جامعة الملكة أروى
Queen ARWA University

1 الطبعة الأولي

قراءات في التربية

أ.د. وهيبة غالب فارع الفقيه

قراءات في التربية

أستاذ دكتور

وهيبة غالب فارع الفقيه

أستاذ علم اجتماع التربية

جامعة صنعاء- جامعة الملكة أروى

2010م

مقدمة:

يكشف تاريخ مؤسسات التعليم عامة أنها كانت مقتصرة على أفراد من الطبقات العليا في المجتمع، وأنها لعبت دوراً في المحافظة على استمرار الفروق الطبقية يناهز الدور الذي لعبته مظاهر عدم المساواة في الحقوق المدنية والسياسية. ومع نهاية الحرب العالمية الثانية عام1945، وانتشار الحركات التحررية والتقدم العلمي والتكنولوجي، وإعلان توصيات الأمم المتحدة الخاصة بحقوق الإنسان في التعليم والخدمات الصحية والاجتماعية، وظهور بعض النظريات العلمية مثل نظرية رأس المال البشري التي جعلت من التعليم الوسيلة الأساسية للتنمية الشاملة، بدأت العديد من الدول في تبني مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ونشر مبادئ العدالة والمساواة في الحقوق والواجبات بين أفراد المجتمع بغض النظر عن الجنس أو العنصر أو الطبقة الاجتماعية أو المنطقة الجغرافية.

وبفعل تأثير الجهود الدولية والإقليمية والمحلية المبذولة لنشر التعليم انخفضت نسبة الأمية على مستوى العالم من (44%) بين عامي (1957-1950) إلى (27%) عام 1990 وإلى حوالي (18%) عام 2004. (اليونسكو، 2006، ص2). لكن هذا النجاح لم يتحقق بقدر متوازن في جميع البلدان، وقد تنبأت دراسة لليونسيف أجريت عام 1998 بأن معدلات الأمية في العالم سترتفع خلال القرن الحادي والعشرين، ويرجع ذلك إلى أن ربع أطفال العالم فقط التحقوا بالمدرسة حتى نهاية القرن العشرين. (The Columbia Encyclopedia, 2008). وأشارت تقارير الرصد العالمي للتعليم للجميع إلى أن العالم اليوم يحتضن ما يزيد عن 860 مليون راشد أمي، شكلت النساء ثلثي هذا العدد، و113 مليون طفل لم يتمكنوا من دخول المدرسة حيث شكلت الفتيات 57%. (اليونسكو، 2003).

وتواجه الأقطار العربية بصفة عامة واليمن بصفة خاصة صعوبات جمة في سبيل تحقيق أهداف التعليم للجميع. فعلى الرغم من ارتفاع معدلات الالتحاق بالتعليم في الأقطار العربية إلى ستة أضعاف سنة 2005 على ما كان عليه الحال سنة 1980، إلا أنه ما زال هناك أكثر من 73 مليون أمي في الأقطار العربية، كما تتراوح نسبة القوى العاملة من الأميين ما بين 40-60% من مجموع القوى العاملة في بعض التقديرات، وهي نسبة مرتفعة في الحالتين، كما تبلغ نسبة النساء من القوى العاملة حوالي 10% فقط من المجموع الكلي.

وعليه، فإن بحث سبل تمكين جميع الأطفال من الالتحاق بتعليم ابتدائي جيد مجاني وإلزامي، وتحقيق تحسن في مستوى محو أمية الكبار، وإزالة أوجه التفاوت بين الذكور والإناث والريف والحضر في مجال التعليم الابتدائي والثانوي، وتحسين الجوانب النوعية للتعليم ما زالت قضايا مطروحة على جدول أعمال سجل التنمية في الدول العربية، وتمثل مجالات خصبة للدراسة والبحث العلمي.

وقد شكلت هذه القضايا الموضوعات المحورية للدراسات والبحوث العلمية الرصينة التي أنجزتها المربية الفاضلة والباحثة القديرة الأستاذة الدكتورة/ **وهيبة غالب فارع**، في أوقات كانت فيها منشغلة جداً بأعمال كثيرة، وتولت خلالها مناصب قيادية عليا أبرزها أنها عينت كأول وزيرة في اليمن. ومع ذلك، فقد اتسمت دراساتها وأبحاثها بالإتقان، وهي سمة بارزة في كل أعمالها الإدارية والأكاديمية.

وقد جمعت بعض هذه الدراسات والبحوث في هذا الكتاب، الموسوم بـ: **"قراءات في التربية"**. ونظراً لقلة البحث العلمي في المجالات المشار إليها؛ فإن الدراسات والبحوث المتضمنة في هذا الكتاب تشكل الإطار المرجعي لما يمكن أن يجرى في هذه المجالات من بحوث ودراسات، وترسي القواعد الأساسية لنقل العمل الرسمي في مجال التعليم إلى أفق المعالجة الإستراتيجية بما تتطلبه من قرار سياسي وتشريعات، واستقصاء أوضاع التعليم وتحليل جوانبه المختلفة، وتحديد الأهداف وتأمين شروط تحقيقها.

لقد شعرت وأنا أقرأ مضمون هذا الكتاب بمتعة وفائدة قلَما لمستها في كتابات عربية أخرى، وحين كلفتني الأستاذة الدكتورة بوضع مقدمة لهذا الكتاب شعرت بثقل المسؤولية، خاصة وأني أحد الطلاب والباحثين الذين تتلمذوا على يديها، وإن كنت أوفرهم حظاً. حقاً إن هذا الأمر شرف لمن يقوم به؛ إلاَ أنه من الحق أيضاً الاعتراف بصعوبة أن يقدَم طالب وباحث متعلم لإنجاز علمي ضخم قام به أستاذ عملاق بحجم الدكتورة/ وهيبة فارع.

