التعليم لمجتمع ما بعد ٢٥ يناير: أدوار مطلوبة ومتطلبات ملحة

د. سعاد محمد عيد
مدرس التخطيط التربوي
قسم أصول التربية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

ملخص

انطلق البحث من قناعة مفادها أن الحاجة صارت ملحة للنهوض بالمجتمع، خاصة بعد الخامس والعشرين من يناير عام ألفان واحد عشر، ليرتقي المكانة اللائقة به في سباق الحضارة الإنسانية، وان التعليم هو السبيل إلى ذلك. لذا سعى البحث إلى التعرف على أهم ملامح المجتمع ما بعد ٢٥ يناير، وتوصل إلى انه من المتوقع أن يمر المجتمع بثلاث مراحل؛ مرحلة الأزمة، والمرحلة الانتقالية، ومرحلة إعادة البناء. وإزاء كل مرحلة من تلك المراحل قدم البحث مجموعة من الأدوار التي على نظام التعليم أن يؤديها، وتبين أن التعليم في مرحلة الأزمة لا يتعدى دوره الاستجابة للحاجات الأساسية لأبناء المجتمع ومساعدتهم على الحد من تعرضهم للأزمات. وعلى التعليم في المرحلة الانتقالية أن يقوم بمجموعة من الأدوار للتوجه نحو كيف التعليم إلى جانب الاهتمام بالكم. كما سعى البحث إلى تحديد أهم الخصائص التي يجب أن يتميز بها الإنسان المصري حتى يتسنى له حين امتلاكه لها أن يساهم في إعادة بناء المجتمع الذي نريد، مثل: الإيمان بالعلم، وتقدير قيمة الوقت، والاهتمام بالمستقبل، وارتفاع مستوى الطموح، والإيجابية في مواجهة المشكلات، وإعلاء قيمة العمل وقيمه، والاهتمام بالثقافة وتوصل البحث إلى مجموعة من الأدوار التعليمية التي من شانها أن تعيد تشكيل هذا الإنسان وفقا لهذه الخصائص، مثل: إكساب قيم التنمية وتعزيزها، وإكساب القدرة على تحديد الذات، والتوفيق بين القيم الشخصية والقيم المؤسسية، وتحديد افضل الممارسات والخيارات المتعلقة بالترتيبات المؤسسية، وإقامة مجتمع المعرفة. ثم قدم البحث مجموعة من المتطلبات الواجب توفيرها

لأداء التعليم لأدواره، وتبين أن بعضا منها هو مسئولية المجتمع ككل، وان البعض الآخر هو مسئولية نظام التعليم ذاته.

الكلمات المفتاحية: مرحلة الأزمة، المرحلة الانتقالية، مرحلة إعادة البناء، خصائص الإنسان الذي نريد، الأدوار التعليمية، المتطلبات.

Education for the Society after 25th January: Required Roles and Urgent Requirements

Abstract

The starting point of this research was the satisfaction that the need for upgrading the society has become urgent, particularly after the 25th January 2011 Revolution so that it may take its appropriate status in the hierarchy of human civilization, it was also believed that education is the key to achieving this. So, this research sought to identify the most significant features of post 25 January society. The research has revealed that is expected that the society will pass through three stages: the crisis stage, the transition stage and the reconstruction stage. For each of these stages, the research has presented a number of roles that education has to perform. It was revealed that the role of education during the crisis stages is confined to responding to the basic needs of the society members and helping them to reduce their exposure to crisis. Education during the transition stage has a set of roles for orienting to interest in the quality as well as the quantity of education. The research has also attempted to identify the most important characteristics that the Egyptian citizen must possess in order to contribute to the reconstruction of the required society. Examples of these characteristics are belief in science, estimating time value, interest in future, upgrading aspiration levels, positiveness in problem confrontation, sublimation of work and its values, and interest in culture. The research has arrived at a set

of educational roles that are necessary for re-forming the Egyptian citizen in the light of such characteristics as to acquire and enhance development values, to acquire self-renewal ability, to make a compromise between personal values and institutional values, to identify the best practices and options related to institutional provisions and to set up the knowledge society. Finally, the research has provided a number of prerequisites for education to perform its roles. It was revealed that the society as a whole is responsible for some of these roles whereas the education system itself is responsible for some others.

Keywords: Crisis Stage, Transitional Stage, Reconstruction Stage, desirable personality, Educational Roles, Requirements.

مقدمة

ثمة لحظات في حياة الأمم والشعوب، تشكل موقف إفاقة ووعى وإدراك، وتشكل أوضاعا وتنبها؛ وتكون في أعلى درجات الفهم والاستيعاب، سواء لما تمر به من مراحل مصيرية، أو لما تواجهه من أخطار تهددها، أو ما تكتشفه من فرص يمكن اغتنامها وانتهازها، أو لما تعيشه وتحياه من أوضاع قلقة، وما تحتاج إليه منها لتصبح أفضل وأحسن وأرقى [١]. ولقد كان يوم ٢٥ يناير، هو يوم إفاقة الشعب المصري، ويوم الوعي بأنه لا يمكن لهذا الشعب أن يظل مستسلما لأوضاعه المفروضة عليه. ويسبق ذلك أنه يوم الإيمان بأنه لا يمكن لهذا الشعب الذي يمتلك كل مقومات التقدم أن يظل متأخرا في ماراثون الحضارة الإنسانية.

ويعيش المجتمع المصري ما بعد ٢٥ يناير، مرحلة فعل الثورة، وهى المرحلة التي لا تكتمل الثورة بدونها؛ حيث تمر أي ثورة بثلاث مراحل حتى تكتمل.. المرحلة الأولى: هي ما يمكن تسميتها بحالة الثورة وهى مرحلة الغليان والغضب والاستفزاز الذي ينتاب الشعب ويحاول خلالها أن يبحث لنفسه عن منفذ يكسر به قيده ويحرر به إرادته. ويظل الأمر كذلك حتى تأتى المرحلة الثانية: وهى ما يمكن تسميتها بحدث الثورة، وتلك هي اللحظة التي يقع فيها الانفجار وهو ما وقع بالفعل يوم ٢٥ يناير. لكن الأمر لا يتوقف عند هذا

الحد بل تأتى المرحلة: الثالثة وهى مرحلة فعل الثورة أي مرحلة محاولة إعادة البناء .. مرحلة انهيار القديم وتبنى البديل [٢].

وبطبيعة الحال، فإنه لا يمكن القيام ببن ليلة وضحاها بإعادة بناء المجتمع؛ باعتبار انه هدف بعيد المدى، كما انه بحاجة إلى ادوار تقوم بها مؤسسات الدولة ككل لتحقيقه. ولما كان نظام التعليم هو واحد من أهم هذه المؤسسات، فإن البعض يرى أن إعادة بناء النظام التعليمي هو بمثابة حجر الزاوية الأساس في تشكيل مستقبل هذا المجتمع [٣]. وفى هذا السياق، يذكر جوزيه راموس الحائز على جائزة نوبل للسلام عام (١٩٩٦ م) انه: بالنسبة لأي امة تنهض من جديد، ليس هناك ما هو أهم من توفير التعليم، وإذا أردنا السلام والعدل والتمتع بالوظائف والرخاء، وأردنا لشعب ما أن يتحلى أفراده بالإنصاف والتسامح إزاء بعضهم البعض، فليس هناك من مكان أخر للشروع فيه بهذا المسعى غير المدرسة. فعلى المجتمع، الذي هو بحاجة إلى مؤسسات جديدة والقيام باستثمارات جديدة وسن قوانين جديدة، أن يعلم أن عملية إعادة البناء ينبغي أن تبدأ انطلاقا من المدارس [٤].

وتتمثل نقطة البداية لإعادة بناء نظام التعليم في الاعتراف بأن ما يجري تعليمه للناس، والكيفية التي يتم تعليمهم بها، وأشكال تنظيم بني النظم التعليمية، يمكن أن تجعل المجتمع أكثر أو اقل تعرضا للانجرار إلى ما قبل ٢٥ يناير. وبالتالي فإنه لتفادى هذا الخطر يتطلب الأمر أن يحتل إعادة بناء نظام التعليم موقعا مهما على سلم الأولويات المطروحة عند دراسة المسائل المتعلقة بإعادة بناء المجتمع. كما يتطلب الأمر كذلك التفكير فيما ينبغي أن يؤديه التعليم من أدوار تجاه المجتمع خلال كل مرحلة من المتوقع أن يمر بها بعد ٢٥ يناير، من منطلق أن مستقبل المجتمع أي مجتمع هو رهن بقدرات أفراده على الدفاع عن هويتهم وبناء نموذج حضاري يؤسس جسور الإغناء الحضاري من خلال التعليم والاستثمار فيه.

مشكلة البحث

تفرض الظروف التاريخية والجيوسياسية على مصر – دائما – أدوارا وأوضاعا محددة يجب أن تتبناها وتقوم بها بمبادرة داخلية ترتبط بمدى قوتها الذاتية أو تفرض عليها من قوى خارجية حال ضعف هذه القوة الذاتية، ولاشك أن مستوى هذه القوة الذاتية ومداها يتأثران بالأوضاع التعليمية السائدة. وهذا ما عاشته مصر قبل ٢٥ يناير حيث انخفض مستوى قوتها الذاتية، وقل مداها في شتى جوانب حياة المجتمع، لأسباب عديدة من بينها نظام التعليم الذي تدهورت أحواله بدرجة كبيرة.

وكان يوم ٢٥ يناير حيث ثار الشعب على الأوضاع الفاسدة التي تجذرت في المجتمع لعدة عقود، هذه الثورة التي من المتوقع أن تمر فعالياتها وتفاعلاتها بمراحل معينة، تبعا للشواهد التاريخية الخاصة بما مرت به ثورات سابقة، في أماكن مختلفة من العالم، وكان للتعليم دور فعال في المراحل المختلفة التي مرت بها هذه الثورات. ومن ثم، لا ينبغي أن يقف التعليم موقف المشاهد فقط إزاء الأحداث المتوقع حدوثها في مصر في المراحل المختلفة التي سيمر بها المجتمع بعد ٢٥ يناير، أو موقف المنتظر للتعليمات بشان ما يجب أن يفعله في هذه المراحل. بل من الضروري تحديد الأدوار المطلوب من التعليم القيام بها في كل مرحلة سيمر بها المجتمع، والمتطلبات اللازمة لقيامه بهذه الأدوار. مع التأكيد على أن هذا كله يستلزم تحديد طبيعة المجتمع في كل مرحلة من هذه المراحل، وبخاصة مرحلة إعادة البناء من خلال تحديد الخصائص التي يجب أن يتحلى بها أفراد المجتمع حتى يسهموا بفاعلية في إعادة البناء ويتحقق الاستقرار.

من هنا، كان هذا البحث الذي يهتم بملامح المجتمع المصري في المراحل المختلفة التي يمر بها بعد ٢٥ يناير، وضرورة تحديد الأدوار التعليمية الخاصة بكل مرحلة، والمتطلبات اللازمة للقيام بهذه الأدوار.

وبناء عليه، يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- ما أهم ملامح المجتمع بعد ٢٥ يناير؟

٢- ما المراحل المتوقع أن يمر بها المجتمع بعد ٢٥ يناير ؟

٣- ما أهم خصائص المجتمع الذي نريد إعادة بناءه؟

٤- ما ماهية الدور التعليمي؟

٥- ما الأدوار التعليمية المطلوبة في مرحلة الأزمة؟

٦- ما الأدوار التعليمية المطلوبة في المرحلة الانتقالية؟

٧- ما الأدوار التعليمية المطلوبة في مرحلة إعادة البناء؟

٨- ما متطلبات أداء التعليم لأدواره في مراحل ما بعد ٢٥ يناير؟

أهداف البحث

يتحدد الهدف الرئيس للبحث في تحديد أهم الأدوار التي على التعليم أن يؤديها لمجتمع ما بعد ٢٥ يناير، ومتطلبات أداء تلك الأدوار الواجب توفيرها سواء من قبل المجتمع أو من قبل النظام التعليمي ذاته. وفى سبيل تحقيق هذا الهدف، فإن البحث يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف الفرعية هي:

١- إلقاء الضوء على أهم ملامح المجتمع بعد ٢٥ يناير، والمراحل التوقع أن يمر بها.

٢- بيان خصائص المجتمع الذي نريد إعادة تشكيله.

٣- التعرف على مفهوم الدور التعليمي وخصائصه ومصادر اشتقاقه وكيفية صياغته.

٤- تحديد الأدوار التي يجب أن يقوم بها نظام التعليم في مرحلة الأزمة.

٥- تحديد الأدوار التي يجب أن يقوم بها نظام التعليم في المرحلة الانتقالية.

٦- تحديد الأدوار التي يجب أن يقوم بها نظام التعليم في مرحلة إعادة البناء.

٧- تحديد متطلبات أداء نظام التعليم لأدواره المختلفة في مراحل ما بعد ٢٥ يناير.

أهمية البحث

ينطلق البحث من قناعة مفادها أن الحاجة صارت ملحة للنهوض بالمجتمع، خاصة بعد ٢٥ يناير، ليرتقي المكانة اللائقة به في سباق الحضارة الإنسانية، وان التعليم هو السبيل إلى ذلك؛ فهو روشتة الإنقاذ. كما ينطلق أيضا من مسلمة مفادها أن للتعليم دور تجاه المجتمع في كل مرحلة من المتوقع أن يمر بها بعد ٢٥ يناير، فهو يجب ألا ينتظر حتى تستقر الأوضاع المجتمعية، بل عليه دور في الانتقال بالمجتمع من مرحلة الأزمة إلى مرحلة إعادة البناء والاستقرار. من هنا تنبع أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

١- التأكيد على أهمية التعليم؛ إذ لا يخفى على أصحاب الرأي والفكر والاختصاص ما للتعليم من أهمية متعاظمة في قيادة حركة التغيير في المجتمع، خاصة في تلك المرحلة التي يجب أن يحدث فيها تغيير في البني والهياكل المؤسساتية، بشرط أن يسبقه تغيير في الأفكار؛ هي مسئولية التعليم.

٢- يأتي هذا البحث كمحاولة للإسهام في تطوير التعليم من خلال ما يقدمه من جملة من الأدوار التعليمية المرتبطة بكل مرحلة من المراحل التي يمر بها المجتمع بعد ٢٥ يناير، والتي إذا تسنى للتعليم القيام بها فإنه ينتقل بالمجتمع بصورة تدريجية من مرحلة الضعف المصاحبة لذلك الحدث إلى مرحلة الاستقرار والبناء مبتغى ذلك الحدث.

٣- يكتسب البحث أهميته أيضا من إنه لا يتوقف عند حد تحديد الأدوار التعليمية، بل يقدم رؤية بشان ما يجب توفيره للتعليم من متطلبات حتى يتمكن من القيام بأداء تلك الأدوار.

٤- تتحدد الأهمية أو القيمة النظرية للبحث فيما يقدمه من تأصيل نظري بشان المراحل التي تمر بها المجتمعات التي تحدث بها ثورات بشكل عام وفى مصر بشكل خاص، إضافة إلى تحليل الأدبيات المتخصصة للوقوف على الأدوار التي يقوم بها التعليم في هذه المراحل. وما يستلزمه ذلك من توضيح ماهية الدور

التعليمي وكيفية صياغته.

أما الأهمية أو القيمة التطبيقية للبحث، فتتحدد – بصورة رئيسة – فيما يقدمه من أدوار يجب أن يقوم بها نظام التعليم المصري بشان المراحل التي يمر بها المجتمع بعد ٢٥ يناير، وأيضا فيما يحدده من متطلبات ملحة يجب توفيرها حتى يتسنى لنظام التعليم القيام بالأدوار المطلوبة منه في تنمية المجتمع وبلوغه المستوى الحضاري المبتغى.

منهج البحث

تقتضى طبيعة البحث، والإجابة عن تساؤلاته، وتحقيق أهدافه، استخدام المنهج الوصفي في التعرف على ملامح المجتمع المصري ما بعد ٢٥ يناير، والمراحل المتوقع أن يمر بها المجتمع، وكذا التعرف على مفهوم الدور التعليمي وخصائصه ومصادر اشتقاقه، في محاولة لتنظيم تلك البيانات والمعلومات وتصنيفها بصورة دقيقة، وتحليلها بعمق في محاولة لاستخلاص أهم الأدوار التعليمية خلال كل مرحلة، ومن ثم تحديد متطلبات أداء تلك الأدوار.

إجراءات البحث

يشتمل البحث على أربعة محاور رئيسة يتبعها النتائج والتوصيات. يتناول المحور الأول: أهم ملامح المجتمع بعد ٢٥ يناير، والتي تقتضى البحث عن أدوار تعليمية جديدة تناسب المراحل الجديدة التي يمر بها المجتمع. ويتعرض المحور الثاني: لماهية الدور التعليمي؛ وذلك للتعرف على مفهوم الدور التعليمي وخصائصه ومصادر اشتقاقه وكيف يصاغ أما المحور الثالث فيتناول: الأدوار التعليمية لمجتمع ما بعد ٢٥ يناير. ويحدد المحور الرابع: المتطلبات اللازم توافرها لأداء التعليم لأدواره المطلوبة، تلك المتطلبات التي يقع بعضها على مسئولية المجتمع، وبعضها الأخر يقع على مسئولية النظام التعليمي.

المحور الأول: ملامح المجتمع ما بعد ٢٥ يناير

منذ ما بعد ٢٥ يناير، ومصر .. الدولة والوطن والمجتمع.. تمر بعملية تغيير هيكلي وبنيوي كبير تنذر بمخاض عسير، يسبقه ويلحقه الكثير من التحولات، بعضها قد يكون في الاتجاه الصحيح والآخر قد يكون في الاتجاه الخطأ، وربما الثالث في اتجاه التيه أو التوهان.

ومع كل ذلك، استطاع الشعب تحقيق إنجاز وصفه الكثير من المحللين المنصفين الذين يتسمون بالموضوعية والأمانة، بالثورة المبدعة المتفردة عن معظم الثورات الأخرى في تاريخ البشرية.

وعادة ما تلعب الثورات دورا مهما في حياة الأمم، فبالرغم من ارتباط العديد من الثورات بقدر من العنف، وبقدر اكبر من الفوضى قبل استقرار النظام الجديد ونجاحه النسبي أو المطلق في تحقيق أهدافه، فإن الثورات تحقق نقلة نوعية وكمية في مجتمعاتها، من حيث طبيعة العلاقات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، بما يهدف لإدماج أعداد اكبر من المواطنين في تلك المنظومة من العلاقات (٥). حيث يشير مفهوم الثورة إلى شكل من أشكال التغيير الجذري الذي يؤثر على كل جوانب الحياة، ويعيد تشكيل العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية على أسس جديدة (٦). فالثورة تغيير جذري لما هو قائم، تغيير للنظم والمؤسسات مسبوق بتغيير للأنساق الفكرية والقيمية وطرائق التفكير (٧).

وبعد مرور بعض الوقت على ٢٥ يناير بكل ما فيه من أحداث تتفاوت رؤى المحللين بشأنها، بدا المجتمع في مواجهة مجموعة من التحديات التي ربما يبدو للكثيرين أن معظمها، إن لم يكن كلها، أصعب شأنا وخطرا من التحدي الكبير الذي خاضته البلاد ونجحت في اجتيازه بامتياز، وهو إسقاط النظام السابق ومجموعة القوى التي كان يعتمد عليها ويستند إليها. وهى تحديات مرحلة إعادة البناء .. مرحلة التغيير لإعادة بناء عقد اجتماعي جديد وتحقيق الأهداف التي أعلنت بدءا من ٢٥ يناير: حرية، كرامة، عدالة إنسانية، المتطلبة للإرادة والحسم نحو تكريس عدالة قوانين ومبادئ وقيم غائبة على مستوى الفرد والمجتمع

والمؤسسة [٨].

ومن المتوقع أن يمر المجتمع فيما بعد ٢٥ يناير بالمراحل التالية:

أ- مرحلة الأزمة

إن أول ما يتعرض له أي مجتمع بعد وقوع حدث ثوري به هو مروره بحالة أزمة - تمثل وضعا طارئا - تسيطر على قدرة المجتمع على التعامل معها باستخدام موارده فقط وتعكس هذه الأزمة مدى افتقار الحكومة إلى القدرة والإرادة على النهوض بوظائف الدولة الأساسية لما فيه مصلحة الجميع. وطبقا لذلك فإن ضعف المجتمع في أوقات الأزمات يتجاوز سوء الخدمات لتشمل الصراعات، وانهيار الدولة، وفقدان السيطرة على الأرض، والاضطراب السياسي، وأتباع سياسات المصالح الانتخابية، واضطهاد فئات من الشعب أو حرمانها من الموارد [٩].

وبالنظر في ثنايا الأحداث التاريخية الكبرى يلاحظ أن الأزمات على مر العصور تتوسط المراحل المهمة في حياة الشعوب، فبين كل مرحلة ومرحلة جديدة ثمة أزمة تحرك الأذهان وتشعل الصراع وتحفز الإبداع وتطرق فضاءات بكر تمهد السبيل إلى مرحلة جديدة. فكما يولد الأمل من اليأس؛ حينما يكون الإنسان راغبا في التغيير وقادرا عليه، فإن الثورة تولدها أزمة ويولد منها أزمة جديدة، وكأن الأزمة ظاهرة ترافق سائر المجتمعات في جميع مراحل التكوين والارتقاء وأيضا الانحدار.

ويواجه المجتمع خلال تلك المرحلة جملة من التحديات في مختلف المجالات. ففي المجال السياسي: فقدت مصر دورها القيادي في المنطقة رغم ثقلها الحضاري، وأهدرت كرامة المواطنين، وزادت حدة الإقصاء السياسي، وتضاءلت مساحة الحريات وصور التعبير عن الرأي.

وفى المجال الاقتصادي: لم يتم تغييرات تذكر في السياسات الاقتصادية، مما أدى إلى بطء في معدلات النمو وارتفاع في معدلات التضخم وتفاقم البطالة والفقر، ولم تتحقق مطالب الشعب التي رفعها وفى

مقدمتها العيش أي توفير سبل الحياة الذي يعنى التنمية الاقتصادية، والعدالة الاجتماعية التي يتطلب تحقيقها إجراء تغييرات جوهرية في نظام الأجور والضرائب والتحويلات ودعم الخدمات وعلى رأسها الخدمات العامة الصحية والتعليمية (١٠).

إما في المجال الاجتماعي: فقد تفاقمت المظالم الاجتماعية من بطالة متزايدة وإهدار لحق العمل، كما حدث تراجع في الرعاية الصحية والخدمات العامة، وتلوث طال مقومات الحياة حتى وصل إلى مياه الشرب، كما ارتفعت نسبة من يعيشون تحت خط الفقر (١١).

وفى المجال التعليمي، لعل خروج جامعات مصر من التصنيف العالمي لأفضل ألف جامعة على مستوى العالم، ومستوى الخريجين الذي يلفظهم سوق العمل لتدنى مستواهم، ومستوى خريجي المؤهلات المتوسطة ومنهم من لا يجيد القراءة والكتابة لهو اكبر دليل على انهيار التعليم.

ب- المرحلة الانتقالية

مما لا شك فيه انه لا يمكن الانتقال من مرحلة الأزمة إلى مرحلة الاستقرار مباشرة، بل هناك مرحلة وسطى انتقالية تمثل حلقة الوصل بين المرحلتين الأولى والثالثة، يتم فيها اتخاذ مجموعة من الإجراءات التصحيحية التي من شأنها الانتقال بيسر إلى مرحلة البناء المجتمعي.

وبرغم خطورة وأهمية المرحلة السابقة – مرحلة الأزمة – لمن يحسن التعامل معها على حد قول ستنجل رئيس تحرير مجلة Time (٢٠٠٩ م)، حيث أوصى إدارة الرئيس بوش الابن بعد الأزمة الاقتصادية بتذكر شعارين، الأول: "لا تضيع أزمة جديدة أبدا" بمعنى كيف يمكنك الاستفادة من الأزمة في تجديد المفاهيم السائدة والأساليب المطبقة سعيا وراء التغيير الإيجابي. والشعار الثاني: "أحيانا تعنى الأزمة فرصة جديدة وأحيانا تظل مجرد أزمة" بمعنى أن من يتحلون بالروح الإيجابية سيعتبرون الأزمة فرصة للتغيير من خلال سلوكهم الإيجابي وقدرتهم على المواجهة والتجديد، أما من يقبعون وراء أسوار التردد والخمول فإن الأزمة

بالنسبة لهم ستظل أزمة، مما سيزيد من تردى الأوضاع [١٢]. وتعد المرحلة الانتقالية من أكثر المراحل صعوبة لأنها تحتاج إلى: الصبر والمصابرة وروح التحدي المستمر نحو الاقتراب من إعادة تشكيل المجتمع بشكل يجعله أكثر قدرة على الانطلاق الحضاري الصحيح. وأصعب ما في هذه المرحلة هو احتمالية العودة إلى حالة الفتور والعجز السابقتين على وقوع الحدث الثوري شيئا فشيئا، وعدم التوحد حول هدف واحد. إذا فهذه المرحلة تقتضى استمرار اليقظة والحماسة لمواصلة العمل، والتركيز على الهدف وذلك في ضوء رؤية واضحة ومتفق عليها للوضع الأمثل الذي يسعى المجتمع للوصول إليه.

ومن أهم ملامح المجتمع خلال تلك المرحلة انه يشهد تحسنا في الأوضاع عما كان قائما خلال مرحلة الأزمة. ففي المجال السياسي: يجب أن يتم استكمال هدم النظام السياسي القديم، والوصول بالتحقيقات والمحاكمات بشان نهب المال العام وإفساد الحياة السياسية لما هو أبعد من الشريحة العليا. وكذلك بناء نظام سياسي جديد يرسى دعائم حكم ديموقراطي رشيد، ويهيئ مناخا صحيا للتفاعل والتنافس بين القوى السياسية المختلفة، ويوفر فرصا مناسبة لمراجعة التشريعات وسد ما بها من ثغرات. يضاف إلى ما سبق التوجه نحو تعزيز الحريات وتقنين ما اكتسبه الشعب منها بعد ٢٥ يناير، والعمل على دسترة جميع الحريات والحقوق المتصلة بالديموقراطية التشاركية [١٣].

وفى المجال الاقتصادي: يجب الانتقال إلى نوعية جديدة من السياسات الاقتصادية لمواجهة مشكلات بطء النمو وضعف بنيته، والبطالة، وانخفاض الأجور، والفقر، والتفاوتات الضخمة في توزيع الدخل [١٤].

أما في المجال الاجتماعي: ضرورة التأكيد على حق الإنسان في حياة حرة كريمة، وتتجلى مظاهر التحسن في المستويات المعيشية، وفى المنظومة الأخلاقية، وفيما يقدم من خدمات لأفراد المجتمع. حيث من المهم مراجعة سياسات مكافحة الفقر والحماية الاجتماعية، في اتجاه التطبيق التدريجي لمبدأ تعميم الحماية الاجتماعية، وحيث من الضروري التزام الدولة بالوفاء بالحاجات الأساسية للجميع كالتعليم والصحة

والتغذية والمياه النظيفة [١٥].

