النوعية، لقد أدت المدخلات الرديئة في النظم التربوية في البلدان العربية وإدارتها إلى مخرجات رديئة ومنها، ويمكن وصف هذه النظم بأنها نظم استهلاكية تستهلك نسبة (٢٤٪) من ميزانية الدول العربية السنوية، وغير منتجة لأنها عجزت عن توفير قوى عاملة في تخصصات يحتاجها النشاط الاقتصادي والاجتماعي، كما أنها نظم تعليمية بطبيعة الأثر في دفع الدول النامية على طريق التنمية، بل هي في بعض الأحيان ذات مفعول سلبي أو معاكس للتنمية.

تضمن هذا الجزء وصفاً موضوعياً لواقع النظم التربوية وإدارتها في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين، كما رصده مقالات الفنام، واشتمل الوصف على: رؤية وفلسفة ومبادئ النظم التربوية، وأهدافها، وسمات عناصرها البشرية وتشريعاتها وأمكاناتها المادية، إلى جانب وصف العمليات والتكنيات المستخدمة فيها ومخرجاتها، وقد أوجز الفنام رأيه في التعليم في البلدان العربية في عبارة مجملة قصيرة : بأنه تعليم القلة، تعليم القرن التاسع عشر، تعليم الوظائف الحكومية، تعليم الترفع عن العمل المنتج والحياة (الفنام ١٩٧٤، ب)، (١٨).

كما تضمن هذا الجزء استنتاج الباحثة لأبرز سمات وخصائص هذه النظم، وبلورتها في صورة مركزية، فمن سماتها: عدم وضوح السياسات التعليمية، والعجز عن تحقيق الأهداف التي تنشدتها البلدان العربية، وقصور منهجية التخطيط التربوي، وشيوخ النمط المركزي في إدارة التعليم، واعتمادها الكلي على التمويل والدعم المادي من النظم السياسية، والاهتمام بالتعليم النظري والأكاديمي على حساب التعليم المهني، فضلاً عن كونها نظماً استهلاكية تستهلك نسبة (٤٣٪) من ميزانية الدول العربية السنوية، وهي غير منتجة لأنها عجزت عن توفير قوى عاملة في تخصصات يحتاجها النشاط الاقتصادي والاجتماعي.

أوجه التشابه بين واقع النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين وبين الواقع الحالي للنظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية :

عملت الباحثة على عقد مقارنة بين واقع النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية السبعينيات الميلادية من القرن العشرين كما رصدها مقالات الفنام وبين الواقع الحالي للنظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية كما أشارت إليه إستراتيجية تطوير التربية في البلدان العربية لعام (٢٠٠٦م)، والأدبيات التربوية والدراسات العربية التي تناولت النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية، واتضح من نتائج المقارنة وجود عدد من نقاط التشابه وهي على النحو التالي:

أ. عجز النظم التربوية في الماضي والحاضر عن إعداد الفرد للحياة وتحقيق الأهداف والطموحات الكبرى مثل: تحقيق ديمقراطية التعليم، والعجز عن القضاء على الأمية خاصة بين الإناث وفي القرى والأرياف، وانخفاض نسبة الاستيعاب، وقصور عن استيعاب جميع الأطفال في المراحل الأولى من التعليم.

ب. عجز النظم التربوية في الماضي والحاضر عن تطبيق المفهوم الجديد للتربية بالتحول في وظيفة التعليم من النقل الثقافي والتكيف مع الحاضر ومشكلاته إلى صنع إنسان المستقبل. وقد يعزى هذا التشابه إلى بطء

استجابة النظم التربوية في التصدي للمشكلات والقضايا، أو لعدم ملاءمة الحلول المستخدمة في القضاء على هذه المشكلات. وقد تعود إلىمواصلة التربية العربية في النمو الكمي والتوسيع الخطي دون الاهتمام بالتحسين النوعي للتربية.

ج. اعتماد الإدارة التعليمية في الماضي والحاضر مبدأ تسيير التعليم : أشار الفنام إلى مفهومين هما "إدارة تسيير التعليم" ومفهوم "إدارة تطوير التعليم" ، وأن الفرق بين كل من إدارة التسيير وإدارة التطوير فرق جوهري يتمثل في موقفهما من الوقت ومفهومه ومداه، فإذا إدارة التسيير تركز على الحاضر ومشكلاته، أما إدارة التطوير فتركت على المستقبل مع الاهتمام بالحاضر، وهذه السمات تبدو واضحة في النظم التربوية العربية في الماضي والحاضر.

د. عدم التوازن بين أنواع التعليم ومرحله ، والنظرية المتشددة للتعليم المدرسي بأنه الأوحد ، مما أدى إلى أن يلعب التعليم المهني والتعليم غير النظامي وتعليم الكبار دوراً هاماً في الحياة الاجتماعية.

هـ. استخدام النمط المركزي في إدارة التعليم: فالمراكزية شكلت عقبة أمام الإصلاح والتطوير، ونجم عنها أعاقة في الحركة، وضعف المبادرة بمساهمة قطاعات المجتمع في الاهتمام بقضايا التعليم، وتحمل المسؤولية تجاهه.

و. العزلة عن المجتمع وضعف المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم مما أدى إلى إلقاء تحمل النظم السياسية بمفردها مسؤولية وعاء إدارة التعليم وتطويره.

ز. عدم العناية بالمعلم وهو أهم محور من محاور العملية التعليمية، وتدني المرتبات والمكانة الاجتماعية والاقتصادية للمعلم في المجتمع. إضافة إلى قلة العناية الإعداد والتدريب. ويمكن تفسير ذلك بأنه عائد إلى عدم الاعتراف بأن التعليم مهنة لا يجوز الاستغفال بها إلا بعد إعداد وتدريب العناصر البشرية.

ح. ضعف الكفاءة الخارجية للنظم التربوية فمخرجاتها لا تسد حاجات سوق العمل من العمالة الماهرة كماً ونوعاً.

يتضح من نتائج المقارنة السابقة بين حاضر وماضي التربية العربية أن التشابه بينهما كبير، وتتفق هذه النتيجة مع ما يراه الغمام من أن الأوضاع الراهنة عامل رئيس في صنع المستقبل، فبقدر ما يكون الواقع متخلفاً أو متقدماً يكون تخلف أو تقدم المستقبل (الغمام، ١٩٧٥ د)، (٢٨-١٥)، وقد يعزى هذا التشابه بين الماضي والحاضر إلى حرص إدارة النظم التربوية المعاصرة على مواصلة النمو الكمي والتوسيع الخطي دون الاهتمام بالتحسين النوعي للتربية. أودّ يعود إلى بطء استجابة النظم التربوية في التصدي للمشكلات والقضايا ، أو لعدم ملائمة الحلول المستخدمة في القضاء على هذه المشكلات.

لقد ساعدت قناعة الغمام بالعلاقة الوثيقة بين التجديد التربوي والتنمية على اقتراح عدد من المقترنات التي من شأنها القضاء على السمات والخصائص السلبية وتطوير مستقبل التربية في البلدان العربية، وتحقيق أغراض التنمية تبعاً لذلك، وسيتم استعراض هذه المقترنات في الجزء التالي.

ثالثاً : المقترنات التي اشتملت عليها مقالات محمد أحمد الغمام لتطوير النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: ما المقترنات والتوصيات التي اشتملت
عليها مقالات الغمام لتطوير النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية؟

يرى الغمام أن النظم التربوية في البلدان العربية أنجزت عدداً من الإنجازات، ولكن هناك تحديات كمية ونوعية تواجهها في المستقبل، والمتوقع أن تستجيب لها (الغمام، ١٩٧٥ د)، (٢٨-١٥). وقد اشتملت مقالات الغمام على الكثير من الآراء والتصورات التي تسهم في الاستجابة لهذه التحديات وتطوير النظم التربوية العربية بوجه عام، لذلك يتضمن هذا الجزء عرضاً لمقترحات الغمام ، ويشمل العرض على مقتراحاته لتطوير رؤية وفلسفة ومبادئ النظم التربوية، وأهدافها، وعناصرها البشرية وتشريعاتها وإمكاناتها المادية، وطرق إدارة معلوماتها وبياناتها، وتقنياتها الإدارية ، وفيما يلي نورد ملخصاً لهذه المقترنات آملأ أن يأخذ بها الباحثون والممارسوون التربويون في حل بعض من المشكلات وتطوير الممارسات الإدارية والتربوية في النظم التربوية المعاصرة .

١- مقترنات الفنام حول رؤية وفلسفة واستراتيجية النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية :

أ. صياغة الرؤية المستقبلية : يرى الفنام أن التعليم أداة صنع المستقبل، والبلاد النامية بحاجة إلى تحديد رؤيتها، لأن الرؤية نقطة الانطلاق لكل تخطيط سليم في البلاد النامية، وقد وصف الفنام الرؤية بأنها ليست عملاً جاماً، إنما هي كباقي الظواهر الاجتماعية في حركة دائمة، ولذلك فهي بحاجة إلى نظر متصل لتوضيح معالمها وملامحها مادام القصد منها تطوير التعليم (الفنام، ١٩٧١، ب)، وقد استشهد الفنام بتجارب بعض الدول في صياغة رؤاها التعليمية من الماضي بتجاربه ونظمها وتراثه، ولا يؤيد الفنام هذا الاتجاه، نظراً لأن الماضي بتراثه يعبر عن مرحلة تاريخية لها ظروف واحتياجات ومطالب ، وإعادة الماضي إلى حاضر التعليم يعني أن التعليم أصبح أسير الماضي وينتمي لغير العصر الذي يعيش فيه، أما الاتجاه الثاني، فقد انصرف عن الماضي ومد بصره إلى الحاضر بالاقتباس من بلدان معاصرة شرقية وغربية، والفنام أيضاً يختلف مع هذا الفريق في أن الفكر التربوي وليد ظروف وأمكانات وأهداف ودوافع، ونقل هذا الفكر يعني سوء انسجام وعدم توافق بين الفكر القادر والمجتمع، أما الفريق الثالث فقد لجأ إلى نظريات بحثة، وأحلام يصعب تحقيقها، وكل طريقة من هذه الطرق أدت إلى أزمة تعليمية (الفنام، ١٩٧١، ب، ١٨-١٩). كما يرى أن القيمة الاقتصادية للتعليم تتعدد بمدى قربه وحركته نحو المستقبل، فكلما قرب من المستقبل زادت قيمته، وكلما قرب من الماضي قلت قيمته (الفنام، ١٩٧١، ج)، (٢٣).

ب. تحديد الرؤية المستقبلية للنظم التربوية متطلب أساسى للتخطيط : يرى الفنام أن الدول النامية إذا كانت محصورة على الانتقال لحياة جديدة، عليها أن تخطط لمستقبلها بتحديد ما صورة الحياة الجديدة، وما هي الإمكانيات المتاحة للوصول إليها؟ وكيف يمكن تعبئة الموارد البشرية والمادية لتحقيق هذه الحياة؟ (الفنام، ١٩٧١، ب)، (١٨-١٩). كما أنها وهي تخطط لتطوير التعليم عليها أن تأخذ تعد الخطط السليمة القائمة على الإعداد والتجريب، ليصبح العمل ركيزة من ركائز التعليم ووثيق الصلة بالإنتاج، والإعداد للعمل

والحياة حتى لا يكون الخريجون عالة على أنفسهم وعلى المجتمع، وفضلاً عن ذلك يجب العمل على رسم خريطة تعليمية وإزالة الحواجز بين أنواع التعليم ومراحله، بحيث لا يكون هناك فاصل بين التعليم الابتدائي والثانوي والأكاديمي والمهني، فهم كيان واحد. (الغمام، ١٩٧١، ب، ٢٢-٢٣).