إن هذا الكتاب يضم اثنتي عشرة دراسة علمية، أجريت في أوقات مختلفة، وعالجت موضوعات وقضايا متعددة ومتنوعة. وقد تم عرضها وتصنيفها بحسب تسلسلها الزمني وهدفها ونوعها في ثلاثة أجزاء.

جاء **الجزء الأول** بعنوان **"قراءات في التعليم اليمني"** حيث تضمن خمس قراءات، تناولت القراءة الأولى دراسة بعنوان "التعليم العالي في "ج. ع. ي" ورسالته التنموية حتى عام **2000**، فبراير **1988**م" أخذت هذه الدراسة كفاية التعليم الجامعي محورا لها، لتحليل جوانب العرض والطلب

على التعليم الجامعي وتقديراته حتى عام **2000**، والبدائل المقترحة لرفد هذا التعليم مستقبلا.

وتناولت القراءة الثانية دراسة بعنوان "برنامج مقترح لتعميم التعليم الابتدائي في "ج. ع. ي" وقدمت إلى ندوة تعميم التعليم الابتدائي وتجديده في الجمهورية العربية اليمنية، التي عقدت خلال الفترة بين 7 – 9 مارس 1989م، وقد جاء في التقرير العام للندوة أن هذه الدراسة هي الوثيقة الوحيدة التي أعدت لهذه الندوة، وهي تعالج موضوعاً واسعاً وقضايا متعددة وبالغة التعقيد، ومع ذلك تمكنت الباحثة بنجاح كبير من إعداد هذه الوثيقة التي شملت تطورات التعليم في اليمن، ووصف أوضاعه الراهنة ومساراته المستقبلية، ثم برنامج مقترح لتعميم التعليم الابتدائي وأساليب واستراتيجيات تنفيذه، وشكلت محور النقاش على مدى أكثر من يومين كاملين.

وتضمنت القراءة الثالثة دراسة بعنوان "الأهداف التعليمية ومصادر اشتقاقها في الجمهورية العربية اليمنية، 1989م" وقد تناولت بالتحليل معاني الأهداف في التربية، والأهداف العامة للتعليم في اليمن، ومصادر اشتقاقها، والنواحي التطبيقية لها، وأهم اتجاهات السياسة التعليمية.

وتناولت القراءة الرابعة دراسة بعنوان "مصادر إعداد معلم المرحلة الابتدائية: مستواها، أنواعها، وأثرها على العملية التعليمية في المجتمع اليمني،1989م" وتناولت أهمية إعداد معلم المرحلة الابتدائية التي تأتي نتيجة لأهمية المرحلة التي تمثل الأساس التعليمي لكل المعطيات التربوية والتعليمية، وتمثل الحد الأساسي من التعليم للقاعدة العريضة من السكان في سنوات العمر المبكرة. كما تناولت مصادر إعداد معلمي هذه المرحلة، وحجم الطلب الاجتماعي للمعلم اليمني، وكيفية تطوير إعداد معلم المرحلة الابتدائية.

أما القراءة الخامسة فقد تناولت دراسة بعنوان "نظام القبول والترفيع في التعليم اليمني وبدائل معالجة الاختلالات، سبتمبر 1993" وتكونت من قسمين، عرض القسم الأول لعدد من القضايا التي تناولها القانون بالحلول والإجراءات المنظمة كاختبارات الشهادة الابتدائية والتشعيب في المرحلة الثانوية. بينما قدم القسم الثاني عرضاً وتحليلاً دقيقاً لقضايا لم يحسمها القانون كنظام الإعادة والدور الثاني، ونظام الانتساب أو المنازل وظاهرة الغش في الاختبارات، وقدم مجموعة من البدائل المعالجة لكل قضية، والنتائج المترتبة على تطبيق كل بديل.

وجاء **الجزء الثاني** بعنوان **"قراءات في تعليم المرأة وعلاقته بالتنمية والديمقراطية"** حيث تضمن ست قراءات (السادسة، السابعة، الثامنة، التاسعة،

العاشرة، الحادية عشرة) تناولت القراءة السادسة دراسة بعنوان "التعليم التقني للفتاة اليمنية: أنواعه – علاقته بعمل المرأة – معوقاته، نوفمبر 1988م" وتضمنت عرضاً وتحليلاً للوضع التعليمي للمرأة وعلاقتها بالعمل والمعوقات التي تواجهها، والاتجاهات المعاصرة في التعليم الفني وتجربة اليمن في هذا المجال.

وتناولت القراءة السابعة دراسة بعنوان "تعليم المرأة اليمنية وأثره في التنمية، مارس 1989م"وهي تتعرض لقضية أكثر أهمية اليوم للمرأة العربية هي قضية التنمية والتحديات التي تواجهها، وتكونت من ثلاثة محاور، يدور المحور الأول حول العلاقة بين التعليم والتنمية، ويدور المحور الثاني حول حجم ونوع العمل الذي تؤديه المرأة العربية، ويدور المحور الثالث حول حالة المرأة اليمنية من حيث مكانتها ووضعها التعليمي، وعائد التعليم على المشاركة الإنمائية للمرأة، والاتجاهات السائدة نحو عمل المرأة في المجتمع اليمني، والمعوقات التي تواجه عمل المرأة اليمنية، ثم التغيرات الاجتماعية والاقتصادية وأثرها على دور المرأة في الأسرة اليمنية.