وفى المجال التعليمي: ضرورة العمل على مواجهة أوجه القصور المختلفة التي يعانى منها نظام التعليم، ويكون الاتجاه نحو النهوض بالتعليم كميا وكيفيا، وذلك لما لهذا كله من آثار على فرص الحراك الاجتماعي الصاعد.

ج- مرحلة إعادة البناء

إن منطق الثورة دائما ما يكون حركة داخلية ترفض وضعا سياسيا اجتماعيا قائما، وتسعى إلى تغييره وإنشاء وضعا جديدا يحقق العدالة والحرية، ويخدم مصالح الأغلبية التي خضعت للظلم والاستبداد من نظام أو وضع استمر عبر سنوات طويلة [١٦]. ويكون وجود هذ المجتمع ممكنا إذا استطاع أبناؤه أن يحملوا في رؤوسهم صورة مشتركة عن هذا المجتمع ماضيا، وحاضرا، ومستقبلا [١٧].

وباستقراء التاريخ، يتبين أن الانتقال من حدث الثورة أي الانفجار إلى فعل الثورة أي البناء يستغرق فترة قد تطول أو تقصر وفقا لمدى وعى المجتمع بما يريد، وقدرته على تحقيق ما يريد، ومدى امتلاكه لمشروع تنموي حضاري قومي يجسد طموحاته وآماله بعيدة المدى.

ويعد الحديث عن خصائص وسمات المجتمع الذي نريد، هو في الأساس حديث عن الخصائص التي يجب أن يتميز بها الإنسان المصري، الذي سيعهد للتعليم أمر إعداده وتشكيله وفقا لهذه الخصائص. وذلك من منطلق أن الفارق بين المجتمع المتخلف والمجتمع المتقدم - في مجمل الأمر - هو فارق بين نمطين من البشر، بين إنسان متخلف وإنسان متقدم.

وفى هذا السياق يذكر محمد صبري الحوت (٢٠١١ م) انه إذا كانت المرتكزات الرئيسة التي يقوم عليها أية مجتمع تتحدد في: الأرض؛ بما تمثله من معان جغرافية. والزمن؛ بأبعاده الثلاثة، الماضي والحاضر والمستقبل. والبشر؛ الموارد والقوى الأساسية لقيام ونهوض الدولة. فإن المرتكز الثالث - الإنسان - هو

الذي تتوقف عليه مستوى الاستفادة من المرتكزين الآخرين [١٨]. فالإنسان هو أداة تحقيق رفعة شأن المجتمع أو تدميره أو إضعافه.

ومن ثم، فإن هذا يؤكد أن السبيل الرئيس لإعادة بناء المجتمع هو تكوين الإنسان الذي يحقق للمجتمع نهضته الحضارية التي يرغب فيها. ومما يوفر إمكانية تحقيق ذلك أن خصائص الإنسان التي هي محصلة التفاعل المستمر بين طبيعته وبين الظروف والعوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية المحيطة به، وهى خصائص ذات طبيعة ديناميكية متغيرة بتغير الظروف التي تشكلها.

من هنا يقدم البحث الحالي مجموعة من الخصائص التي يجب أن يتصف بها الإنسان المصري حتى يتسنى له – حال امتلاكه لهذه الخصائص – أن يساهم في بناء المجتمع الحضاري الذي نريد. وتتمثل تلك الخصائص فيما يلي:

١– الإيمان بالعلم

إن الإنسان الذي نريد هو إنسان ذو عقلية إيجابية فعالة، يأخذ بالمنهج العلمي في التفكير والعمل. فالعلم نظام متماسك من القيم العقلية والملكات النفسية والطاقات الذاتية التي بها يتميز عن سائر النشاطات والجهود الإنسانية، ومنهجه يعتمد أساسا على الاستقرار، والتثبت بالتجريب والاختبار، وأيضا بالقياس والتنسيق والافتراض والتعليل توصلا لصوغ النظريات والقوانين التي تربط الحقائق المكتشفة وتؤلف بينها [١٩]. وليس العلم مجرد اكتساب معلومات علمية أو حيازة ذهنية لمعلومات وحيازة مادية لتكنولوجيا، ولكن العلم الذي يمثل الآن روح العصر، هو منهج في فهم ودراسة الواقع اعتمادا على العقل الناقد بهدف التدخل التجريبي للتغيير. والعلم أبنية معرفية نسقية، وظاهرة اجتماعية ثقافية، وذلك باعتباره نسقا معرفيا متحدا مع بنية وأنشطة المجتمع. إنه ليس معارف متفرقة، بل منهج موظف في خدمة بنية المجتمع يعمل على تماسكها واطراد تقدمها، ومواجهة تحدياتها ورسم معالم مستقبلها. ولهذا هو مؤسسة اجتماعية وعنصر

حضاري، أي ركيزة البناء الحضاري [٢٠]. والعلم بهذا المعنى هو الذي يدفع المجتمع إلى تقويض أركان التخلف لصالح التقدم، حيث يلعب العلم دورا أساسيا في عملية تحديث المجتمع وبغيابه يسود التخلف.

ولم يعد ينظر إلى العلم باعتباره وسيلة لمعرفة العالم، بل صار وسيلة لتغيير العالم؛ وذلك بسبب انتصار المنهج العلمي [٢١]. فالمجتمع الذي يتصف فكره ومنهجه بأنهما علميان يستطيع البقاء أزمانا طويلة، والمجتمع يسمى مجتمعا علميا بالقدر الذي تؤثر فيه معارفه العلمية، والمناهج المبنية على هذه المعارف في حياته اليومية وفى اقتصاده ونظمه السياسية وحياته الاجتماعية [٢٢].

٢- تقدير قيمة الوقت

إن الأفراد الناجحون هم الذين يستثمرون وقتهم المتاح في القيام بالأشياء والأعمال الأكثر أهمية، وهم الذين يخططون وينظمون وقتهم المتاح، وهم الذين يسيطرون على العوامل التي قد تتسبب في إهدار هذا الوقت، إيمانا منهم بان الوقت قيمة تفوق قيمة ما عداها. فأي شيء إذا ما فقد أو نفد فان الفرد يستطيع الحصول عليه وتعويضه وربما بأضعاف مضاعفة، أما الوقت إذا ضاع من حياة الفرد ولم يشغله في زيادة جديدة، فإنه يعتبر بمثابة الفرصة الضائعة التي لا تعوض أبدا.

وعليه فالوقت أغلى من أي شيء، وأهميته في حياة الشعوب والأمم لا تقاس إلا بنتائج سعى الإفراد في وحدة الزمن ومدى فعالية هذا السعي في تحقيق الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع. ولقد دلت معظم الدراسات المهتمة بمعرفة حضارة الشعوب وأسباب تقدمها أن معظم هذه الحضارات ازدهرت وبلغت ذروة تقدمها عندما كانت شعوبها تحرص كل الحرص على أوقاتها، وذلك بإدراكهم لقيمة الوقت والاهتمام بكل مرحلة منه وكل جزء فيه، مما أدى إلى يقظة الوعي الإنساني إلى هذا العنصر الفاعل في حياة الشعوب، وبالتالي الاهتمام البالغ به وتوظيفه في خدمة الفرد والمجتمع. وترجع اهمية إدراك قيمة الوقت أيضا باعتباره وعاء لكل عمل ولكل إنتاج، فهو في الواقع رأس المال الحقيقي للإنسان، فردا كان أو مجتمعا، وهو إذا بمثابة

الحياة كلها، فما حياة الأفراد أو الحضارات أو الأمم إلا الوقت التي تقضيه من ساعة الميلاد إلى ساعة الوفاة أو الاندثار (٢٣).

وإذا كان للوقت كل هذه الأهمية التي تسمو به إلى اعتباره الحياة، وإذا كانت الدول التي اعتبرت الوقت قيمة قد تقدمت بفعل احترامها وباستثمارها لهذا العنصر، فالأجدر بالمجتمع الذي يسعى في طريق النمو أن يعود إلى استثمار هذا العنصر الذي يهدر بسبب سوء استخدامه أو تعطيله، وذلك بنقله من دائرة المعرفة والإدراك، إلى دائرة الإيمان والإرادة، إلى دائرة العمل والتنفيذ. وهذا لا يتأتى إلا بالمعرفة والشعور الكافيين بأهمية هذا العنصر الفعال وبالمحافظة عليه والحرص على الاستفادة الكبيرة والمجدية من كل لحظة تمر منه، وتوظيفه عن طريق العمل الدؤوب في تنمية المجتمع، والحذر من أن يضيع شيء منه في غير أوجهه النافعة.

٣- الاهتمام بالمستقبل

إن سمة العصر الرئيسة يمكن اختصارها في كلمة واحدة هي المستقبلية؛ بمعنى النزوع إلى دراسة المستقبل وهى سمة لازمة تماما مع ظروف المجتمعات عالية التعقيد (٢٤). تلك المجتمعات التي أيقنت أن الاهتمام بالمستقبل بات من الحتميات التي لا يمكن الاستغناء عنها؛ لاعتبارات متصلة بالعالم وما يحفل به من تغير سريع واضطراب شديد ولا يقين متزايد. والأمة التي لا تمتلك خريطة واضحة المعالم والتضاريس لهذا العالم سريع التغير شديد التعقيد، والتي لا تمتلك بوصلة دقيقة تعينها على تحديد مسارها الصحيح على هذه الخريطة، هي أمة تعرض مستقبلها لأخطار عظيمة (٢٥). وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة للدول المتقدمة، فإن الدول النامية التي لم تزل تسعى إلى بناء نفسها وتنمية اقتصادها والعثور على موقع أفضل لها على خريطة العالم هي في حاجة اشد إلى الاهتمام بدراسة المستقبل.

من جهة أخرى، فإن ما تتيحه دراسة المستقبل من إضفاء طابع مستقبلي طويل المدى على التفكير، وإنما هو علامة مهمة من علامات النضج العقلي والرشادة في اتخاذ القرارات؛ ذلك أن ما يتم اتخاذه من

قرارات اليوم، وما يؤدى من تصرفات في الحاضر سوف يؤثر بصورة أو بأخرى على المستقبل. ولكي يصبح هذا المستقبل مرغوبا فيه، يجب أن تراعى قرارات اليوم النتائج والتداعيات المحتملة لهذه القرارات على مدى زمني طويل، وليس فقد على المدى القصير أو المتوسط (٢٦). وبذلك تلعب دراسة المستقبل دورا بالغ الأهمية في عملية دعم صنع واتخاذ القرار؛ حيث تساعد على معرفة القدرات الداخلية ومحاولة استغلالها وتعظيمها، وكذلك معرفة التحديات الخارجية ومحاولة تقليصها، وكيفية تأثيرها على المدى القصير والمتوسط والطويل الأجل في المستقبل، وتسهم في صياغة الإجراءات اللازبة لمواجهتها. كما تساعد على التنبؤ بالآثار المستقبلية للسياسات والتشريعات الحالية، مما يساعد على التقليل من التكاليف الاجتماعية لسياسات معينة قد تترك آثارا سلبية على المستقبل (٢٧).

وجدير بالذكر، أن اهتمام الإنسان والمجتمعات بالمستقبل لم يكن حديث العهد، بل تشكل الرغبة الإنسانية لمعرفة الغد ظاهرة تاريخية عرفها الإنسان في مراحل تطوره المختلفة، إلا أنها لفترة طويلة لم تكن تخرج عن كونها اجتهادات ابتدعها، ومنذ أن أدرك الإنسان علاقة الماضي بالحاضر وسير الأحداث المستقبلية وفق سنن ومشاهدات استقرت على وتيرة معينة في الماضي ومن الممكن أن تستمر في المستقبل، بدا الإنسان في اتخاذ التدابير التي تكفل له التعرف على المستقبل ومن ثم الاستعداد له والتأثير فيه.

وإذا كان المستقبل بذلك يمكن صنعه وإبداعه وتوفير متطلباته وصولا إلى صورة المجتمع المرغوبة، في ضوء قيم ذلك المجتمع وثقافته وغايته وأهدافه، فإن ذلك رهن أولا بوعي الإنسان والمجتمعات بأهمية هذا البعد الزمني في حياة الشعوب والمجتمعات، وأهمية استشرافه بطرق علمية، واعتبار العمل من اجل المستقبل عقيدة إيمانية، وضرورة مؤكدة، وفريضة حضارية.

٤- ارتفاع مستوى الطموح

لما كان نجاح المجتمعات وتقدمها لا يأتي عبثا ولا مصادفة، ولما كان المجتمع لا يعلو فوق مستوى أفراده، كان امتلاك أفراد مجتمع ما للطموح عاملا رئيسا في رقى هذا المجتمع وتقدمه. ذلك أن الطموح هو امتلاك الحافز لبلوغ الهدف، وهو ذلك الشييء الذي ينمو بداخل الفرد ليكسبه القدرة على بذل مجهود اكبر لكي يحقق ما يريد، فلا وصول لمبتغى أو هدف بدون حافز، ولا هناك حافز إلا من ورائه طموح (٢٨). فالطموح إذا هو الذي يدفع الإنسان للوصول إلى هدفه والسعي لتحقيقه، ومن هنا يظهر الإبداع وتتفجر ينابيع المعرفة وتنضح العقول بالأفكار البناءة.

ولعل الإرث الثقافي يؤكد أن ارتفاع مستوى الطموح لدى أفراد مجتمع ما، بحيث يصبح سمة عامة لأفراده هو المحك الرئيس بين التقدم والتخلف. فأوروبا – على سبيل المثال – لم تنتقل من عصور الظلام إلى عصر النهضة إلا عندما انتشر ما يسمى بفيروس التقدم، أي عندما أصبح التطلع للأفضل رغبة مجتمعية وسمة عامة.

كذلك الولايات المتحدة الأمريكية في سعيها الدؤوب لصدارة العالم، تدفع أبناءها إلى التطلع للأفضل، وترجمة تلك التطلعات إلى واقع ملموس، مما يدفعهم إلى مزيد من العمل. ولعل في تبنيها لمشروع ٢٠٦١ .. العلم لكل الأمريكيين اكبر دليل على ذلك (٢٩).

٥- الإيجابية في مواجهة المشكلات

إن المجتمع الذي نريد هو مجتمع تنموي، ينطوي في الأساس على ما هو أكثر بكثير من مجرد ارتفاع مستوى الدخل، إلى إيجاد البيئة المناسبة التي يستطيع فيها الناس أن يستثمروا كامل طاقاتهم وقدراتهم بحيث يعيشون حياة منتجة وخلاقة تتلاءم مع حاجاتهم ومصالحهم. لكن هذا المجتمع المرغوب فيه لا يخلو من المشكلات، فكما أن التخلف مشكلة فإن التقدم أيضا يثير بعض المشكلات، إلا أنهما مختلفتان في النوعية

والحجم ودرجة الخطورة والأسباب وطرق العلاج.

والإنسان الإيجابي هو الأجدر على بناء هذا المجتمع والمحافظة عليه والتصدي لمشكلاته؛ لأنه يتبنى منهج فكرى سليم عن نفسه وعن مجتمعه وعن الحياة بصفة عامة، كما انه يتمتع بالتفاؤل والحماس والقدرة على مواجهة كل الصعاب. لذا فإنه إذا كانت الإيجابية تندرج تحت عاملين أساسيين هما: طريقة التفكير، وطريقة التصرف وكلاهما قابل للتغيير، وإذا كان الاتجاه العقلي الإيجابي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنجاح في كل مجالات الحياة (٣٠)، فإنه يجب تنمية الإيجابية لدى أفراد المجتمع في تعاملهم مع المواقف الحياتية المختلفة التي سوف يواجهونها.

٦- إعلاء قيمة العمل وقيمه

إن سر ارتقاء الإنسان هو العمل والإنتاج؛ فالإنسان لا يطور بالعمل بيئته فحسب، ولكنه يطور أيضا ذاته وقدراته الذهنية والجسمية والروحية. ويحقق العمل المبدأ الصحي الأول في العلاقات بين البشر مبدأ الأخذ والعطاء. ففي العمل يجد الفرد ذاته ويحقق فتوته ويشعر بقيمته ويدعم علاقته بالآخرين ويشعر بالفخر والانتماء للمجتمع (٣١).

لهذا أدركت الدول والشعوب المتقدمة قيمة العمل والإنتاج باعتبارهما أساسا التنمية، وانه لا عمل ولا إنتاج بدون كوادر بشرية قادرة على العمل وراغبة فيه؛ حيث إن القدرة على العمل شرط ضروري لأدائه، والرغبة فيه شرط ضروري وكافي لرفع إنتاجية العمل.

وللعمل قيمه التي تمثل مجموعة المبادئ والضوابط الأخلاقية والمهنية التي تحدد سلوك الفرد العامل المنتج، وترسم له الطريق السليم الذي يقوده إلى أداء واجبه الوظيفي ودوره في المنظومة الإنتاجية التي ينتمي إليها، وهى إلى جانب ذلك تمثل السياج المنيع الذي يحميه من الخطأ ويحول بينه وبين أي عمل يخالف ضميره، أو يتنافى مع مبادئه (٣٢). وكما تختلف تلك القيم من مجتمع لأخر، فإنها كذلك تختلف من شخص

لآخر لكن هناك إجماع على اهمية قيم العمل وضرورتها لأي مجتمع إنساني، فهي من أهم الركائز التي تقوم عليها تنميته وتطويره. لذا، على الدول التي تسعى لبناء نفسها وتطوير مؤسساتها وبنيتها الاجتماعية والاقتصادية أن تتبنى قيم للعمل خاصة بها؛ مثل: المسئولية، والأمانة، والإتقان، والصبر، وحسن الخلق، والتعاون، والصدق... وغيرها.

٧- الاهتمام بالثقافة

إن الإنسان الذي يحدث نهضة تنموية لمجتمعه ليس هو الإنسان العامل المنتج فحسب، بل هو أيضا إنسان يتمتع بكل حقوقه، التي من أهمها أن يكون له وجهة نظر تجاه نفسه ومجتمعه والآخرين، ويعبر عنها بحرية، ويستطيع بها – إن تطلب الأمر – أن يغير المجتمع من حوله.

فالمثقف هو شخص يلعب – ضمن المجتمع – دورا خاصا يختلف تماما عن دور الحرفي المتعلم، فهو يستطيع أن يكون فكرة أو رأيا واضح المعالم حول إشكالية ما ويوجه هذه الرسالة إلى المجتمع بهدف التغيير والتنوير وكشف الحقيقة (٣٣).

ولا يفترض في أفراد المجتمع جميعا أن يكونوا على نفس القدر من الثقافة، لكن ينبغي أن يكون كل المجتمع مثقف، ولكن بدرجات. فكما يذكر زكى نجيب محمود (١٩٨١ م) أن للثقافة دور في تغيير الواقع بتغيير الأفكار، والمثقف عليه أن يقوم بهذا الدور الذي يغير به وجه الحياة إلى ما هو أفضل، ولكن ليس أي مثقف يستطيع القيام بهذا الدور؛ فهناك المثقف الذي يكفيه من الثقافة المعرفة، وهناك المثقف الذي لا ينعم بثقافته إلا إذا استخدمها أداة لتغيير الحياة من حوله وهو ما يعرف بالمثقف الثوري (٣٤).

وما أحوج المجتمع إلى المثقفين الثوريين، أبطال التقدم البشرى، خاصة في تلك المرحلة الحرجة التي نمر بها، من اجل بناء المجتمع الذي نريد. فعلى عاتق هؤلاء يقع دور الإقناع بأهمية الأفكار الجديدة، وأهمية التغيير، فالإقناع مهمة المثقفين على اختلاف أنواعهم وتوسع نشاطاتهم من جامعات ومراكز بحوث وأدباء

وفنانين وصحافة وإعلام بأوسع معانيها، هؤلاء جميعا هم مصادر النور الذي يلقى الأضواء على الجديد المأمول (٣٥)

المحور الثاني: ماهية الدور التعليمي

يكمن جوهر الدور عموما في طبيعته التي ما تلبث أن تتحدد كلما اقتضت الحاجة أو تغيرت المعطيات والظروف والأوضاع، ويتفرد الدور التعليمي بلزوم استجابته لطبيعة المجتمع بشكل عام وفى عتبات تحوله بشكل خاص. وفى هذا السياق يختص هذا المحور بدراسة الدور التعليمي من حيث

أ- مفهوم الدور التعليمي

يعرف الدور بأنه؛ مجموعة من الأنشطة المرتبطة والأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة (٣٦).

ويعرف بأنه: مجموعة الوظائف والمهام الأساسية التي يمكن أن يضطلع بها جهاز معين (٣٧).

ويعرف كذلك بأنه: مجموعة الوظائف والمهام والمسئوليات التي يقوم بها تنظيم أو قطاع أو مؤسسة لتحقيق أهداف معينة من داخل المجتمع (٣٨).

كما يعرف الدور بأنه مزيج من وصف لوظيفة ما والمتطلبات اللازمة للاضطلاع بتلك الوظيفة. وتوصف الوظيفة بدلالة الأهداف، والمسئوليات، وتوصف المتطلبات بدلالة المعارف والمهارات والسلوكيات الضرورية لكي تؤدى الوظيفة بطريقة جيدة (٣٩).

ومن ثم – انطلاقا مما سبق – يمكن النظر إلى الدور على انه موقف واتجاه، يتحدد بناء على عدد من الاعتبارات المجتمعية منها: أحوال المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وخصائص المجتمع وهويته، ومنظومة القيم المتبناه في المجتمع. يضاف إلى ذلك مدي التوافق بين أفراد المجتمع وتلك الاعتبارات.

وفى ضوء ما سبق، يمكن القول بان الدور التعليمي يجيب عن السؤال: ماذا يفعل التعليم وماذا يجب أن يفعله في موقف ما لتحقيق هدف ما؟ وما المطلوب كي يقوم بهذا الفعل؟ وعلى هذا يمكن تعريف الدور التعليمي هنا بأنه: مجموعة الأنشطة. المترابطة التي تمكن نظام التعليم من المشاركة بفعالية في مرحلة ما بعد ٢٥ يناير، للوصول بالمجتمع إلى الوضع الحضاري المنشود.

ب- خصائص الدور التعليمي

يتميز الدور التعليمي بمجموعة من الخصائص تتمثل فيما يلي:

١- الدور نشاط؛ فالدور لا يعدو أكثر أو اقل من أفعال وتصرفات مطلوبة من نظام التعليم في موقف معين. حيث تعرف الأنشطة بأنها: "التدابير المتخذة أو الأعمال المنجزة التي تحشد من خلال مدخلات من قبيل الأموال والمساعدات التقنية وأنواع أخرى من الموارد لإنتاج مخرجات محددة" (٤٠).

٢- وحدة الدور؛ لا يتضمن كل وضع اجتماعي دورا منفردا دائما بل يتضمن بالضرورة مجموعة من الأدوار تتعدد بتعدد العلاقات التي تربط التعليم بالأنظمة المجتمعية الأخرى (٤١). وعلى هذا الأساس فإن الحديث عن الأنشطة المكونة للدور يستلزم أن تكون هذه الأنشطة مترابطة مع بعضها البعض.

٣- الدور ذو طابع اعتمادي؛ حيث يختلف الدور الذي يؤديه التعليم أو المتوقع أن يؤديه حسب السلوك المرتبط بأدوار المؤسسات الأخرى.

٤- للدور واجبات وحقوق معينة؛ وتتمثل واجبات الدور في جملة الأفعال والتصرفات المتوقع من التعليم أن يؤديها لتحقيق أهداف محددة، وفى ضوء المكانة التي يجب أن يحتلها. أما حقوق الدور فتتمثل فيما يجب توفيره للنظام التعليمي حتى يتسنى له القيام بتلك الأفعال والتصرفات.

٥- للدور وجهان، احدهما وصفى، يتعلق بوصف ما هو كائن بالفعل، ويطلق عليه أداء الدور. والآخر تفسيري؛ يتعلق بما هو متوقع أن يؤديه التعليم، ويطلق عليه توقعات الدور، وقد تكون رسمية أو غير

رسمية، معلنة أو ضمنية، وأحيانا معقدة وأحيانا أخرى بسيطة، وكذلك تكون التوقعات محلية أو عالمية أو الاثنين معا (٤٢).

٦- الدور هو الجانب الديناميكي للمكانة؛ حيث يرتبط الدور بوجود المكانة، ويكون الدور في إطارها الأداءات التعليمية وما يتوافر لها من إمكانات للوفاء باحتياجات وواجبات تلك المكانة.

٧- الدور ذو طابع مجتمعي؛ تختلف الأدوار التعليمية من دولة لأخرى، وتتمايز عن بعضها البعض تبعا لحاجات المجتمع من التعليم أو بمعنى آخر لاختلاف الهموم المجتمعية.

٨- **الدور إطار معياري؛** حيث إن جملة الأداءات إذا حددت فإنها تمثل إطارا مرجعيا للحكم على الدور التعليمي في المستقبل. ويصبح النظام التعليمي مقبولا بقدر ما يقوم به من أدوار كما ينبغي.

ج- مصادر اشتقاق الأدوار التعليمية

تعد الأهداف التعليمية المصدر الأساسي لاشتقاق الأدوار التعليمية؛ حيث تأتى الأدوار في مرتبة الوسائل، بينما تأتى الأهداف في مرتبة الغايات. مما يعني انه إذ كانت الأهداف ذات طابع محلى أو إقليمي أو عالمي، فإن الأدوار تكون ذات طابع محلي يتناسب مع إمكانات المجتمع.

ثم يأتي بعد ذلك السياق المجتمعي - السياسي والاقتصادي والاجتماعي - كمصدر آخر يعتمد عليه عند اشتقاق الأدوار التعليمية. ويمثل هذا السياق البيئة المفسرة لتبني أدوار تعليمية في وقت ما دون غيرها.

كذلك تتحدد الأدوار التعليمية في ضوء المكانة التي يشغلها التعليم في المجتمع؛ فمكانة التعليم هي الوضع أو المنزلة التي يكون التعليم عليها في البناء الاجتماعي، وعلى التعليم - حتى يكون مقبولا من قبل المجتمع - أن يكون أداؤه مطابقا لما هو متوقع منه بصفته يشغل مكانة ما في المجتمع.

د- صياغة الدور التعليمي

عند صياغة الدور التعليمي يجب أن يكون واضحا، وموجزا، ويبدأ بفعل مبنيا للمعلوم، ويتضمن حديثا عن جانبين هما:

١- المسئوليات Responsibilities .. وهى إجابة عن السؤال: ماذا يفعل التعليم [٤٣]؟ ويتناول هذا الجانب حديثا عن / ووصفا لجملة المهام التعليمية التي يتطلبها موقف تعليمي ما، والتي قد يشترك فيها مع النظام التعليمي أنظمة مجتمعية أخرى، ذلك من منطلق أن المسئولية من الممكن بل ومن الواجب أن تكون تشاركية [٤٤].