ج. تنوع مصادر اشتغال الرؤية المستقبلية: يرى الغمام أن الواقع باحتياجاته واتجاهات مستقبله يساعد في رسم صورة مستقبلية للتعليم وفق الرؤية الاجتماعية التي تتشدّها، وأن خير من يقوم بتصميم الرؤية التعليمية هم أهل البلد في ضوء فلسفة المجتمع وسياساته التعليمية (الغمام، ١٩٧١، ب، ١٠-١٦)، وأن حل أزمة التعليم في البلدان العربية يكون من خلال صياغة رؤية تعليمية جديدة تسجم مع اتجاهات النمو، ومطالب المجتمعات العربية، وأمالها في التقدم، بحيث تكون هذه الرؤية هي الدافع والمحرك لخطط التعليم، وأهدافه ووسائله وإدارته وعلاقته من الداخل والخارج (الغمام، ١٩٧٢، ب، ٦).

د. تحديد مواصفات المخرجات التعليمية: اقترح الغمام تطوير التعليم جذرياً في محتواه، وتنظيماته وعلاقاته ليصبح قادراً على صنع الإنسان العربي الجديد، الذي يغالب التخلف، ويُسرّ بخطى واسعة نحو التقدم، وهذا أكبر التحديات التي ينبغي أن يتصدّى لها القائمون على التعليم والمتعلّلون به (الغمام، ١٩٧١، ج، ٦٠).

هـ. التنسيق بين محاولات التجديد التربوي والتنمية: يرى الغمام أن هناك علاقة بين التجديد التربوي والتنمية، وبما أن التجديد التربوي يجب أن ينصرف لخدمة التنمية، فهناك عدد من الشروط الواجب توافرها لتكوين هذه العلاقة: أولها: الإمام الكافي لرجال التربية بالتنمية واتجاهاتها ومطالبيها، وإنما رجال التنمية بالتجديد التربوي واتجاهاته، ثانياً: توفير قنوات الاتصال وال الحوار المنظم بين كل من رجال التربية ورجال التنمية، ثالثاً: تحديد الأهداف التنموية التي يجب على التجديد التربوي أن يتحققها، رابعاً: توفير المعلومات والدراسات عن التنمية والتعليم، وتيسير تداولها، خامساً: الأخذ بأسلوب تحليل النظم عند القيام بنشاطات التجديد التربوي (الغمام، ١٩٧٩، ١٣-١٩).

و. اقترح الفنام أربع إستراتيجيات بديلة لمستقبل التربية في البلدان العربية

وهي:

- إستراتيجية التقليد والاستمرار على القديم : وترتजز هذه الإستراتيجية على مواصلة التربية في النمو الكمي والتَّوسيع الخطي دون الاهتمام بالتحسين النوعي للتربية وفق التصورات والممارسات والأدوات التي درجت عليها مع تعديلات أو تحسينات هامشية سطحية (الفنام، ١٩٧٤، ب، ١٥).
- إستراتيجية الكيف في التنمية التربوية: وترتजز هذه الإستراتيجية على مبدأً مواصلة التربية في نموها مع تحول في اهتمامها من الكم إلى الكيف (الكافية الداخلية للنظم التربوية) ولكن وفق المفاهيم والمعايير والممارسات والأدوات الدارجة، وضمن البني والمسارات التقليدية مع بعض المواجهات الجزئية مثل إعادة التنظيم للسلم التعليمي ليصبح (٤-٤-٦-٢-٣-٢) بدلاً من (٦-٣-٢-٤) أو مراجعة المقررات أو إعادة النظر في نظم الامتحانات، وقواعد القبول، ويعاب على هذه الإستراتيجية أنها عبارة عن حركات تصحيحية من الداخل، تعمل على تجويد القديم بمنطق وأساليب قديمة وفق معايير ومواصفات قديمة، مما يجعلها في حقيقتها امتداداً لإستراتيجية التقليد، ويرى الفنام أن هذه الإستراتيجية لا تصل بنظام التربية العربية إلى جعل التربية هدفاً ومضموناً وحركة ووسائل وأدوات وعلاقة على مستوى العصر وتحدياته ومطالبه، مع استمرار ضخ الإمكانيات المالية لتعليم القلة، وتعليم الصغار وضعف الأمل في تحسين وتنمية تعليم الكبار (الفنام، ١٩٧٤، ب، ١٧-١٩). وبعبارة أخرى تتطلب إستراتيجية الكيف عن إستراتيجية الكم، وأن يسأل المخطط التربوي ماذا يريد أو يريد المجتمع لهذا النشاط أو مجموعة الأنشطة أن يكون؟ مثلاً يسأل ما واقع هذا النشاط من حيث النسب والجودة (الفنام، ١٩٧٢، ب، ٢٠)، كما لا تغفل هذه الإستراتيجية المحافظة على التَّوسيع الكمي وفق مقتضيات التطور في البلاد العربية (الفنام، ١٩٧٢، ج، ٣٠).
- إستراتيجية الكافية الخارجية للتعليم: ترتजز هذه الإستراتيجية على مبدأ الملاءمة بين نواتج ومحرّجات التعليم مع احتياجات البلاد من

العمالة الماهرة على شتى المستويات، وقد طبقت البلدان المتقدمة هذه الإستراتيجية ونجحت لأن هناك مقومات وبني ساعدتها على النجاح، مثل : الاستقرار الاقتصادي، ووجود القواعد الاقتصادية الصلبة، وتجاوز هذه الدول معضلة الطلب الشعبي المتزايد على التعليم وأمية الكبار، فضلاً عن تكيف النظم التربوية فيها وانتشارها طولاً وعرضًا، وتمتع هذه المجتمعات بالوعي الذاتي بالأعمال والتطورات والاحتياجات، في حين أن الدول العربية لم تصل إلى نصف هذه المقومات أو الشروط (الغمام، ١٩٧٤، ب)، (٢٠-١٩).

• إستراتيجية التجديد التربوي الشامل: ترتكز إستراتيجية التجديد التربوي الشامل على المراجعة الجذرية الشاملة للتربية في البلدان العربية، بحيث تصبح تربية عربية للجميع، تربية متقدمة، تربية منتجة، تربية ديمقراطية، تربية مستديمة، تدار على أسس علمية ضمن إطار عربي موحد، ويمكن وصف هذه الإستراتيجية بأنها مثلث ذو ثلاثة أضلاع: رأسها التجديد على المدى الطويل، وركناها التجويد على المدى القصير وربط التعليم بحاجات العمل والعمالة (الغمام، ١٩٧٤، ب)، (٢٩-٢٤).

٢- مقتراحات الغمام حول أهداف التربية والتعليم في النظم التربوية في البلدان العربية :

أ. تطبيق المفهوم الواسع للتربية وتعدد أهدافها: يرى الغمام أن التربية هي أداة التحرر والاستقلال، وأداة بناء الوطن والمواطن، وأداة تحقق التماสک الاجتماعي والوحدة الوطنية وضمان الحرية والديمقراطية، وهي أيضاً أداة تعزيز الذاتية الثقافية والتنمية الاقتصادية والقومية، وأداة تحديث المجتمع، وأداة الحفاظ على البيئة وحمايتها من التلوث، إذن التربية كل هذا وأكثر من هذا (الغمام، ١٩٨٧، ٢٨).

ب. توسيع أنواع التعليم: يرى أن أهداف التعليم هي تطوير الحياة في الريف والمدن، لذلك يجب أن تتتنوع أنواع التعليم بتنوع البيئات، فهو في الريف يجب أن يختلف عنه في المدن، ويختلف أيضاً باختلاف النشاط الاقتصادي (الغمام، ١٩٧١، ب)، (٢٢).

ج. التحول عن حشو ذاكرة التلميذ بالمعارف والمعلومات إلى تنمية قدراته على التفكير العلمي والإبداع والابتكار وتزويده بالمهارات والاتجاهات والقيم، فضلاً عن تأمين صحته النفسية والجسدية وتحسينها، والتحول في وظيفة التعليم من النقل الثقافي والتكييف مع الحاضر ومشكلاته إلى صنع إنسان المستقبل القادر على تطوير الحياة والسير بنفسه ومجتمعه على طريق التقدم (الغمام، ١٩٧٢، ج، ٨).

٣- مقتراحات الغمام لتطوير التشريعات والقوانين في النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية :

أ. إعادة النظر في النظم والتشريعات واللوائح والتنظيمات المالية، بقصد تجديدها وإقامتها على مسلمات عصرية، وأسس علمية (الغمام، ١٩٧١، ج، ٨٠).

ب. إعادة النظر في السياسيات التعليمية وإعادة صياغة بنية التعليم بأسلوب علمي، وفق رؤية تأخذ في الاعتبار المبادئ التالية: استبدال المعلم بأساليبه التقليدية في التدريس بالوسائل التعليمية والوسائل التربوية والتكنولوجية الحديثة، وإعادة تنظيم السلم التعليمي ليكون (٤-٤)، وإعادة النظر في طول العام الدراسي، وفي الخطط الدراسية ووسائل التعليم وأدواته (الغمام، ١٩٧١، ج، ٨٠).

ج. تطبيق إستراتيجية التعليم اللامدرسي: ويتحقق تطبيق هذا النوع من التعليم عدداً من الأهداف: أولها المساهمة في التنمية الاقتصادية بمفاهيمها وأبعادها مثل العدالة الاجتماعية، وارتفاع مستوى الخدمات، والعملة الكاملة، والمشاركة الفعالة في الحياة المدنية والسياسية، كما أنه يساعد في تجديد التربية المدرسية، ويعحررها من النمطية والرتبة التي تغلب عليها، وقد لفت الأنظار إلى أن على التعليم أن يوثق علاقته بمؤسسات التعليم اللامدرسي، وذلك من خلال حصر مؤسسات التعليم اللامدرسي وتصنيفها، وتشخيص واقعها بما يساعد في التخطيط لتنميتها، الدراسة عن موارد مالية جديدة أو إعادة توجيه مخصصات التعليم المدرسي لتمويل مشروعاتها، وأخيراً إنشاء جهاز مركزي يتولى مهام إدارة هذا النوع من التعليم (الغمام، ١٩٧٦، ٦).

- د. زيادة الكفاءة التربوية للنظم التعليمية من خلال تقليل عدد سنوات الدراسة، وعدد ساعات اليوم الدراسي، وتوسيع مفهوم التربية المدرسية من المدرسة فقط إلى البيت والشارع والمزرعة، وابتکار صيغ تعليمية تتيح تعليم الكبار والصغر في آن واحد دون مضاعفة الكلفة. (الغمام، ١٩٧٢، ١٢٥).
- هـ. تطبيق إستراتيجية التعليم من أجل العمالة المنتجة الكاملة في الدول العربية. حيث اقترح الغمام استراتيجية جديدة للتنمية بعنوان "التشغيل الكامل المنتج للأفراد": بهدف زيادة حجم الشغل وإننتاجيته، وتعليم كل فرد داخل المدرسة وخارجها من أجل العمل المنتج (الغمام، ١٩٧٨، ٢٥).
- و. تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة: يعد مفهوم المدرسة المنتجة تحولاً أو فلسفه ومنهجاً جديداً في إدارة التربية وتخطيطها، ينظر هذا المنهج إلى مخرجات المدرسة (المتعلم) وكيفية استفاده المجتمع منه، ويوزن بين عوائد التعليم وما أنفق عليه من وقت وجهد ومال، ومن مزايا المدرسة المنتجة أنها تنظر للتعليم برؤية شمولية إنسانية علمية، وتجعل المتعلم بؤرة اهتمامها، والهدف من تعليمه وفائده وقيمة المضافة في الحياة هو الشغل الشاغل لها، كما إن من أهداف المدرسة المنتجة هو التأكيد من صدق ومصداقية التعليم وفائده في التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الغمام، ١٩٨٣، ١٠).
- واقتراح الغمام آليات تطبيق المدرسة في التعليم منها: دراسة واقع التعليم في سياقه الاجتماعي والاقتصادي ومشكلاته وحاجاته، ووضع تصورات وبدائل جديدة للعملية التعليمية بكلفة عناصرها، و اختيار أفضلها، والتخطيط الجيد لإحلال البديل الجديد محل التنظيمات والوسائل المتيبة، وتنفيذ خطة البديل الجديد والمتابعة والمراقبة، ودراسة النتائج ومراجعةها، وتنمية مهارات الإداريين في مجال الدراسة والتخطيط والإشراف، ومهارات العمل الجماعي، وأخيراً فتح المدارس المنتجة ومنحها الصلاحيات والسلطات، (الغمام، ١٩٨٣، ١٧).