وتناولت القراءة الثامنة دراسة بعنوان "المرأة والديمقراطية في اليمن، إبريل 1993م" وهدفت إلى الإجابة عن سؤال: ما مدى مشاركة المرأة اليمنية في التحول نحو الديمقراطية بعد تحقيق الوحدة وبدء مرحلة الانتخابات الديمقراطية التي تنفذها اليمن حاليا؟ وذلك من خلال مناقشة حق ودور المرأة في المشاركة السياسية، وقضايا المرأة في التشريعات، وفي برامج الأحزاب السياسية، والمبادئ والأسس المتعلقة بتكافؤ الفرص السياسية والاجتماعية للمرأة والرجل في المواثيق الوطنية والدولية، واختتمت بمناقشة مكانة المرأة وأدوارها في المجتمع.

وتناولت القراءة التاسعة دراسة بعنوان "تمكين المرأة اليمنية من الحصول على فرص التعليم، 1995م" وتقوم على مؤشرات تفيد بأن هناك تفاوتاً في فرص التعليم بين الجنسين وبين الريف والحضر، والذي نشأ نتيجة عدد من العوامل المجتمعية التي لم تمكن الدولة من اتخاذ إجراءات فاعلة تسهم في دفع الإناث نحو التعليم بصورة أوسع. وللنهوض بهذا التعليم على نحو متساوٍ يعزز من مشاركة الإناث الفاعلة في المجتمع تقترح الدراسة خطة عمل تتضمن أهداف واستراتيجيات تمكين المرأة اليمنية من التعليم.

وتناولت القراءة العاشرة دراسة بعنوان "المرأة والتنمية في الجمهورية اليمنية، ديسمبر1995م" وهي تعالج مفهوم التنمية وعلاقته بالمرأة، ومرتكزات التنمية، وتشخص واقع التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمرأة، ثم

أهم الأسباب التي تدعو إلى دمج المرأة في برامج التنمية، والوسائل التي تمكن وسائل الاتصال الجماهيرية من القيام بأدوارها في مجال التنمية.

أما القراءة الحادية عشرة فقد تناولت دراسة بعنوان "صورة المرأة في المناهج الدراسية اليمنية،1996م" هدفت الدراسة إلى إبراز اتجاهات كتب القراءة للمرحلة الأساسية نحو المرأة، وبيان الأنماط الثقافية الشائعة في المجتمع اليمني، والخاصة بدور كل من المرأة والرجل في المجتمع، وتعرف الاتجاهات السلبية والايجابية في هذه المقررات ومضامينها الاجتماعية والاقتصادية، باعتبار المنهج الدراسي ناقلا للثقافة ووسيلة تنشئة.

وجاء **الجزء الثالث** بعنوان "قراءات في التعليم العربي" متضمناً القراءة الثانية عشرة والتي تناولت دراسة بعنوان "نمط المدرسة العربية المتوافق مع ترقية رأس المال البشري في الدول العربية" وفيها تم مناقشة الوضع الراهن للتعليم العربي، والتحديات التي تواجهه، ومن ثم نمط المدارس المتوافق مع تنمية رأس المال البشري العربي، والأبعاد البارزة للمدرسة في المجتمعات المحلية، والأنماط التعليمية للمدرسة العربية والسياسات التعليمية، وأخيراً تقدم الدراسة صورة عن مستقبل التعليم في العالم العربي.

والله أسأل أن يفيد الدارسين والباحثين والمهتمين بقضايا التربية والمجتمع من هذا الكتاب، وأن يسدد على طريق الخير خطانا إنه على ما يشاء قدير.

د.طاهر محمد عمر الأهدل
أستاذ علم اجتماع التربية المساعد
رئيس قسم أصول التربية-كلية التربية- جامعة صنعاء

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الجزء الأول: قراءات في التعليم اليمني	165-15
القراءة الأولى	
التعليم العالي في "ج. ع. ي" ورسالته التنموية حتى عام 2000	36-15
فبراير 1988م	
المقدمة.....	17
أولا: واقع التعليم العالي.....	20
ثانيا: احتمالات التنمية ودور التعليم منها مستقبلا.....	27
البدائل المقترحة.....	30
المراجع.....	36
القراءة الثانية	
برنامج مقترح لتعميم التعليم الابتدائي في "ج. ع. ي"	101-37
مارس 1989م	
القسم الأول: الإطار العام للبحث.....	39
القسم الثاني: واقع التعليم الابتدائي في تطوره والمعوقات التي تواجه تعميمه.....	44
القسم الثالث: البدائل المقترحة لتعميم التعليم الابتدائي	58
القسم الرابع: البرنامج المقترح لتعميم التعليم الابتدائي	70
القسم الخامس: خطة العمل في البرنامج.....	79
القسم السادس: المشروعات التي يمكن لليونيسيف المساهمة فيها.....	88
المراجع.....	97
الملاحق.....	100
القراءة الثالثة	
الأهداف التعليمية ومصادر اشتقاقها في الجمهورية العربية اليمنية	116-103

1989م
معاني الأهداف في التربية..... 105
الأهداف العامة للتعليم في الجمهورية العربية اليمنية..... 106
مصادر اشتقاق الأهداف التربوية في الجمهورية العربية اليمنية..... 110
النواحي التطبيقية للأهداف التعليمية..... 112
أهم اتجاهات السياسة التعليمية..... 114
المراجع..... 116

القراءة الرابعة
مصادر إعداد معلم المرحلة الابتدائية
مستواها، أنواعها، وأثرها على العملية التعليمية في المجتمع اليمني 138-117
1989م
مشكلة الدراسة وهدفها ومنهجها..... 119
أهمية إعداد معلم المرحلة الابتدائية..... 122
مصادر إعداد معلمي المرحلة الابتدائية اليمنية..... 123
حجم الطلب الاجتماعي للمعلم اليمني..... 126
كيفية تطوير إعداد معلم المرحلة الابتدائية..... 131
المراجع..... 136