٢- المساءلات Accountabilities .. وهى إجابة عن السؤال: ما القرارات التي يتخذها التعليم؟ [٤٥] ويتناول هذا الجانب حديثا عن كيفية تنفيذ المهام، حيث تعرف المساءلة بأنها: المسئولية النهائية [٤٦]. وينظر للمساءلة على أنها مفهوم أوسع من المسئولية؛ فعندما يأخذ التعليم بالمساءلة فهو أكثر قدرة على استثمار إمكاناته في إنجاز المهام التعليمية بما يتجاوز التوقعات [٤٧].

هذا بالإضافة إلى ضرورة تقديم تفسير لبيئة الدور التعليمي، خاصة إذا كان الدور جديدا - لتوضيح مدى مناسبة الدور الذي يتم تبنيه للسياق المجتمعي، وإذا كان هناك توجه نحو تغيير الدور مستقبلا.

المحور الثالث: الأدوار التعليمية لمجتمع ما بعد ٢٥ يناير

ينص الميثاق التأسيسي لليونسكو عام (١٩٤٥ م) في ديباجته على انه، لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر، ففي عقولهم أيضا يجب أن تبنى حصون السلام" [٤٨]. ولا توجد حصون أكثر مناعة من السلوكيات والمواقف العامة القائمة على التسامح والاحترام المتبادل والالتزام بالحوار، والتي ينبغي أن تنمى كل يوم في قاعات الدرس [٤٩].

بما يعنى أن عبء المرحلة ما بعد ٢٥ يناير، يقع على عاتق النظام التعليمي، بالإضافة إلى باقي نظم

ومؤسسات وهيئات الدولة؛ حيث إن إعادة البناء لا تعني فقط إعادة بناء البنية الأساسية والإدارة الرشيدة، وإنما أيضا وفوق كل شيء إعادة بناء العقول وفتح أبواب المعرفة على مصراعيها أمام الجميع. إن التعليم هو مركب النجاة وانجح وسيلة لحياة أفضل، واقصر واسلم طريق إلى ضمان الأمن والتنمية للإنسانية جمعاء (٥٠).

والآن، فإن التساؤل الذي يطرح في هذه المرحلة الخطيرة والمصيرية من التاريخ المعاصر لمصر: هل يمكن أن يتحقق الأمل في أن يعود لمصر ثقلها الحضاري والريادي على المستويين الداخلي والخارجي، الإقليمي والعالمي؟ هل يمكن أن يتحقق هذا الأمل في المستقبل القريب ؟ وما السبيل إلى ذلك ؟ وكيف يمكن السير إليه ؟

يكاد يجمع كل ذي فكر رشيد على أن بناء مستقبل أي مجتمع من المجتمعات إنما يستند إلى دعامة محورية هي نتاج العقل، ولكن ليس أي عقل، إنما العقل الناقد، المبدع القائم على المنهج العلمي في الفكر والعمل الساعي دوما نحو تغيير الواقع لكي يلبى إلى احتياجات الإنسان المتجددة. كما يكاد يجمع هؤلاء أيضا، على أن بناء هذا العقل وتعظيم نتاجه إنما يبدأ وينتهي بالتعليم، ولكن ليس أي نوع من التعليم بل التعليم المبدع القائم على الالتزام بتغيير الواقع وتطويره (٥١). التعليم ذو المنظومة المتكاملة بلا حلقات مفقودة، المنبثق والمرتبط والداعم لمشروع وطني تنموي حضاري يهدف إلى الارتقاء الجاد بالمجتمع إلى ما ينبغي أن يشغله من مكانة حضارية مستحقة.

وما محاولة الدول المتقدمة أن تستخدم نظام التعليم للوصول إلى التقدم، إلا تعبيرا عن إيمانها بأنه يستطيع أن يحقق إعادة البناء المجتمعي، وبان عمله يتعدى مجرد الاحتفاظ بتراث الماضي ونقله للأجيال التالية، وانه يجب أن يقوم بدور فعال في تشكيل المستقبل، من خلال دوره في إعادة تشكيل شخصية المواطنين (٥٢). أي أن الوصول إلى المستقبل المنشود، يتحقق بأيدي أبناء المجتمع ويتناسب مع مستوى إعدادهم وتأهيلهم الذي يكون نظام التعليم هو الفاعل الأساسي في تحديده.

من هنا يمكن القول بأنه لبناء مجتمع جديد فلن يكفى فقط التفكير في جلب استثمارات أجنبية، أو الحصول على معونات من الآلات والمعدات، أو الاستعانة بخبراء. كما لا يكفى التوسع في التعليم بتقديم نفس النوع الذي كان يقدم قبل اللحظات الفارقة في تاريخ المجتمعات، فنحن بحاجة إلى ثورة في / على التعليم (٥٣). ذلك انه، من غير الواقعي أن نقبل في موقف تحول المجتمع من حال إلى حال مبتغى استمرار المؤسسات التعليمية في أداء نفس وظيفتها وأدوارها وبنفس الطريقة التي كانت تتبع من قبل (٥٤). حيث إن خلق نظام مجتمعي جديد لا يمكن أن ينجح إلا إذا تغير النظام التعليمي التقليدي تغييرا أساسيا في كل من محتواه ومداه (٥٥). وذلك بسبب ما بين التعليم والمجتمع من علاقة متبادلة، فلا يكاد المرء يفكر في تقدم واسع المدى في احدهما دون الآخر، فالتغيير التربوي يمثل التغيير الاجتماعي بأوسع معانيه، كما انه المحقق لأهدافه المختلفة والضامن لها.

إذا المشكلة ليست فيما إذا كان التعليم يسهم في تكوين مجتمع المستقبل، فتلك مسلمة تؤكدها شواهد التاريخ الإنساني في مسيرته الطويلة، ولكنها: فيما إذا كان التعليم يقوم بذلك بدون تحسب، أو انه يقوم به مع اكبر قدر من المسئولية. كما أن المشكلة ليست فيما إذا كان التعليم يؤثر أو لا يؤثر في مسيرة الحياة الاجتماعية نحو المستقبل، ولكن المشكلة هي في أي اتجاه يحدث هذا التأثير وما كيفيته (٥٦). فالتعليم ليس نوعا من الرفاهية يمكن أن يتحقق بعد أن يكون التغيير المجتمعي قد حدث، إنما هو جزء لا يتجزأ، جزء أساسي وحتمي، من عملية التغيير.

وفى الطريق لهذا التغيير المنشود، وتكوين وتوحيد رؤى مشتركة بين أبناء المجتمع يبدو دور التعليم جليا. ففي حالات الضعف، تلك المرحلة المصاحبة للحدث الثوري، يكون العمل متجها نحو التركيز على تأمين الحياة من خلال مقابلة الاحتياجات الحالية لأفراد المجتمع؛ كمعالجة القضايا التي أوجدتها الأزمة. ثم يكون العمل مستقبلا مركزا على إعادة بناء الرفاه، من خلال بناء القدرات لمواجهة تحديات المستقبل. والتعليم

يفعل كليهما؛ فعليه أن يقابل الاحتياجات الحالية من دعم نفسي وحماية. ليس هذا فحسب، ولكن أيضا عليه بناء القدرات للنظم التعليمية والمجتمع للتعامل على المدى البعيد (٥٧). وهذا يتطلب من نظام التعليم أن ينتقل من مبدأ التكيف إلى مبدأ التوقع في محاولة لبناء جيل من العقول القادرة على تكوين رؤى مستقبلية تحدث نقلات نوعية في المجتمع.

من هنا يكون المنطلق للحديث عن ضرورة أن يكون للتعليم دور أساسي، بل ينبغي أن يكون له الدور الأساسي في كل مرحلة يمر بها المجتمع بعد ٢٥ يناير، هذا التغيير الذي لن يتسنى تحقيقه إلا بالإنسان ومن اجل الإنسان؛ الذي هو المادة الأساسية للتعليم.

أ- الأدوار التعليمية في حال الأزمة

يعيش المجتمع المرحلة الأصعب بعد وقوع الحدث الثوري يوم ٢٥ يناير عام ٢٠١١ م، حيث الأزمات باختلاف أنواعها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وحيث ضعف القدرة المؤسساتية على إدارة شئون البلاد اعتمادا على مواردها البشرية والمادية والمالية ... وغيرها. وحيث أحوال المجتمع مزدحمة بالهواجس، مكشوفة للمطامع، معرضة للتدخلات والاعتراضات، تصد أو تعرقل إذا استطاعت، لأن بقايا الماضي في الداخل، وخصوم التقدم في الخارج، يحاربون أهم معاركهم بقصد ألا تصل الثورة إلى غايتها، وتمسك بيدها حقها في فعل المستقبل (٥٨).

ولم يكن الاهتمام بالتعليم ودوره في أوقات الضعف والأزمات حديث العهد؛ إنما تجلى هذا الاهتمام منذ أوائل التسعينيات من القرن العشرين، عندما أنشأت اليونسكو برنامج: التعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء؛ وقد بدأ تنفيذ هذا البرنامج في مقديشيو بالصومال في شهر يناير ١٩٩٣ م (٥٩). وتبنت اليونسكو مبدأ النظر للتعليم باعتباره استجابة لحاجة إنسانية.

وبدأ هذا الاهتمام أيضا عندما تم إنشاء شبكة عالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE)

منذ عام ٢٠٠٠ م، وهى شبكة مفتوحة من وكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية والجهات المانحة والممارسين والباحثين والأفراد ممن يدعمون التعليم في حالات الطوارئ [٦٠]. وقد نمت تلك الشبكة لتخدم أكثر من ٢٣٠٠ عضو، ولتشمل أكثر من ٣٠٠ من الوزارات الحكومية وغير الحكومية ومنظمات ووكالات الأمم المتحدة والمؤسسات البحثية في كل أنحاء العالم [٦١]. ونظرت هذه الشبكة إلى التعليم على أنه منقذ للحياة.

والتعليم في حالات الطوارئ والأزمات يقصد به: مجموعة مترابطة من أنشطة مشروع يمكن التعليم من أن يستمر في أوقات الأزمات أو في حالات عدم الاستقرار [٦٢]، وان يسهم بفعالية في الاستجابة للحاجات الأساسية لأبناء المجتمع، والحد من تعرضهم للأزمات على المدى القريب، وان يساعدهم في بناء مجتمع جديد.

ويجب أن تعتمد جهود التعليم في أوقات الأزمات على ثلاثة مبادئ تتحدد على أساسها أهم الأدوار التعليمية في هذه الأوقات، وهي كالتالي:

١- التعليم حق ويعزز الحقوق الإنسانية

لا شيء يمكن أن يبرر فقدان الإنسان لحقه في التعليم، ذلك الحق الذي حدد بوضوح وكفلته الأطر القانونية الدولية والمحلية. حيث توج هذا المبدأ كأولى أهم مبادئ التعليم منذ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام ١٩٤٨ م في الفقرة الأولى من المادة (٢٦) التي نصت على أن: "لكل شخص الحق في التعليم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان، وان يكون التعليم الأولى إلزاميا وينبغي أن يعمم التعليم الفني والمهني، وان ييسر القبول بالتعليم العالي على قدم المساواة التامة بين الجميع وعلى أساس الكفاءة" [٦٣]. ثم توالت التأكيدات الدولية فكانت عشرية الأمم المتحدة للتربية في مجال حقوق الإنسان (١٩٩٥ - ٢٠٠٤).

وعلى المستوى المحلي أكد الدستور المصري لعام ٢٠١٢ م في المادة (٥٨) على أن: "لكل مواطن الحق في التعليم عالي الجودة، وهو مجاني بمراحله المختلفة في كل مؤسسات الدولة التعليمية، وإلزامي في مرحلة التعليم الأساسي، وتتخذ الدولة كل التدابير لمد الإلزام إلى مراحل أخرى. وتعنى الدولة بالتعليم الفني، وتشجعه، وتشرف على؛ التعليم بكل أنواعه، وتخصص له نسبة كافية من الناتج القومي. وتلتزم جميع المؤسسات التعليمية العامة والخاصة والأهلية وغيرها بخطة الدولة التعليمية وأهدافها، وذلك كله بما يحقق الربط بين التعليم وحاجات المجتمع والإنتاج" (٦٤).

ومن وجهة أخري، يرى البعض أن التعليم يتعدى مجرد كونه حق من حقوق الفرد أو الجماعة يمكن أن يتنازل عنه، وإنما هو ضرورة إنسانية – فردية كانت أم جماعية – ولا سبيل إلى حياة الإنسان بدونه، ويأثم الفرد أو الجماعة إذا هو فرط فيه، وذلك فضلا عن الإثم الذي يلحق بكل من يحول بين الإنسان وبين تحقيق هذه الضرورة (٦٥). وهو ما يؤكد على كون التعليم ضرورة لابد من وجودها ومن تمتع الإنسان بها، وممارسته لها، حتى يتحقق له المعنى الحقيقي للحياة.

لكن هذا الحق في التعليم الذي تعدى إلى درجة الضرورة لابد من حمايته؛ فلا معنى لإقرار حقوق وحريات ما لم تتم حمايتها على الصعيدين الوطني والدولي (٦٦).

وتتحدد الأدوار الأساسية التي يمكن أن يلعبها التعليم باعتباره حق ويعزز الحقوق الأخرى للإنسان فيما يلي:

- وضع أولوية لتحسين سياسات التعليم التي تهدف إلى التوسع في التعليم وتحسين نوعية الإنسان.
- زيادة الانتفاع بالتعليم، ليس هذا فحسب، إنما توفير تعليم جيد النوعية أيضا؛ فالتعليم يلعب دورا له معناه عندما يرتبط بإشباع الاحتياجات الإنسانية. وهو ما يؤكد عليه الهدف الثاني من الأهداف الإنمائية للألفية تلك الأهداف المستقاة من إعلان الألفية الذي تبنته ١٨٩ دولة ووقع

عليه ١٤٧ من رؤساء الدول والحكومات خلال قمة الألفية للأمم المتحدة عام ٢٠٠٠ م وهو: "تحقيق تعميم التعليم الابتدائي"، ذلك الهدف الذي تتمثل غايته في ضمان تمكن الأطفال في كل مكان، الذكور منهم والإناث على حد سواء، من إتمام التعليم الابتدائي. حيث إن تعميم الالتحاق بالتعليم لا يقتصر على مجرد تعميم الالتحاق، فهو يشمل أيضا نوعية التعليم، بمعنى أن جميع الأطفال الذين يواظبون على الحضور للمدرسة يتعلمون مهارات لغوية وعددية ويتمون الدراسة في موعدها. مما يعنى أن نوعية التعليم لا تقل اهمية عن تعميم الالتحاق به فهما متكاملان لا يمكن تحقيق أحدهما دون الأخر.

- التوسع الرأسي للانتفاع بالتعليم، فإذا أريد للأطفال أن تنفتح كل طاقاتهم وقدراتهم، وأريد للبلد أن يتقدم، فالمكاسب التي تحققت على مستوى التعليم الأساسي لابد أن تتكرر على مستوى التعليم الثانوي أيضا. (٦٧)

- تطوير وتنويع البدائل التعليمية لمن فاتتهم فرص التعليم الرسمي. حيث إن الأسباب المؤدية إلى الابتعاد عن التعليم؛ سواء بالتسرب أو عدم الالتحاق، تكون مختلفة باختلاف السياق المجتمعي الذي يوجد فيه.

- إدخال قيم حقوق الإنسان في بنية المواد الدراسية، وفتح فكر المتعلم وسلوكه، عبر هذه المواد، على قيم الكرامة والمساواة والحرية والمواطنة والاختلاف ... وغيرها من الحقوق المختلفة للإنسان. بشرط ألا يتعلق الأمر ببناء منهج دراسي مستقل، ولا بإعداد برنامج وكتاب خاص بهذه التربية؛ وإنما يقصد دمج ثقافة حقوق الإنسان في منهج كل مادة دراسية، فتصبح جزء من برنامج كل مادة. (٦٨)

- تدريس حقوق الإنسان، يعتبر التدريس إلى جانب وسائل أخرى جسرا رئيسا يمكن أن تعبر منه

تلك الحقوق لكي تشيد لها موقعا ثابتا في شخصية الفرد وفى النسق المجتمعي، إذ لا يقل التدريس أهمية عن جميع الأعمال التي تقوم بها الجهات المهتمة بقضايا الإنسان، بل إن هذه الجهات نفسها تؤكد على أهمية التدريس لتعزيز حقوق الإنسان، وفى توسيع مجال التعريف بها، ودعمها وترسيخ قيمها.

- مساعدة الطلاب على تفهم الحقوق والواجبات، بغية ممارستها. انطلاقا من أن التلاميذ لا يريدون أن يتعلموا حقوق الإنسان فقط. وإنما أن يعيشوها في مجتمعهم حتى تكون لها أكبر فائدة عملية بالنسبة لهم. (٦٩)

٢- التعليم حماية

إن أرقى الحاجات الإنسانية الأساسية في سلم الحاجات لا يمكن تحقيقها ما لم تتحقق للإنسان والمجتمع على قمة هذا الهرم حالة الأمن والأمان؛ فنعمة الأمن والأمان التي يشعر بها الإنسان والمجتمع تنحو به إلى العيش على نحو سوى ومنتج يتطور بهذه الحياة يوما بعد يوم (٧٠). فقد جاء بتقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٩ م أن امن الإنسان هو الأساس المادي والمعنوي لحماية ضمان الحياة ومصادر الرزق ومستوى من العيش الكريم للأغلبية (٧١).

لذا، كان لأمن الإنسان علاقة بحق الإنسان؛ لأن احترام حقوق الإنسان الأساسية هي التي تمهد السبيل لخلق ظروف مواتية لتحقيق امن الإنسان. وقد قام بعض المفكرين بتوسيع مفهوم امن الإنسان ليشمل جوانب حقوق الإنسان كافة. بيد أن امن الإنسان ليس مرادفا مطابقا لمفهوم حقوق الإنسان، حيث إن الأصح اعتباره المحصلة لسلسلة من الشروط، منها احترام حقوق الإنسان كافة – سواء منها المدنية أم السياسية أم الاقتصادية أم الاجتماعية أم الثقافية أم الفردية أم الجماعية – وعندما تحظى هذه الحقوق بالاحترام تتحقق درجة أخرى من امن الإنسان (٧٢).

كما تأكد أيضا، أن لأمن الإنسان علاقة بالتنمية البشرية؛ فمن ناحية يعد امن الإنسان مستلزم أساسي لتحقيق التنمية البشرية؛ حيث إن منظومة الخيارات المتاحة للناس لا يمكن أن تتسع إلا إذا كانوا في وضع يضمن بقاءهم على قيد الحياة ويتمتعون بالحرية. ومن ناحية أخرى، فإن الارتقاء بمستوى الناس التعليمي وأوضاعهم الصحية وضمان حرياتهم الأساسية سيعزز تنميتهم الإنسانية التي تفضي في النهاية، بالنتيجة، إلى المزيد من امن الإنسان (٧٣).

ويتسع مفهوم الأمن ليشمل حرية الإنسان وحياته. وتتحدد أبعاد الأمن الإنساني كما جاءت بتقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٤ م، في:

- الأمن الاقتصادي الذي يتهدده الفقر.
- الأمن الصحي الذي تتهدده أشكال الأذى والمرض.
- الأمن البيئي الذي يتهدده التلوث والتدهور البيئي واستنضاب الموارد.
- الأمن الشخصي الذي يتهدده الجريمة والعنف.
- الأمن السياسي الذي يتهدده القمع السياسي.
- الأمن الاجتماعي الذي يتهدده النزاع الاجتماعي. (٧٤)

ويمكن أن يكون للتعليم دور في تحقيق الأمن لدى الإنسان بصورة وأبعاده المختلفة، من خلال القيام بالأدوار التعليمية الآتية:

- نشر الوعي بالمخاطر التي تنشأ أوقات الأزمات، فالمعرفة حول هذه الموضوعات يمكن أن تحمى المتعلمين وتساعدهم على المواجهة والتعامل مع تأثير حالات الأزمات بشكل عملي.
- إثراء البرامج التعليمية بالمهارات الحياتية للتعليم من اجل الصحة والسلامة والوعي البيئي، والتعليم

من اجل السلام وحقوق الإنسان والمواطنة. كل ذلك من أجل تغيير السلوك المتعلق بتلك المهارات؛ حيث إن تغيير السلوك يتطلب أحيانا تغيير البيئة الخاصة بعملية التعليم، بغية التخلص من الممارسات الراسخة (٧٥).

- تشجيع المشاركة في الأنشطة المختلفة. إن توفير فرص المشاركة للمتعلمين في الأنشطة يمنحهم الاستقرار الذي يفتقدون إليه في خضم الأزمة. حيث إن التعامل مع الأقران جنبا إلى جنب مع المساندة من قبل الكبار يشجع على عودة المتعلمين إلى الأنماط السوية (٧٦). لذا على التعليم أن يهيئ المتعلمين للمشاركة في المسئولية الاجتماعية ولصنع حياة أفضل، وذلك بتقديم نوعية الخدمات العامة وبرامج الحماية الاجتماعية التي تقدم للمجتمع نموذجا واضحا للسلوك المسئول اجتماعيا (٧٧).

- توفير بيئة آمنة. تعمل هذه البيئة على حماية جسم وعقل المتعلم، من خلال المساحات التعليمية التي يتم الإشراف عليها.

- العناية بالفئات الضعيفة. حيث يجب أن يلعب التعليم دورا حاسما في رعاية الفئات الضعيفة من السكان؛ مثل: الفتيات، والأطفال ذوى الإعاقات. فالحماية يجب أن تكون للجميع.

- توجيه الدعم من خلال برامج علاجية سريعة ومتتالية. فمن شان برامج التعليم العلاجية أن تحدث أثرا إيجابيا كبيرا رغم ندرتها، مثل عمل حلقات توعية أسبوعية، وندوات يشارك فيها الطلاب وأولياء. الأمور للتوعية بالقضايا التي تفرزها الأزمة.

- تعليم فن التعايش مع الآخرين. فالحماية ليست من قبل عوامل داخلية فحسب؛ بل هناك عوامل خارجية تؤثر على الأمن الإنساني، وتتطلب المواجهة. ومواجهتها تكون بتوجه التعليم نحو تنمية الفهم للآخرين ولتاريخهم ولعاداتهم وتقاليدهم وقيمهم، وخلق روح جديدة من الاحترام والتقدير

والفهم المتبادل والسليم للأخر. وفي هذا يرى عبد الفتاح حجاج (٢٠٠٩ م) انه ينبغي على التعليم أن يأخذ بمسارين متناميين، هما:

الاكتشاف التدريجي للآخرين، ويتطلب ذلك أن يكون من بين مهام التعليم أن يعلم ذلك التنوع المبدع للجنس البشرى، وان ينمى الوعي بنواحي التشابه والاعتماد المتبادل بين كل البشر، ولا شك أن تشجيع لغة الحوار والفهم المتبادل والتعاطف الوجداني تمثل توجهات مهمة للتعليل من اجل الحماية.

أما العمل معا في اتجاه أهداف مشتركة وفى مشروعات باعثة على الإثابة فهو يمثل المسار الثاني لتعليم التعايش مع الآخر، ولهذا ينبغي أن تتيح برامج التعليم فرصا كافية للانضواء في خبرات مشتركة في الألعاب الرياضية والأنشطة الثقافية، ومن خلال المشاركة في الأنشطة الاجتماعية وحماية البيئة والمساندة الاجتماعية. (٧٨)

- أن يعمل التعليم كأداة لبناء السلام؛ حيث يمكن للتعليم أن يلعب دورا حيويا في بناء السلام في المستقبل، من خلال تشجيع أساليب العيش السلمي واكتساب بدائل للتعامل مع العنف، وتطور قضايا الاتصال الفعال والتفاوض والوساطة، فضلا عن معالجة مفاهيم مثل التسامح.
- التأكيد على التربية الأخلاقية القيمية، واعتبارها قضية مسلم بأهميتها تماما مثل الأساسيات التعليمية من قراءة وكتابة وحساب. فالقيم هي التي تمكن الفرد من اتخاذ القرار تجاه ما هو صالح وما هو فاسد، ما هو خير وما هو شر، فضلا عن قدرة القيم على ضبط السلوك فتجعل الفرد يقدم على أو يحجم عن أي سلوك يتنافى مع مجموعة القيم التي اكتسبها وخبرها ومارسها من بداية السنوات الأولى من حياته إلى أن أصبحت نمطا من أنماط شخصيته (٧٩). الأمر الذي يساعده كثيرا على عدم التردد أو التشتت عند اتخاذ القرار، بل على العكس فهي التي تعينه على اتخاذ موقف محدد وحاسم مع الإحساس بالاطمئنان والراحة النفسية عند اتخاذ القرارات.

- توجيه وعى المتعلمين نحو الإيمان بالمستقبل، فعلى المدى البعيد للأزمة يكن للتعليم أن يكون جزءا هاما لتوفير معنى للحياة.

٣- التعليم أولوية

إن تبنى مبدأ التعليم أولوية يكمل مثلث التعليم في أوقات الضعف والأزمات؛ إذ أن التعليم كي يصبح حقا ويدعم مختلف الحقوق الإنسانية، وحتى يتسنى له توفير الحماية بمختلف صورها وأبعادها للفرد والمجتمع والدولة، فإن هذا رهن بإعطائه الأولوية بين القطاعات المجتمعية المختلفة.

وفى هذا السياق، توصلت دراسة Noel Mwenda & Michael Mwenda (2013) إلى أن ٤٤ % من عينة الدراسة التي طبقت على إحدى المجتمعات المهمشة أكدت على ضرورة اعتبار التعليم أولوية؛ لأسباب عدة؛ فالتعليم أداة لإزالة الجهل وهو ما اتفقت عليه ١٦ % ممن رأوا في التعليم أولوية، والتعليم هو مفتاح الحياة بل والعمود الفقري كي تكون الحياة خلاقة وهو ما أكدته ١٥,٢ % منهم، وكذلك التعليم هو كيف نعيش وهو ما ذكره ١٢,٨ % من تلك العينة (٨٠).

كما أن تقارير الرصد العالمي تؤكد على انه إذا كان الهدف الإنمائي الأول للألفية المتعلق بالقضاء على الفقر، باعتباره العائق وراء عدم تحقيق الأهداف الإنمائية الأخرى، وإذا كان الحرمان من التعليم يعد سببا رئيسا للفقر، وان عملية التصدي للفقر يجب أن تشمل مكافحة الحرمان من التعليم، فإنه يجب جعل التعليم احد المجالات ذات الأولوية.

ومما سبق يتأكد ضرورة تبنى نظرة جديدة للتعليم، باعتباره وسيلة للحد من الأزمة والضعف التي يمر بها المجتمع بعد الثورة، وذلك بتطوير جميع أنواع المهارات والقدرات والأنظمة اللازمة لتحقيق استدامة ذاتية. (٨١)

ولكن.. ماذا على التعليم أن يفعله تجاه الفرد والمجتمع استنادا إلى تلك الأهمية؟ إن على التعليم أن يرفع

شعارا من داخله ينادى بان التعليم سر التقدم. وهذا يفرض عليه أن يجلب منفعة للمجتمع، وذلك من خلال الأفراد الموجودين بالتعليم والمقبلين على المجتمع. ماذا تعلموا وكيف يمكن لما تعلموه أن يساعد في بناء الفرد الإنسان والمجتمع.