٤- مقتراحات الفنام لتطوير العناصر البشرية في النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية :

- أ. تهيئة فرص التفكير والتعبير الحر في أمور التعليم من خلال إتاحة الفرص للقائمين على التعليم بمناقشة أوضاع التعليم وكشف خبایا، وفتح أبواب الحوار الجاد بين رجال التعليم من معلمين ومديرين ومسيرفين في الموضوع، لزيادة وعيهم بالأزمة التربوية، وتقديرهم السليم لأبعادها (الفنام، ١٩٧٢ ج، ١٥).
- ب. توفير العناصر البشرية المؤهلة، ذات الكفاءة العالية في الإدارة والتنظيم. وإعادة النظر في دور المعلم، وبرامج إعداده، وتكوينه، ومركزه المادي والأدبي (الفنام، ١٩٨٧، ٢٧-٣٢).
- ج. تغيير اهتمامات نقابات المعلمين، والتركيز على النمو المهني للمعلمين، والرؤية المبصرة لقضايا التعليم (الفنام، ١٩٧٢ ج، ١٥).
- د. مشاركة الأفراد غير المهنيين: عرف الفنام غير المهنيين بأنهم الأفراد الذين لا يكون التعليم مهنتهم الرئيسية، ويستطيعون أن يقوموا بدور في التربية بمعناها الواسع، وتشمل هذه الفئة مختلف العاملين في ميادين الإنتاج، والإبداع الفني، والنشاط الثقافي، والتربية البدنية، والألعاب، والخدمات الاجتماعية والصحية، بشرط التغلب على العقبات التي قد تواجهه هذا النوع من المشاركة مثل النظرة المتشددة للتعليم المدرسي بأنه الأوحد، وصعوبة تقبل المعلمين والتربيويين للمربيين غير المهنيين دفاعاً عن مصالحهم المهنية، والبيروقراطية والمركزية الإدارية التي تعيق حرية التجارب التربوية المحلية باستخدام مربين من خارج الهيئة التعليمية، وعدم توفر الموارد المالية والحوافز والوقت الكافي لدى غير المهنيين، وخيبة النظم السياسية القائمة من مشاركة غير المهنيين التي قد تدفع بالعمل التربوي إلى مجالات يصعب السيطرة عليها، وبالتالي تكون خطراً عليها، واقتراح الفنام عدداً من الأفكار التي تسهل استخدام غير المهنيين في النشاطات التربوية مثل: وضع صيغ محددة في السياسة التعليمية تبرز دور غير المهنيين والتعليم غير النظامي في تطوير التعليم، والتزام السلطة السياسية بهذه السياسة، وتوعية الجماهير بأهمية مشاركة غير المهنيين في

التعليم غير النظامي، والتعليم العملي، والقيام بدراسات تعين على حسن تهيئة وتدريب غير المهنيين تربوياً، وابداع الوسائل التي تكفل التنسيق بين التعليم النظامي وغير النظامي، والاتجاه نحو الامرکزية، وإعادة النظر في نظم الحوافر وتقدير التخصصات الدراسية وتسعير الشهادات والمؤهلات (الفنام، ١٩٧٧، ١٠-١١).

٥- مقتراحات الفنام لتطوير تقييمات النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية :

اشتملت مقالات الفنام على العديد من الأفكار والمفاهيم الحديثة في مجال الإدارة (آنذاك) التي أراد تطبيقها في النظم التربوية في البلدان العربية ومن بينها أسلوب تحليل النظم، ونظام المعلومات الإدارية والتكنولوجيا العقلية: (الفنام، ١٩٧٢ (د)، ١٣٨-١٣٥).

أ. استخدام التكنولوجيا التربوية: أوضح الفنام أن التكنولوجيا التربوية، قد تعرضت لسوء الفهم إذ فهمها البعض على أنها التعلم والتعليم عن طريق الآلة فقط، مما أدى إلى ردود فعل عكسية ونداءات بعدم ميكانة التربية، وإيقاف استخدام الآلات في التعليم لأنها غير عملية ومكلفة، وقد اقترح الفنام تربية تكنولوجيا تربوية من أجل التربية على أساس معري في سليم عن الإنسان وطرق تعلمه، وعلى نحو يؤدي إلى إعادة تشكيل العملية التعليمية وممارساتها. (الفنام، ١٩٧٥ (ج)، ٨٣).

ب. تطبيق منهج تحليل النظم : وقد وضع الفنام لاستخدام منهج تحليل النظم عدة أركان رئيسة هي: (١) التعرف على النظام من حيث حدوده وأهدافه باعتباره وحدة التحليل، (٢) تحديد مدخلات النظام وعناصره وخصائصه ومخرجاته وكيفية قياسها، (٣) إيجاد نظم بديلة والمقارنة بينها وتحديد البديل الأفضل وصولاً للأهداف، (٤) اعتماد الأسلوب الكمي في التحديد والمقارنة، (٥) وضع نتائج التحليل تحت نظر المسؤولين لاتخاذ القرارات العقلانية (الفنام، ١٩٧٢ (د)، ١٤٢، ١٤٤).

ج. استخدام تكنولوجيا المعلومات الإدارية: يرى الفنام أن الإدارة ظاهرة اجتماعية بحاجة للمعلومات في كل وظيفة من وظائفها وعملياتها، وقد سرد عدداً من المبررات داخل النظم التربوية وخارجها مثل تعقد وظائف الإدارة، وتعدد اتصالاتها وتعقد مشكلاتها، والانفجار العربي في تغيير النظرة للعلم من حيث كونه شيء يطلب لذاته إلى كونه علم وظيفي، والأمم القوية هي التي تتمكن من السيطرة على المعلومات والمعارف ومعالجتها وتناولها ونشرها وتطبيقها، ولذلك أكد الفنام على أن تكون وظيفة معالجة المعلومات وإعدادها للتخزين والاسترجاع وظيفة قائمة بذاتها لا تستقيم إدارة بغير الالتفات إليها والاهتمام بها، لتؤدي عملها على بصيرة وبكفاءة عالية، (الفنام، ١٩٧٢ د)، (١٦٤).

د. استخدام الأدمة الإلكترونية: نظراً لما يتميز به الدماغ الإلكتروني من مزايا عديدة أهمها: تخزين كميات هائلة من المعلومات يستطيع المتعلم أن يتفاعل معها تفاعلاً إيجابياً، وفي موقف سيكولوجي أو وضع نفسي فريد يحفزه على مزيد من التفكير والتخيل، ولا يترتب على هذا التفاعل حكم أو تقويم على المتعلم (الفنام، ١٩٧٢ أ، ٦-١)، وقد اشترط لاستخدام الدماغ الإلكتروني في التعليم عدة مبادئ أهمها عدم المبالغة في دور الدماغ الإلكتروني في تحقيق الأهداف التربوية، فهو أداة، ويظل العقل البشري أقدر على حفز الطفل على التعلم (الفنام، ١٩٧٢ أ، ١٢)، كما اقترح الفنام مجالات عديدة لاستخدام التكنولوجيا التعليمية في النظم التربوية حيث يمكن أن تسهم في تعميم التعليم، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين المدن والأرياف، ومحاربة الهدر والتسرب، ورفع مستوى جودة التعليم، وتطوير طرق التدريس، وتكتيف المعرفة في عبوات أصغر (الفنام، ١٩٧٢ أ، ٧٢-٧٣).

هـ. أكد الفنام على أهمية المعلومات لأن العصر الذي نعيش فيه هو عصر المعلومات، لذلك على المؤسسات التربوية على المستوى الإجرائي أن تتحرك من حيث سياساتها واستراتيجياتها وأساليبها في مجال المعلومات وما يتصل بها من إحصاءات وحسابات، إذ يجب العمل على إيجاد نظام

حديث للمعلومات التربوية الإحصائية وغير الإحصائية بهدف: زيادة فهم المدرسة للطالب الذي هو هدف التعليم، وتحسين جودة التعليم وزيادة إنتاجيته، وعقلنة القرارات والسلوك الإداري في المدرسة، وتنمية التخطيط المحلي للتعليم وتحسين أساليبه (الخريطة التربوية والمدرسية)، وتزويد نظام المعلومات المركزي بالبيانات الدقيقة التي تعينه في كافة العمليات الإدارية (الفنان، ١٩٨٤، ٥٨-٦٣).

٦- مقتراحات الفنان لتطوير المناهج الدراسية في النظم التربوية في البلدان العربية :

الافتتاح على تجارب البلدان الأخرى -المقدمة منها- في مجال التعليم، والمناهج، والتعرف على الاتجاهات الحديثة والمعاصرة، ودراسة كيفية الاستفادة منها بمروره دون التزام بحرفيتها، إلى جانب تمهين التعليم ليصبح قوة فعالة في التطوير الاقتصادي، والذي يؤدي بدوره إلى نمو مصادر جديدة لتمويل التعليم. وتحفيض محتوى المناهج من الموضوعات ضعيفة القيمة تقوم بها وسائل أخرى مثل الإذاعة والتلفزيون. (الفنان، ١٩٧٢، ج ١٧).

٧- مقتراحات الفنان لتطوير الإمكانيات المادية في النظم التربوية في البلدان العربية :

أ. زيادة نسبة الإنفاق على التعليم: يعتمد الإنفاق على التعليم على النمو الاقتصادي، وكلما زاد الدخل، زاد الإنفاق على التعليم، والدول العربية بحاجة إلى زيادة الإنفاق على التعليم بنسبة أعلى من (٤٪) التي قدرتها اليونسكو، وهذا يتطلب أن تطور النظم السياسية سياساتها المالية لزيادة المخصصات المالية للتعليم (الفنان، ١٩٧١، ج ١٧، ٢٦-٧٩).

ب. توفير الكفاءات البشرية المؤهلة لتقديم إدارة أموال التعليم وفقاً للأساليب العلمية، وتدريب الموجودة حالياً، وتزويد الإدارات المالية بالإمكانات المادية لزيادة فعاليتها (الفنان، ١٩٧١، ج ٨٠).

ج. الإفادة من معونات المنظمات الدولية (اليونسكو)، إلى جانب الهيئات الدولية مثل البنك الدولي للحصول على قروض لتمويل استثمارات التعليم، مع الحذر في موضوع القروض نظراً لارتفاع فوائدها وشروطها (الفنام، ١٩٧١، ج)، (٨٠).

ـ مقتراحات الفنام لتطوير علاقة النظم التربوية مع النظم الأخرى في البيئة المحيطة في البلدان العربية :

أ. توفير الاستقرار السياسي والنمو الاقتصادي : لابد للنظم التربوية في البلدان العربية للدول العربية من توافر عدد من المقومات حتى تتكافأ قدرتها مع مطالب نمو التعليم، ومن أهم العوامل : الاستقرار السياسي، وهذا العامل يعد أكثر أهمية من العوامل الاقتصادية والاجتماعية في صنع المستقبل، يليه العوامل الاقتصادية، فالنظم التربوية بحاجة إلى معدلات عالية من النمو الاقتصادي والإنتاج السنوي لتمكن من سد مطالب التعليم وتطويره، فالدول المتقدمة أنفقت عام ١٩٦٠ م نسبة (٤.٧٪) من دخلها السنوي على التعليم، أما الدول النامية فقد أنفقت في نفس الفترة (٣.٨٪) على التعليم (الفنام، ١٩٧١، ج)، (٤٧-٨٠).