القراءة الخامسة
نظام القبول والترفيع في التعليم اليمني
وبدائل معالجة الاختلالات 165-139
سبتمبر 1993
مقدمة..... 141
القسم الأول: قضايا قد تناولها القانون بالحلول والإجراءات المنظمة..... 143
القسم الثاني: قضايا لم يحسمها القانون:
- نظام الإعادة والدور الثاني وبدائل المعالجة..... 146
- نظام الانتساب أو المنازل وبدائل المعالجة..... 152
- ظاهرة الغش وبدائل المعالجة..... 158

المراجع..... 165

الجزء الثاني: قراءات في تعليم المرأة
وعلاقته بالتنمية والديمقرطية 306-167

القراءة السادسة
التعليم التقني للفتاة اليمنية
أنواعه – علاقته بعمل المرأة – معوقاته 182-167
نوفمبر 1988م
مدخل..... 169
وضع المرأة اليمنية في المجال التعليمي العام..... 170
المعوقات التي تواجه انخراط المرأة في العمل..... 173
الاتجاهات المعاصرة في مجال التعليم الفني للمرأة..... 175
التجربة اليمنية في مجال التعليم التقني للمرأة..... 178
المراجع..... 181

القراءة السابعة 204-183
تعليم المرأة اليمنية وأثره في التنمية
❖ العلاقة بين التعليم والتنمية..... 186
❖ حجم ونوع العمل الذي تؤديه المرأة العربية..... 188
❖ حالة المرأة اليمنية:
1. مكانة المرأة اليمنية..... 189
2. الوضع التعليمي للمرأة اليمنية..... 190
3. عائد التعليم على المشاركة الإنمائية للمرأة..... 192
4. الاتجاهات السائدة نحو عمل المرأة في المجتمع اليمني 194
5. أهم المعوقات التي تواجه عمل المرأة اليمنية..... 197
6. التغيرات الاجتماعية والاقتصادية وأثرها على دور المرأة في الأسرة اليمنية..... 198
❖ ملخص الدراسة وتوصياتها..... 201
المراجع..... 203

القراءة الثامنة
المرأة والديمقراطية في اليمن 218-205
إبريل 1993م
المرأة والمشاركة السياسية..... 207

المرأة والتشريعات..... 209
المرأة في برامج الأحزاب السياسي..... 211
المبادئ والأسس..... 214
مكانة المرأة وأدوارها في المجتمع..... 215

القراءة التاسعة
تمكين المرأة اليمنية من الحصول على فرص التعليم 252-219
1995م
المؤشرات الإحصائية ودلالاتها..... 221
أهداف واستراتيجيات تمكين المرأة اليمنية من التعليم..... 232
المراجع..... 242
الملاحق..... 243

القراءة العاشرة
المرأة والتنمية في الجمهورية اليمنية 260-253
ديسمبر 1995م
أولاً: مفهوم التنمية وعلاقته بالمرأة..... 255
ثانياً: مرتكزات التنمية..... 256
ثالثاً: واقع التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمرأة..... 256
رابعاً: أهم الأسباب التي تدعو إلى دمج المرأة في برامج التنمية..... 258
خامساً: الوسائل التي تمكن وسائل الاتصال الجماهيرية من القيام بأدوارها في مجال التنمية..... 259
المراجع..... 260

القراءة الحادية عشرة
صـورة المرأة في المنـاهج الدراسية اليمنية 306-261
1996م
القسم الأول: الإطار العام للدراسة..... 263
القسم الثاني: عرض نتائج الـدراسة ومناقشتها.....
أولاً:الأهداف العامة والخاصة للمناهج الدراسية ومضامينها الاجتماعية 272
ثانياً: المضمون الاجتماعي التربوي لمناهج القراءة الأساسية وقيمه نحو المرأة..... 276
ثالثاً: اتجاهات مضمون الكتب الدراسية وعلاقتها بمكانة المرأة..... 279
رابعاً: الاهتمامات المتضمنة في كتب القراءة الأساسية نحو المرأة..... 295
القسم الثالث: النتائج المستخلصة والتوصيات..... 300

المراجع..... 304
الجزء الثالث: قراءات في التعليم العربي 337-307

القراءة الثانية عشرة
نمط المدرسة العربية المتوافق مع ترقية رأس المال البشري في الدول العربية 337-307

مقدمة 309
الإشكالية..... 310
أولاً: الوضع الراهن..... 313
ثانياً: التحديات والمواجهة..... 314
ثالثاً: نمط المدارس المتوافق مع ترقية رأس المال البشري العربي..... 319
رابعاً: الأبعاد البارزة للمدرسة في المجتمعات المحلية..... 323
خامسا: الأنماط التعليمية للمدرسة العربية..... 324
سادساً: السياسات التعليمية..... 327
سابعاً: مستقبل التعليم في العالم العربي..... 330
المراجع..... 336

القراءة الأولى

التعليم العالي في "ج. ع. ي" ورسالته التنموية حتى عام 2000

(دراسة مستقبلية)*

أ.د. وهيبة غالب فارع

أ.د. قاسم محمد بـريه

❖المقدمة

أولا: واقع التعليم العالي في الجمهورية العربية اليمنية

ثانيا: احتمالات التنمية ودور التعليم منها مستقبلا

❖البدائل المقترحة :

أولا: إيجاد الكليات المتوسطة

ثانيا: التنسيق بين القطاعات الحكومية المختلفة ومؤسسات التعليم العالي لتحديد حجم ونوع مخرجات التعليم العالي اللازم لهذه القطاعات سنويا

ثالثا: المواءمة بين متطلبات التنمية الشاملة والإمكانات ورغبات الطلاب

* صنعاء - فبراير 1988.