إن على التعليم أن يبنى البشر الذي سيبنى مستقبل دولة بعمق وحضارة مصر، بناء الإنسان المصري المتسلح بعلمه وثقافته، الإنسان القادر على النهوض بمجتمعه، الإنسان القادر على وضع الحلول العلمية لمشاكل الوطن وهمومه.

ب– الأدوار التعليمية في المرحلة الانتقالية

لا يجب أن يكون التعليم أداة لإنتاج نفس الأوضاع السابقة على ٢٥ يناير، تلك الأوضاع التي لم تكن معبرة عن الشخصية المصرية وطموحاتها في الحياة، بل كانت في مجملها اقرب إلى انتهاك الوطن وإهدار مقوماته شعبا وأرضا. فعليه إذا أن يواجه تلك التحديات بجملة أدوار جديدة تمكنه من أن يصبح أداة للتغيير. فإذا كانت مرحلة الأزمة تمثل مرحلة الشعور بالمشكلات، فإن المرحلة الانتقالية تعد بمثابة مرحلة الوعي بتلك المشكلات والاستعداد لمواجهتها، وذلك من خلال قيام كل نظام من أنظمة المجتمع بدوره المناط به تجاه الأهداف المجتمعية المتعلقة بهذه المرحلة.

وتتحدد أهم الأهداف المجتمعية التعليمية والأدوار التعليمية في هذه المرحلة فيما يلي:

١– الأدوار التعليمية تجاه تضييق الفجوات التعليمية

يأتي الحديث عن القضاء على مسببات القصور في النظام التعليمي أو إضعافها في طليعة العمل خلال هذه المرحلة، لتكون مدخلا للقضاء على مسببات القصور في الأنظمة المجتمعية الأخرى خلال المرحلة القادمة، مرحلة البناء المجتمعي. ومسببات القصور في أداء النظام التعليمي لأدوار عديدة قد تكون خارجية؛ حيث درجة التفاوت في مستوى وفاء الأنظمة المجتمعية باحتياجات النظام التعليمي – المادية والمالية

والبشرية – وقد تكون داخلية؛ حيث درجة التفاوت في مستوى تقديم الخدمة التعليمية بين المناطق الجغرافية المختلفة وتبعا للجنس. ودرجة التفاوت. هذه هي ما تعرف بالفجوة، فالفجوة لغويا هي المتسع بين شيئين (٨٢).

وتعبر الفجوة عن حالة ما قائمة بين شيئين، أو داخل شييء معين في جانبين: احدهما جانب قائم بالفعل، والآخر جانب يرغب في الوصول إليه. كما تعبر عن موقف لكيان – هذا الكيان قد يكون دولة أو مؤسسة أو مشروع – بعينه، سواء كان هذا الموقف داخليا؛ أي داخل الكيان ذاته، أو بينه وبين آخرين، أو كان متطلعا للوصول إليه، وهو بذلك موقف مقارن ما بين الكيان في ذاته كنقطة انطلاق دائمة، سواء للتعامل مع متطلبات الواقع وأوضاعه وأحواله، أو لاستشراف المستقبل باحتمالاته وتوقعاته، وكذلك. لطموحاته وأحلامه وأهدافه (٨٣).

ونظرا للترابط ما بين الكيانات والأنظمة المجتمعية المختلفة، يتضح انه من الصعب الفصل بين الفجوات، فعند الحديث مثلا عن الفجوات التعليمية فإنها تعكس بما لا يدع مجالا للشك فجوات أخرى سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية، قد تكون الأخيرة سببا لها أو ناتجة عنها.

ولقد كان للتحديد العالمي لمفهوم الفجوة التعليمية دور في تحديد أهم صور الفجوات التعليمية، حيث يقوم هذا. المفهوم على ثلاثة أمور، هي:

- الفجوات مقابل المستويات Gaps vs. Levels ويقصد بها هنا فجوة الالتحاق؛ فالبلدان تصنف وفقا لحجم الفجوة في معدلات الالتحاق بين الذكور والإناث، وليس للمستوى العام للتعليم في البلد. كذلك تصنف على أساس إمكانية الوصول للموارد والفرص المتاحة في كل بلد على حده بدلا من المستويات الفعلية للموارد المتاحة والفرص في تلك البلدان.
- المخرجات مقابل الوسائل Outcomes vs. Means وهنا يتم تجسيد الفجوات في متغيرات

المخرجات كامتلاك المهارات العالية التي تتطلبها الوظائف، أكثر من الفجوة في الوسائل أو متغيرات المدخلات كالسياسات الخاصة بالدولة أو العوامل الثقافية.

- جودة النوع مقابل تمكين المرأة Gender Quality vs. Woman's Empowerment وهنا ترتب الدول وفقا للمساواة بين الجنسين بدلا من تمكين المرأة، حيث يعتمد على أن سد الفجوة لا يكون بفوز المرأة في معركة الجنسين، بل يكون بانخفاض الفجوة بين الرجال والنساء في الحقوق والواجبات. (٨٤)

وهذا يعني أن الفجوة التعليمية ليست فجوة عددية فحسب، ولكنها فجوة نوعية في المقام الأول. ويكون تضييق تلك الفجوات ليس بأسلوب إطفاء الحرائق لإنقاذ ما يمكن إنقاذه، وإنما ببناء وتوطيد روابط فعالة بين المجتمع بأنظمته المختلفة وبين النظام التعليمي للوفاء باحتياجاته. وعلى هذا يعرف تضييق الفجوة بأنه: خلق نظام أكثر مساواة بدلالة النتائج، والوصول إلى الموارد والفرص اللازمة للحصول على نتائج جيدة (٨٥).

وجدير بالذكر أن الاختيار والمفاضلة بين الأساليب المستخدمة في تضييق الفجوات التعليمية والتعامل معها يتوقف على مدى توافر الموارد والإمكانات المادية والبشرية والوقت الذي يكفى لاستخدامها لتضييق الفجوة، وكذلك على مدى خبرة وقدرة متخذ القرار، ورؤيته، وحساباته المختلفة في التعامل مع الفجوات التي يواجهها الكيان سواء كان هذا الكيان هو دولة أو مؤسسة أو مشروع. كما يتوقف أيضا على الأهداف المعلنة والأهداف المستترة في التعامل مع الفجوات. ومقدار الرغبة الحقيقية في الإصلاح والتحديث، أو وجود الرغبة في الاحتفاظ بالفجوة والإبقاء عليها إلى حين، سواء للاستفادة القصوى من وجودها، أو لحين الحصول على إمكانات وموارد كافية لتضييقها، وبالتالي يحتاج الأمر إلى تحديد مدى توافق علاج الفجوة مع السياسة العامة للكيان وأهدافه (٨٦).

وتتمثل أهم الأدوار التعليمية في تضييق الفجوات التعليمية فيما يلي:

- تطوير علاقة مثمرة بين ما تتوصل إليه البحوث العلمية في مجال التعليم وبين ما تقدمه البرامج التعليمية، فهذا من شانه أن يساهم بدرجة كبيرة في تحسين نوعية التعليم، وزيادة معدلات الاستمرار في الدراسة، وإتمام التعليم والتحصيل الدراسي (٨٧).
- تعظيم فعالية التدريس. فالفجوة التحصيلية ببن الطلاب لا تحتاج إلى استراتيجيات معينة ولا جديدة، إنما الأمر بحاجة فقط إلى ان يكون التدريس جيدا (٨٨).
- الاستفادة القصوى من الوقت الفعلي المخصص للتدريس أيا كانت القواعد الرسمية المعمول بها، فثمة فوارق شاسعة في الكثير من الأحيان في الوقت الفعلي المخصص للتدريس. إن تغيب المعلمين والوقت الذى يخصصونه لقضاء مهام اخرى اثناء الحصص الدراسية يؤدى إلى تقليص عدد الساعات التي يتلقى اثناءها التلاميذ التعلم فعليا، وتؤثر قلة الوقت المخصص للتعليم تأثيرا جما على التلاميذ الأكثر فقرا الذين يعتمدون اكثر من غيرهم على المدارس للحصول على فرص التعلم (٨٩).
- زيادة المساواة بين الجنسين في الفرص التعليمية. فمن شأن ذلك تعزيز الإنتاجية؛ حيث تشكل النساء اكثر من (٤٠ %) من قوة العمل العالمية، و (٤٣ %) من قوة العمل الزراعية، وأكثر من نصف الجامعات على مستوى العالم. وسوف تزيد الإنتاجية إذا ما تم استخدام ما تتمتع به النساء من مهارات ومواهب استخداما كاملا. ومن شان ذلك أيضا ان يحقق نتائج افضل للأجيال القادمة؛ فالنساء عندما يتم تحسين مستوى التعليم والصحة لهن، مع امتلاكهن للموارد يمكن ان يغيروا من انماط الإنفاق تغييرا يعود بالفائدة على الطلاب. كما ان لهذه المساواة اهميتها للمجتمع بشكل عام.

- بناء راس المال البشرى والاجتماعي وتحسين المعلومات المتاحة عن مردود التعليم وبرامج التثقيف الصحي.
- إحداث نقلة في التطلعات من خلال الاطلاع على بعض النماذج الإيجابية من الجنسين. (٩٠)

٢- الأدوار التعليمية تجاه بناء الشراكات

تتطلب هذه المرحلة حركة المجتمع، كل المجتمع، نحو اهداف محددة تحديدا واضحا، وهذه الحركة لا تتحقق إلا من خلال تضافر جميع الجهود واستنفار كافة العقول وحفز مجمل الطاقات وتكامل سائر الهمم. فاكبر المكاسب والفوائد يمكن تحقيقها من خلال العمل في شراكة، كما ان المشاكل قد تكون معقدة جدا بحيث لا يمكن حلها دون شراكة، لذا جعلت المجتمعات المتقدمة الشراكة في قلب كل جهد ناجح (٩١).

إن الشراكة اكثر من مجرد مجموعة من الأفراد يعملون معا، إنها توفر نهج فعال وعملي لحل المشكلات واغتنام الفرص وتخطيط النتائج. فالشراكات يمكنها إذا ما أحسن تصميمها أن تمكن الناس والأنظمة من التغيير نحو الأفضل، ويمكنها أيضا أن تكون وسيلة قوية لدعم التغير والتحول، كما أن المجتمعات تنمو أكثر بالشراكة، والشراكات هي الطريقة الجيدة لتعزيز نقاط القوة الموجودة (٩٢).

ولقد اقترن ظهور نظام الشراكة بالعديد من التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي شهدها العالم المعاصر في جميع الميادين، كما ارتبط ظهور الشراكة أيضا بالتحول الذي طرأ على العديد من الأنظمة التي انتقلت من فترة "الصراع الطبقي" ذي التوجه الماركسي والذي ميز الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي إلى مجتمع التوافق والتعايش وتبادل المصالح. كما نشطت الشراكة بفعل ظهور "التوجه إلى المحلى" وبالأهمية المتعاظمة للأقاليم والمناطق والجهات الاقتصادية والمدن والتجمعات السكنية في الأحياء، الأمر الذي أتاح إمكانيات واسعة للمبادرة والاستقلال في اتخاذ القرار على كافة الأصعدة، بما فيها المؤسسات التعليمية والتي أصبحت في مستوى التفاوض وإبرام الاتفاقيات والدخول في علاقات تعاونية مع محيطها

(٩٣).

وانبثقت عن التحولات السابقة بعض المصطلحات من مثل: المساهمة، واللامركزية، والاندماج، والاحتواء، والتعاقد، واحترام الخصوصيات، وانفتاح المؤسسات على محيطها... وغيرها. تلك المفاهيم التي تشكلت وتبلورت لينبثق عنها توجه جديد في العديد من المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية. وهناك عدة. مصطلحات قد تستخدم بالتبادل مع مصطلح الشراكة مثل: التعاون والانتماء والتحالف، لكن يستخدم مصطلح الشراكة ليفيد/ ليصف المشروع التعاوني (٩٤). كما أن لهذا المصطلح – الشراكة – دلالة قانونية؛ فالشراكة في ابسط معانيها هي علاقة رسمية بين الشركاء (٩٥).

ورغم الحداثة النسبية لمصطلح الشراكة، إلا انه أصبح حاليا من أكثر المصطلحات انتشارا واستخداما، حيث يرجح الباحثون انه ظهر منذ أواسط الثمانينيات من القرن العشرين، وقد استعمل لأول مرة في اليابان في مجال المقاولات قبل أن ينتقل إلى الولايات المتحدة الأمريكية ومنها إلى أوروبا. وهكذا بدا استعمال المصطلح أولا في مجال الاقتصاد ثم انتقل إلى التربية كغيره من المصطلحات التي سبقته كالاستثمار والعائد والفاقد والمدخلات والمخرجات... وغيرها.

ويشير المعنى اللغوي لكلمة الشراكة إلى: علاقة عمل مستمرة حيث يتم تقاسم المخاطر والمنافع. أما من الناحية الإجرائية، فإن الشراكة تنطوي على مستوى كبير من التبادلية، فضلا عن العلاقة التي تدوم مع مرور الوقت (٩٦).

ونظرا لأن الشراكات تكون عن / بين الناس الذين يعملون معا وبينهم منافع متبادلة. فإن الشراكة يمكن تعريفها بأنها: علاقة بين إثنين أو أكثر من الأطراف، لديهم أهداف ملائمة مشتركة ومتوافقة، توافقوا على العمل معا لغرض معين ولفترة معينة (٩٧). هذه الشراكة تكون في الموارد والعمل والمخاطر والمسئوليات وصنع القرار والسلطة والفوائد. ففي الشراكة: يوجد اخذ وعطاء. ومن ثم؛ تقوم الشراكة على مسئوليات

محددة، وحقوق وواجبات مشتركة، وغالبا ما تقوم على القواعد القانونية، وتقاسم الإدارة [٩٨].

وتعنى الشراكة: أن الشركاء يقررون معا ويتصرفون معا [٩٩]؛ حيث يحدد المشاركون ما يمكن أن يساهموا به بالتحديد في عملية الشراكة، وصنع الموافقات بناء على هذا الأساس وتكوين رؤية للشراكة [١٠٠]. الأمر الذي يؤكد على أن جوهر عملية الشراكة هي اتفاق الناس على العمل معا، للحصول على أشياء لا ينجزونها ما لم يكونوا معا، وتعود بالفائدة على الجميع.

وإذا كانت الشراكة لتقديم مساهمة حقيقية في تطوير المجتمع، فمن الضروري ضمان أن كل الفاعلين الرئيسيين يشاركون بالفعل. فالشراكات الناجحة تعني وجود أشخاص مناسبين في الوقت المناسب ويقومون بالأشياء الصحيحة معا [١٠١]. الأمر الذي يستلزم ضرورة بناء الشراكات، وهى أولى مراحل عملية الشراكة، تلك العملية التي تمر بثلاث مراحل؛ هي: بناء الشراكات، واستكشاف الشراكات، وتقويمها ومتابعتها [١٠٢].

وفى الأساس بناء الشراكات عملية ديناميكية طويلة وصعبة [١٠٣]؛ فهي العملية التي تهتم بتهيئة المشاركين وإعدادهم للشراكة، فالشراكات تكون ناجحة كلما اعتمدت على الخبرة، وتكون فعالة حينما تبنى على المعرفة والألفة والمساواة بين المشاركين، كما تبنى أيضا على اتصالات جيدة وفهم للأدوار والتفاوض الفعال والاتساق والاستقرار [١٠٤].

وعلى أية حال، إذا كانت الشراكات تفشل لأسباب عديدة منها: انه أحيانا ما لا يكون لدى الشركاء نفس القيم والاهتمامات، مما يجعل الاتفاق على أهداف الشراكة أمر صعب. وان معظم الشراكات لديها صراعات داخلية، ربما لا يكون الشركاء مدربين لتحديد القضايا أو لحل الصراع أو لتعزيز أولويات المؤسسات التابعين لها، أو لان الأفراد أو المنظمات المعنية لديها مستويات سلطة مختلفة، ودمج الاختلافات (الثقافة المؤسساتية) ليست سهلة [١٠٥]. وإذا كان من العناصر الأساسية للشراكات وجود العنصر

الاستراتيجي في الشراكة أو ما يطلق عليه بطل الشراكة، وهو من يبادر بالشراكة بحيث يكون قائدا يعلم جيدا القضية التي من اجلها تتم الشراكة. فبعض الشراكات تبدو أنها تتشكل بصورة تلقائية بدون خطة محددة أو نواتج موجهة؛ مما يؤدى إلى أن الجهود التي تبذل ويتم توظيفها لفترة من الوقت لا تؤتى ثمارها المرجوة (١٠٦).

ويمكن أن يساعد التعليم في بناء شراكات ناجحة؛ فالتعليم صناعة حياة، من خلاله نصنع ما نريد من نوع البشر. فإذا كانت الديمقراطية هي المنهج في الحياة، فيجب أن تسعى المناهج الدراسية والبرامج والمؤسسات التعليمية والتربوية لخلق ثقافة ديمقراطية حقيقية. وإلى جانب ذلك يجب إعداد معلم كفء، يدرك أهمية ومستوى الأدوار المناطة به، ويعي كيف يتعامل مع تلاميذه، ويقود مسيرتهم التعليمية من خلال توفير بيئة تعليم ديمقراطية تتصف على الأقل بأنها أمنة ومشجعة على انطلاق الأفكار.

وإذا كانت الشراكة هي منهج حياة، أساسها العدالة، وهى المبدأ الذي يساعد على خلق الاحترام، والشفافية، وهى المبدأ الذي يساعد على إيجاد الثقة. والمنفعة المتبادلة، وهى المبدأ الذي يساعد على خلق الاستدامة (١٠٧). فإنه توجد حاجة إلى المعرفة، معرفة واحد أو أكثر من جوانب الشراكة، مثل وجود معرفة بالقوى المحركة لجماعة الشراكة والقانون والتنمية والأساسيات الاقتصادية والاجتماعية. المهم المعرفة الراسخة لأعمال الشراكة والبيئة التي تعمل فيها الشراكة، والعمليات اللازمة لتطوير والحفاظ على الشراكة. وحيث إن المعرفة في حد ذاتها ليست مفيدة جدا للآخرين حتى يتم تطبيقها، فإن هناك حاجة إلى اكتساب المهارة التي هي ما يتم اتخاذه للتحرك من النظرية والاتجاه والمعرفة إلى الفعل، وعادة ما تتضمن أداء مهام عقلية أو بدنية. يضاف إلى المعرفة والمهارة ضرورة النظر فيما يمكن أن تعتقد فيه أو تشعر به حيال الشراكة والفوائد التي سوف تستمد منها. فالاتجاهات تعكس القيم التي نؤمن بها والمبادئ التي نعتقد فيها (١٠٨). وما سبق من إكساب معارف وتنمية مهارات وتشكيل اتجاهات تعد من وظائف التعليم الأساسية، الأمر الذي يحتم

ضرورة الاهتمام بالتعليم من قبل المجتمع، وضرورة قيام التعليم بأدواره تجاه عملية بناء شراكات ناجحة.

د. سعاد محمد عيد

وتتمثل أهم الأدوار التعليمية تجاه هدف بناء الشركات، فيما يلي:

- **إكساب مهارات الاتصال**. فمن المبادئ الأساسية لنجاح الشراكات أن يجيد الشركاء مهارتي الاستماع والكلام؛ فمعظم القضايا التي يتم الشراكة من اجلها يمكن التغلب عليها أو تجنبها عن طريق أخذ الوقت للاستماع إلى أصحاب المصلحة المشاركين.

ومن مهارات الاتصال التي تعزز عملية الشراكة: تعليم الطلاب مهارة التوضيح والتساؤل للحصول على المعلومات من خلال طرح الأسئلة، ومهارة إعادة الصياغة ليتحقق الفهم من خلال تقديم المعلومة بطريقة خاصة، ومهارة الشعور بالفضل بذكر بعض من كلمات المتحدث وبطريقته، ومهارة التعاطف بان يظهر فهمه لما يقوله المتحدث حتى تعكس التصور الخاص بك من مشاعر ومعنى المتكلم. ومهارة التلخيص من خلال اختصار النقاط الرئيسية. ومهارة لغة المتكلم وتعنى كيف يمكن التعبير عن الأفكار الخاصة بالمتكلم ووصف الموقف دون إصدار حكم. ومهارة لغة الوصف أي وصف السلوك الذي هو جزء من الصراع من خلال وصف الموقف دون إصدار أحكام [١٠٩].

- بناء الثقة. إن بناء علاقات تقوم على الثقة والاحترام بين مختلف الشركاء، هو العنصر الأكثر أهمية واتساقا في جميع الشراكات الناجحة؛ فالشركاء بحاجة إلى تقاسم الأفكار دون الخوف من الانتقادات، وهذا لن يتسنى دونما امتلاك مفاهيم إيجابية لدى كل الشركاء حول الذات.

وإذا كان بناء الثقة بالنفس وبناء الثقة بالآخرين يعد من الضرورات التي على أساسها تنمو وتتطور العلاقات بإيجابية وتفاعل، فإن التعليم من العوامل المؤثرة في مستوى الثقة، من خلال جملة الخبرات المتراكمة التي يكسبها للفرد وتؤثر إيجابيا في شخصيته، ومن خلال تنمية مستوى الشجاعة لديه، وتنمية بعض

المهارات الفكرية؛ مثل: بناء الأهداف، والقدرة على التخيل، والتفكير النقدي، والرقابة الذاتية... وغيرها.

- **تنمية ثقافة قبول الآخر**. غالبا ما تكون مبادرات الشراكة للمضي قدما نحو استقرار المجتمع بحاجة إلى تأسيس قاعدة مشتركة للعمل معا، لكن قد لا يكون لدى الناس / الشركاء نفس القيم والاهتمامات، مما يجعل الاتفاق على أهداف الشراكة أمر صعب [١١٠]. وهذا لا يعنى أن الشراكة لا يمكن أن تكون بين المجموعات المتنوعة، فالشراكة علاقة تجمع على قدم المساواة كيانات من القطاعات المجتمعية المختلفة لكل منهم دوافعه واهتماماته، لكن في النهاية يجب أن يتفقوا معا على الهدف. فإذا كان الاختلاف سنة إلهية، فقد اقتضت حكمة الله تعالى أن نختلف حتى نتكامل؛ فمن لديه نقص في جانب يعوضه الآخر، ومن لديه قوة في جانب يعين به الأخر حتى نظل في احتياج دائم وانجذاب دائم لبعضنا البعض، وبالتالي يقوى نسيج المجتمع.

لكن هذا لا يتحقق إلا بإقرار وفهم وتعلم كيف يمكن سد الفوارق بين الشركاء، وهو ما يعرف بقبول الأخر. تلك الفكرة التي ظهرت مع بزوغ العقد الاجتماعي في أوروبا، رغم كونه من مصطلحات الفكر الإنساني القديم (سقراط وأفلاطون ٤٠٠ ق. م)، إلا انه تبلور بشكل نظرية علمية على يد مجموعة من علماء الاجتماع مثل: توماس هوبز، جون لوك، جان جاك روسو، لتظهر فيما بعد ذلك انعكاساته كرمز محرك لأحداث سياسية غيرت مجرى التاريخ مثل الثورة الفرنسية ١٧٨٩ م. وقبول الأخر هي الحالة التي نعيشها لأننا نثق بأفكارنا التي بنيناها على أسس ثابتة راسخة. كما أن قبول الأخر هي نتيجة لامتلائنا بخبراتنا، وتوسع مداركنا وتعرفنا المتواصل على الناس والأجناس. فقد جعلنا الله عز وجل شعوبا وقبائل لنتعارف. وقبول الآخر هو القرار الذي نأخذه مع تحررنا من التمحور حول ذواتنا واعترافنا بما وهب الله الآخرين وثقتنا بما وهبنا، وإيماننا أن الحقيقة تكمن في تكامل معارف الناس وتلاقح أفكارهم، فكل ميسر لما خلق له [١١١].

لذا، لابد من البحث في سبل تنمية الوعي لدى متعلمي اليوم شركاء الغد؛ فحين تتسع دائرة وعى الإنسان يصبح مدركا لمحيطه، وزمانه، وما فيه من مصادر السرور وبواعث الحزن والاكتئاب، كما يصبح مدركا للفرص والتحديات والإمكانات المتوفرة في ذلك المحيط، ومن المهم أن يلاحظ أن وعيه بكل ذلك يظل منقوصا ونسبيا، وقابلا للجدل والمراجعة.

- إكساب مهارة التعاون. إن الشراكة هي في الأساس علاقة التعاون المتبادل بين طرفين أو أكثر لإنجاز أهداف محددة في وقت محدد. ولأن أي مشروع كبير وعظيم لابد أن يكون نتيجة عمل جماعي مشترك، وحصاد عمل مجموعة بشرية تضافرت جهودها وتكاملت أعمالها لإنجاز النجاح الكبير، فإن التعاون إذا أساس بناء المجتمعات، ويأتي في صميم عملية الشراكة، من خلال تحقيق الأهداف في أقصر وقت وبدرجة عالية من الإتقان.

وكثيرا ما يكون افتقاد الشركاء لهذه المهارة من عوامل فشل الشراكات، حيث لم يتعودوا على العمل الجماعي منذ الصغر، فشبوا وهم يعتمدون على المجهود الفردي في كل المجالات. لذا تعتبر مهارة التعاون من أهم المهارات التي يجب تنشئة المتعلم عليها منذ الصغر، حتى تتأصل فيهم وتصبح سمة يتصفون بها في مستقبلهم.

- تعزيز الشعور بالمسئولية. تقوم الشراكة على توزيع الأدوار بين الشركاء، بحيث يعرف كل شريك منذ البداية عدة أمور؛ هي: ما تدور الشراكة حوله؟ ومن يفعل ماذا؟ وأي المخرجات متوقعة؟ (١١٢) فتخطيط المسئوليات إذا من الأمور الأساسية في عملية الشراكة، بحيث يكون هناك اتفاق حول مستوى الشراكة والالتزام المطلوبين منذ البداية، على أساس أن العلاقة قد تتغير مع مرور الوقت، وان مساعدة الشركاء على فهم ما هو مطلوب منهم كأفراد ومجموعات قبل الموافقة على الشراكة، يساند عملية الشراكة، ويساعد على المساءلة (١١٣).

ومن الجدير بالذكر، أن تربية الشعور بالمسئولية أمر مهم في بناء شخصية الفرد والمجتمع، فالإنسان لا يولد عارفا بالمسئولية، ولا تأتى فجأة أو بطريق المصادفة، بل تحتاج إلى تعلمها كما يتعلم غيرها من المهارات؛ حيث إن الشعور بالمسئولية هدفه العمل، فالإنسان الذي يشعر بالمسئولية هو إنسان إيجابي؛ يؤدى ما عليه من واجبات مطلوبة منه بإتقان والتزام بتقديمها في الوقت المحدد لها (١١٤).