ب. تطوير إدارات العلاقات العامة في وزارات التربية والتعليم لتجهه إلى التعاون مع الأجهزة المختلفة في وزارات التربية لتوفير الزاد العلمي للمعلمين، وتبصيرهم بحقيقة أوضاعهم، وكيفية تطوير هذه الأوضاع (الفنام، ١٩٧٢، ج)، (١٦).

ج. تقوية العلاقة بين الإعلام والتربية من أجل تربية أفضل، حيث كسرت وسائل الإعلام الحديثة احتكار النظم التربوية للعلم والمعرفة (الفنام، ١٩٨٢، ٤-١٥).

د. اقترح الفنام إستراتيجية الإعلام من أجل تربية أفضل، ومن أهدافها تحقيق التنسيق والتكامل بين النظم التربوية والإعلام من أجل تربية أفضل للمواطن العربي، وتحرير النظم التربوية والإعلامية من الهيمنة الثقافية وتنمية قدرتها على الاستقلال الثقافي من خلال عدة أساليب منها : تنمية القدرة العربية في مجال فنون الاتصال والإلكترونيات، والدراسة الموضوعية

للواقع العربي ومشكلاته، وتنمية المعارف والكفاءات العربية، وتنمية ذكاء الإنسان العربي، وتحسين نوعية حياته، وإشاعة جو من الحرية وممارسة الديمقراطية الحقيقية، وجود الإرادة السياسية الواعية الملزمة قولاً وفعلاً بالعروبة وقيمها، وتعزيز علاقة النظم التربوية والإعلام وإعادة تنظيمها وتوجيهها الخدمة مطالبة الاستقلال الثقافي وبناء مجتمع عربي متعلم (الفنام ، ١٩٨٢ ، ٤-١٥).

هـ. تطوير العلاقة بين التعليم ما قبل الجامعي وكليات التربية: لقد انشغلت كليات التربية لفترات طويلة بالنواحي الشكلية في المناهج ومعالجة الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية للمناهج بعيداً عن واقع الحياة والتعليم، ولابد لها من أن تغير اهتماماتها باستقراء واقع التعليم في المجتمعات العربية، وتبحث كيفية تطويره مستهدفة باتجاهات المستقبل وأمامه، (الفنام ، ١٩٧٢ (ج) ، ١٥)، ويرى الفنام أن لكليات التربية القدرة على تطوير ذاتها وتطوير التعليم ما قبل الجامعي، بشرط أن تؤمن النظم السياسية بالتعليم، وتحدد لنفسها فلسفة اجتماعية واضحة حول دوره في المجتمع، وقد حدد الفنام عدداً من الأدوار المتوقعة للكليات التربية في علاقتها بالتعليم ما قبل الجامعي مثل: إعداد الأطر الفنية الازمة للتعليم النظامي وغير النظامي، وإعداد القيادات لتوجيه وإدارة التعليم، والإسهام في التدريب المستمر في التعليم ما قبل الجامعي، وتوسيع البحث والدراسات الوصفية والاستشرافية عن التعليم ما قبل الجامعي وغير النظامي، وتوجيه العاملين ل القيام بالبحوث الإجرائية (Action Research) تزويدها بنتائج البحث عن التعليم، والمساعدة في رسم سياسات التعليم وتحديد أهدافه، والتعاون مع وزارات التربية في إنشاء نظام كفاء للمعلومات التربوية للإفاده منه في عقلنة العمل التعليمي وتطويره، والاطلاع على الفكر العالمي وتجارب البلدان الأخرى في التجديد التربوي وترجمة الملائم منه للظروف المحلية ونشره بين طلاب الدراسة والمسؤولين والعاملين في التعليم ما قبل الجامعي، وإعادة تنظيم الكليات داخلياً باستخدام التقنيات والتكتيكات الجديدة للعمل وبالإفاده من التجارب العالمية (الفنام ، ١٩٧٨ ، ٨-٩).

٩- مقتراحات الفنام لتطوير الإدارة التعليمية للنظم التربوية في البلدان العربية :

يقول الفنام : " إن كل ثورة تربوية لا تلدّها إلا ثورة إدارية في التعليم " (الفنام، ١٩٧٥، د، ٢٨-١٥)، ومن مقتراحاته لتطوير الإدارة التعليمية ما يلي : أ. إعداد إستراتيجية لتطوير الإدارة التعليمية: أكد الفنام على أن تحسين إدارة التعليم في البلاد العربية، من حيث النظم والقواعد والأفراد والأساليب والمفاهيم، عامل مهم في زيادة كفاءة التعليم، فجميع عمل التعليم في البلدان العربية مصدرها سوء إدارته، وإذا ما بقيت الأحوال على ما هي عليه فسوف يكون التحرك في العقد الجديد بطريقاً كماً وكيفاً (الفنام، ١٩٧١ ج). وأثنى الفنام على الدول العربية في بحثها عن إستراتيجية لتطوير نظمها التربوية، لتكون قادرة على مواجهة تحديات العصر وتلبية مطالب التغيير في المجتمعات، حيث أكد "أن التطوير الإداري هو لب كل تطور حضاري تربوي، وأن كل تطوير للتعليم قوامه تطوير في إدارته، ومن ثم فإن الإستراتيجية المثلثة لتطوير النظم التربوية هي التي تأخذ في صلب حسابها وتعطي الأولوية لتطوير إدارات هذه النظم وتجديدها" (الفنام، ١٩٧٥ د، ١٨).

ب. مقومات إستراتيجية تطوير الإدارة التعليمية: يرى الفنام أن تطوير الإدارة التعليمية لا يمكن أن يكون مجرد تحسين أو تطوير أو تجديد لما هو قائمه بحسب إمكانات كل دولة ولكن هناك مقومات أساسية أو ملامح ينبغي أن تنشدّها الإدارة التعليمية في البلدان العربية ومنها: المستقبلية: وهي النظرة العريضة إلى المستقبل، بحيث تضع إدارة التعليم تعليم الغد والتطورات المتوقعة في مجال التربية المدرسية (الفنام، ١٩٧٦ أ، ٢٥-١٣)، والعلمية: وهي إقامة كل سلوك إداري على أساس من الدراسة والمعلومات والدراسة في كل عملية من عمليات الإدارة، والتقانة: ويقصد بها استخدام التكنولوجيا العقلية الإدارية الجديدة توفيرًا للوقت والجهد ورفعًا لمستوى الكفاية والأداء. والديمقراطية: ويقصد بها فتح فرص المشاركة الشعبية والاتجاه نحو اللامركزية، وتنمية وسائل الاتصال الرأسي والأفقي، والكافية: وهي محصلة المقومات الأربع السابقة وتعني تحقيق الأهداف بأقل كلفة، (الفنام، ١٩٧٦ أ، ٢٥-١٣).

١٠- مقتراحات الفنام لتطوير الوظائف والعمليات الإدارية في النظم التربوية في البلدان العربية :-

اهتم الفنام بالخطيط التربوي ومن مقتراحاته لتطوير عمليات التخطيط ما يلي :

أ. تطوير عمليات التخطيط: يرى الفنام أن التخطيط التربوي هو عملية عقائد التعليم وتوجيهه بالتفكير العلمي، وخير وسيلة لذلك هو الاعتماد على الدراسة العلمية (الفنام، ١٩٧٢، ج، ١٤). أما الإستراتيجية فعرفها الفنام بأنها عملية منهجية يتم بمقتضاها طرح البديل الإستراتيجية أو خطوط السير التي توصلنا إلى هدف من الأهداف والاختيار البديل الأفضل منها (الفنام، ١٩٨٣، ٥-١٨)، كما يرى أن العلاقة بين التخطيط كمنهج وبين التربية كتصور وصفي يعكس الواقع علاقة وثيقة، ومن المسلمات أن للخطيط أثراً على التربية، ولذلك وجب معرفة ما يسيطر على فكر المخططين والمسؤولين من تصور بشأن التربية، فكل تغير وتطور في مفهوم المخططين التربويين يؤدي وبالتالي إلى تغير في مذاهب التخطيط التربوي، فال التربية عندئذ تصبح جزءاً من اقتصاد المجتمع، وأداة لسد حاجات المجتمع من العمالة الماهرة، وتعاونها في ذلك مؤسسات أخرى (الفنام، ١٩٧٣، ٢٩-٤٠).

ب. تطبيق التفكير الإستراتيجي الكيفي كبديل للتفكير الإستراتيجي التقليدي، الذي لم يؤد إلى تغييرات جذرية في النظم التربوية في البلدان العربية (الفنام، ١٩٨٣، ٥-١٨). ومراعاة البعد المكاني، الذي يغفله المخططون لأن شغفهم الشاغل هو النظر إلى النشاط من بعد الزماني فقط (الفنام، ١٩٧٢، ب، ٢٠).

ج. العناية بالدراسات المستقبلية لأنها تضيف زاداً فكريأً للإنسان، وتساعد على إدارة المستقبل. والحضارة والتطور الحضاري يتطلبان النظر للمستقبل (الفنام، ١٩٧١، ج، ١٢).

د. توفير الإمكانيات المادية والبشرية للخطيط التربوي : وتعني توافر الإمكانيات المادية والبشرية، وتنظيمها، وتوجيهها، وزيادة القدرة المالية للاستجابة

- لطلاب التعليم، ودراسة الأهداف التعليمية والخطط التعليمية في الماضي بهدف تحديد الأهداف المستقبلية، ومعرفة مدى قرب الواقع التعليمي بكمه وكيفه عن الأهداف والتطلعات، ومعرفة العوامل العارضة التي تدخل أثناء التحرك نحو الأهداف فتحدث إعاقة أو انحرافاً عن الأهداف (الفنان، ١٩٧١ ج، ١٦).
- هـ. الأخذ بالاتجاهات والأساليب الحديثة في التخطيط للتعليم مثل الميزانية المبرمجة، أو ميزانية الأداء، أو طريقة تحليل النظم، أو التحليل الاقتصادي للأعمال والمشروعات التعليمية، مما يسهم في تطوير عمليات الإدارة المالية (الفنان، ١٩٧١ ج، ٨٠).
- وـ. فتح قنوات الاتصال والتكامل بين أجهزة التخطيط التربوي والأجهزة الإدارية والفنية، مع توفير الكفاءات القادرة على التخطيط لتطوير المناهج (الفنان، ١٩٧٢ ج، ٣٠).
- زـ. الاهتمام بالعوامل والقوى الثقافية المحيطة بنظم التعليم المدرسي وإدارتها، فالخطيط السليم يتطلب القيام بدراسته المجتمع وتطوراته الحاصلة والمنتظرة واتجاهات تطوره وأمال وترجمة هذا كله إلى مضمون تربوي، فضلاً عن التعرف على القوى السلبية المعاوقة لتطوير التعليم ومناهجه وتضمين هذا كله في الخطط التربوية (الفنان، ١٩٧٢ ج، ١٢).
- حـ. تعاون الدول العربية فيما بينها في مجال التعليم، كونه أداة تطوير الأمة (الفنان، ١٩٧١ ج، ٦٠).
- طـ. الشبكات الإقليمية للتجديد التربوي من أجل التنمية، تضمنت خطة اليونسكو للأعوام ١٩٧٧-١٩٨٢ (م) في قطاع التربية تنمية مجموعة من الشبكات الإقليمية بهدف تسهيل ممارسة التجديد التربوي من أجل التنمية، إلى جانب تنمية نظام عالمي لتبادل المعلومات التربوية يستند إلى المؤسسات الوطنية (الفنان، ١٩٧٨، ٣-١٤).
- يـ. اقترح مراجعة العمليات الإدارية، وربط المال بالأعمال، والأهداف والرقابة والتقييس، ورصد المال، وتحديد المصادر المالية، ومراقبة حركة المال من الممول إلى المنتفع (الفنان، ١٩٧١ ج، ٨٠).