مقدمة

تواجه الدول النامية عموما مشكلة الاعتماد على الجامعة وحدها في إعداد الكوادر المؤهلة لسد احتياجات مجتمعاتها بما يدعم برامج التنمية بأنشطتها المختلفة.

وقد ترتب على هذا عدد من القضايا التربوية تتعلق بكفاية التعليم الجامعي من نواحيه الكمية والكيفية. وتأخذ هذه الدراسة هذه المشكلة محورا لها، لتحليل جوانب العرض والطلب على التعليم الجامعي وتقديراته حتى عام 2000، والبدائل المقترحة لرفد هذا التعليم مستقبلا.

وقد استخدم البحث المنهج الوصفي من واقع هذا التعليم، مستعينا بأسلوب التحليل الكمي الإحصائي لتقدير حجم المشكلة وأبعادها، مع استخدام أسلوب الدراسات المستقبلية، التنبؤية منها والإسقاطية.

وقد تم تقسم هذه الدراسية إلى جانبين: نظري قامت بعرضه وتحليله الدكتورة وهيبة فارع، وإحصائي عالجه وقام بتقديره الدكتور قاسم بريه.

نسأل الله التوفيق وأن يجد القارئ الكريم فيه الفائدة.

الباحثان

شهد التعليم العالي في الجمهورية العربية اليمنية تطورات كبيرة قياسا بما هو متاح من إمكانات مادية وبشرية وتعليمية، وبالزمن الذي قطعه هذا التعليم انطلاقا من العام الدراسي 71/70م، بإنشاء كليتي التربية والشريعة والقانون، واللتين أصبحتا فيما بعد أساسا لجامعة شابة بلغ عدد كلياتها حاليا عشر كليات، ثلاث منها للتربية.

وقد تزامن هذا التطور التعليمي مع ظهور التطورات الاجتماعية والاقتصادية الأخرى التي شهدها المجتمع اليمني، خصوصا مع اتجاهه إلى وضع البرامج والخطط الإنمائية منذ مطلع السبعينيات، والاهتمام بالدراسات والبحوث الاجتماعية والاقتصادية لتشخيص الواقع والانطلاق بالأهداف الوطنية إلى أقصى ما تستطيعه الأجهزة التنموية في البلاد.

ونتيجة لهذه التطورات فقد اتسعت فرص العمل في الميادين المختلفة، واتسعت مؤسسات التعليمي العام، وتشعبت قنوات التعليم الفني والمهني، في محاولة لتلبية احتياجات البلاد من القوى العاملة والمؤهلة، والتي بدأت تصب في التعليم الجامعي الذي يؤدي دوره في إعداد القيادات الإدارية. وقد بلغ عدد الخريجين من جامعة صنعاء خلال سنوات إنشائها سبعة آلاف خريج[1] تم توزيعهم على مختلف القطاعات، إضافة إلى الخريجين الذين تم إيفادهم للدراسة الجامعية خارج البلاد[2].

وعلى الرغم من هذا التوسع في فرص التعليم والعمل خلال مراحل تنفيذ الخطط الإنمائية منذ عام 1975م، إلا أنه لم يرافقه النمو المطلوب في توفير العناصر المحلية الكافية لشغل المهام والوظائف الإدارية والتنفيذية. كما أن التطور الذي شهدته مختلف الوزارات والمؤسسات، واتساع رقعة العمل في الميادين الإنتاجية والخدمية، قد ساعد على وجود خلل في ميزان العرض والطلب على العمالة، بمستوياتها المختلفة، وأدى تسرب بعض العناصر المؤهلة من قطاع إلى آخر إلى اللجوء لفتح مجال التعاقدات للخبرات الخارجية لتغطية أوجه النقص في بعض الوظائف والمهن، كالمهن التعليمية، ومحاولة فتح باب الانتساب إلى التعليم الجامعي أمام عدد من موظفي الدولة لإتاحة الفرصة لهم للترقي التعليمي والوظيفي[3].

وقد أشارت الخطة الخمسية الثانية في تقييمها للوضع القائم إلى أن من معوقات التنمية في البلاد: ندرة المهارات الفنية والتخصصات العلمية

([1]) جامعة صنعاء: جامعة صنعاء في العيد الفضي لثورة 26 سبتمبر، صنعاء، 1987م، ص 31.
([2]) بلغ عدد الطلاب الوافدين للدراسة الجامعية إلى الخارج 3290 طالبا وطالبة في العام الدراسي 1986/85م.
([3]) الجهاز المركزي للتخطيط: كتاب الإحصاء السنوي لعام 1986م، صنعاء 1982م، ص 10.

والإدارية، وضيق قاعدة أصحاب المهن الزراعية والهندسية والصناعية المؤهلة. وطالبت بضرورة ربط سياسات التعليم والتدريب باحتياجات التنمية[1] على أن القصور الذي لوحظ عند الجوانب المتعلقة بتنفيذ الخطة الخمسية الثانية ونتيجة لوجود مثل هذه المعوقات قد انعكس أيضا على تنفيذ الخطة الخمسية الثالثة، وأصبحت مؤسسات التعليم العالي، والجامعة بصفة خاصة، في ظل هذه المتغيرات والظروف الاقتصادية والاجتماعية، مطالبة بتأدية دور أكبر لتلبية حاجات المجتمع والتنمية من المهارات والخبرات[2].

ونظرا لغياب المؤسسات التعليمية العليا في البلاد فقد أنيط بالتعليم الجامعي وحده تبعات ومسؤوليات التعليم العالي، مع ما يستتبعه من مهام في الإعداد والتأهيل في الجوانب النظرية وبعض التخصصات العلمية الأدبية النادرة، للوفاء ببعض الاحتياجات المجتمعية من العناصر المؤهلة تأهيلا عاليا[3].