ج- الأدوار التعليمية في مرحلة إعادة البناء

إذا كان من المتوقع استمرار الأوضاع التعليمية التي كانت قائمة قبل الثورة لفترة ما بعدها، إلا انه يجب ألا تطول هذه الفترة. حيث يجب أن تتكاتف الجهود المجتمعية للمضي قدما تجاه إرساء قواعد لنظام تعليمي جديد بأدوار جديدة، يكون من شانه الإسهام بفعالية في إعادة بناء المجتمع.

ويقصد بإعادة البناء ما هو أكثر من مجرد استعادة ما كان قائما، لكنه يحمل معنى التجديد (١١٥)، الذي يعنى إعادة صياغة وتعديل شيء قائم ومؤسس بالفعل، بحيث لم يعد على هيئته الأولى وينتج عنه شيء جديد. أي أن مضمون عملية التجديد هو تعديل أوضاع قديمة لم تعد صالحة لأداء أدوار معينة، لتنتج أوضاعا جديدة تجعلها أكثر نجاحا في أداء تلك الأدوار، وكذلك إضافة أشياء لم تكن موجودة من قبل على الشيء المراد تجديده لكي يقوم بالأدوار المتوقعة.

والقضية الأولى التي يجب أن تنال الاهتمام الكافي عند بناء نظام تعليمي جديد بأدوار جديدة هي تحديد شكل المجتمع الذي نريد؛ قيمه الاجتماعية الأساسية، وأهدافه السياسية والاقتصادية، وأسلوب حياة الإنسان ونظرته للحياة (١١٦).

وهو ما سبق الحديث عنه بالمحور الأول من البحث؛ حيث تم التوصل إلى جملة من الخصائص التي يجب أن يتميز بها الإنسان المصري لإقامة المجتمع الذي نصبوا إلى بنائه في تلك المرحلة، وهو المجتمع التنموي. ذلك المجتمع الذي يؤمن بان لا احد من المجتمعات يمكن أن يطير مجتمع آخر؛ لاختلاف الهموم

التنموية، فلكل مجتمع مشكلاته، ولكل مجتمع إمكاناته وقدراته، وفى ضوء ذلك يكون لكل مجتمع طموحاته. لذلك، فالتنمية هي عملية ذاتية في الأساس، يجب أن تكون نابعة من جهود وطنية طويلة الأمد ويقوم على إنشائها وإدارتها جماعيا أولئك. الذين يستفيدون منها. والمجتمع الذي نريد هو أيضا المجتمع الذي يؤمن كذلك بان التنمية عملية تشاركية، يمكن فيها الاستفادة من خبرة المجتمعات التي سبقت في طريق التقدم، بحيث لا يتم البدء من نفس نقطة الانطلاق التي بدأت منها، بل الاستفادة مما توصلت إليه من نتائج من جهودها التنموية.

أهمية تنمية القدرات لمرحلة إعادة البناء

إن نجاح عملية التنمية في أي بلد يتوقف على امتلاكها ما يكفى من القدرات. ورغم أن وجود هذه القدرات يعد شرطا ضروريا لنجاح التنمية إلا انه غير كاف، فيجب اكتساب وتعزيز والحفاظ على القدرات، ليس الفردية فحسب ولكن المؤسسية والمجتمعية أيضا، وإزالة العقبات التي تحول دون الاستفادة منها واستغلالها، بما يحقق الأهداف التنموية مع مرور الوقت.

ومتى وجدت هذه الشروط، وكان الناس قادرين على استخدامها لتحسين طموحاتهم، اعتمادا على وجود قدرات كافية للأفراد والمجتمعات والمؤسسات والبيئة المواتية، يكون نجاح العملية التنموية. وقد توصلت تقارير مشروع الألفية للأمم المتحدة (٢٠٠٠ م) واللجنة الاقتصادية لأفريقيا (٢٠٠٥ م) إلى أن تنمية القدرات هي واحدة من القضايا الأكثر أهمية بالنسبة للبلدان وشركائها في التنمية على حد سواء؛ إذ يتوقف تحقيق الأهداف الإنمائية وغيرها من الأهداف على قدرات الأفراد والمنظمات والمجتمعات على التحول من اجل الوصول إلى أهدافها الإنمائية [١١٧]. وبات هناك اتفاق ناشئ داخل مجتمع التنمية حول كون القدرة هي التنمية؛ فبدون قدرة قوية ومؤسسات وأنظمة قوية أيضا وكذلك. خبرة محلية لا تستطيع الدول أن تمتلك وتدير العملية التنموية كاملة [١١٨].

وتنبع أهمية تنمية القدرات أيضا من كونها تركز على فهم العوائق التي تمنع الأفراد والحكومات والمنظمات الدولية وغير الحكومية من إدراك أهدافهم التنموية، حيث تدعم القدرات التي تسمح لهم بتحقيق نتائج قابلة للقياس ومستدامة. وهى تسمو بالاتجاهات وبالسلوك وبكفاءات الأفراد، وكذلك تساند الأفراد والمجموعات والمنظمات ليطوروا أنفسهم وكفاءاتهم الاجتماعية والمنهجية على تحديد الأولويات تبعا لاحتياجاتهم لكي يتغلبوا بصورة أكثر فعالية على المهام التنموية. إن تنمية القدرات تساعد المجتمعات على إيجاد الطريق الذي يناسب إمكاناتها وظروفها وطموحاتها، الأمر الذي من شانه أن يجلب تحسينات مرغوب فيها مستقبلا (١١٩).

وبالتالي، تصبح تنمية القدرات هي الطريق للتنمية (١٢٠)، حيث يرى برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٩ م) – احد الرواد في تطوير الفهم بتنمية القدرات في مجال التنمية – انه إذا كانت القدرات هي الوسيلة لصياغة الخطط التنموية وتنفيذها، فإن تنمية القدرات تمثل السبل المؤدية إلى تلك الوسيلة، حيث يعرف تنمية القدرات بأنها: عملية يتمكن الأفراد والمنظمات والمجتمعات من خلالها اكتساب القدرات وتعزيزها والحفاظ عليها لتحديد وتحقيق أهداف التنمية الخاصة بهم على مر الزمن (١٢١). وقد يتعدى الأمر لتمثل تنمية القدرات الكيفية التي يمكن بها تحسين الأداء التنموي؛ فتنمية القدرات هي أكثر بكثير من مجرد التدريب واستغلال الخبرات الوطنية، فهذه الأشياء ضرورية وأخذة في الازدياد، لكن تنمية القدرات تضيف إليها استراتيجيات الاستجابة والدعم الرامية إلى إخضاع القيادة للمساءلة، واستراتيجيات الاستثمار في التعليم، وتعزيز النظم العامة وآليات التعبير بين المواطن والدولة، وإجراء الإصلاحات المؤسسية التي تضمن سرعة استجابة القطاع العام والخاص في إدارة وتقديم الخدمات لمن هم في أمس الحاجة إليها (١٢٢).

لذا، يجب أن تنال تنمية القدرات الأولوية؛ فالهدف النهائي لها هو المساهمة في تحقيق الأهداف التنموية. حيث إن تنمية القدرات تبدأ من القدرات الموجودة ثم تنتقل إلى توسيع هذه القدرات والحفاظ

عليها؛ فهي عبارة عن عملية تحول نابعة من الداخل، وتقوم على الأولويات والسياسات والنتائج المرجوة التي تم تحديدها على المستوى الوطني، فلا يمكن دفع هذه العملية من الخارج (١٢٣). وتقوم تنمية القدرات على حقيقة أن هناك بعض القدرات التي توجد في كل سياق وعلى كل المستويات – الفرد والمؤسسة والمنظمة والمجتمع – وتشكل منظومة متكاملة، ويمكن الاستناد إليها كنقطة انطلاق، ومن ثم دعم الجهود الوطنية لتعزيزها والاحتفاظ بها (١٢٣). وبذلك فإن تنمية القدرات هي عملية مهمة لمساعدة الدول النامية على تقليل الفقر وتعزيز الاعتماد على الذات وتحسين حياة الأفراد وتحريك المجتمع تجاه عملية تنموية تنتقل به من مستوى تنموي إلى مستوى تنموي أفضل، من خلال التنمية المستدامة للقدرة الفردية والمؤسساتية والمجتمع والاحتفاظ بتلك القدرات.

ويجب أن تعيد برامج تنمية القدرات بالدول النامية النظر في ثلاثة أمور، هي:

- أن كل الدول وكل السياقات لديها بعض القدرات، وأن التقدم سوف يتحقق بسهولة عندما تهدف الجهود إلى تنمية هذه القدرات تجاه أهداف إيجابية، وليس أن تبدأ الجهود من فكرة أو تصور مسبق انه لا توجد قدرات، وأننا بحاجة إلى فاعلين خارجيين لبنائها.
- أن تنمية القدرات تحتاج إلى النظر للأفراد داخل سياقاتهم، وان هذه السياقات لها مستويات متعددة: المؤسسة والمنظمة والدولة وعلاقاتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وتاريخها.
- ضرورة إعادة اكتشاف الدولة باعتبارها فاعل لا غنى عنه من اجل التنمية. (١٢٥)

وغالبا ما يكون هناك فارق زمني بين تنمية القدرات وظهور قدرات جديدة أو أقوى أو حدوث تحسينات في الأداء؛ فبناء القدرات الفردية قد يستغرق سنوات عديدة، والتحول المجتمعي قد يستغرق أجيالا، لذلك ينبغي أن ينظر إلى تنمية القدرات على أنها عملية طويلة الأمد، تتطلب خلق حوافز سياسية واجتماعية ملائمة وحشد القوى السياسية التي تحميها وتكون مسئولة عنها (١٢٦).

إن نجاح تنمية القدرات يتوقف على التحديد الواضح لمواطن القوة، والاحتياجات من القدرات، وعلى الوسيلة المناسبة لتوفير تلك القدرات (١٢٧). ويكون ذلك. في إطار عملية تبحث في ثلاثة تساؤلات، وبالإجابة عنها يتشكل تصميم القدرة، وهى:

- ما نوع التنمية التي نحتاج إليها في مرحلة إعادة البناء؟ أو ماذا سيكون الغرض من تنمية القدرات؟،
- أي نوع من القدرات يحتاج إلى تطوير من اجل تحقيق أهداف التنمية في مرحلة إعادة البناء؟،
- من نستهدف بتنمية القدرات؟ الأفراد أم المجموعات. (١٢٨)

والتعليم – بالإضافة إلى كونه حقا من حقوق الإنسان – شرط وأساس تنهض عليه تنمية القدرات؛ فالتعليم ينمى ويعزز قدرة الأفراد والجماعات والمجتمعات والمنظمات والبلدان على تبنى أحكام واختيارات تخدم التنمية، ومن شانه أن يحدث تغيرا في عقليات الأشخاص فيمكنهم بذلك من جعل المجتمع أكثر أمنا وعافية وازدهارا، وبالتالي تحسين نوعية الحياة.

والافتراض الجوهري هنا هو أن التعليم يجب أن يكون قاطرة التقدم، وهو كذلك بالفعل في المجتمعات المتقدمة، وأصبح كذلك في جميع البلدان التي نهضت في العالم المعاصر. وتزداد أهميته في العالم الجديد الذي يتشكل الآن، عالم كثافة المعرفة. والسبب بسيط، أن التعليم يشكل الأداة الأكثر فعالية التي يملكها المجتمع ليزيد قدرات الأفراد لمواجهة التحديات وتغيير الممارسات غير المستدامة. فهو لا يستطيع إعلام الناس فحسب، ولكنه يستطيع تغييرهم أيضا، وهو ليس وسيلة للاستنارة الشخصية فحسب. ولكن للتنوير والتجديد الثقافي أيضا، والتعليم لا يقتصر على تزويد الناس بالمهارات العلمية والتقنية المطلوبة، ولكنه يزودهم أيضا بالدوافع والمبررات والدعم الاجتماعي اللازم لاستخدامها وتطبيقها، والتعليم يزيد من قدرات الناس على تحويل تصوراتهم للمجتمع إلى حقائق عملية (١٢٩). ولهذا السبب يعتبر التعليم العامل الأول في التحول إلى المجتمع التنموي الذي نريد في مرحلة إعادة البناء.

ولما كان لتنمية القدرات ثلاثة مستويات تؤثر في بعضها البعض بطريقة متناسقة، وتعتمد قوة كل منها على المستويين الآخرين وتحدد قوتهما، فإنه يلزم عن ذلك أن يقوم التعليم بدور فعال في كل المستويات. وتتمثل تلك الأدوار فيما يلي:

١- الأدوار التعليمية تجاه تنمية القدرات على المستوى الفردي

تمثل تنمية القدرات الفردية البدايات الأولى لظهور هذا النهج التنموي في الستينيات وأوائل السبعينيات من القرن العشرين، وكان التركيز على تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات والخبرات والأدوات التي تعينهم على أداء مهامهم المختلفة، ويمكن الحصول على بعضها بشكل رسمي، من خلال التعليم والتدريب، في حين تكتسب غيرها بصورة غير رسمية، من خلال الممارسة والمتابعة.

وتتمثل أهم الأدوار التعليمية على المستوى الفردي في مرحلة إعادة البناء فيما يلي:

- إكساب قيم التنمية وتعزيزها. يرتبط تحقيق التنمية في أي مجتمع بمجموعة من الأفعال والممارسات التي تعكس النسق القيمي السائد في المجتمع. ولتعزيز التنمية الإنسانية - التي هي الأساس للانطلاقة التنموية والانتقال بالمجتمع إلى مصاف الدول المتقدمة - لابد من إيلاء اهتمام خاص بعدد من القيم التي تدفع التنمية إلى الأمام؛ مثل التسامح واحترام الثقافات المختلفة، ومراعاة حقوق واحتياجات المرأة والشباب والأطفال، وحماية البيئة، ودعم شبكات الأمان الاجتماعي لحماية الضعفاء، وعدم التساهل مع البطالة المفرطة، وتقدير المعرفة والتعليم، ومفاهيم أخرى تؤدى إلى الكرامة والرفاه الإنساني (١٣٠). بالإضافة إلى أن قيمة الدافع إلى الإنجاز من القيم التي تهيئ المجتمع وتسرع بخطاه التنموية (١٣١).

ولما كان التعليم هو العملية المنظمة لإكساب المعارف وتكوين الاتجاهات والقيم والمهارات اللازمة لتحقيق الأهداف، ولما كان التعليم يلعب دورا أساسيا في أية إستراتيجية للتنمية. فإنه يتعين إعادة توجيه

التعليم بداية من سياسته ومرورا بإستراتيجيته ثم بخططه نحو تنمية الأفراد عن طريق إصلاح التعليم ككل.

من هنا يجب أن ينشد التعليم إلى إكساب الطلاب المعرفة والمهارات والقيم والخبرة الضرورية التي تعد مواطنا ديمقراطيا نشطا، قادرا على المشاركة في اتخاذ القرارات على المستوى الفردي وفي السياقات الاجتماعية الأخرى، لتعزيز ودعم التنمية (١٣٢). كما يجب أن يسعى التعليم إلى تأكيد الاعتقاد بان كل فرد لديه القدرة والمسئولية لإحداث تغيير إيجابي في المجتمع.

ولكي يكون التعليم فعالا، يتعين أن يتم دمج القيم التنموية ضمن جميع الموضوعات والبرامج والمقررات ذات الصلة، وان تتوفر مقررات وبرامج وموضوعات محددة خاصة بقيم التنمية. والأمر لا يقتصر على إدخال تعديلات بسيطة على المناهج الدراسية، لكن يلزم أن يتطور محتوى هذه المناهج ويستوعب معارف أساسية جديدة في كل علم، وان تنشا علاقات جديدة بين التخصصات (١٣٣). فالقيم ليست قضية جديدة تضاف للمناهج القائمة، لكنها رؤية جديدة مختلفة للمنهج وطرق التدريس، والتغيير المؤسسي، والسياسة التعليمية، ولاسيما الأخلاقيات (١٣٤).

- تنمية القدرة على تجديد الذات. تنطوي التنمية على فكرة إرادة التغيير؛ تغيير الرؤى والأفكار، تغيير القيم والسلوك وأنماط العيش، تغيير في البني والهياكل. إجمالا، تغيير في الإنسان وفى السياق المجتمعي ككل ومن اجل الإنسان. ومن المنطقي، أن تلك الاحتياجات التنموية لانهائية وتتغير مع مرور الوقت؛ من ثم فإن هذا يتطلب وجود أناس مستنيرين ومستعدين لدعم ما تتمخض عنه مختلف القطاعات من تغييرات في اتجاه التنمية، ولن يتسنى ذلك ما لم يمتلك هؤلاء الناس القدرة على تجديد الذات.

إن تجديد الذات هي عملية تحويل النفس، بحيث تصبح شخصا جديدا يمتلك شعورا أفضل وأكثر قدرة وأكثر كفاءة وأكثر فاعلية، عن طريق الاستعداد لتبنى الأفكار المبتكرة أو التدابير المناسبة (١٣٥).

وتجديد الذات ينظر إليها أيضا باعتبارها مجموعة من العمليات التي يمكن أن تصمم عمدا من اجل المستقبل، هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى، من اجل التكيف وهو جوهر تلك العملية (١٣٦).

وحتى يتسنى للنظم التعليمية الاستجابة على نحو متزايد للاحتياجات المجتمعية والفردية بشكل مستمر، فإن الأمر يتطلب أن يكون التعليم متجددا في ذاته، بإصلاح. سياساته التي يشارك فيها ويجب أن يشارك فيها جميع أصحاب المصلحة، وأن يعيد تحديد دور المعلمين كمهنيين في مجال التعليم، وان تبنى المناهج الدراسية بحيث تساعد على التعريف بالقضايا المجتمعية التي تثيرها العملية التنموية؛ فالمعرفة عماد التنمية. وان يساعد التعليم أيضا على تنمية القدرة على التعلم الذاتي المستمر.

وإذا كان من غير الممكن الحديث عن التجديد دون التطرق لموضوع التحفيز؛ فالعالم يتغير من قبل الناس المحفزين والمتحمسين، والمستقبل لا يتشكل إلا من قبل أناس يؤمنوا حقا بالمستقبل (١٣٧) .

٢– الأدوار التعليمية تجاه تنمية القدرات على المستوى المؤسسي

إن السعي لتنمية القدرات لدى الأفراد يعد شرطا ضروريا لتحقيق التنمية مبتغى مرحلة إعادة البناء، ولا انه غير كاف؛ حيث إن ضعف الأداء لا يرتبط فقط بعدم كفاية القدرات، بل يرتبط كذلك بعدم القدرة على استخدامها. ذلك الأمر الذي يعكس أهمية وضرورة وجود وتعزيز القدرات على المستوى المؤسسي.

وقد أدرك هذا الأمر في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات من القرن العشرين، حيث تحولت تنمية القدرات من التركيز على مهارات الأفراد فقط إلى التركيز على وضع المؤسسة وإعادة بنائها وأحيانا إعادة تصميمها (١٣٨).

يعنى بتنمية القدرات على المستوى المؤسسي، تلك القواعد الرسمية وغير الرسمية من؛ السياسات الداخلية والترتيبات والإجراءات وأطر العمل، التي تسمح للمنظمة – التي تتكون من مجموعة من الأفراد تربطهم بعض الأغراض المشتركة لتحقيق أهداف معينة، مع توافر مصادر أخرى لإنجاز الأهداف (١٣٩) –

أن تعمل وتفي بالتزاماتها، وتمكن أفرادها أن يعملوا معا ويحققوا أهدافها. وفى حالة وجود هذه القواعد، ومع تمتع المنظمة بالموارد الكافية والتنظيم الجيد، فإن قدرتها على الأداء تكون اكبر من قدرة مجموع أجزائها (١٤٠).

ولا ينبغي أن تنطوي عملية تنمية القدرات على المستوى المؤسسي على إنشاء مؤسسات جديدة، بل تقوم على مساعدة المؤسسات القائمة وتحديدها ودعمها في تشكيل سياسات رشيدة وهياكل تنظيمية وأساليب فعالة للإدارة والمساءلة. وهذا يفرض على التعليم في مرحلة إعادة البناء القيام بالأدوار التالية:

- التوفيق بن القيم الشخصية والقيم المؤسسية. إن التوفيق بين القيم الشخصية التي تعمل مرشدا عاما لسلوك الأفراد أو نقاط تفضيل في صنع القرار أو لتقويم الأفعال (١٤١)، وبين القيم المؤسسية التي تعكس الخصائص الداخلية للمؤسسة، وتعبر عن فلسفتها وتوفر الخطوط العريضة لتوجيه السلوك التنظيمي وصنع القرارات، وتحكم العمل وتحدد مستوى الأداء فيه (١٤٢)، يعتبر من أهم مسببات الرضا الوظيفي، التي تنعكس أثارها على الأداء بشكل عام.

ولعل نشر المعرفة الصحيحة عن القيم ذات العلاقة بالعمل، وتطوير شخصية الأفراد بما يساعدهم على إعادة ترتيب القيم من حيث الأولوية. هو السبيل لأحداث هذا التوفيق. وذلك من خلال الدورات التدريبية التي تتم بالتعاون بين مؤسسات العمل والمؤسسة التعليمية، بحيث تتسم تلحظ الدورات بالاستمرارية والتطوير؛ نظرا لاحتمالية ظهور قيم تنموية جديدة أو تغير في القيم الشخصية. كذلك يمكن للتعليم أن يقوم بهذا الدور من خلال بناء نظام للمعلومات الإدارية، من شانه دعم وتوليد المعرفة التنظيمية.

- تحديد أفضل الممارسات والخيارات المتعلقة بالترتيبات المؤسسية. تشير الترتيبات المؤسسية إلى السياسات والإجراءات والعمليات التي يتم تطبيقها لتشريع وتخطيط وتنفيذ الأهداف التنموية، ويقدر فاعلية وكفاءة تلك الترتيبات تصبح محركا قويا للقدرات ومن ثم الأداء. لذا تركز استجابة

تنمية القدرات لهذه القضية على ضمان وجود أفضل الترتيبات المؤسسية الممكنة لتحقيق الأهداف أو النتائج الإنمائية المتفق عليها (١٤٣).

ويتسنى ذلك من خلال توفير دراسات وأبحاث تقيم الإمكانات والاحتياجات المتعلقة بالترتيبات المؤسسية، وتكتشف الفجوة بين المرجو والموجود، على أن يضع هذا التقييم الأساس لصياغة استجابة مناسبة تعالج وترتقي بمستوى الترتيبات الموجودة بالفعل. بما يعنى تطوير منظومة البحث العلمي لتوفير إطار مرجعي متمثل في نظام للمؤشرات المؤسسية.

كما يمكن من خلال تصميم حقيبة تدريبية تهدف إلى تعريف القيادات الإدارية بالنظريات والاتجاهات الحديثة في التطوير المؤسسي، واطلاعهم على التجارب الناجحة في هذا المضمار، لخلق كوادر قادرة على التعامل بأساليب الإدارة الحديثة ولديها روح الابتكار والتطوير وتحمل المسئولية، ويتم على أساسها تنمية الموارد البشرية، وتطوير الهياكل وتبسيط الإجراءات وتحديث الأدوات والوسائل الفنية والتقنية.

٣- دور التعليم تجاه تنمية القدرات على المستوى المجتمعي

يعبر ذاك المستوى عن جزءا لا يتجزأ من فهم القضايا الخاصة بالقدرات، وقد ظهر الاهتمام به في العقد الأخير من القرن العشرين، حينما تم إدراك أن تنمية القدرات للأفراد والمؤسسات يظلا مهمين، لكنهما غير كافيين (١٤٤)؛ حيث السياق المحدد لقواعد اللعبة بالنسبة للتفاعل بين الأفراد وبعضهم وبين وداخل المنظمات (١٤٥)، هو ما يسمى أحيانا بالبيئة المواتية أو السياق المجتمعي.

والبيئة المواتية هي المصطلح المستخدم لوصف المنظومة الأوسع التي يعمل داخلها الأفراد والمؤسسات والمنظمات، والتي تسهل أو تعرقل وجودهم وأداءهم. ومن أنواع القدرات على مستوى البيئة المواتية: السياسات والتشريعات وعلاقات القوة والأعراف الاجتماعية، والتي تسيطر جميعها على التفويضات والأولويات وأساليب العمل والمشاركة المدنية عبر قطاعات المجتمع المختلفة (١٤٦).

وتتمثل أهم الأدوار التعليمية على المستوى المجتمعي في مرحلة إعادة البناء فيما يلي:

- إقامة مجتمع المعرفة. المعرفة عماد التنمية، ولقد تزايد الاعتراف بالمعرفة بوصفها قوة تحرك الأساس الحقيقي لكيفية تكوين وبناء المجتمعات وتطورها ونضجها وإعادة هندستها [١٤٧]، مع تزايد اهتمام الفكر التنموي بالإنسان، منذ تسعينيات القرن العشرين، وبالتحديد مع صدور أول تقرير للتنمية البشرية عام ١٩٩٠ م، حيث أطلق برنامج الأمم المتحدة رؤيته الجديدة للتنمية التي تضع الإنسان في قمة سلم أولوياتها وتنسج التنمية حوله، لا أن تنسجه حول التنمية، من خلال التأكيد على أن رأس المال البشرى هو الثروة الحقيقية للأمم، إذ أعيد الاعتبار للفكرة القائلة بان الناس هم وسيلة التنمية وغايتها، لا وسيلتها فحسب. ولكن ليس أي إنسان هو صانع التنمية، بل بما يملكه من قدرات وطاقات تؤهله لذلك.

من هنا صارت المعرفة مكونا أساسيا للتنمية؛ ففي مضمون التنمية الإنسانية؛ يعد اكتساب المعرفة احد الأحقيات الإنسانية الأساسية التي يقوم للبشر حق أصيل فيها لمجرد كونهم بشرا، ولكن اكتساب المعرفة وتوظيفها بفعالية هو أيضا سبيل التنمية الإنسانية، في جميع مجالاتها. فالتنمية الإنسانية في الجوهر، هي نزوع دائم لترقية الحالة الإنسانية للبشر، جماعات وأفراد؛ من أوضاع تعد غير مقبولة في سياق حضاري معين إلى حالات أرقى من الوجود البشرى، تؤدى بدورها إلى ارتقاء منظومة اكتساب المعرفة. وليس من سبيل إلى هذا الارتقاء بالحالة الإنسانية في الطور الحالي من تطور البشرية – مجتمع المعرفة العالمي – إلا اكتساب المعرفة، وتوظيفها بفعالية. وعلى وجه الخصوص، بات مستقرا أن المعرفة عنصر جوهري من عناصر الإنتاج، ومحدد أساسي للإنتاجية، بمعنى انه ثمة تضافرا قويا بين اكتساب المعرفة والقدرة الإنتاجية في المجتمع، ويزداد هذا النشاط قوة في النشاطات الإنتاجية عالية القيمة المضافة التي تقوم، وبدرجة متزايدة، على كثافة المعرفة. هذه النشاطات هي معقل القدرة التنافسية على الصعيد العالمي، خاصة في المستقبل. وهى، من ثم، احد

المداخل الرئيسة للتنمية في البلدان النامية [١٤٨].