عرضت الدراسة في هذا الجزء مقترنات الفنام لتطوير النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية، وترى الباحثة أن بعضًا من هذه المقترنات تلاءم الواقع الحالي للنظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية، لذا س يتم في الجزء التالي الاختيار من بين هذه المقترنات والاسترشاد بها لمعالجة بعض من القضايا والمشكلات المعاصرة في النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية.

رابعاً : سبل الإفادة من الفكر الإداري للفنان في تطوير الواقع الحالي للنظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية :

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: ما سبل الإفادة من الفكر الإداري للفنان في تطوير الواقع الحالي للنظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية؟

إن التربية والتنمية وجهان لعملة واحدة، فال التربية عملية إنسانية في المقام الأول ، وتهدف إلى تربية الفرد نمواً متكاملاً وفق قدراته واستعداداته وظروف الحياة في مجتمعه ، ليتمكن من استثمار هذه القدرات فيما يعود بالنفع والفائدة عليه وعلى مجتمعه حاضراً ومستقبلاً ، أي أن التربية تسهم في إعداد الفرد للمشاركة في التنمية التي تعرف بأنها عملية إنسانية تستهدف التطوير الإيجابي الشامل لجميع أوجه النشاط والاجتماعي والاقتصادي، من ذلك نستطيع القول بأن التربية أداة التنمية ووسيلتها الوحيدة ، ولا وجود للتنمية بدونها، ولا تنمية بلا بشر. وتکاد تجمع الأديبيات الحديثة في مجال التربية والتنمية إلى أن التعليم المحفز للتنمية الشاملة لابد أن توافر فيه عدد من الخصائص منها على سبيل المثال: اهتمام كبير بالقضاء على الأمية، ووجود رؤية مستقبلية وأهداف استراتيجية يسعى للوصول إليها بمنهجية علمية. والارتباط الوثيق بين برامجه ومناهجه مع برامج التنمية، وتوافر قاعدة عريضة من المشاركة المجتمعية في إدارته، ومنهجية علمية في إدارة الأداء ، ووعي قياداته بواقع العصر والمتغيرات المحلية والدولية.

ومن خلال تحليل مقالات محمد أحمد الفنام تبين للباحثة أن مقترناته لتطوير التعليم في البلدان العربية تأتي متتفقة مع ما أجمعت عليه الأديبيات

الحديثة في التربية والتنمية، لذا تحقيقاً لهدف الدراسة الرامي إلى الإفادة من الفكر الإداري للفنام في تطوير الواقع الحالي للنظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية، تعرض الدراسة في هذا الجزء اقتباسات واستشهادات من الفكر الإداري التربوي للفنام رأت الباحثة ملائمتها لمعالجة بعض من المشكلات والقضايا والخصائص غير الإيجابية في النظم التربوية العربية المعاصرة التي أشارت إليها إستراتيجية تطوير التربية في البلدان العربية لعام (٢٠٠٦م)، أو أشارت إليها الأديبيات التربوية والدراسات العربية التي تناولت النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية، ويتوقع أن الأخذ بهذه المقترنات سيؤدي إلى تطوير النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية، ويعملها للمضي قدماً نحو المساعدة الفاعلة في التنمية.

١. صياغة رؤية واضحة للتعليم: يرى الفنام أن التعليم أداة صنع المستقبل، وأن حل أزمة التعليم في البلدان العربية يكون من خلال صياغة رؤية تعليمية جديدة تنسجم مع اتجاهات النمو، ومطالب المجتمعات العربية، وأمالها في التقدم، (الفنام، ١٩٧٢ ب، ٦). والبلاد النامية بحاجة إلى تحديد رؤيتها، لأن الرؤية نقطة الانطلاق لكل تخطيط سليم في البلاد النامية، وقد وصف الفنام الرؤية بأنها ليست عملاً جاماً، إنما هي كباقي الظواهر الاجتماعية في حركة دائمة، ولذلك فهي بحاجة إلى نظر متصل للتوضيح معالمها وملامحها مادام القصد منها تطوير التعليم (الفنام، ١٩٧١ ب، ١٠). وترى الباحثة أن العمل بهذا التصور يسهم في القضاء على مشكلة أشار إليها حجي وهي عدم وجود فلسفة واضحة للتعليم، وجمود تنظيمه، ووضع أهداف يستحيل تحقيقها، (حجي، ١٩٩٨، ٤٠٩)، كما تسهم في القضاء على مشكلة وردت في إستراتيجية تطوير التربية العربية وهي ضعف ملاءمة الأنظمة التربوية للأهداف القومية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦م).

٢. تبني استراتيجية شاملة للتجديد التربوي : اقترح الفنام إستراتيجية التجديد التربوي الشامل، ومن أبرز خصائصها المراجعة الجذرية الشاملة للتربية في البلدان العربية، بحيث تصبح تربية عربية للجميع، تربية

متقدمة، تربية منتجة، تربية ديمقراطية، تربية مستديمة، تدار على أساس علمية ضمن إطار عربي موحد، ويمكن وصف هذه الإستراتيجية بأنها مثلث ذو ثلاثة أضلاع: رأسها التجديد على المدى الطويل، وركناها التجديد على المدى القصير وربط التعليم بحاجات العمل والعملة (الفنام، ١٩٧٤، ب)، (٢٤-٢٩)، وترى الباحثة أن تطبيق هذه الإستراتيجية يسهم في القضاء على مشكلة أشارت إليها الإستراتيجية المحدثة لتطوير التربية العربية وهي عجز التربية عن استيعاب المفهوم الجديد للتربية، واقتصرها على التعليم دون التعلم (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦م).

٣. زيادة نسبة الإنفاق على التعليم: أشار الفنام إلى أن البلدان العربية عانت في السبعينيات الميلادية من مشكلة ارتفاع نسبة الأمية، لذلك اقترح للقضاء عليها أن تزيد الدول العربية نسبة الإنفاق على التعليم بنسبة أعلى من (٤٪) التي قدرتها اليونسكو (الفنام، ١٩٧١، ج، ١٧-٢٦)، هذا المقترن منبعثة نظرة الفنام للتربية على أنها أداة التحرر والاستقلال، وأداة بناء الوطن والمواطن، وأداة تحقق التماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية وضمان الحرية والديمقراطية، وهي أيضاً أداة تعزيز الذاتية الثقافية والتنمية الاقتصادية والقومية، وأداة تحديث المجتمع، وأداة الحفاظ على البيئة وحمايتها من التلوث (الفنام، ١٩٨٧، ٢٨). وترى الباحثة أن تطبيق مقترن الفنام بزيادة نسبة الإنفاق على التعليم يسهم في معالجة مشكلة الأمية في الوطن العربي، التي أشارت إليها إستراتيجية تطوير التربية العربية، بأنها لا تزال منتشرة في الوطن العربي، حيث يبلغ عدد الأميين في الوطن العربي في حدود (٦٥-٧٠) مليون أمريكي، (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦م).

٤. تطوير أساليب إعداد الميزانيات: أشار الفنام إلى أن إدارة النظم التربوية في السبعينيات الميلادية استخدمت الأساليب التقليدية في وضع الميزانية والإإنفاق والمعاملات المالية (الفنام، ١٩٧٥، د، ١٥-٢٨)، لذلك اقترح توفير الكفاءات البشرية المؤهلة لتقوم بإدارة أموال التعليم وفقاً للأساليب العلمية، وتدريب الموجودة حالياً، وتزويد الإدارات المالية بالإمكانات المادية لزيادة فاعليتها (الفنام، ١٩٧١، ج، ٨٠). وترى الباحثة أن الإفاده من هذا

المقترح تسهم في القضاء على مشكلة في نظم التعليم العربية أشارت إليها إستراتيجية تطوير التربية العربية، والمشكلة هي عدم التوازن في تخصيص الموارد المالية على المراحل التعليمية حسب الحاجة والأهمية، وزيادة في الإنفاق على الجوانب الإدارية بدلًا من الإنفاق على التطور التعليمي (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦م).

٥. الرابط بين التربية والتنمية: يرى الفنام أن هناك علاقة بين التجديد التربوي والتنمية، وبما أن التجديد التربوي يجب أن ينصرف لخدمة التنمية، فهناك عدد من الشروط الواجب توافرها لتكوين هذه العلاقة: أولها: الإمام الكافي لرجال التربية واتجاهاتها ومطالبيها، وإنما رجل التنمية بالتجديد التربوي واتجاهاته، ثانياً: توفير قنوات الاتصال وال الحوار المنظم بين كل من رجال التربية ورجال التنمية، ثالثاً: تحديد الأهداف التنموية التي يجب على التجديد التربوي أن يتحققها، رابعاً: توفير المعلومات والدراسات عن التنمية والتعليم، وتيسير تداولها، خامساً: الأخذ بأسلوب تحليل النظم عند القيام بنشاطات التجديد التربوي (الفنام، ١٩٧٩، ١٣-١٩). وترى الباحثة إن تطبيق هذا التصور يسهم في القضاء على مشكلة وردت في إستراتيجية تطوير التربية العربية وهي ضعف ملائمة الأنظمة التربوية للأهداف القومية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦م).

٦. الإبداع والابتكار في تقديم أنواع التربية: دعا الفنام إلى الابتكار في تقديم ألوان التربية أخرى إلى جانب التعليم المدرسي، من خلال تبني صيغ تعليمية تتيح تعليم الكبار والصغار في آن واحد دون مضاعفة الكلفة. بحيث تكون التربية العربية تربية للجميع صغاراً وكباراً، تربية عربية متقدمة، تربية منتجة، تربية ديمقراطية، تربية مستديمة. (الفنام، ١٩٧٤، ب، ٢٥). وترى الباحثة أن تفعيل هذه الدعوة يسهم في حل مشكلة من مشكلات النظم التربوية التي أشارت إليها إستراتيجية تطوير التربية العربية وهي العجز عن تحقيق ديمقراطية التعليم، والعجز عن استيعاب الأعداد المتزايدة من الملتحقين، وبقاء أعداد كبيرة خاصة في الأرياف أو من الإناث محروم من فرص التعليم (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦م). كما

يمكن أن تسهم في القضاء على مشكلة أخرى أشار إليها جوهر وهي ازدحام المدارس والفصول غير المسبوق بالتلاميد، الذي ينعكس سلباً على المعلمين والإدارة التعليمية (جوهر، ١٩٩٥م، ٢٤٣).

٧. ربط التعليم بالنشاط الاقتصادي في المجتمع المحلي: اقترح الفنام تنويع أهداف التعليم ليشمل تطوير الحياة في الريف والمدن ، وذلك من خلال ربط أنواع التعليم بنوع النشاط الاقتصادي في البيئات المحلية، فهو في الريف يختلف عنه في المدن، (الفنام، ١٩٧١م، ب، ٢٢). وترى الباحثة أن الأخذ بهذا التصور يسهم في القضاء على مشكلة تربية أشارت إليها إستراتيجية تطوير التربية العربية وهي أن التعليم الفني والمهني لا يزال يحتل مكانة متواضعة في الأقطار العربية مقارنة بالتعليم العام (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦م). كما ترى الباحثة إن تفعيل مقترن الفنام بربط أنواع التعليم بالنشاط الاقتصادي السائد في البيئة المحيطة بها يقضي على ظاهرة نجدها واضحة في مخرجات النظم التربوية وهي تشابه المخرجات التعليمية في كفالياتها ومهاراتها، مما يؤدي إلى زيادة نسبة البطالة في المجتمع.