ويلاحظ المتتبع للظروف التي رافقت إنشاء الجامعة أنها أي الجامعة تؤدي دوراً بالغ الأهمية وتكلف نفسها فوق طاقتها وإمكاناتها، فرغم ندرة مواردها وانخفاض أعداد هيئة التدريس من اليمنيين بها مع اتساع حجم المهام العلمية المناطة بهم في النواحي التطبيقية والنظرية والتنامي المستمر في إعداد طلابها وطالباتها إلا أنها تؤدي رسالتها بصبر ومشقة خصوصاً مع توقع زيادة عدد الطلاب الملتحقين بها وتوقع زيادة عدد كلياتها وفروعها في المستقبل.

من هنا يتبين أن التعليم الجامعي وحده لا يفي بحاجات التنمية، فازدياد الطلب على التعليم الجامعي يشكل ضغطا واضحا على الجامعة القائمة، التي ينقصها استيفاء الكثير من التخصصات، وبالتالي أصبح التعليم الجامعي يخرج أنواعا من العناصر المؤهلة تأهيلا لا يستجيب لحاجات البلاد على الوجه الأكمل، وذلك نظرا للفراغ الوظيفي والإداري في بعض مؤسسات القطاعين العام والخاص، واستمرار اتساع مجالات العمل المختلفة في ظل التوجه لإحداث قفزات كمية ونوعية في مجال استخراج الثروات الطبيعية وتطوير المجال الزراعي والصناعات التحويلية أثناء تنفيذ الخطة الخمسية القادمة.

وعلى الرغم من أن معدل نمو قطاع الإدارة العامة والخدمات الحكومية وغير الحكومية قد شكل 37% خلال تنفيذ الخطة الأولى في قوة العمل، وهو معدل أعلى بكثير من معدلات النمو السنوية لقوة العمل في

---

(1) الجهاز المركزي للتخطيط: الخطة الخمسية الثانية 86/82، صنعاء، 1982، ص 107.
(2) المرجع السابق، ص 36.
(3) الجهاز المركزي للتخطيط: كتاب الإحصاء السنوي للعام 85 م، صنعاء، 1986م، ص 256 - 258.

قطاعات أخرى؛ إلا أن ميزان العرض يبين عجزا في الإجمالي العام للطلب من قوة العمل بين هذه الفئات، أثناء تنفيذ الخطة الثانية، ناهيك عن ظهور مجالات جديدة في العمل أثناء تنفيذ الخطة الثالثة[1]. ومع ذلك فحينما توضح الخطة الخمسية الثانية السياسات والإجراءات التنفيذية لتحقيق أهداف التنمية، فإنه لا يتضح مجال الاستخدام الأمثل لقوة العمل من أجل تلبية تلك الاحتياجات. إلا أنه يتبين بوضوح أنها تعول على التعليم الجامعي وحده في البلاد مهمة بالغة الخطورة، وهي إعداد العنصر البشري المؤهل في كافة المجالات، إلى جانب محاولات استخدام أساليب التدريب وإيجاد المعاهد الفنية لتقليل الاعتماد على قوة العمل غير اليمنية في المستويات المتوسطة، ولكن دون أن تشير إلى كيفية تطويرها في المستقبل[2].

وتأسيسا على ما سبق يبرز التساؤل التالي: إلى أي حد يفي التعليم الجامعي الحالي بحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية بمفهومها الشامل في الجمهورية العربية اليمنية؟

وللإجابة على ذلك ينبغي رصد واقع هذا التعليم واتجاهاته والمستقبلية في ضوء احتمالات التنمية المتوقعة في البلاد خلال المرحلة المقبلة، من أجل مواكبة التنمية التعليمية للتطورات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تشهدها البلاد حاليا.

أولا: واقع التعليم العالي في الجمهورية العربية اليمنية

اقتصرت مهمة القيام بالتعليم العالي الداخلي لتوفير العناصر الإدارية المؤهلة على جامعة صنعاء بكلياتها المحدودة، والتي بدأت في الاتساع منذ مطلع الثمانينيات لاستكمال بقية التخصصات العلمية والتطبيقية المطلوبة، فكان إنشاء كليات الطب والهندسة والزراعة، وافتتاح فرعين لكلية التربية في كل من تعز والحديدة، بينما استمرت وزارة التربية في عملية الابتعاث للتخصصات العلمية والتطبيقية إلى خارج البلاد. أما مهام التدريب الفني والمهني فقد انحصرت في مستوى التعليم الثانوي وحده، الذي ترعاه وزارة التربية، عدى معهد عال واحد للتمريض (سنتين بعد الثانوية) والذي تتولاه وزارة الصحة، ومعهد واحد آخر للمواصلات ترعاه وزارة المواصلات.

وقد حقق التعليم الجامعي في الداخل نموا كميا ملحوظا من حيث عدد طلابه وتوفير مدرسيه، فضلا عن زيادة الإنفاق عليه، فقد ارتفع مجموع الطلاب من 70 طالبا وطالبة في بداية العام الدراسي 71/70م، إلى حوالي

([1]) الجهاز المركزي للتخطيط: لخطة الخمسية الثانية، مرجع سابق، ص 107.
([2]) المرجع السابق، ص 107 – 108.

15055 طالبا وطالبة في العام الدراسي 87/86م. وارتفع عدد المتخرجين من مختلف الكليات والتخصصات من 9 طلاب فقط في العام 74/73م، إلى 6964 طالبا وطالبة في العام الدراسي 87/86م[1].

وارتفعت نسبة الإنفاق على التعليم الجامعي من 2% إلى 16% من إجمالي الميزانية العامة للدولة[2]، وارتفع عدد أعضاء هيئة التدريس اليمنيين في مختلف الكليات إلى 250 أستاذا ومدرسا مساعدا ومعيدا في الوقت نفسه، بينما بلغ عدد المبعوثين للدارسات العليا حوالي 100 مبعوث للدكتوراه يتوقع عودة معظمهم مع نهاية عام 1989م[3].