وتأكيدا لما سبق، جاء في تقرير التنمية في العالم الصادر عن البنك الدولي (١٩٩٨/ ١٩٩٩ م) أن: تضييق الفجوة المعرفية بين مختلف الدول من ناحية وبين الشرائح والجماعات المختلفة داخل الدولة الواحدة من الناحية الأخرى، هو هدف رئيس يواجه كل المجتمعات والمؤسسات المهتمة بالتنمية، وان ملء هذه الفجوة المعرفية هو خطوة أساسية في طريق التنمية الاقتصادية، على أساس أن المعرفة عنصر من عناصر الإنتاج، كما أن نمو المعرفة عامل مهم أيضا في دفع المجتمعات إلى استمرار النمو والتقدم [١٤٩].

ومن ثم، تزداد الحاجة إلى العمل بجد على تجاوز التخلف المعرفي، وإلى توظيف المعرفة بفعالية ونقطه البدء في الاهتمام بالمعرفة هي تنامي الاعتقاد بان الأصول المعرفية للمجتمع: المعرفة والخبرة، لا الأصول المادية أو المالية، هي المحددات الجوهرية للإنتاجية والتنافسية، ومن ثم التقدم في عالم اليوم والغد [١٥٠].

وللتصدي لفجوة المعرفة وإقامة مجتمع المعرفة وصولا إلى تحقيق التنمية يقدم تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٢ م) ثلاثة ميادين للعمل في مرحلة إعادة البناء، للتعليم تواجد قوى فيها: وهى:

استيعاب المعرفة. ويتضمن تزويد الناس بالقدرة على استخدام المعرفة عن طرائق عدة من أهمها التعليم. ومن هنا لابد من التزام الحكومات ببناء نظم تعليم تستجيب لمتطلبات الأجيال الجديدة، وضمان تعليم أساسي للجميع عالي الجودة لجميع فئات المجتمع، وتقوية التعليم العالي والقضاء على الأمية، إضافة إلى توفير فرص التعليم مدى الحياة.

اكتساب المعرفة. وهي تتطلب تغييرا في المواقف والقيم والحوافر المجتمعية، تتضمن التزاما شاملا على جميع مستويات المجتمع، باحترام العلم والمعرفة وتشجيع الإبداع. واستخدام الاكتشافات الجديدة لزيادة الإنتاجية والدخل. ويمكن دعم التغيير في المواقف بسياسات عامة تشجع على البحث والتطوير المرتبط بالعملية الإنتاجية.

نشر المعرفة. وذلك بتوسيع الذكاءات، وتشجيع الابتكار والتجديد والتكامل في العلاقات [١٥١].

من هنا يأتي دور التعليم الذي يصوغ النظم والبرامج لدعم نمو وتبادل المعرفة في المقام الأول على مستوى الفرد، ثم على مستوى المؤسسة من خلال إيجاد نظم لإدارة المعرفة أو إستراتيجية للتعلم التنظيمي، أما على مستوى المجتمع فيكون بإصلاح السياسات التعليمية وربط احتياجات لتنمية بالأجندة التعليمية.

المحور الرابع: متطلبات أداء التعليم لأدواره لما بعد ٢٥ يناير

يتطلب قيام نظام التعليم بأداء الأدوار المطلوبة منه في المراحل المختلفة التي يمر بها المجتمع بعد حدث الثورة، وبما يحقق للمجتمع الاستقرار والتنمية وبخاصة في مرحلة إعادة البناء، توفير العديد من المتطلبات الملحة التي بدونها لا يستطيع نظام التعليم القيام بما هو مطلوب منه.

وفى ضوء مفهوم الدور التعليمي وخصائصه ومصادر اشتقاقه، يتبين أن عبء توفير تلك المتطلبات يقع على المجتمع ككل؛ على أساس علاقات التأثير والتأثر التي بين النظام التعليمي وأنظمة المجتمع ككل، وعلى أساس أن النظام التعليمي يستقبل كل مدخلاته من المجتمع. كذلك هناك متطلبات تقع على النظام التعليمي ذاته. لذا تم تصنيف هذه المتطلبات إلى: متطلبات من المجتمع، ومتطلبات من نظام التعليم.

أ- متطلبات من المجتمع

١- تبني مشروع تنموي حضاري قومي.

يعرف السيد يسين (٢٠٠٨ م) المشروع الحضاري بأنه: "تصور لإعادة صياغة مجتمع ما، في جوانبه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بحيث يجد هذا التصور طريقه إلى التطبيق. وفى إطاره يتم بناء الفرد وفق نسق عقائدي معين، كما تتم إعادة صياغة المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ بما يحقق النظرة الجديدة للعالم التي يتبناها المشروع" [١٥٢].

والمشروع الحضاري – بحسب هذا التعريف – لا بد أن يمثل استمرارا من ناحية مع الثوابت الراسخة التي يجب ألا تتغير بتغير الأزمان والأوضاع المجتمعية، وانقطاعا من ناحية أخرى عن التصورات القديمة عن السياسة والمجتمع. ويمكن القول بان نجاح المشروع يتوقف على قدرته في تثبيت وترسيخ القيم الجديدة من خلال ممارسات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، تقوم أساسا على المشاركة الشعبية، وفي إطار إشباع الحاجات المادية والروحية الأساسية للجماهير العريضة (١٥٣).

والمجتمع بدون مشروع حضاري قومي يعد مجتمعا دون أمل. وإذا كان كل فرد أو جماعة أو مؤسسة يحمل في ذهنه بدرجة ما من الوعي، مشروعه الخاص، فتكون القضية هنا هي كيفية التحقق من أن هذه الطاقات الفردية يمكن توجيهها بطريقة فعالة لتخدم المجتمع ككل؟ (١٥٤)

كما انه لا فائدة من وضع مشروع أو خطة ما لإصلاح التعليم، ما لم يتوافر المطلب المسبق للقيام بهذا الإصلاح، والذي يتحدد في وجود مشروع حضاري قومي يحتاج وضعية معينة لنظام التعليم، وتتطلب إصلاح هذا النظام بما يحقق أهداف هذا المشروع (١٥٥).

وتأسيسا على ذلك، يصبح المشروع الحضاري القومي الذي يتعين على المجتمع المصري تبنيه؛ صياغة وتنفيذا، هو إقامة مجتمع تنموي، باعتبار التنمية مبتغى أي مجتمع يطمح للتقدم. وبما أن نهضة المجتمع وتنميته لن تتم دون نهضة الإنسان وتنميته، مما يجعل الاهتمام بإصلاح وتطوير التعليم مسالة بالغة الأهمية؛ حيث إن مستوى تقدم أي مجتمع يتناسب طرديا مع مستوى تعليم أفراده. وهنا يكون دور النظام التعليمي متمثلا في إعداد وتكوين وتنمية إنسان التنمية ذاك.

٢– الإعلان عن عقد اجتماعي جديد

تردد مصطلح العقد الاجتماعي على امتداد تاريخ أدبيات الفكر الإنساني منذ القدم وفى عدة مجالات مختلفة منه، ابتداء من ظهوره في فلسفات سقراط وأفلاطون (٤٠٠ ق.م)، حتى دراسته وبلورته بشكل

"نظرية علمية" على يد بعض علماء الاجتماع أمثال: توماس هوبز (١٥٨٨ – ١٦٧٩ م)، وجون لوك (١٦٣٢ – ١٧٠٤ م)، وجان جاك روسو (١٧١٢ – ١٧٧٨ م)، لتظهر في ما بعد ذلك انعكاساته كرمز محرك لأحداث سياسية غيرت مجرى التاريخ مثل الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩ م [١٥٦].

ويعرف عبد الفتاح حجاج (٢٠٠٩ م) العقد الاجتماعي بأنه: "جماع الأمور التي ارتضاها الناس لأنفسهم لتكون بمثابة المبادئ الحاكمة غير المكتوبة للعلاقات والتفاعلات بين الأفراد والمؤسسات في المجتمع" [١٥٧]. ويعكس هذا المفهوم ما يعرف بالوعي الجمعي في أي مجتمع، وهو ما عرفه دور كايم على انه مجموعة المعتقدات والمشاعر المشتركة بين معظم الأعضاء الذين ينتمون إلى مجتمع معين، وتكون هذه المعتقدات والمشاعر نسقا محددا من ضروب التشابه، بحيث يصبح لهذا النسق حياته الخاصة [١٥٨].

كما يحدد العقد الاجتماعي عمق الانتماء إلى هذا المجتمع، حيث يستند هذا العقد إلى محصلة فكر الناس جميعهم، كما أنه يقوم على نظرة عقلية إلى الأمور بما فيه صالح جميع أفراد وأطياف وفئات المجتمع. بعبارة أخرى، فإن مفهوم "ارتضاء الكل" هو الأساس لهذا النهج [١٥٩].

والمتأمل والمتتبع لأوضاع المجتمع المصري حتى الآن، يلمس انه يفتقر إلى تلك الأمور، والتي ألقت بظلالها على مختلف مناحي الحياة الاجتماعية، وفى مقدمتها التعليم. إلا انه من الأفضل أن يتبنى المجتمع شعارا له خلال الفترة القادمة اقتداء بما تنحو إليه المؤسسات الدولية. فقد تبنت الأمم المتحدة شعار: عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية (٢٠٠٣ – ٢٠١٢ م)، وتبنت أيضا شعار: التعليم من اجل التنمية المستدامة (٢٠٠٥ – ٢٠١٤ م) . وعن الجدير بالذكر، أن هذه الشعارات تفرض التزامات على من يتبناها بالعمل على تحقيقها.

ولكي يتسنى للمجتمع بناء عالم تتاح فيه لكل شخص فرصة الانتفاع بالتعليم، واكتساب القيم، وأنماط السلوك وأساليب العيش، وكل ما يلزم لبناء مستقبل أفضل، فإنه يجب عليه تبنى عقد اجتماعي خلال الفترة

القادمة. بان يتبنى مبادرة التعليم أولا، وان يتبنى الشعار الذي أطلقته منظمة إنقاذ الأطفال بالمملكة المتحدة كمبادرة لوضع التعليم ذي الجودة كأولوية. وهو شعار "التعليم يعيد كتابة المستقبل" أو غيرها.

٣- تكامل المنظورين قصير المدى وبعيد المدى عند التخطيط للتعليم

على المجتمع في أوضاع ما بعد الثورات أن ينظر نحو المستقبل وأن يرسى أسس التخطيط لنظام تعليمي قادر على أن يحقق لاحقا منافع متزايدة بمرور الزمن لكنها تبدأ منذ اللحظات الأولى المصاحبة للحدث الثوري. إذ لا يبالغ المرء كثيرا إذا قال أن مستقبل أي مجتمع سينعم بالسلام والرخاء والتماسك بقدر ما يسمح به نظامه التعليمي، فإذا كان موطنوا المستقبل يتلقون تعليما يشجع على التسامح واحترام الآخرين وتقدير الهويات، فلن يلقى دعاة هدم المجتمع القائم كثيرا من الأذان الصاغية (١٦٠).

وتتمثل أهم التحديات الأساسية في فترة ما بعد الثورات في احتمال أن تطول المدة التي تفصل بين الأزمة الناتجة عنها، وتحقق عودة الاستقرار للمجتمع؛ حيث تؤدى الحكومات في أوضاع ما بعد الثورات عملها دائما في جو من عدم الاستقرار وانعدام اليقين على الصعيد السياسي، وكثيرا ما تكون مستويات الثقة متدنية، بل قد تكون شرعية الحكومة ذاتها مثارا للتشكك، وذلك في ظل اندلا ع العنف من جديد في أي لحظة. ولعل من أهم التحديات أيضا، أن إصلاح التعليم عادة لا يعتبر أولوية في عمليات البناء، ولا تزال معظم الحكومات والجهات المانحة تعتبر التعليم نشاطا من أنشطة القطاع الاجتماعي أكثر مما تعتبره جزءا من مهام بناء السلام (١٦١). بما يعنى أن عملية بناء المجتمع يعد هدفا بعيد المدى، رغم كونه في ذات الوقت يعد ضرورة ملحة.

ولكن، تلك التحديات لا تمنع ولا يجب أن تمنع إمكانية السير قدما نحو تحقيق ذلك الهدف خطوة بخطوة. وذلك وفق إستراتيجية تربوية جديدة يتبناها المجتمع؛ إستراتيجية تأخذ في حسبانها تقديم التربية على التعليم الذي يكرس الاهتمام بالجانب المعرفي فحسب، واعتبار ذلك الركيزة الأساسية لإصلاح التعليم في

المجتمع، فضلا عن ضرورة أن تأخذ هذه الإستراتيجية بعين الاعتبار احترام الإنسان الفرد وحريته وإتاحة الفرصة أمامه لتحقيق ذاته بصرف النظر عن كونه صغيرا أم كبيرا (١٦٢). بالإضافة إلى ضرورة أن تتخطى هذه الإستراتيجية الحد الفاصل بين سد الاحتياجات قصيرة المدى إلى تلبية الطموحات بعيدة المدى (١٦٣)، وان تستند إلى سياسة تعليمية توفر الفرصة للمجتمع كي يواجه إرث الماضي، وان تصوغ مواقف وتبنى معتقدات تمهد الطريق لبناء مستقبل أفضل. ثم يليها خطط تكتيكية تحدد البرامج والمشروعات التعليمية التي من شانها تنفيذ تلك الإستراتيجية.

وهو ما أكد علية محمد صبري الحوت. (٢٠١٠ م) من ضرورة وجود ثلاث حلقات رئيسة متتالية شديدة الارتباط ببعضها، تمثل وسائل لتحقيق والتعبير عن أهداف المجتمع، وهى: السياسة التعليمية والإستراتيجية والخطط التكتيكية (١٦٤).

٤– توافر الإرادة والقدرة السياسية على مستويي القول والفعل

تشكل الإرادة السياسة مفتاح النجاح؛ إذ إن المبادرات الجديدة الفعالة تستلزم إجراء تغييرات رئيسة في الإرادة السياسة (١٦٥) بشان تحقيق طفرة في التعليم مهما كانت تكلفتها، باعتبار أن قضية بناء الإنسان – أي قضية التعليم – يجب أن يكون لها الأولوية.

ولاسيما أن تلك الإرادة وما يرتبط بها من ضرورة امتلاك القدرة على التطوير تعمل على توفر الحماية التشريعية لكل أطر التطوير، خاصة في حال تطبيق التطوير مرحليا (١٦٦).

ونظرا لأنه لا تقدر قوة واحدة في المجتمع على إحراز هذا الهدف، فإن الأمر يقتضى تنشيط وتفعيل إطراف وقوى متعددة في المجتمع وإشراكها على نحو جاد في اتخاذ وتنفيذ ومتابعة قرارات متعلقة بالتعليم. كما يجب أن يتحطم عند المجتمع أن التعليم يستخدم لاستمرار ما هو موجود، ولكن يجب أن يكون المجتمع ديناميكي يتطلب من نظامه التعليمي أكثر من ذلك، بان يكون نظاما تعليميا يقود إعداد القوى البشرية

لمستقبل يؤكد حياة أفضل للجميع. وبالتالي يصبح الهدف الأسمى من التعليم هو بناء مجتمع متقدم وحياة عصرية لجميع المواطنين، مستخدما كل المصادر التعليمية والأخلاقية التي توصل إليها الإنسان وجميع المصادر التي يستطيع تنميتها لتحقيق هذا الهدف (١٦٧). وهذا يتطلب رفع الوعي والإدراك بأن التعليم يجب أن يكون له الأولوية بين القطاعات المجتمعية في تشكيل مستقبل المجتمع.

وفى هذا السياق، يتعين على المجتمع أن يعترف بأن التعليم سلاح ذو حدين؛ إذ يمكن جعله قوة مؤثرة في بناء الدولة والمجتمع وإدامتهما، أو استخدامه كأداة لتعزيز الفرقة والانقسام والتحزب داخل المجتمع، وما إلى ذلك من تأثيره في المواقف والمعتقدات ومشاعر الأحاسيس بالظلم وعدم المساواة بين أبناء المجتمع (١٦٨).

لكن رفع الوعي بأهمية التعليم وضمان استمرار تقديم الخدمات التعليمية والسعي لتحسينها، له تكلفته. الأمر الذي يستدعى ضرورة حسن استثمار الموارد المتاحة للتعليم، بالإضافة إلى ضرورة تعبئة موارد مالية إضافية للتعليم. هذا إلى جانب البحث عن شركاء للمجتمع في تقديم الدعم المالي والمادي والمعنوي للتعليم.

٥- تبنى إعلان الحق في التنمية

لقد تبنت الجمعية العامة للأمم المتحدة إعلان الحق في التنمية منذ ٤ ديسمبر ١٩٨٦ م، بعد أن تطور مبدأ حقوق الإنسان بالأمم المتحدة، ويفضل المساهمة الكثيفة لدول العالم الثالث منذ الستينيات، حيث سمحت هذه المساهمة بالربط بين حقوق الإنسان وحقوق الشعوب، وإيلاء المزيد من العناية للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وقد نصت بعض من مواد هذا الإعلان على أن: "الحق في التنمية حق من حقوق الإنسان غير قابل للتصرف، وبموجبه يحق لكل إنسان ولجميع الشعوب المشاركة والإسهام في تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية، والتمتع بهذه التنمية التي يمكن فيها إعمال جميع حقوق الإنسان والحريات الأساسية إعمالا تاما"، "وتتحمل الدولة المسئولية الرئيسة عن التنمية، وتوفير الظروف

المواتية لإعمال الحق فيها"، "ومن واجب الدول أن تتخذ خطوات، فرديا وجماعيا، لوضع سياسات إنمائية دولية ملائمة بغية تيسير إعمال الحق في التنمية إعمالا تاما" (١٦٩).

ويمكن النظر إلى الحق في التنمية على انه حق يؤلف بين حقوق الإنسان القائمة، مثل الحق في ظروف معيشة ملائمة، والحق في أعلى مستوى يمكن تحقيقه من الصحة والتعليم والسكن والعمل والغذاء. ويشكل مفهوم عدم قابلية جميع. حقوق الإنسان للتجزئة وترابطها، سواء كانت هذه الحقوق مدنية أو سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية، أساس الصلات القائمة بين الحق في التنمية والحق في البيئة. والإضافة إلى ذلك، لا يمكن لإستراتيجية إنمائية لا تأخذ البعد البشرى والاجتماعي والثقافي في الاعتبار، إلا أن تخلف آثارا سلبية على البيئة (١٧٠).

٦- وجو نظام حقيقي للمسائلة

لا يوجد تنظيم بشري يمكن أن يخلو من نظام للمساءلة؛ إذ حيثما وجدت جماعة بشرية منظمة فلابد أن توجد سلطة تنظم سلوك الأفراد، وتضبط العلاقات الاجتماعية، وتحاسب كل من يخرق القوانين آو الأعراف السائدة.

والمساءلة مصطلح يشير إلى "التزام المرء الذي عهد إليه بشيء بتقديم حساب عن كيفية قيامه بما عهد إليه" (١٧١). وهذا يعنى أنها عملية ذات اتجاهين؛ احدهما؛ يتمثل في المسئولية المكلف بها شخص ما، والثاني: يتمثل في المحاسبة عن حسن أداء الشخص لما كلف به (١٧٢).

وتعد المساءلة عاملا محوريا في تحديد قدرة أي مؤسسة على القيام بالمهام المطلوبة بكفاءة وفعالية، وبيان مدى استجابتها لاحتياجات أفراد المجتمع لذلك تعمل المساءلة إذا ما توافرت في المؤسسات التعليمية على تحقيق المنافع التالية:

- على المستوى القيمي للأفراد، تعمل المساءلة الذاتية على تحقيق درجة اكبر من الضبط الذاتي دونما

حاجة إلى وجود سلطة خارجية. إذ أن هذا النوع من المساءلة الأخلاقية ينمى لدى الفرد عنصر الالتزام في الضمير الإنساني، مستندا على مجموعة من المبادئ كالمسئولية الفردية والعدل والأمانة وحسن الخلق وإتقان العمل وتحسينه والمساواة. ومن هنا ينظر للمساءلة على إنها قيمة قبل أن تكون آلية (١٧٣).

- على المستوى العملي، تظهر الأهمية العملية للمساءلة في الآتي:

– السعي إلى تعزيز وتحقيق الكفاءة والفعالية والجودة.

– ضمان عدم تجاوز الإدارة للسلطة المفوضة إليها؛ حيث ينصب اهتمام المساءلة على التيقن من مراعاة القوانين واللوائح في السلوك والقرارات الإدارية، وعدم التعسف في استخدام السلطة الإدارية.

– تحقيق الصالح العام؛ إذ تعنى المساءلة الاجتماعية بالآثار الاجتماعية لمخرجات المؤسسة على البيئة الطبيعية والمواطنين المستفيدين من هذه المخرجات.

– التأثير في عملية صنع السياسة وتنفيذها، من خلال ما ينتج عنها من نتائج. (١٧٤)

ب– متطلبات من التعليم

إن قدرة التعليم على أن يلعب الأدوار المتوقعة منه تجاه مجتمع ما بعد الثورة؛ والتي تتباين ما بين التخفيف من حدة التوترات والضعف المجتمعي، وإمكانية منع تلك التوترات، والعمل على بناء السلام المجتمعي وتنميته، هو رهن بتوافر عدة متطلبات يجب أن يوفرها صانعي السياسة التعليمية ومنفذي البرامج التعليمية. هذه المتطلبات هي:

١– متطلبات الحق في التعليم

- تشكيل لجان لتحديد الأسباب التي تقف وراء عدم الالتحاق أو التسرب من التعليم، وترتيب

مجموعات الأفراد غير الملتحقين بالتعليم على أن تبدأ باستيعاب المجموعات الأقل التحاقا ثم الأكثر.

- دراسة السياق المجتمعي لتحديد أي الفاعلين يمكن أن يكونوا من القوى المشاركة للمؤسسات التعليمية في نشر الوعى بأهمية التعليم وضرورة الحصول عليه.
- الحاجة إلى الفهم العميق للسياق المجتمعي؛ للبحث بداخله عن التباينات في الفرص التعليمية، واهم الموارد التي يمكن استغلالها، ولتبني هياكل وعمليات سياسية واقتصادية تعكس خصوصية كل بيئة مجتمعية.
- تشجيع الجهود المحلية والدولية على توجيه الاهتمام بالتعليم في المناطق التي يقل فيها تقديم الخدمة التعليمية، أو المناطق التي تعرف من إلحاق أبنائها بالتعليم.
- ألا يقتصر الاهتمام التربوي بحقوق الإنسان عند مستوى التدريس داخل الفصل الدراسي فقط، وإنما يتطلب الأمر كذلك. التأسيس لهذا الأمر منذ مراحل التربية الأولى داخل الأسرة وتعزيزه من وراء جدران الفصل، سواء في الفضاء المدرسي نفسه، أو في الفضاء السوسيوتربوى العام. فالمدرسة ليست وحدها المعنية، ولكن أيضا ما يسمى بالمدرسة الموازية، أي وسائل الإعلام، تلعب دورا مهما في هذا الشأن.
- مراجعة الممارسات الثقافية في المجتمع؛ وذلك. من خلال تفعيل دور البحث العلمي في معالجة قضايا المجتمع. فما يتلقاه المتعلم في المدرسة، وما يتلقاه من تنشئة من قبل مختلف المؤسسات التربوية، يتوقف على ثقافة المجتمع النظرية وتصوراته القيمية ومعاييره السلوكية. بما يؤكد أن الممارسة التدريسية والممارسة التربوية أيضا ليستا معزولتين عن البنية الثقافية للمجتمع عامة، ونجاحهما لا يكون إلا بانسجامهما مع ممارسة تشملهما وهى الممارسة الثقافية. (١٧٥)

- أن يفعل المعلمون ما هو أكثر من مجرد ترديد درس محفوظ لكي تدب الحياة في ممارسة مبادئ حقوق الإنسان بدلا من تدريسها شفويا أو محاكاتها [١٧٦].

٢- متطلبات توفير الحماية من التعليم

- تشكيل عمليات تقييم وطنية لمستوى التعليم، لتدعيم وتوجيه البرامج إلى الفئات الأكثر ضعفا ومن ثم الأقل أمنا. فالتقييم من العناصر الرئيسة في برامج الإصلاح الرامية إلى الارتقاء بالمستويات التعليمية، وزيادة المساءلة، ورصد التقدم المحرز تجاه تحقيق الأهداف. ومن شانه أيضا إذا ما صمم على نحو سليم أن يساعد في التعرف على المدارس والمتعلمين ذوى الأداء المتدني، والأكثر حاجة للحماية.

- تحديد أولويات الحماية، وأيا من أبعادها بحاجة إلى الاهتمام أكثر من غيرها رغم أهميتها جميعا. إلا أن هناك من يرى في الأمن العلمي القاعدة اللازمة لكل نوع من أنواع الحماية. [١٧٧]

- وضع إطار عمل للمناهج لتطوير المهارات والقيم اللازمة لتقليل النزاع واحترام حقوق الإنسان واحترام الذات والآخرين، وكذلك وضع منهجية داخل هذا الإطار لكيفية تعليم القيم والمهارات الحياتية.

- إن التعليم من اجل تغيير السلوك المتعلق ببناء السلام يتطلب اعتماد إجراءات تراعى وتعالج التوترات الاجتماعية. وللمناهج الدراسية دور حاسم في هذا الصدد. فالكيفية التي يدرس به التاريخ وطبيعة مادته، ونهوج التربية الدينية، وكيفية؛ عرض الهوية الوطنية في الكتب المدرسية، كلها عوامل شديدة التأثير على سلوكيات المتعلم ومواقفه التي سيحملها معه عبر السنين. وتمثل اللغة عاملا آخر يتعين الانتباه إليه انتباها شديدا.

- تبنى أساليب التعلم النشط؛ فلكي يصبح التعليم ملائما وذو صلة بالواقع يجب أن يعتمد على

أساليب التعلم النشط، لأنها تساعد على تعلم المزيد على نحو فعال. ذلك الأسلوب الذي يبدأ بالتفاعل بين الطلاب وما هو مألوف بالنسبة لهم، فيسالون ليتصرفوا وفقاً لما يعرفون. ثم تشكيل فهمهم بناء على ما يكتشفون، فيفهمون العالم من حولهم بصورة أفضل. وأخيرا، يطورون قناعاتهم وفقا لخبراتهم (١٧٨). وتتطلب ممارسة التعلم النشط إمكانات مادية وتجهيزات داخل حجرات الدراسة وخارجها، وكثافة محددة للفصول، وإعدادا خاصا للمعلم ليقوم بأدواره التي تتسق مع مفهوم التعلم النشط ومقوماته، ومجهودا ذهنيا من الطلبة (١٧٩).