٨. تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة : يرى الفنام أن مفهوم المدرسة المنتجة يعد تحولاً أو فلسفه ومنهجاً جديداً في إدارة التربية وتخطيطها، فهذا المنهج ينظر لمخرجات المدرسة (المتعلم) وكيفية استفاده المجتمع منه، ويوازن بين عوائد التعليم وما أنفق عليه من وقت وجهد ومال، ومن مزايا المدرسة المنتجة أنها تنظر للتعليم برؤية شمولية إنسانية علمية، وتجعل المتعلم بؤرة اهتمامها، والهدف من تعليمه وفائدة وقيمة المضافة في الحياة هو الشغل الشاغل لها، كما إنه من أهداف المدرسة المنتجة هو التأكيد من صدق ومصداقية التعليم وفائدة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية(الفنام، ١٩٨٣م، ١٠). وترى الباحثة أن تطبيق هذا المقترن يساعد في التخفيف من مشكلة ضعف الكفاية الداخلية والخارجية للأنظمة التربوية، وضعف مواة مخرجات التعليم مع حاجات سوق العمل التي أشارت إليها إستراتيجية تطوير التربية العربية(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦م). كما ترى الباحثة

أن تطبيق مقترن الفنام يساهم في دخول منتجات المدرسة إلى السوق في البيئة المحلية، ويقضي على ظاهرة سلبية نراها سائدة في البلدان العربية وهي ضعف مساهمة المدرسة في خدمة وتطوير المجتمع المحلي اقتصادياً واجتماعياً، فالمدرسة العربية بوجه عام مستهلكة أكثر منها منتجة.

٩. تطوير الإدارة التعليمية: اقترح الفنام تطوير الإدارة التعليمية في البلدان العربية وفق إستراتيجية ذات مقومات معينة وهي: المستقبلية أي النظرة العريضة إلى المستقبل، والعلمية وهي إقامة كل سلوك إداري على أساس من الدراسة والمعلومات والدراسة في كل عملية من عمليات الإدارة ، والتقانة ويقصد بها استخدام التكنولوجيا العقلية الإدارية، والديمقراطية ويقصد بها فتح فرص المشاركة الشعبية والاتجاه نحو اللامركزية وتنمية وسائل الاتصال الرأسي والأفقي، والكافية وهي محصلة المقومات الأربع السابقة وتعني تحقيق الأهداف بأقل كلفة، (الفنام، ١٩٧٦، ١٢-٢٥). وترى الباحثة ملاءمة تطبيق هذا المقترن في الواقع الحالي للنظم التربوية في البلدان العربية، حيث يسهم في القضاء على كثير من مشكلات إدارة التعليم مع العاملين أو مع الطلاب أو مع المجتمع. مثل : ما أشارت إليه عmad الدين (٢٠١٠م، ٢١) من أن النظم التربوية مثقلة بالعديد من المشكلات مما يقلل من قدرتها على الأداء الفعال، وما ذكره فهمي (١٩٩٥م، ٤٧) بأن إدارة التعليم في الوطن العربي في مستوياتها المختلفة مشغولة كل الانشغال بتسيير العمل اليومي الروتيني، دون أن يكون لها الوقت في تأمل الممارسات القائمة وتطویرها، وما ذكره الجلال (١٤١٦هـ، ٢٠٠) بأن الإدارة التعليمية مهتمة بتسيير العمل دون الاهتمام بتطوير السياسيات والاستراتيجيات المطورة للعمل وتحقيق فعاليته، وما وصف به حجي (١٩٩٨م، ٤٠٩) الإدارة التعليمية من جمود في التنظيم، وضعف في العمليات الإدارية، والإحجام عن تقويض السلطات. وترى الباحثة إن تطبيق مقترن الفنام بتطوير الإدارة التعليمية فكراً ومارسة يؤدي إلى تطوير النظرة المجتمعية السلبية تجاه إدارة التعليم، حيث توصف إدارة التعليم دائمًا بالبيروقراطية، وبالتخلف، وبعدم المرونة ، وبالتباطط في اتخاذ القرارات التعليمية.

١٠. تطوير عملية صناعة القرارات داخل النظم التربوية: اقترح الفنام أن تتم عملية صناعة القرارات التربوية بمشاركة أطراف عدّة: فالإدارة بالنسبة له هي التحرك بالناس وسط الناس لأجل الناس (الفنام، ١٩٧٦م (أ)، ٢٥-١٣)، لذا أقترح فتح وسائل الاتصال الرأسى والأفقي، وتهيئة فرص التفكير والتعبير الحر في أمور التعليم من خلال إتاحة الفرص للقائمين على التعليم بمناقشة أوضاع التعليم وكشف خباياه، وفتح أبواب الحوار الجاد بين رجال التعليم من معلمين ومديرين ومسيرفين (الفنام، ١٩٧٢م (ج)، ١٥). وترى الباحثة ملائمة مقترن الفنام للقضاء على ظاهرة سلبية في إدارة النظم التربوية المعاصرة أشار إليها جوهر (١٩٩٥م) وهي تقادم عملية صناعة القرار، وكونها مسألة اجتهادية قد تصيب وقد تخطئ. كما إن تطبيق هذه المقترنات يقلل من مشكلة المركزية في إدارة التعليم التي أشارت إليها عماد الدين (٢٠١٠م) إذ ترى إن المركزية شكلت عقبة أمام الإصلاح والتطوير، ونجم عنها أعاقة في الحركة.
١١. العناية بالملّم : اقترح الفنام إعادة النظر في دور المعلم، وبرامج إعداده، وتكوينه، ومركزه المادي والأدبي(الفنام، ١٩٨٧، ٢٧-٣٣). وترى الباحثة أن تطبيق هذا المقترن يساعد في زيادة كفاية برامج إعداد المعلمين الحالية، ويساعد أيضاً في القضاء على مشكلة الإهمال الواضح وتدني المرتبات والمكانة الاجتماعية والاقتصادية للمعلم في المجتمع التي أشارت إليها إستراتيجية تطوير التربية العربية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٦٢٠٠٦م).
١٢. توسيع قنوات الاتصال بين النظم التربوية والمجتمع: اقترح الفنام المشاركة الشعبية والمجتمعية في صياغة رؤية تعليمية جديدة، فخير من يقوم بتصميم الرؤية التعليمية هم أهل البلد في ضوء فلسفة المجتمع و سياساته التعليمية (الفنام، ١٩٧١م (ب) ١٠-١٦)، وترى الباحثة أن تطبيق هذا المقترن يقضي على ظاهرة سلبية في النظم التربوية المعاصرة أشارت إليها عماد الدين (٢٠١٠م، ٢٢) وهي ضعف المبادرة من جانب قطاعات المجتمع في الاهتمام بقضايا التعليم، وتحمل المسؤولية تجاهه.

خاتمة الدراسة والتوصيات المستخلصة منها :

نظرًا لندرة الدراسات النوعية في مجال الإدارة التربوية العربية التي تتناول الفكر التربوي والإداري لرجال التربية العرب ومن كانت لهم إسهامات نظرية وعملية وأفكار وتصورات للنهوض بالنظم التربوية في البلدان العربية في السبعينيات والستينيات الميلادية من القرن العشرين، فقد جاءت هذه الدراسة للبحث في كيفية تطوير الواقع المعاصر للنظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في ضوء الفكر الإداري التربوي الذي اشتملت عليه مقالات محمد أحمد الفنام، وهو أحد هؤلاء المفكرين والمخططين التربويين. وقد حللت الدراسة مفردات عينة الدراسة وهي مقالات الفنام، وتمكن من خلال هذا التحليل من الحصول على معلومات ، ووصف موضوعي للنظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين، وقد مكناها ذلك التحليل أيضًا من استنتاج السمات العامة لتلك النظم وبلورتها في صورة مركزة، فمن سماتها: عدم وضوح السياسات التعليمية، وعجز النظم التربوية وإدارتها عن تحقيق الأهداف التي تنشدتها البلدان العربية، وقصور منهجية التخطيط التربوي، وشيوع النمط المركزي في إدارة التعليم، وانفراد النظم السياسية بتمويل التعليم، والاهتمام بالتعليم النظري والأكاديمي على حساب التعليم المهني، فضلًا عن كونها نظم استهلاكية تستهلك نسبة (٤-٣٪) من ميزانية الدول العربية السنوية، وكذلك غير منتجة لأنها عجزت عن توفير قوى عاملة في تخصصات يحتاجها النشاط الاقتصادي والاجتماعي. كما مكناها التحليل من استخلاص مجالات التشابه بين واقع هذه النظم وبين الواقع الحالي للنظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية ، فكثير من المشكلات والسمات التي اتصف بها النظم التربوية وإدارتها في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين، لا تزال موجودة في النظم التربوية العربية في القرن الحادي والعشرين، ومن مجالات التشابه على سبيل المثال : عجز التعليم عن إعداد الفرد للحياة وتحقيق الأهداف والطموحات الكبرى مثل: تحقيق ديمقراطية التعليم، والعجز عن القضاء على الأمية خاصة بين الإناث وفي القرى والأرياف، وعجز

النظم التربوية في الماضي والحاضر عن تطبيق المفهوم الجديد للتربية بالتحول في وظيفة التعليم من النقل الثقافي والتكييف مع الحاضر ومشكلاته إلى صنع إنسان المستقبل، واعتماد الإدارة التعليمية مبدأ تسيير التعليم، وعدم التوازن بين أنواع التعليم ومرافقه ، والنظرية المتشددة للتعليم المدرسي بأنه الأوحد ، مما أدى إلى أن يلعب التعليم المهني والتعليم غير النظامي وتعليم الكبار دوراً هاماً في الحياة الاجتماعية. واستخدام النمط المركزي في إدارة التعليم، والعزلة عن المجتمع وضعف المشاركة المجتمعية، وضعف الكفاءة الخارجية للنظم التربوية فمخرجاتها لا تسد حاجات سوق العمل من العمالة الماهرة كماً ونوعاً ، وقد يعزى هذا التشابه بين الماضي والحاضر إلى بطء استجابة النظم التربوية في التصدي للمشكلات والقضايا، أو لعدم ملاءمة الحلول المستخدمة في القضاء على هذه المشكلات. وقد تعود إلى مواصلة التربية العربية في النمو الكمي والتوزع الخطي دون الاهتمام بالتحسين النوعي للتربية.

لقد ساعدت قناعة الفنام بالعلاقة الوثيقة بين التجديد التربوي والتنمية على اقتراح عدداً من المقترنات التي من شأنها القضاء على السمات والخصائص السلبية في النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية، وتطويرها بما يؤدي لمساهمتها الفاعلة في تحقيق أغراض التنمية ، وقد لخصت الدراسة هذه الآراء والمقترنات أعلاً أن يستفاد منها .

ومن خلال تحليل مقالات محمد أحمد الفنام تبين للباحثة أن مقترناته لتطوير التعليم في البلدان العربية تأتي متقدمة مع ما أجمع عليه الأديبيات الحديثة في التربية والتنمية، لذلك عرضت الدراسة اقتباسات واستشهادات من الفكر الإداري التربوي للفنام رأت الباحثة ملائمتها لمعالجة بعض من المشكلات والقضايا والخصائص غير الإيجابية في النظم التربوية العربية المعاصرة، ويتوقع أن الأخذ بهذه المقترنات سيؤدي إلى تطوير النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية ، ويعملها للمضي قدماً نحو المساهمة الفاعلة في التنمية.