وتتراوح معدلات النمو الطلابي داخل كليات الجامعة بين 65% سنويا، ومن المتوقع ارتفاع هذه النسبة بعد استكمال بناء وتجهيز كليات الطب والهندسة وكليتي التربية في تعز والحديدة لاستقبال خريجي الثانوية العامة ومعاهد المعلمين والمعلمات العامة، الذين يقدر عددهم بحوالي 10.000 طالب وطالبة في العام الدراسي 88/87م[4].

ويقتضي النظام الجامعي تقديم بعض النماذج التعليمية الجامعية العربية من حيث البنية مع إدخال نظام الساعات الدراسية المعتمدة (النظام الأمريكي)، ومحاولة إنشاء المزيد من الكليات التي تنسجم مع حاجات البلاد الإنمائية، وكذلك استخدام المعايير والمستويات التعليمية التي تحقق هذا الانسجام، في محاولة لحفظ التوازن بين الكفاية الخارجية والداخلية لهذا التعليم.

ولم تكن الجامعة فيما مضى تعاني من مشكلات التكدس الطلابي، ولكن بحكم المسؤوليات التي ألقيت عليها لمواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد نحو التعليم، فقد بدأت مشكلة التزايد في عدد الطلاب بالظهور، الأمر الذي قد يؤثر على سير العملية التعليمية من النواحي الكمية والكيفية، خصوصا إذا ما أخذ في الاعتبار تلك الأعداد الطلابية الضخمة القادمة إليها والباحثة لها عن أماكن جديدة في هذا التعليم مستقبلا، بالإضافة إلى انخفاض عدد الكليات والأقسام، مقابل تلك الأعداد المتوقعة والرغبات والتخصصات. ويبين الجدول التالي نصيب المدرس الجامعي من الطلاب في الوقت الحاضر.

جدول رقم (1)
نصيب المدرس من الطلاب في مختلف الكليات للعام الجامعي 87/86م

---

(1) جامعة صنعاء: إحصاءات الجامعة 88/86م.
(2) الجهاز المركزي للتخطيط: كتاب الإحصاء السنوي 1986م، صنعاء، 1987م، ص 172 - 173.
(3) جامعة صنعاء : في العيد الفضي مرجع سابق ص 31.
(4) المرجع السابق: ص 16 – 32.

الكلية	مدرس	طالب
الشريعة	1	344
التجارة	1	101
التربية	1	111
الآداب	1	23
العلوم	1	6
الطب	1	9
الهندسة	1	20
الزراعة	1	22

ولمعالجة مثل هذه المشكلة تحاول الجامعة حاليا الاستمرار في الابتعاث إلى الخارج للدراسات العليا لتوفير حاجة الكليات القائمة من المدرسين اليمنيين المؤهلين، والاستعداد لفتح كليات وأقسام جديدة لمواجهة الزيارة الكمية المتوقعة. وقد بدأ عدد المبعوثين في التزايد خلال السنوات الثلاث الماضية. كذلك بدأت محاولات فتح مجال الدراسات العليا داخليا، بالدبلومات المهنية والتخصصية.

ويوضح الدول التالي عدد المبعوثين للدراسات العليا، الماجستير والدكتوراه، وعدد الطلاب المقيدين للدراسات العليا داخل الجامعة في العام الدراسي 8687م.

جدول رقم (2)
عدد المبعوثين والمقيدين للدراسات العليا في مرحلة الماجستير والدكتوراه في مختلفة الكليات في العام الدراسي87/86م

الكلية	عدد المبعوثين		عدد المقيدين داخليا		
	ماجستير	دكتوراه	دبلوم	ماجستير	دكتوراه
الشريعة والقانون	14	15	257	-	-
الآداب	10	23	-	6	1
التربية	14	18	50	-	-
العلوم	6	88	-	-	1
التجارة والاقتصاد	27	18	63	1	-
الهندسة	11	7	-	-	-

الطب	6	5	-	-	-
الزراعة	4	7	-	-	-
مركز اللغات	3	-	-	-	-
جملة	85	101	360	7	2[1]

وتقوم بعض الكليات، كالآداب والعلوم، بتغذية كليات أخرى، حيث تستقبل طلاب بقية الكليات لإعدادهم في التخصصات الأدبية والعلمية، كما هو الحال بين كليتي الآداب والتربية ومركز اللغات ومختلف الكليات، وبين كلية العلوم وكليات الطب والهندسة والزراعة، وذلك اختصاراً للنفقات من ناحية وتوفيرا للوقت حتى يتم استكمال تجهيز الكليات التطبيقية.

ومع ذلك فإن هذه التطورات التي شهدتها الجامعة، من حيث التوسع الكمي في نسب القيد والقبول، والاتجاه إلى إنشاء وتجهيز كليات جديدة لمواجهة الزيادة الكمية المتوقعة على الرغم من أهميتها، إلا أنها تشير إلى حقيقة هامة، وهي أنه مع تلك الجهود السابقة فإن الأمر يستلزم مضاعفة الجهود الجديدة لتطوير وتحديد اتجاهاته المستقبلية حتى يساعد على إعادة التوازن بين قطاعات العمل المختلفة وربط التعليم ببرامج التنمية، وحتى تصبح الجامعة مركز إشعاع للمجتمع تفي بحاجات التنمية.

ويقود الحديث عن ربط التعليم بالتنمية إلى الحديث عن الكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي بصفة خاصة، فزيادة عدد الملتحقين بهذا التعليم، تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وحدها، قد نتج عنه بعض التفاوت بين المطالب الشخصية والمطالب الاجتماعية، وبالتالي ظهور صعوبة تحقيق التوازن بين حاجات الأفراد وحاجات المجتمع.