- ضرورة الاهتمام بالأجيال الجديدة، بحيث لا يقدم للمجتمع جيل مناهض له يعوقه عن تحقيق التنمية. وذلك بان تؤدى المدارس دورا حاسما ليس فقط في تزويد الأطفال بما يلزمهم من معارف ومهارات، بل أيضا في نقل القيم وتنمية الإحساس بالهوية لدى أبناء المجتمع، فمن شان المدارس ان تعزز المواقف التي تقوم على الاحترام المتبادل والمصالح والقيم المشتركة، مما يساعد على ترسيخ التلاحم الاجتماعي (١٨٠).

٣- متطلبات اعتبار التعليم أولوية

- إعادة النظر في فلسفة التعليم وأهدافه وما يبنى الإنسان المصري عليه ولمن تبنى هذه الشخصية.
- حسن استثمار المخصصات المالية والمادية الموجهة للتعليم.

٤- متطلبات تضيق الفجوات التعليمية

- تفعيل المراكز البحثية التابعة لوزارة التربية والتعليم.
- تشكيل لجان علمية لدراسة الفجوات التعليمية، واهم التحديات التي تحول دون تطبيق ما تتوصل إليه البحوث العلمية في مجال التعليم. فالمعالجة الصحيحة لتلك الفجوات يجب أن تكون من خلال التعامل مع أصل المشكلة لا أعراضها.

- وضع استراتيجيات جديدة للربط بين ما تتوصل إليه البحوث العلمية في مجال التعليم وما يتم في أرض الواقع.

- التحديد الواضح للأساسيات والقضايا المجتمعية التي يجهلها المتعلمون، لأن السبيل إلى مستويات تعليمية أعلى يكون بمعرفة ما لا يعرفه المتعلمون وتعليمهم إياه، على انه من المفضل أن يكون التدخل مبكرا لأن التدخل المبكر يحدث فرقا واختلافا (١٨١). وهذا يؤكد على أهمية الصفوف الدراسية الأولى؛ فكثيرا ما يتراجع عدد الأطفال في كل صف كلما تقدم الأطفال في النظام التعليمي، بحيث يحظى الأطفال الذين يبلغون الصفوف الأخيرة بتعليم اشد تركيزا. وتكمن إحدى المسائل الهامة على صعيد السياسات بالنسبة للعديد من الحكومات في اتخاذ القرار بإعادة معايرة الصفوف الدراسية عبر نقل المزيد من المعلمين الذين يتمتعون بمهارات أفضل للصفوف الدراسية الأولى حيث يكتسب الأطفال مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية (١٨٢).

- الاهتمام بنوعية المعلمين. فقد توصلت دراسة أجرتها جامعة هارفاد عن توقعات المعلمين فيما يخص أداء وإنجازات طلابهم إلى أن مقدار ما يتعلمه ويستوعبه الطلاب يتوقف على توقعات معلميهم. فالمعلمين القادرين على نقل توقعاتهم الإيجابية تكون نتائج طلابهم التحصيلية أعلى بكثير. من نتائج الطلاب الذين تكون توقعات معلميهم سلبية. إن استقطاب أفراد مؤهلين للعمل في مهنة التعليم، وإمدادهم بالمهارات وبالدعم الضرورين هو العامل الأكثر أهمية من اجل رفع مستوى التحصيل الدراسي. ويتطلب ذلك توفير حوافز للمعلمين؛ كزيادة دخلهم أو توفير السكن لهم في حال استعدادهم للتدريس في المناطق الأبعد أو الأكثر حرمانا، أو اختيار المعلمين حديثي التخرج مع توفير لهم هذه الحوافز.

- تقليص نسب تغيب المعلمين يتطلب تدخلا على مستوى السياسات يعالج على نحو متزامن

مشاكل تدنى رواتب المعلمين وظروف عملهم وانخفاض معنوياتهم وغيرها من المشاكل، ويعزز في الوقت نفسه الإدارة الرشيدة للمداس، ويزيد مساءلة ذوي التلاميذ للمعلمين (١٨٣).

- إن النشر والاستخدام الفعال للتكنولوجيا في المدارس يمكن أن يساعد في التغلب على عدم امتلاك الكثير من الأسر للتكنولوجيا، وبالتالي يساعد على تضييق الفجوات الاجتماعية والتعليمية (١٨٤). وهذا يتطلب تزويد المدارس بالموارد والتجهيزات على نحو منصف؛ فثمة رابط بين ما يمكن للمعلمين تعليمه داخل قاعات الدرس ونوعية الموارد التي تتمتع بها مدارسهم، فقاعات الدرس التي تفتقر للتجهيزات لا توفر البيئة المواتية للتعليم الفعال.
- أن تدعم السياسات التعليمية قدرة الفتيات على التعلم عندما يكون الفقر أو الجغرافيا سببا لإقصائهن.
- تحسين الجودة الشاملة للمدارس، خاصة جودة التدريس والقيادة المدرسية. والسبب الأساسي في ذلك هو أن جزءا على الأقل من السبب في وجود الفجوة يرجع إلى أن بعض المجموعات من الطلاب التي تحقق إنجازاً أقل من غيرها يكمن في فعالية محدودة في بعض المدارس. فتحسين المدارس ينظر إليه عامة باعتباره وسيلة لمساعدة جميع الطلاب، والطلاب المحرمون على وجه الخصوص، لتحقيق أفضل النتائج وبالتالي تحسين فرص حياتهم (١٨٥).

٥- متطلبات بناء الشراكات

- تبنى مبادئ تعليمية جديدة؛ مثل: تعلم لتكون .. لبناء الثقة بالنفس؛ التي هي نتيجة الاقتناع الكامل والإيمان دون شك بإمكانيات الذات والقدرة على فعل ما يريد المرء أن يفعله بنجاح وبصورة أفضل. وكذلك تعلم العيش مع الآخرين .. فهذا الآخر هو الأخ أو الأب أو الصديق أو دولة ما أو غير ذلك، ممن قد يختلفون بسبب الجنس أو الدين أو الاتجاه السياسي أو أي سبب

آخر.

- مراجعة السياسات التعليمية وما يستتبعها من استراتيجيات وخطط إجرائية، بحيث تسعى إلى بناء الشخصية المصرية القادرة على النهوض بمجتمعها والارتقاء به إلى مصاف الدول المتقدمة.
- تطوير المناهج الدراسية، بما يتناسب مع الأهداف التعليمية الجديدة، فجانب كبير من تشكيل الفرد تشكيلا يجعله يشعر بالمسئولية يقع على ما يتم تدريسه من خلال المناهج الدراسية.
- وضع برامج ومشروعات تهدف إلى بناء الثقة وتعزيزها، على أن تبدأ هذه البرامج من التأسيس لمبدأ الحق في الاختلاف، والحق في التعبير عن المصالح الخاصة، وضرورة القبول بمطامح الأخر. إلا أن هذا القبول لا يعنى بالضرورة الاقتناع بها، إنما هو إقرار بوجود الاختلاف معها وجود هذه الثقافة وقبولها من قبل الأخر.
- اختيار المعارف والمهارات التي تمكن المتعلم من العيش في حياة عصرية، قوامها القدرة على التفكير خاصة التفكير الناقد، الذي يعكس ما لدى الفرد من وجهة نظر. وقوامها أيضا القدرة على الابتكار، خاصة ابتكار حلول جديدة لمشكلات جديدة، وتوظيف أساليب مبتكرة لإدارة البشر. وكذلك قوامها إتقان مهارات التعاون والعمل ضمن فريق وفهم الثقافات الأخرى والتفاعل معها بإيجابية.
- تبنى استراتيجيات تدريسية جديدة، مثل: إستراتيجية التعلم التعاوني، والذكاءات المتعددة.
- تنظيم دورات تدريبية للكفاءات التدريسية على الاستراتيجيات التدريسية الجديدة.
- التأكيد على ثقافة الحوار بدلا من ثقافة التلقين التي تعود المتعلم على الحفظ وليس التنوع في الإجابات. وجدير بالذكر أن تعلم المهارة ليس هو الهدف في حد ذاته، وإنما الهدف هو كيف يستفيد المتعلم من خلال اكتساب المهارة في حياته العامة والخاصة. وهذا لن يتسنى دون أن

تصبح تلك المهارة جزءا من ثقافته.

- تبنى أسلوب التربية بالقدوة، فالتربية بالقدوة تغرس مالا تستطع المناهج الدراسية وأنشطتها أن تغرسه في نفوس المتعلمين. وما أحوج النظم التعليمية إلى النماذج التي تمثل قدوة خاصة التي تضرب المثل في تعويد المتعلم على تقبل الآخر المختلف والتعاون معه على المشترك، لتجاوز الاختلاف.

٦- متطلبات تنمية القدرات

- تحديد النظرية التربوية حتى يمكن تطوير الممارسات التعليمية على أساسها. ويرجع أهمية هذا المطلب إلى أن تحقيق التنمية هي في الأساس عملية تحول وتغيير مجتمعي، ويبدأ هذا من تغيير النظرية التربوية التي تمثل التخطيط المسبق الشامل لما يراد أن يكون عليه إنسان العصر من معلومات، وما يتقنه من مهارات، وما يتصف به من قيم وعادات واتجاهات، ولما يراد أن تكون عليه شبكة العلاقات المنظمة لعمل المؤسسات وسلوك الجماعات المختلفة، مع مراعاة السنن النفسية وقوانين التعلم، ومراعاة الكفاءة التي تنتج اكبر كمية من المخرجات مقابل اقل كمية من المدخلات (١٨٦). وهذا يعنى أن النظرية التربوية يجب أن تختلف من مجتمع إلى مجتمع، وداخل المجتمع الواحد عبر العصور المختلفة، فلكل مجتمع نموذجه الذي يرسمه ويرغب في أن يكون أبنائه عليه، وتشمل شبكة العلاقات الاجتماعية المرغوب فيها لتنظيم سلوك الأفراد، والمؤسسات التي يعملون بها، بحيث يؤدى هذا التنظيم إلى تأهيلهم وتنسيق جهودهم ليقوموا متعاونين متكاملين بتلبية الحاجات ومواجهة التحديات وتحقيق الأهداف التنموية المنشودة.
- جعل التنمية مبدأ موجه وقائد للجهود التعليمية. إن التنمية يجب أن تكون المبدأ الأسمى لجميع جهود التعليم؛ فهي غاية أي مجتمع، ولن يتسنى للمجتمع تحقيق تلك الغاية دون وجود بشر

مؤهلين لذلك، ولاسيما أن هذه هي مسئولية النظام التعليمي بكافة مراحله.

- بناء إستراتيجية تنمية القدرات واعتبارها جزءا من الإستراتيجية التعليمية. حيث يزيد تصميم إستراتيجية تنمية القدرات من مستوى التوعية الكلى بشان المسائل التشغيلية والروابط داخل الأنظمة التربوية، بالإضافة إلى توليد رؤيا فد تكون غائبة عن عملية تصميم للقدرات التي تحول العمليات التربوية إلى عمليات صريحة، وتضطلع بدور الوسيط الذي يساهم في إطلاق أولى مراحل دعم القدرات (١٨٧).

- وضع خطط لدمج القيم التنموية في المناهج التعليمية على جميع المستويات. وذلك لزيادة الفهم والوعي بالقضايا والمشكلات المتعلقة بالتنمية، ليس هذا فحسب، لكن أيضا تقديم حلولا إبداعية من خلال تلك البرامج، ووضع نماذج وأمثلة جيدة للاقتداء بها.

- الاهتمام بالبحوث والدراسات في مجال التطوير والإبداع المؤسسي. لقد غدا الإبداع المؤسسي من أهم مقومات التنمية؛ حيث إن للإبداع دور مهم في بقاء المؤسسة وتطورها، ومساعدتها على التكيف مع التغيرات ومواجهة التحديات.

- وضع خطة تدريبية متكاملة للتطوير المؤسسي تقوم على المبادئ الفعلية لتنمية القدرات، والمتمثلة في الإجابة عن التساؤلات الآتية: القدرات لماذا؟ القدرات لمن؟ القدرات من اجل ماذا؟

- تحسين جودة التعليم، لخلق بيئة تعليمية محفزة على التعليم والاستمرار فيه.

- المراجعة والتجديد المستمرين للمناهج التعليمية لتعكس أحدث المعارف العلمية بشان قيم التنمية.

- تضييق الفجوة بين العلم والتعلم، والمعرفة والعلم. وذلك بتنمية مهارتي التعلم الذاتي والمستمر، وتنمية أنماط التفكير والتعبير وتنوعها لدى الأفراد .

- التحرك في التعليم على المستويين الأفقي والرأسي، بحيث تمتد الفرص التعليمية للصغار والكبار أينما كان موقعهم، وإتاحة فرص التعليم إلى أطول فترة ممكنة من السنوات.

نتائج البحث وتوصياته:

من التحليل السابق للأدوار التعليمية لمجتمع ما بعد ٢٥ يناير والمتطلبات اللازمة لأدائها، يمكن استخلاص النتائج التالية:

١- إن أي حديث عن بناء مستقبل أي مجتمع من المجتمعات إنما يستند إلى دعامة محورية هي التعليم، وما محاولة الدول المتقدمة أن تستخدم التعليم للوصول إلى التقدم، إلا تعبيرا عن إيمانها بان التعليم يستطيع أن يحقق إعادة البناء المجتمعي، عندما يغير من شخصية المواطنين.

٢- أن ثمة تأكيدا مستمرا على انه في موقف تحول المجتمع فإن التعليم - كعملية ونظام ومؤسسة - لا يجب أن يؤدى وظائفه وأدواره بنفس الطريقة التي كان يتبعها من قبل؛ لما بين التعليم والمجتمع من علاقات متبادلة.

٣- يمر أي مجتمع بعد وقوع حدث ثوري بثلاث مراحل؛ مرحلة الأزمة / الضعف؛ والمرحلة الوسطى، ومرحلة الاستقرار / إعادة البناء، وتعد كل مرحلة بمثابة المرحلة التمهيدية للمرحلة التي تليها. وللتعليم دور أساسي إزاء كل مرحلة.

٤- إذا كانت الأزمة تعنى أحيانا فرصة جديدة؛ فهي لن تكون كذلك إلا بالاستفادة منها في تجديد المفاهيم والأفكار السائدة والأساليب المطبقة سعيا وراء التغيير. ولا سبيل إلا بالتعليم، الذي يصحح مساره ليس لمعالجة القضايا التي أوجدتها الأزمة، كقضايا الحق في التعليم وسبل حماية هذا الحق، وكقضية توفير الحماية بمختلف صورها، ولكن أيضا من خلال بناء القدرات على مستوى الأفراد والمؤسسات والمجتمع ككل.

٥- للمضي قدما في طريق الفعل الثوري، ولضمان عدم العودة إلى حالة الفتور والعجز السابقة على وقوع الحدث الثوري، فإن على التعليم أن يقوم بعدة أدوار في إطار تضييق الفجوات التعليمية وبناء الشراكات؛ مثل: تعزيز الشعور بالمسئولية، وإكساب مهارة التعاون، وتنمية ثقافة قبول الأخر، وبناء الثقة ... وغيرها.

٦- إن نقطة البدء في تحديد ما يجب أن يقوم به التعليم من أدوار - في مرحلة إعادة البناء - تتمثل في تحديد خصائص المجتمع الذي نريد ما بعد الثورة، والتي هي في الأساس تتمثل في الخصائص التي يجب أن يتميز بها الإنسان المصري، والتي سيعهد للتعليم أمر إعداده وتشكيله وفقا لهذه الخصائص؛ فالتعليم صانعة حياة، من خلاله نصنع ما نريد من نوع البشر. وتتمثل تلك الخصائص في: الإيمان بالعلم، وتقدير قيمة الوقت، والاهتمام بالمستقبل، وارتفاع مستوى الطموح، والإيجابية في مواجهة المشكلات، وإعلاء قيمة العمل وقيمه، والاهتمام بالثقافة.

٧- إذا كان المأمول بالنسبة للمجتمع المصري في مرحلة إعادة البناء هو أن يصبح مجتمع تنموي، وإذا كان المجتمع التنموي يؤمن بان القدرة هي التنمية، وإذا كان وجود القدرة ضروري إلا انه غير كاف لإحداث التنمية بل يجب أن يكون الناس قادرون على استخدامها لتحسين طموحاتهم، اعتمادا على وجود قدرات كافية للأفراد والمجتمعات والمؤسسات والبيئة المواتية. فإن هذا يفرض على التعليم أن يقوم بعدة أدوار لتنمية القدرات على المستوى الفردي، من مثل: تحديد الذات، وإكساب قيم التنمية وتعزيها. وأدوار أخرى لتنمية القدرات على المستوى المؤسسي، من مثل: تحديد أفضل الممارسات والخيارات المتعلقة بالترتيبات المؤسسية، والتوفيق بين القيم الشخصية والقيم المؤسسية. وادوار ثالثة لتنمية القدرات على المستوى المجتمعي كإقامة مجتمع المعرفة.

٨- في ضوء ما يتسم به مصطلح الدور التعليمي من خصائص من حيث كونه ذو طابع اعتمادي؛

حيث يتوقف أداء التعليم لأدواره على السلوك المرتبط بأدوار المؤسسات المجتمعية الأخرى تجاهه، وما توفره للتعليم من متطلبات.

من هنا تعين على المجتمع وعلى النظام التعليمي ذاته التحديد التام لجملة المتطلبات اللازمة لإنجاز الأدوار التعليمية التي تم تحديدها خلال كل مرحلة من المراحل الثلاث التي يمر بها المجتمع ما بعد الثورة.

ومع هذا، فإنه توجد حاجة ماسة لكي يقوم الباحثون التربويون بأبحاث ودراسات عن خصائص المجتمع المصري، وملامح الشخصية المصرية التي ترقى بالمجتمع لأن يصبح له مكانة في ماراثون الحضارة الإنسانية، كذلك القيام بدراسات تشخيصية للواقع التعليمي تفضي إلى التحديد العلمي الدقيق لمواطن القوة والضعف فيه، كما أن الاهتمام بالدراسات والبحوث المستقبلية يجب أن يأخذ حيزا اكبر من الاهتمام خاصة وأن التعليم في هذه المرحلة يجب أن ينتقل من الانطلاق من مبدأ التكيف لإعادة إنتاج النظام المجتمعي ذاته إلى الانطلاق من مبدأ التوقع في محاولة لبناء جيل من العقول القادرة على تكوين رؤى مستقبلية تحدث نقلات نوعية في المجتمع.

الهوامش

(١) محسن أحمد الخضيري: تحليل الفجوات الاتجاهية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠٠٩، ص ٢١٩.

(٢) محمد حسنين هيكل: مصر إلى أين؟ ما بعد مبارك وزمانه، دار الشروق، القاهرة، ٢٠١٢ م، ص ٧.

(3) Sigsgaard, Morten (ed.); On the Road to Resilience: Capacity Development with the Ministry of Education in Afghanistan, IIEP, Unesco, Paris, 2011, P. 21.

(٤) جوزيه راموس – هورتا: التعليم سبيل إلى السلام، في: اليونسكو: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١١ م، الأزمة الخفية: النزاعات المسلحة والتعليم، منشورات اليونسكو، باريس، ٢٠١١ م، ص ٢٢١.

(٥) احمد سعيد تاج الدين (تحرير): ٢٥ يناير ثورة شعب، الهيئة العامة للاستعلامات، القاهرة، ص ٩.
Available at: www.sis.gov.eg

(٦) أحمد مصطفى على: ثورة يناير: الشعب يصنع المستحيل، الهيئة العامة لقصور الثقافة، وزارة الثقافة، القاهرة، ٢٠١٢ م، ص ٢٩ .

(٧) سلامة صابر محمد العطار: ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر: الأهداف الكلية العامة للتعليم بعد الثورة، مؤتمر ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٣ – ١٤ يوليو ٢٠١١ م، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، العدد (١٩)، ٢٠١١ م، ص ٢٤٧.

(٨) احمد مصطفى على: ثورة يناير: الشعب يصنع المستحيل، مرجع سابق، ص ٣.

(9) OECD-DAC; Service Delivery in Fragile States:. Key Findings, Concepts and Lessons, OECD, Paris, 2008, P. 2.

(١٠) مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية: تقرير الاتجاهات الاقتصادية الإستراتيجية ٢٠١٢، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية، مؤسسة الأهرام، القاهرة، السنة (١٢)، ٢٠١٢ م، ص ١٥.

(١١) محمد فتحي القرش: ثورة ٢٥ يناير: المشروع المصري للنهضة، مكتبة مدبولي، القاهرة، ٢٠١٢ م، ص ٨.

(١٢) ريتشارد ستنجل: الإبحار في محيط العالم الجديد، مجلة تايم، العدد السنوي الخاص، ٢٣ مارس ٢٠٠٩.

(١٣) إبراهيم العيسوي: مقترحات لإصلاح المسارين الاقتصادي والتنموي، في: احمد السيد النجار (تحرير)، مؤتمر المستقبل الاقتصادي الاجتماعي لمصر، إنقاذ الاقتصاد المصري: نحو برنامج اقتصادي بديل، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠١٣ م، ص ٥٧ & ص ٦٦.

(١٤) المرجع السابق، ص ٥٨.

(١٥) المرجع السابق، ص ٦٤.

(١٦) احمد مصطفى على: ثورة يناير: الشعب يصنع المستحيل، مرجع سابق، ص ٣٦١.

(١٧) مصطفى احمد مصطفى: المشاهد القائمة والقادمة للتنمية بعد عام من ثورة مصر ٢٠١١ م: حوار الإنقاذ والتغيير والنهضة لقاءات الثلاثاء – سيمينار معهد التخطيط القومي لعام ٢٠١٢ م، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، المجلد (٢٠)، العدد (٢)، ديسمبر ٢٠١٢ م، ص ٣٠٩.

(١٨) مجمد صبري الحوت: قضايا تربوية بين عهدين، المتطلبات التربوية لمجتمع ما بعد ٢٥ يناير: دعوة للاستشراف، القضية (٢)، مجلة كلية التربية بالزقازيق، دارسات تربوية ونفسية، العدد (٧٢)، يوليه ٢٠١١ م، ص ٦.

(١٩) قسطنطين زريق: نحن والمستقبل، ط (٢)، دار العلم للملايين؛ بيروت، يناير ١٩٨١ م، ص ص ٢٤٥– ٢٤٦. نقلا عن: عصام الدين هلال وطلعت عبد الحميد فايق: قضايا في علم اجتماع التربية المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٢ م، ص ٢٦٣.

(٢٠) جيمس تريفيل: لماذا العلم؟ ترجمة: شوقي جلال، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد (٣٧٢)، فبراير ٢٠١٠ م، ص ٩.

(٢١) برتراند رسل: أثر العلم في المجتمع، ترجمة: تمام حسان، نهضة مصر للنشر، القاهرة؛ ٢٠١٠ م، ص ٧٠.

(٢٢) المرجع السابق، ص ٨٥.

(٢٣) خديجة مرشود: قيمة الوقت من قيمة الحياة: الشباب وأوقات الفراغ، جريدة القدس العربي، ٢٧/ ١/ ٢٠١٣ م.

(٢٤) احمد شوقي: هندسة المستقبل، سلسلة المستقبل بعيون علمية (١)، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ١٩٩٢ م، ص ١٢٥.

(٢٥) إبراهيم العيسوي: الدراسات المستقبلية ومشروع مصر ٢٠٢٠، منتدى العالم الثالث، القاهرة، سبتمبر ٢٠٠٠ م، ص ٤.

(٢٦) المرجع السابق، ص ٧.

(٢٧) سحر صبري ونعمة زهران: التفكير النظمي في الدراسات المستقبلية: من التحليل إلى التعقيد والتركيب والنمذجة، سلسلة أوراق، العدد رقم (٦)، وحدة الدراسات المستقبلية بمكتبة الإسكندرية، الإسكندرية، ٢٠١٢ م، ص ١٠.

(٢٨) رانيا الماريا: كن طموحاً ستجد النجاح، مجلة كايرو دار، القاهرة، بتاريخ ٢٨/ ٢/ ٢٠١٣ م.

(٢٩) احمد شوقي: مستقبل الثقافة العلمية في مصر: دعوة للحوار، كراسات الثقافة العلمية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ٢٠٠٩ م، ص ٧٥.

(٣٠) سعيد بن صالح الرقيب: أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية، المؤتمر الدولي للجامعة الإسلامية بماليزيا، تنمية المجتمع: تحديات وآفاق، الجامعة الإسلامية بماليزيا، ٧ محرم ١٤٢٩ هـ، ص ص ٦-٧.

(٣١) محمد بن احمد الفوزان: شبابنا وقيم العمل المنتج، صحيفة الجزيرة، العدد (١٤٣٩٤)، مؤسسة الجزيرة، الرياض، السبت ٣ ربيع الثاني ١٤٣٣ هـ.

(٣٢) شقران الرشيدي: قيم العمل وأثرها على الأداء الوظيفي، مجلة معهد الإدارة العامة، جامعة الملك سعود، العدد (١٠٩)، شعبان ١٤٣٤ هـ.

(٣٣) نزار حمود: المثقف، ملتقى الحوار المتمدن، العدد (٣٣٢٣)، بتاريخ ٢٠١١/٤/١ م.

(٣٤) زكي نجيب محمود: هموم المثقفين، مقالة المثقف العربي، دار الشروق، القاهرة وبيروت ١٩٨١ م، ص ص ١١-١٢. تقلا عن: منى احمد أبو زيد: المثقف الثوري، في: عاطف العراقي (تصدير): زكى نجيب محمود مفكرا عربيا ورائدا للتنوير المعاصر، دار الرشاد، القاهرة، ٢٠١٠ م، ص ص ٨١-٨٢.

(٣٥) منى احمد أبو زيد: المثقف الثوري، في؛ عاطف العراقي (تصدير): زكى نجيب محمود مفكرا عربيا ورائدا للتنوير المعاصر، مرجع سابق، ص ٨٤.

(٣٦) محمد منير مرسى: الإدارة التعليمية؛ أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٩ م، ص ١٣٣.

(٣٧) سمير محمد حسين: الإعلام والاتصال، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٣ م، ص ٢٢٠.

(٣٨) عقيل محمود محمود رفاعي؛ دور الإعلام التربوي في تنمية الوعي الاجتماعي في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة دكتوراه، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ١٩٩٧ م، ص ٤ .

(39) Center for Creative Leadership, Talent Management; How to Write Job Descriptions and Role Profiles, Center for Creative Leadership, Poole, U.K.,N. D., P.2.

(٤٠) صندوق الأمم المتحدة للسكان، شعبة خدمات الإشراف؛ مجموعة أدوات للتخطيط والمراقبة والتقييم موجهة إلى مديري البرامج، الأداة رقم (١): مسرد مصطلحات التخطيط والمراقبة ولتقييم، صندوق الأمم المتحدة للسكان، نيويورك، مارس ٢٠٠٤ م، ص ٢.

(٤١) سامية فهمى: أدوار المرأة الريفية في التنمية: تجارب مصرية وعربية رائدة من الثمانينيات وحتى مطلع القرن الحادي والعشرين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٣ م، ص ٤٣.

(٤٢) المرجع السابق، ص ٢٧ & ص ص ٤٠-٤١.

(43) Center for Creative Leadership, Talent Management; How to Write Job Descriptions and Role Profiles, Op. Cit., P.4.