التوصيات:

لقد صدق كل من الرشيد (١٩٨٧م) وحسان (١٩٩٨م)، عندما كتبوا عن تميز الفنام، فأول منهما وصفه بأنه "منهج وظاهرة فريدة في تجديد التربية العربية، والثاني وصفه بأنه "رائد الإدارة التربوية وداعية التجديد التربوي"، ومن خلال هذه الدراسة اتضح أن الفكر الإداري التربوي لمحمد أحمد الفنام يحمل الكثير من الآراء والتصورات والمقترحات التي ربما تفيد في تطوير واقع النظم التربوية في البلدان العربية لذلك توصي الباحثة بما يلي:

- أن تبني وزارات التربية والتعليم العربية تطبيق ما رأته الباحثة مناسباً من مقتراحات وأفكاراً تقدم بها الفنام وذلك لتطوير واقع النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية أو لمعالجة بعض من مشكلات وقضايا الواقع الحالي مثل: تطبيق إستراتيجية التجديد التربوي الشامل، وتطبيق مفهوم المدرسة المنتجة، وإدخال التكنولوجيا العقلية الإدارية إلى الإدارة التعليمية.
- إجراء دراسات تتناول وصف النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في فترات أخرى من القرن العشرين.
- الإفادة من منهجية الدراسة أو المعلومات المتوافرة منها في إجراء دراسات تحليلية عن بعض المشكلات والممارسات الإدارية والتربوية في النظم التربوية المعاصرة بما يؤدي لفهم الواقع وربطه بالماضي والتنبؤ بالمستقبل.
- عقد ندوة أو مؤتمر علمي للتعریف بالفنام ونشر فكره بين المارسين والباحثين.
- توجيه عناية أقسام الإدارة التعليمية في كليات العربية نحو التراث العلمي لمحمد أحمد الفنام ومحاولة استكشاف جوانب في فكره لم تتوصل إليها الدراسة الحالية. مثل إجراء دراسات تتناول السيرة الذاتية للفنام، وشخصيته ومنجزاته المهنية وإسهاماته في تطوير النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية باعتباره أحد المفكرين والمخططين العرب الذين أثروا الفكر التربوي والإداري العربي لمدة تقارب العقدين من الزمان.

- إنشاء مكتبة إلكترونية على الشبكة العنكبوتية تعنى بجمع ونشر ما أنتجه محمد أحمد الفنام، أو ما كتب عنه، يستفيد منها المختصون في مجال الإدارة التعليمية.

المراجع :

- بوسنينة، المنجي، (٢٠٠٨)، مجلة المجلة، مقابلة أجرتها المجلة مع المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٢/٦/٢٠٠٨م.
- الجلال، عبد العزيز بن عبد الله، (١٤١٦هـ)، "ال التربية والتنمية: تقويم المنجزات ومواجهاة التحديات في دول الخليج العربية" ، الرياض، الدار التربوية للدراسات والاستشارات، ص ٢٠٠.
- حجي، أحمد إسماعيل، (١٩٩٨م)، "الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية" ، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ٤٠٩.
- جوهر، صلاح الدين، (١٩٩٥م)، "الإدارة التعليمية في عالم متغير" إدارة التعليم في الوطن العربي: أعمال المؤتمر الثاني للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية" ، ٢٤-٢٢ ينابير، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ٢٤٣.
- الرشيد، محمد بن أحمد، (١٩٨٧م)، "محمد أحمد الغمام منهج فريد في تجديد التربية العربية" ، الفكر التربوي العربي، العدد (١)، ص ١٢٧.
- حسان، محمد حسان، (١٩٩٨م)، "محمد أحمد الغمام: رائد الإدارة وداعية التجديد" ، ندوة تكريم رواد التربية وعلم النفس، المجلس الأعلى للثقافة بجمهورية مصر العربية.
- حمادين، فخري فريد، (٢٠٠٢م)، "تحليل الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الثانوي بسلطنة عمان" ، المجلة التربوية، المجلد (١٧)، العدد (٦٨)، ص ٧٤.
- حواله، سمير محمد أحمد، (٢٠٠٠م)، "المضامين التربوية في كتاب تهذيب الأخلاق لمسكويه: دراسية تحليلية" ، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء (٤)، ص ٧٤.
- الرشيد، محمد بن أحمد، (١٩٩٩م)، "رؤية مستقبلية للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية" ، بحوث مؤتمر المملكة العربية السعودية في مائة عام. الرياض، ٢٤-٢٨ ينابير، ص ٨٤.
- الرشيدى، بشير صالح، (٢٠٠٠م)، "مناهج البحث التربوى" ، الطبعة الأولى الكويت، دار الكتاب الحديث، ص ٦٥-٦٦.
- الشاهين، غانم ونهى الرويشد، (٢٠٠٩م)، "أولويات إصلاح التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت" ، المجلة التربوية، المجلد (٢٢)، العدد (٩١)، ص ٩٧.
- صمادي، نسيم (مترجم)، (٢٠٠٢م)، "التعلم الإداري بألعاب ليجو الجادة: منهجية جديدة في التدريب والتنفيذ" ، خلاصات كتب المدير ورجل الأعمال، العدد (٢٦١)، نوفمبر، ص ١١.
- العبادي، محمد حميدان، (١٤٢٥هـ)، "القيم المضمنة في كتب القراءة للصفوف الأربع الأولى من التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في سلطنة عمان" ، رسالة الخليج العربي، العدد (٩١)، ص ٨١.

- عبود، عبد الغني، وحامد عمار (محرر)، "إدارة التعليم في الوطن العربي: أعمال المؤتمر الثاني للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية"، ٢٤-٢٢ يناير، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ٣٥.
- عبيادات، ذوقان وآخرون، (١٩٩٧م)، "البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه" ، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع، ص ١٧٧.
- عطوي، عزت جرادات، (٢٠٠٤م)، "الإدارة التعليمية والإشراف التربوي" ، الطبعة الثانية، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ص ١١.
- عماد الدين، منى، (٢٠١٠م)، "آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية" ، الطبعة الأولى، عمان، مركز الكتاب الأكاديمي.
- الفنان، محمد أحمد (د)، "التكنولوجيا الإدارية" ، صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية. كانون الثاني، العدد (٢٨)، ص ١٢٥-١٦٩.
- الفنان، محمد أحمد، (١٩٧٦م) (أ)، "تجديد الإدارة: ضرورة إستراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية" ، التربية الجديدة، العدد (٨)، ص ١٢-٢٥.
- الكلالدة، ظاهر، ومحفوظ جودة، (١٩٩٧م)، "أساليب البحث في ميدان العلوم الإدارية" ، عمان، مؤسسة زهران للنشر والتوزيع، ص ١٠١.
- فهمي، سيف الدين، (١٩٩٥م)، "تطور الإدارة التعليمية رهن بتطور مفهوم التربية" إدارة التعليم في الوطن العربي: أعمال المؤتمر الثاني للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية" ، ٢٢-٢٤ يناير، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ٤٧.
- المغربي، كامل محمد، (١٩٨٨م)، "الإدارة : مبادئ مفاهيم وظائف" ، الرياض، مطبع لنا.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (٢٠٠٦م)، "استراتيجية تطوير التربية العربية(ال استراتيجية المحدثة)" تونس.

ملحق رقم (١)

السيرة الذاتية لـ محمد أحمد الفنام

عرض حسان (١٩٩٨م) السيرة الذاتية لـ الفنان، وقد لخصتها الباحثة ثم صنفتها في المحاور التالية

الاسم: محمد بن أحمد الفنام.

تاريخ الميلاد: ١٢/١/١٩٢٨م، مدينة طلخا، جمهورية مصر العربية.

تاريخ الوفاة: ٢٥/١١/١٩٨٣م.

الحالة الاجتماعية: تزوج عام ١٩٥٣م من زميلته واستمر الزواج لحين وفاته.

التعليم: ١٩٤٨م ليسانس الآداب/ كلية الآداب / قسم التاريخ.

١٩٥٠م دبلوم العام في التربية.

١٩٥٠م دبلوم الخاص في التربية، الدفعه الأولى.

١٩٥٥م ماجستير في التربية، وعنوان البحث: "تعدد أنواع التعليم العام في مصر: أسبابه، ونتائجها وعلاجه".

١٩٥٨م دكتوراه الفلسفة في التربية / كلية المعلمين / جامعة كولومبيا، وعنوان البحث: "Egyptian Public School Administration: An Historical Analysis and Appraisal

١٩٦٧م رقي إلى درجة أستاذ مساعد.

١٩٧٢م رقي إلى درجة أستاذ.

التمكن من اللغتين العربية والإنجليزية تحدثاً وكتابة.

التمكن من اللغة الفرنسية تحدثاً وقراءة فقط.

الخبرات الوظيفية: كثيرة ومتعددة ومنها:

١٩٥٤-١٩٥٥م سكرتير لجنة التشريع والإدارة في مؤتمر "التعليم الإلزامي المجاني للبلاد العربية".

١٩٥٨م عمل بإدارة البحوث بوزارة التربية والتعليم المصرية.

١٩٥٩ م مدرس بكلية التربية.

١٩٧٢-١٩٦٧ م أغير لكلية التربية بجامعة بغداد لمدة أربع سنوات.

١٩٦٩ م معهد التخطيط التربوي في باريس لمدة عام (دورة وعمل).

١٩٧٢ م عضو اللجنة التحضيرية "لإستراتيجية تطوير التربية العربية.

المشاركة في تخطيط وتنظيم المؤتمرات والندوات في الأقطار العربية.

المشاركة في إعداد السياسات وتقييم البرامج والمؤسسات.

كتب عشرات التقارير المقدمة لمنظمات وهيئات دولية وعربية ومصرية.

الجوائز:

١٩٦٢ حصل على أول جائزة دولة تشجيعية في التربية، ووسام العلوم والفنون من الطبقة الأولى مشاركة مع أبو الفتوح رضوان، الهاדי عفيفي، وعبد الحميد السيد، عن كتابهم " الكتاب المدرسي: فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، استخدامه".

الصفات الشخصية: باعتباره أحد طلاب الفنان، فقد وصف حسان (١٩٩٨م) الفنان بعدد من الصفات الشخصية، وصنفتها الباحثة في عدة محاور وهي:

السمات والأخلاق:

- كان صادق القول، واضح الفكر، لم يتراجع أو ينسليخ أو يتعولم، بل ظل مخلصاً لفكرة الاجتماعي التربوي، متفاعلاً مع التيارات المحلية في بلده.

- الانتماء والتمسك بالمبادئ: وصف حسان (١٩٩٨م) الفنان بأنه أصولي تربوي، يبحث عن جذوره، وينقب عن الفلسفة والأهداف بدون ذوبان في منظمة دولية، أو عولمة كاذبة، حتى حين تغيرت الظروف السياسية وتراجع كثير من الشعارات الاشتراكية فإنه ظل متمسكاً بأفكاره من غير تأثر بالعولمة.

- الطموح والدافعية العالية للتعلم: استطاع بجهده ومثابرته، وتفرغه للبحث والتحصيل أن يحصل على درجة البكالوريوس والدكتوراه خلال عشرة سنوات فقط هي ما بين ١٩٤٨-١٩٥٨ م.

التصور والإدراك:

- ظل مفكراً وباحثاً حافزاً ومشجعاً بدون اشتغال بأعباء رسمية للإدارة وانهضاك في التسيير والإجراءات، حيث رفض توقي أي مسؤولية إدارية على المستوى المحلي أو العربي، لكي لا يحول العمل الإداري بينه وبين البحث والتأمل والكتابة.
- يمتلك فهماً عاماً للتربية، ففي رسالته للماجستير، ذكر بأن التعليم ليس مرآة تعكس عليها ثقافة معينة، إنما هو أداة لنقل الثقافة وتحسينها وتكميلها وتطبيعها من جيل إلى جيل، فالتعليم وسيلة إصلاح، وسبيل لخلق التكامل في ثقافة الأمة.
- يمتلك رؤية واضحة عن التعليم في بلاده والبلدان العربية، ويدل ذلك من خلال رسالته للماجستير بعنوان "تعدد أنواع التعليم العام في مصر: أسبابه ونتائجها وعلاجه، كم إن بحثه المقدم لنيل درجة الدكتوراه، كان بعنوان.