(44) Zdanis, Pete; Responsibility and Accountability, The Netre Preneur's Digest for Small Business and Entrepreneurs, The Internet Marketing Center, Coquitlam,. British Columbia, August 1998, P.l.

(45) Center for Creative Leadership, Talent Management; How to Write Job Descriptions and Role Profiles, Op. Cit., P.4.

(46) Zdanis, Pete; Responsibility and Accountability, Op. Cit., P.2.

(47) Partners in Leadership, Oz Principle Blog; Responsibility vs. Accountability, International Leadership Training and Management Consulting Company, Temecula, California, 7th April, 2010. Availabe at: http://www.ozprinciple.com/index.php

(٤٨) اليونسكو: الميثاق التأسيسي لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، في: اليونسكو: مرجع المؤتمر العام في دورته الحادية والعشرين، اليونسكو، باريس، ٢٠٠٢ م، ص ٧.

(٤٩) اليونسكو: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١١ م، مرجع سابق، ص ٦.

(٥٠) المرجع السابق، ص ١٢٥.

(٥١) منى أبو سنة: التعليم بعد ثورة ٢٥ يناير، جريدة الأهالي، بتاريخ ٢٠١١/٦/٩ م.

(٥٢) جون ديوي: اتجاهات الاختيار، في: جون هـ. هانسون، وكول س. برمبك (تحرير): التربية والتقدم الاجتماعي والاقتصادي للدول النامية، دار نهضة مصر للطبع والنشر بالتعاون مع مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٦ م، ص ١٤٧.

(٥٣) هـ. ل. إلفن: نظرة عالمية جديدة، في: جون هـ. هانسون، وكول س. برمبك (تحرير): التربية والتقدم الاجتماعي والاقتصادي للدول النامية، مرجع سابق، ص ٢٤.

(٥٤) ج. هيرد: التربية في التنمية الاجتماعية، في: جون هـ. هانسون، وكود س. برمبك (تحرير): التربية والتقدم الاجتماعي والاقتصادي للدول النامية، مرجع سابق، ص ١٣٨.

(٥٥) محمد لبيب النجيحي: تقديم، في: جون هـ. هانسون، وكول س. برمبك (تحرير): التربية والتقدم الاجتماعي والاقتصادي للدول النامية، مرجع سابق، ص ١.

(٥٦) جون ديوي: اتجاهات الاختيار، في: جون هـ. هانسون، وكول س. برمبك (تحرير): التربية والتقدم الاجتماعي والاقتصادي للدول النامية، مرجع سابق، ص ١٤٨.

(57) Nicolai, Susan; Education in Emergency: A Toolkit for Starting and Managing Education in - Emergencies, Save, the Children, London, 2003, p 31.

(٥٨) محمد حسنين هيكل: مصر إلى أين؟ ما بعد مبارك وزمانه، مرجع سابق، ص ٩.

(٥٩) اليونسكو بالتعاون مع المفوضية الأوربية: مشاريع برنامج التعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء اليونسكو، باريس، ٢٠٠١ م.Available at: WWW.Unesco.org/ar/communities

(60) Inter-Agency Network for Education in Emergencies; Annual Report 2006, Promoting Access to Quality Education for all Persons Affected by Crisis, INEE, New York, 2006, P.4.

(61) Inter-Agency Network for Education in Emergencies; Annual Report 2007, INEE, New York, 2007, P.3.

(62) Nicolai, Susan; Education in Emergency: A Toolkit for Starting and Managing Education in Emergencies, Op. Cit. P. 11.

(٦٣) الأمم المتحدة؛ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: النص الكامل، الأمم المتحدة، نيويورك، ١٩٤٨ م. المادة (٢٦). swww.un.org/ar/document Available at:

(٦٤) جمهورية مصر العربية: دستور جمهورية مصر العربية، الجريدة الرسمية، العدد (٥١)، مكرر (ب)، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ٢٥ ديسمبر ٢٠١٢ م، المادة (٥٨).

(٦٥) محمد عمارة؛ الإسلام وحقوق الإنسان، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد (٨٩)، ١٩٩٠ م، ص ١٥.

(٦٦) عمارة بن رمضان وصالح الطرابلسي: دليل المدرس في التربية على حقوق الإنسان، المعهد العربي

لحقوق الإنسان، بيروت، ٢٠٠١ م، ص ٢٠.

(٦٧) الأمم المتحدة: تقرير عن الأهداف الإنمائية للألفية، الأمم المتحدة، نيويورك، ٢٠٠٨ م، ص ١٤.

(٦٨) عبد المجيد الانتصار: التربية على حقوق الإنسان، ندوة؛ التربية على حقوق الإنسان، المعهد العربي لحقوق الإنسان بالتعاون مع الجمعية اللبنانية لحقوق الإنسان، بيروت ٢٥-٢٧ نوفمبر ١٩٩٧ م، ص ١١٢ & ص ص ١١٥ - ١١٦.

(٦٩) الأمم المتحدة؛ تقرير عن الأهداف الإنمائية للألفية، مرجع سابق، ص ٩.

(٧٠) مصطفى احمد مصطفى: المشاهد القائمة والقادمة للتنمية بعد عام من ثورة مصر ٢٠١١ م؛ مرجع سابق، ص ٢٩١.

(٧١) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي & المكتب الإقليمي للدول العربية؛ تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٩ م، تحديات امن الإنسان في البلدان العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية، عمان، الأردن، ٢٠٠٩ م، ص ٢٢.

(٧٢) المرجع السابق، ص ٢٣.

(٧٣) المرجع السابق، ص ٢٢.

(74) UNDP; Human Development Report 1994, New Dimensions of Human Security, UNDP, New York, 1994.

(٧٥) البنك الدولي: تقرير عن التنمية في العالم ٢٠٠٧ م، التنمية والجيل القادم: عرض عام، سلسلة تقارير التنمية في العالم، التقرير (٢٩)، مركز الأهرام للترجمة، القاهرة، ٢٠٠٧ م، ص ١٩.

(76) Sinclair, Margaret; Planning Education in and after Emergencies, Internet Discussion Forum, Virtual; Institution, IIEP, UNESCO, Paris, 27 Sep. to 22 Oct. 2004, P.14.

(٧٧) معهد التخطيط القومي & والبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة: تقرير التنمية البشرية في مصر عام

٢٠١٠ م، شباب مصر: بناة مستقبلنا، معهد التخطيط القومي، والبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، القاهرة، ٢٠١٠ م، ص ٦١.

(٧٨) عبد الفتاح احمد حجاج وآخرون: حلقة نقاشية حول بيئة التعليم والتعلم وانعكاساتها: دعوة للحوار، لجنة التربية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠٠٩ م، ص من ٥٤-٥٥.

(٧٩) محمد إبراهيم منصور وسماء سليمان (محرران): أجنحة الرؤية نحو نسق إيجابي للقيم الاجتماعية يحلق بالمصريين إلى أفق الرؤية المستقبلية لمصر ٢٠٣٠ (دراسة تحليلية نقدية)، مركز الدراسات المستقبلية، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء المصري، القاهرة؛ ٢٠٠٩ م؛ ص ص ٥٥- ٥٦.

(80) Mwenda, NoeI& Michael I. Mwenda; Whether Education is a Priority in the Life Spheres among the Marginalized Community in Dodoma Municipality: a Link to their Wellbeing, European Social Science Research Journal, Vol. (1), No. (2), Pp. 158-168. (Abstract)

(81) Nicolai, Susan; Education in Emergency: A Toolkit for Starting and Managing Education in Emergencies, Op. Cit., P.9.

(٨٢) مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ٢٠٠٤ م، ص ٦٧٥.

(٨٣) محسن احمد الخضيري: تحليل الفجوات الاتجاهية، مرجع سابق، ص ٤٨ .

(84) Hausmann, Ricardo& Laura D. Tyson, and Saadia Zahidi; The Global Gender Gap Report 2011, Insight Report, World Economic Forum, Geneva, 2011, P. 3.

(85) Kerr, Kirstin& Mel West (eds.); Social Inequality: Can Schools Narrow the Gap?, BERA (British Education Research Association), Endsleigh Gardens, London, No. (2), 2010, P. 14.

(٨٦) محسن أحمد الخضيري: تحليل الفجوات الاتجاهية، مرجع سابق، ص ٥٢.

(87) School of Education & University of Aarhus; Project Description: Bridge the Gap between Theory and Practice in Professional Education Programmes, Aarhus, Denmark, September 2008, P. 1.

(88) Bellert, Anne; Narrowing the Gap in the Regular Classroom: Successful Strategies for Teaching and Learning in the Middle -School Years, Proceedings of the Narrowing the Gap: Addressing Educational Disadvantage Conference, University of New England, Armidale NSW, 26-28 April 2007, P.68& P.72 .

(٨٩) اليونسكو: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١١ م، مرجع سابق، ص ٩٢.

(٩٠) البنك الدولي: الرسائل الرئيسية في تقرير التنمية في العالم ٢٠١٢ م، المساواة بين الجنسين والتنمية، البنك الدولي، واشنطن، ٢٠١٢ م، ص ١ & ص ٤ .

(91) Institute of Educational Leadership; System Improvement, Training and Technical Assistance Project: Building Effective Community Partnerships, Toolkit No.(l), Institute of Educational Leadership, Washington, DC.,2001, P. 1.

(92) Frank, Flo& Anne Smith; The Partnership Handbook, Labour Market Learning and Development Unit, Human Resources Development Canada (HRDC), Hull, Quebec, 2000, Pp. 6-7.

(٩٣) محمد الدريج: الشراكة التربوية وتطبيقاتها في التعليم، الجامعة الوطنية للتعليم، الرباط، ١ مايو ٢٠١٣، ص ٥.

(94) Gormley, Wilma& Laura Guyer- Miller; Capacity Project Toolkit, Partnership Building: Practical Tools to Help you Create, Strengthen, Assess and Manage your Partnership or Alliance more Productively, Training Resources Group, Inc., United States Agency for International Development (USAID), North Carolina, 2007, P. 3.

(95) Institute of Educational Leadership; System Improvement, Training and Technical assistance Project: Building Effective Community

Partnerships, Op. Cit., P. 3.

(96) the Partnering Initiative, International Business Leaders Forum; Guide To Partnership Building, Private Sector Division, UNDP, New York, 2010, P. 5.

(97) Inter-Agency Collaboration Roundtable; The Partnership Toolkit: Tools for Building and Sustaining Partnerships, Collaboration Roundtable, British Columbia, Spring 2001, P. 2.

(98) Frank, Flo& Anne Smith; The Partnership Handbook, Labour Market Learning and Development Unit, Op. Cit., P. 5.

(99) Rocha, Joe; Partnership Building Bridges for Disaster Response, San Diego, California, 2010, P. 2.

(100) Orton Family Foundation; Quick Guide: Building Partnerships for Heart and Soul Community Planning, Orton Family Foundation, Weston, Vermont, Spring 2011, P.2.

(101) Inter-Agency Collaboration Roundtable; The Partnership Toolkit: Tools for Building and Sustaining Partnerships, Op. Cit., P. 9.

(102) Orton Family Foundation; Quick Guide: Building Partnerships for Heart and Soul Community Planning, Op. Cit., P.2.

(103) OECD - LEED Forum on Partnerships and Local Governance, and Forum Office in Vienna; Successful Partnerships: A Guide, OECD, Paris, January 2006, P. 9.

(104) Rocha, Joe; Partnership Building Bridges for Disaster Response, Op. Cit., 2010, P. 5.

(105) Frank, Flo& Anne Smith; The Partnership Handbook, Labour Market Learning and Development Unit, Op. Cit, P. 7.

(106) MacGregor, Lianne; Essential Elements of Partnership Success, Avai1able at: www.cnsaap.ca/eng/developing effectivepartnerships/Essential_Elements_of_

PartnershipSuccess/pages/default.aspx

(107) Pfisterer Stella; Working Together for Change Reflections on Partnership Building in Practice, Workshop FDOV, The Partnerships Resource Centre, Erasmus University, Den Haag, 11-10-2012, P. 5.

(108) Frank, Flo& Anne Smith; The Partnership Handbook, Labour Market Learning and Development Unit, Op. Cit., Pp. 47-48.

(109) Inter-Agency Collaboration Roundtable; The Partnership Toolkit: Tools for Building and Sustaining Partnerships, Op. Cit., Pp. 86-87 .

(110) Hemmati, Minu& Robert Whitfield; Capacity Building for Sustainable Development Partnerships: A Template for Stakeholders, Governments, and Agencies, Stakeholder Forum for our Common Future, London, April 2003, P. 2.

(١١١) عبده على الغسرة؛ ثقافة قبول الآخر والتعايش معه، صحيفة الوطن، البحرين العدد (٢٣٩٩)، ديسمبر ٢٠١٠ م.

(112) OECD - LEED Forum on Partnerships and Local Governance, and Forum Office in Vienna; Successful Partnerships: A Guide, OP. Cit, P. 9.

(113) MacGregor, Lianne; Essential Elements of Partnership Success, Available at: www.cnsaap.ca/eng/developing effectivepartnerships/Essential_Elements_of_PartnershipSuccess/pages /default.aspx

(١١٤) محمود فتحي عكاشة وأماني فرحات عبد الحميد: تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوى المشكلات السلوكية المدرسية، المجلة العربية لتطوير التفوق، مركز تطوير التفوق، المجلد (٣)، العدد (٤)، ٢٠١٢ م، ص ١٢٢.

(115) Sinclair, Margaret; Planning Education in and after Emergencies, Op. Cit., P.6.

(١١٦) إسماعيل صبري عبد الله: تقديم لورقة إبراهيم حلمي عبد الرحمن؛ أنماط السلوك

الاجتماعي وعلاقته باستراتيجيات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، في: إسماعيل صبري عبد الله (تحرير): إستراتيجية التنمية في مصر، المؤتمر العلمي السنوي الثاني للاقتصاديين المصريين، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع، القاهرة، ٢٤- ٢٦ مارس ١٩٧٧ م، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٨ م، ص ٢١. (بتصرف)

(117) UNDP; Capacity Development: Practice Note, UNDP New York, October 2008, P. 3.

(118) Grauwe, Anton De; Without Capacity there is no Development, Series Rethinking Capacity Development, IIEP UNESCO, Paris, 2009, P. 13 & P. 30.

(119) Sethi, Gagan& Jahnvi Andharia, and Nupur; Understanding Capacity - Building Needs: Current Models for Excluded Communities, Social Policy Working Series (3), UNICEF India New Delhi, January 2012, P. 17.

(120) Lusthaus. Charles& Marie Helene Adrien, and Mark Perstinger; Capacity Development: Definition, Issues, and Implications for Planning, Monitoring, and Evaluation, Universal Occasional Paper. No. (35). Sep. 1999, P. 2.

(١٢١) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مكتب السياسات الإنمائية، مجموعة تنمية القدرات؛ تنمية القدرات؛ كتيب تمهيدي، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، نيويورك، ٢٠٠٩، ص ٣.

(122) UNDP; Capacity Development Practice Note. Op. Cit., p. 3.

(١٢٣) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مكتب السياسات الإنمائية، فريق تنمية القدرات: دعم تنمية القدرات؛ نهج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، نيويورك، سبتمبر ٢٠٠٨ م، ص ٤.

(124) UNDP; Capacity Development: Practice Note. Op. Cit., P. 4.

(125) Grauwe, Anton De: Without Capacity there is no Development Op.. Cit.. Pp. 39-40.

(126) UNDP; Capacity Development: Practice Note, Op. Cit., Pp.4-5.

(١٢٧) لجنة التعاون التقني، مكتب العمل الدولي: الاستراتيجيات التشغيلية من اجل تنمية قدرات الهيئات المكونة في البرامج القطرية للعمل اللائق والتعاون التقني، البند الأول من جدول الأعمال، الدور (٣١٠)، جنيف، مارس ٢٠١١ م، ص ١.

(١٢٨) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مكتب السياسات الإنمائية، مجموعة تنمية القدرات: تنمية القدرات: كتيب تمهيدي، مرجع سابق، ص ١٧.

(129) UNESCO; Education for Sustainability, From Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a Decade of Commitment, UNESCO, Paris, 2002, P.9.

(١٣٠) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي: تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢، خلق الفرص للأجيال القادمة، المكتب الإقليمي للدول العربية، عمان، الأردن، ٢٠٠٢ م، ص ٨.

(١٣١) السيد الحسيني: التنمية والتخلف، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٣ م، ص ص ١٠٢-١٠٣. نقلا عن: أحمد زايد وآخرون؛ قيم التنمية، برنامج القضايا الاجتماعية، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء، القاهرة، ديسمبر ٢٠١٠ م، ص ١١.

(132) Ministry of Education, Department of Education and Science Policy; Sustainable Development in Education, Implementation of Baltic 21 E-Programme and Finnish Strategy for the Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014), Reports of the Ministry of Education, Helsinki, 2006, P. 18.

(133) Jucker, Rolf; A Vision for a Sustainable University, Education for Sustainable Development, The Challenges for Higher, Further and Adult

Education, Conference & Workshops, University of Wales, Swansea, 17 March 2003, P.4.

(134) Lindroos, Paula & Mikko Cantell; Education for Sustainable Development in a Global Prospective in Kaivola, Taina & Monica Melen - Passo (eds.), Education for Global Responsibility-Finnish Perspectives, Publications of Ministry of Education (31), Ministry of Education, Helsinki. 2007, P.93.

(135) Neuro - Linguistic Programming (NLP) - Motivational; Training Material, Self — Renewal. Available at; www.Mymotivational-nlp.com/self-renewal.

(136) Saarivirta, Toni; Self-Renewal Capacity and Economic Growth, Working Paper, Manchester Business School, University of Manchester, Manchester, 2009, P. 10.

(137) Gardner, John; The Road to Self- Renewal, Stanford Alumni Magazine, Stanford, CA, March 1994, P. 7.

(138) Grauwe, Anton De; Without Capacity there is no Development, Op., Cit., P. 40.

(139) Ibid, P. 42.

(140) UNDP; Capacity Development, Frequently Asked Questions: The UNDP Approach to Supporting Capacity Development, UNDP, New York, June 2009, P.5.

(١٤١) ماجد زكى الجلاد: تعلم القيم وتعليمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٥ م. نقلا عن: عبد الله بن احمد سالم الزهراني؛ نموذج مقترح للتوافق بين القيم الشخصية والقيم التنظيمية بمؤسسات التعليم العالي بالسعودية؛ دراسة تحليلية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ١٤٣٠ هـ، ص ٩.

(١٤٢) عبد الحفيظ مقدم؛ علاقة القيم الفردية والتنظيمية وتفاعلها مع الاتجاهات والسلوك؛

دراسة. إمبريقية؛ مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، العدد الأول والثاني، المجلد (٢)، ١٩٩٤ م. نقلا عن؛ عبد الله بن أحمد سالم الزهراني: نموذج مقترح للتوافق بين القيم الشخصية والقيم التنظيمية بمؤسسات التعليم العالي السعودية؛ دراسة تحليلية، مرجع سابق، ص ٩.

(١٤٣) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي؛ تنمية القدرات؛ مذكرة تطبيقية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، نيويورك، أكتوبر ٢٠٠٨ م، ص ٢١.

(144) Grauwe, Anton De; Without Capacity there is no Development, Op., Cit., P. 40.

(145) Capacity Development Group, Bureau for Development Policy, United Nation Development Programme; Frequently Asked Questions, UNDP, New York, 2009, P.5.

(146) Ibid, P. 5.

(١٤٧) نغم حسين نعمة: إدارة المعرفة ودورها في بناء المجتمع المعرفي وتحقيق التنمية البشرية المستدامة: تطبيقات مختارة لتجارب عينة من الدول العالمية والعربية، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد (٤)، ٢٠١١ م، ص ٦.

(١٤٨) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي: تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣، نحو إقامة مجتمع المعرفة، عمان، الأردن، ٢٠٠٢ م، ص ٣٧.

(١٤٩) البنك الدولي: تقرير عن التنمية في العالم لعام ١٩٩٨/١٩٩٩م، البنك الدولي، واشنطن، ١٩٩٩ م. نقلا عن: نغم حسين نعمة: إدارة المعرفة ودورها في بناء المجتمع المعرفي وتحقيق التنمية البشرية المستدامة، مرجع سابق، ص ٢١.

(١٥٠) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي: تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣، مرجع سابق، ص ٣٩.

(١٥١) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي: تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢، مرجع سابق، ص ص ٥-٧.

(١٥٢) السيد يسين: الخريطة المعرفية للمجتمع العالمي، من المجتمع الصناعي إلى مجتمع المعرفة، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٨ م، ص ٤٧.

(١٥٣) المرجع السابق، ص ٤٧ .

(١٥٤) بيير كالام، واندريه تالمان؛ الدولة في القلب، مبادئ جديدة لتسيير آليات الحكم، ترجمة سمير إبراهيم غبور، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٦، ص ١٧٣.

(١٥٥) محمد صبري الحوت: إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٨، ص ١١٩.

(١٥٦) صباح كريم رياح الفتلاوى: نظريتا الحق الإلهي والعقد الاجتماعي؛ دراسة مقارنة، مركز دارسات الكوفة، جامعة الكوفة، العدد (١٠)، ٢٠٠٨ م، ص ص ١٠٦-١٠٧ & ص ١١٣. (بتصرف)

(١٥٧) عبد الفتاح أحمد حجاج وآخرون؛ حلقة نقاشية حول بيئة التعليم والتعلم وانعكاساتها: دعوة للحوار، مرجع سابق، ص ص ١٤-١٥.

(١٥٨) السيد يسين: الخريطة المعرفية للمجتمع العالمي، مرجع سابق، ص ٨١.

(١٥٩) عبد الفتاح أحمد حجاج وآخرون؛ حلقة نقاشية حول بيئة التعليم والتعلم وانعكاساتها: دعوة للحوار، مرجع سابق، ص ١٥.

(١٦٠) اليونسكو: التقرير العالمي لرد التعليم للجميع ٢٠١١ م؛ مرجع سابق، ص ٢٢٢.

(١٦١) المرجع السابق، ص ٢٢١.

(١٦٢) عبد الفتاح احمد حجاج وآخرون؛ حلقة نقاشية حول بيئة التعليم والتعلم وانعكاساتها: دعوة للحوار، مرجع سابق، ص ص ٨٠-٨١.

(١٦٣) مركز روبرت شومان للدراسات المتقدمة؛ المعهد الجامعي الأوروبي؛ التقرير الأوروبي حول التنمية لعام ٢٠٠٩، التغلب على الهشاشة في إفريقيا: صياغة نهج أوروبي جديد، سان دومينيكو دي فيسولى، المفوضية الأوروبية؛ بروكسل، ٢٠٠٩ م، ص ٧.

(١٦٤) محمد صبري الحوت: الخطط الإستراتيجية الجامعية "الحلقات المفقودة"، الندوة العلمية السابعة لقسم اصول التربية، التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي، قسم اصول التربية، خلية التربية جامعة طنطا، الثلاثاء ١١ مايو ٢٠١٠ م؛ ص ٩٠.

(165) Sigsgaard, Morten(ed.);On 'the Road to Resilience: Capacity Development with the Ministry of Education in Afghanistan, Op. Cit, P. 43.

(١٦٦) حسام بدراوي: التعليم .. الفرصة للإنقاذ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠١١ م، ص ٢٣٣.

(١٦٧) جون. و. هانسون؛ واجب التربية نحو الوطن، في؛ جون هـ. هانسون، وكول س. برمبك (تحرير): التربية والتقدم الاجتماعي والاقتصادي للدول النامية، مرجع سابق، ص ٧٤.

(١٦٨) اليونسكو؛ التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١١ م، مرجع سابق، ص ٣.

(١٦٩) الجمعية العامة، الأمم المتحدة: إعلان الحق في التنمية، ديسمبر ١٩٨٦، المادة (١)، والمادة (٣)، والمادة (٤)، ص ١١ & ص ١٥ & ص ١٧.

(١٧٠) الأمم المتحدة، المجلس الاقتصادي والاجتماعي، لجنة التنمية المستدامة؛ إعلان ريو بشان البيئة والتنمية: التطبيق والتنفيذ، تقرير الأمين العام، الدورة (٥)، نيويورك، ٧-٢٥ ابريل ١٩٩٧، ص ٨.

(١٧١) احمد زكى بدوى؛ معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٢ م، ص ٦.

(١٧٢) محمد منير مرسى: الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥ م، ص ٤٥.

(١٧٣) مسلم محمد عليوة؛ الرقابة الذاتية في الإسلام وإمكانية الإفادة منها في إدارة التعليم العام، مجلة كلية التربية بالزقازيق، كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٤٤)، مايو ٢٠٠٣ م، ص ١٠٩.

(١٧٤) سامح فوزى حنين عبد الملاك؛ المساءلة في الإدارة العامة مع إشارة خاصة لمصر، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٧ م، ص ص ٥٢-٥٣.

(١٧٥) عبد المجيد الانتصار؛ التربية على حقوق الإنسان، مرجع سابق، ص ١١٨ & ص ص ١٢١-١٢٢ (بتصرف).

(١٧٦) الأمم المتحدة: مبادئ تدريس حقوق الإنسان، الأمم المتحدة، نيويورك، ١٩٨٩ م، ص ٧.

(١٧٧) أحمد شوقي: العلم وثقافة المستقبل، سلسلة المستقبل بعيون علمية (٢)، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ١٩٩٣ م، ص ٦٣.

(178) Nicolai, Susan; Education in Emergency: A Toolkit for Starting and Managing Education in Emergencies, Op. Cit., P;28.

(١٧٩) انتصار خليل عشا وآخرون؛ اثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٨)، العدد (١٥)، ٢٠١٢ م، ص ٥٢١.

(١٨٠) اليونسكو؛ التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١١ م، مرجع سابق، ص ١٦٠.

(181) Brennan, Janet; Narrowing the Gap: Giving Every Child the Chance to Succeed, Report, Oxford University Press, Oxford 2012, P. 7 & P; 10.

(١٨٢) اليونسكو: التقرير العالمي لرصد التعليم. للجميع ٢٠١١ م، مرجع سابق، ص ٩٢.

(١٨٣) المرجع السابق، ص ٩٢.

(184) Rosen, Yigal & Iris Wolf; Bridging the Social Gap Through Educational Technology: Using the Time To Know Digital Teaching Platform, Educational Technology Research and Development,. BrighamYoung University, Provo, Utah, September-October 2011, P. 39.

(185) Kerr, Kirstin& Mel West (eds.); Social Inequality: Can Schools Narrow the Gap?, BERA (British Education Research Association), Endsleigh Gardens, London, No.(2), 2010, P. 19.

(١٨٦) ماجد عرسان الكيلاني: النظرية التربوية؛ معناها ومكوناتها، شبكة الألوكة. www.alukah.net/social/0/8854/#ixzz2iuBRVvkP

(١٨٧) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة؛ تنمية القدرات للتعليم للجميع؛ ترجمة النظريات إلى أفعال، اليونسكو، باريس، ٢٠١٢ م، ص ١١٠.