Egyptian Public School Administration: An Historical Analysis and Appraisal

ومن خلال البحرين عمل على دراسة الماضي ونقد الحاضر، وقدم دراسات من منظور ثقافي تاريخي ومن منظور سياسي إداري، ما يمكن من أن نطلق عليه لقب مؤرخ تربوي.

العلاقة مع الآخرين:

- كان الفنان يتمتع بالذكاء الحاد، والدهاء، والفطنة، ما جعله يكسب ثقة رؤسائه حتى ولو كانوا مختلفين معه فكريًا، وكان نجمًا لاماً كسب خلال مسيرته العلمية والمهنية ثقة واحترام من حوله من الأساتذة والوزراء والمسؤولين، والزملاء والطلاب في مصر وفي كل الأقطار العربية، فمن أساتذته ورؤسائه عبد العزيز السيد، وعبد العزيز القوصي وصلاح قطب، ومصطفى كمال حلمي، وأبو الفتوح رضوان، الذي يعد الأب

الروحي للفنام، وله تأثير واضح على فكره، واشترك معه في كثير من الأعمال العلمية.

• أما أبرز زملاء الفنان فهم حامد عمار، وصليب رؤفائيل، وعبد العزيز سلامة، وسعاد خليل، وعبد الجليل الزويلي، وسيف الدين فهمي، والهادي عفيفي الذي يعد صديق عمره وأقرب التربويين إلى قلبه، وجمعت بينهما أعمال علمية كثيرة.

• وأما تلاميذ الفنان فقد كان مشجعاً لطلابه، فما سأله أحد منهم عن كتاب أو تقرير إلا زوده بنسخة منه، وما سأله باحث عن بحث أو مؤتمر إلا أوصله إليه، وما طلب من أي باحث من أي دولة عربية خدمة إلا وقدمها له بكل حفاوة. ومن أشهر تلاميذه محمد نبيل نوبل الذي استلم خطه، وسار على دربه لوجود عدد من المتشابهات بينهما فكريًا وسلوكياً وإناتاجاً وشخصياً.

• كان لتمكن الفنان العلمي الفائق وخبراته الدولية العديدة، وتفرغه للقراءة والبحث، ومهاراته الفائقة في الاتصال، وتمكنه الواضح من اللغتين العربية والإنجليزية تأثير واضح على ثقته بنفسه وتميزه على المناسفين لهوظيفياً أو علمياً.

الإنتاج العلمي:

ترك الفنان تراثاً فكرياً ومعرفياً كبيراً من الكتب والمقالات والتقارير، وقد سرد حسان (١٩٩٨م) قائمة بهذا الإنتاج، حيث بلغ عدد الأعمال (٩٠) تسعين عملاً.

ملحق رقم (٢)

قائمة بمفردات عينة الدراسة وفقاً لتاريخ صدورها

- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧١) (أ)، "المجتمع والاقتصاد بجمهورية السودان الديمocraticية"، *صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية*. كانون الأول العدد (٢٧)، ص ١٤٥-١١٥.
- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧١ م) (ب)، "نحو رؤية جديدة للتعليم الثانوي في السودان"، *صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية*، أب، العدد (٢٦)، ص ٣٢-١.
- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧١ م) (ج)، "مستقبل التعليم في البلاد العربية من المنظور المالي"، *صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية*، نسيان العدد (٢٥)، ص ٢٥-١٢.
- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧٢ م) (أ)، "الأدفعة الإلكترونية في التعليم"، *صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية*، أيار، العدد (٢٨)، ص ١٠٧-١٣١.
- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧٢ م) (ب)، "التخطيط لتطوير المناهج في البلاد العربية"، *صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية*، أيار، العدد (٣٠)، ص ٣٤-٣.
- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧٢ م) (ج) "أزمة مناهج التعليم في البلدان العربية"، *صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية*، أيار، العدد (٢٨)، ص ٣-٢٥.
- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧٢ م) (د)، "التكنولوجيا الإدارية"، *صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية*. كانون الثاني، العدد (٢٨)، ص ١٣٥-١٦٩.
- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧٢ م)، "مذاهب التخطيط التربوي من مفهوم التربية المتطورة، التربية الجديدة"، كانون الأول، العدد (١)، ص ٤٠-٢٩.

- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧٤م) (أ)، "مستقبل التربية في البلدان العربية (١)" ، التربية الجديدة، أبريل العدد (٢)، ص ٣٤-٣.
- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧٤م) (ب)، "مستقبل التربية في البلدان العربية (٢)" ، التربية الجديدة، ديسمبر، العدد (٤)، ص ٩-٢٩.
- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧٥م) (أ)، "واقع تخطيط وإدارة تطوير المناهج في البلاد العربية: دراسة مسحية" ، التربية الجديدة، ، أبريل، العدد (٥)، ص ٩٣-١١٨.
- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧٥م) (ب)، "عرض لأفكار واتجاهات جديدة وممارسات تربوية مستقاة من تجارب في التربية" ، التربية الجديدة. نيسان العدد (٥)، ص ٨١-٨٧
- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧٥م) (ج)، "اعرف المستقبل" ، التربية الجديدة، ديسمبر، العدد (٧)، ص ص ٥-١٤.
- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧٥م) (د)، "تجديد الإدارة : ضرورة إستراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية" ، التربية الجديدة، ديسمبر، العدد (٧)، ص ١٣-٢٥.
- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧٦م) (أ)، "تجديد الإدارة: ضرورة إستراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية" ، التربية الجديدة، العدد (٨)، ص ١٢-٢٥.
- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧٦م) (ب)، "التعليم المفتوح" ، التربية الجديدة. العدد (٨)، ص ٣-٢٥.
- الغمام، محمد أحمد. (١٩٧٦م) (ج)، " التعليم اللامدرسي : إستراتيجية جديدة في التنمية التربوية" ، التربية الجديدة. العدد (٩)، ص ٣-٩.
- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧٧م)، "إسهام غير المهنيين في النشاطات التربوية" ، التربية الجديدة، العدد (١٢)، ص ٣-١١.
- الغمام، محمد أحمد، (١٩٧٨م) (أ)، "بدائل التعليم العالي" ، التربية الجديدة، ديسمبر، العدد (١٦)، ص ٣-٨.

- الفنام، محمد أحمد، (١٩٧٨) (ب)، "دور كليات التربية في تطوير التعليم قبل الجامعي بالبلدان العربية"، التربية الجديدة، العدد (١٤)، ص ١٥-٣.
- الفنام، محمد أحمد، (١٩٧٨م) (ج)، "الشيكات الجديدة الإقليمية للتجديد التربوي من أجل التنمية"، التربية الجديدة، أغسطس العدد (١٥)، ص ١٤-٣.
- الفنام، محمد أحمد، (١٩٧٨م) (د)، "التعليم من أجل العمالة المنتجة الكاملة في الدول العربية"، التربية الجديدة، أغسطس العدد (١٥)، ص ٢٨-١٥.
- الفنام، محمد أحمد، (١٩٧٩م)، "أصوات على العلاقة بين التجديد التربوي والتنمية"، التربية الجديدة، أغسطس، العدد (١٨)، ص ١٣-١٩.
- الفنام، محمد أحمد، (١٩٨١م) (أ)، "ثلاثة الآلاف مستقبل"، التربية الجديدة، العدد (٢٢)، ص ٩-١٢.
- الفنام، محمد أحمد، (١٩٨١م) (ب)، "حول نظرية عربية جديدة للتربية"، التربية الجديدة، العدد (٢٢)، ص ٣-٩.
- الفنام، محمد أحمد، (١٩٨٢م)، "الإعلام من أجل تربية أفضل"، التربية الجديدة، يناير العدد (٢٥)، ص ٤-١٥.
- الفنام، محمد أحمد، (١٩٨٣م) (أ)، "التفكير الاستراتيجي في التربية"، التربية الجديدة، يناير العدد (٢٨)، ص ٥-١٨.
- الفنام، محمد أحمد، المدرسة المنتجة، (١٩٨٣م) (ب)، "التربية الجديدة"، مايو العدد (٢٩)، ص ٧-١٨.
- الفنام، محمد أحمد، (١٩٨٣م) (ج)، "دور التربية في صنع مستقبل الأمة العربية"، التربية الجديدة، مايو العدد (٢٩)، ص ١٩-٢٥.
- الفنام، محمد أحمد، (١٩٨٤م)، "المعلومات التربوية على المستوى الإجرائي مهمة رئيسة للإدارة المدرسية"، التربية، جماد أول، العدد (٦٢)، ص ٥٨-٦٣.
- الفنام، محمد أحمد، (١٩٨٧م)، "دور التربية في صنع مستقبل الأمة العربية"، الفكر التربوي العربي، كانون الأول العدد (١)، ص ٢٧-٣٣.

ملحق رقم (٣)

إداة الدراسة : استماراة تحليل محتوى مقالات محمد أحمد الغنام

عنوان المقالة	الدورية	المجلد	الشهر	العدد	السنة	الصفحات	عنونة الدراسة (رقم المقالة)

أخي الباحث: الرجاء اختيار فكرة من الأفكار في المقالة المرفقة ثم تعبئه البيانات في الحقول أدناه

رقم الصفحة	رقم الفكرة (وحدة التحليل)
	ملخص الفكرة: (وحدة التحليل)

تعقيب الباحث

مقترنات النظم التربوية في البلدان العربية		واقع النظم التربوية في البلدان العربية في السبعينيات الميلادية				الفكرة الرئيسية المتضمنة للموضوع (وحدة التحليل) هي:
المستوى الإجرائي في الصنف	المستوى الإجرائي في المدرسة	مستوى الأقسام التعليمية	المستوى المركزي		المدى الإداري للفكرة الرئيسية	
البيئة المحيطة	التغذية الراجعة	الخرجات	العمليات والوظائف الإدارية	المدخلات	الهدف العام	المجالات الرئيسية في نظام الإدارة التربوية (فئات التحليل)
		القرارات	التطبيق / التخطيط	الرؤية / الفلسفه / المبادئ		
		الإجراءات	التنظيم	العناصر البشرية		
		حل المشكلات	الحفظ	التشريعات		
		علاقات	التنسيق	التقنيات والأساليب		
	مهارات إدارية	التفويم	البيانات والمعلومات	تطوير التعليم وتحقيق الأهداف المرجوة		عناصر المجالات الرئيسية (مفاهيم فرعية)
		التمويل والأبنية والمعدات التعليمية	الإمكانات المادية			
	مزيد من الخبرة والمعلومات الإدارية	شؤون العاملين	الوقت			
		المتعلمين		العلاقات الخارجية والتأييد الشعبي		
		تطوير المناهج				
		علاقة المجتمع بالتعليم				

ملحق رقم (٤)

بيان بأسماء ممكّمي استبانة الدراسة مرتبة هجائياً :

م	الاسم	الرتبة العلمية	جهة العمل
١	د. أميرة راشد الفاميدي	أستاذ مساعد	باحثة في مركز الأبحاث
٢	د. إيمان الرويسي	أستاذ مساعد	كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٣	د. عبد العزيز النوح	أستاذ مساعد	كلية أعداد المعلمين بالرياض.
٤	د. مضاوي محمد الشعلان.	أستاذ مساعد	كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.