وقد أكدت توصيات المؤتمرات الإقليمية لوزارة التربية العرب والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي والاجتماعي في الدول العربية، منذ نهاية الستينيات، ضرورة ربط العملية التعليمية بحيث تتفاعل مع التنموية الاقتصادية والاجتماعية، والتي أسهمت إلى حد بعيد في ظهور مجالات الربط بين سياسات التعليم العالي وأهداف وخطط التنمية الشاملة في عدد من الدول العربية.

ومن مؤشرات ضعف الكفاية الخارجية للتعليم الجامعي الحالي ذلك التفاوت الواضح بين الحاجات الفعلية في مجال القوى العاملة والخدمات وبين عدد الخريجين، حيث لا تزال بعض القطاعات تعاني من النقص الحاد في

([1]) جامعة صنعاء: كتاب الإحصاء، مرجع سابق، ص 16.

المتخصصين، في حين يزيد عدد الخريجين في قطاعات أخرى، كما هو الحال في قطاع التعليم في البلاد، حيث لا يشكل مجموع الخريجين من المدرسين اليمنيين سوى نسبة 15% من إجمالي القوة العاملة في هذا المجال، ومجال الخدمات كالتمريض، الذي لا تشكل فيه نسبة اليمنيين المؤهلين سوى 48% من إجمالي القوى العاملة، بالإضافة إلى مؤشر آخر، وهو تكدس معظم الخريجين في عواصم المحافظات الرئيسية، بحكم تواجد المؤسسات الحكومية فيها، وارتفاع خريجي الكليات النظرية مقابل خريجي الكليات العلمية، وانخفاض نسبة القيد في التعليم بالنسبة للإناث، مقابل عدد الملتحقين من الذكور[1].

كما أن من مؤشرات ضعف الكفاية الملحوظة استمرار التعاقدات الخارجية لتغطية أوجه النقص في بعض التخصصات والمجالات، والتي بلغت في عام 1986م حوالي 11909 تعاقدات للجهات الحكومية والخاصة موضحة على النحو التالي:

جدول رقم (3)

عدد التعاقدات الخارجية خلال عام نهاية الخطة الثانية 1986م

نوع العمل	الجنسية		جملة
	عربي	أجنبي	
أعمال إدارية	716	632	1348
أعمال فنية وإنشاءات	445	3396	3841
مهن طبية	165	57	622
فنيون طبيون	69	187	256
مهندسون	225	1163	1388
أعمال أخرى	444	4294	4638
خبراء	48	57	105

(1) الجهاز المركزي للتخطيط: الخطة الخمسية الثانية 1991/86، 1988، ص 107 - 109.

جملة	2121	9788	11909

وذلك فيما يخص الخطة الخمسية الثانية.

وتشير خصائص القوى العاملة إلى أن نسبة مشاركة السكان في القوى العاملة آخذة في الانخفاض منذ عام 1975م، ويعود ذلك إلى تزايد التحاق أعداد كبيرة من السكان من الفئة العمرية 10 - 18 بالمؤسسات التعليمية والتدريبية المختلفة، فهذه القوى تتمركز بالمحافظات الرئيسية (صنعاء، تعز، الحديدة، إب، ذمار) والتي تضم القوى العاملة في الجمهورية. أما بالنسبة لتوزيع القوى العاملة حسب النشاط الاقتصادي والمهني، فسوف تشهد سوق العمل خلال أعوام 87-91 استمرار تدفق العمالة إلى الأنشطة غير الزراعية، التي سوف تستوعب الغالبية العظمى من القوى العاملة في قطاع الإدارة والخدمات الحكومية.

وفيما يختص بالقوى العاملة الأجنبية فيتوقع ارتفاع نسبتها إلى حوالي 15%. أما من حيث الوقت الإضافي للقوى العاملة من حيث ارتباطها بالفئات المهنية فتنقسم إلى ثلاثة أقسام، الأول منها يختص بتوفير المهن التخصصية وشبه التخصصية (أ = ب)، والتي تحتاج إلى تحصيل جامعي ودون الجامعي، وتشكل 4%. والثاني يختص بتوفير المهن اليدوية الماهرة والمكتسبة، وتحتاج إلى الثانوية الأكاديمية أو الفنية وتشكل نسبة 44%. والثالث يختص بتوفير المهن شبه الماهرة وتحتاج إلى إنهاء المرحلة الإعدادية أو الابتدائية، فيضاف إليها تدريب مهني، وتشكل 52%.

وفي ضوء ذلك فإن جامعة صنعاء الموفدين إلى الخارج، بالإضافة إلى المعاهد التخصصية التابعة لبعض الوزارات، كمعهد الاتصالات ومدرسة التدريب الفني للطيران والمعهد القومي للإدارة، تعتبر أهم مصادر عرض فئات المهن التخصصية وشبه التخصصية التابعة لوزارة التربية، أهم مصادر عرض الفئات المهنية الماهرة. كما تكسب مؤسسات التدريب التابعة للوزارات الأخرى دورا أساسيا، بمد جامعة صنعاء والمعاهد المهنية المتوسطة باحتياجاتها من الطلبة والطالبات، وتتحمل وزارة التربية العبء الأكبر من مسؤوليات التعليم والتدريب.

وتشير معطيات العرض الإضافي للقوى العاملة إلى عاملين اثنين، هما: التوسع الكبير في المؤسسات التعليمية والتدريبية المحلية وزيادة الاعتماد على الذات؛ فهي تتعلق بتوفر مستلزمات سوق العمل من فرصها. والعامل الثاني هو التغير الهيكلي الملحوظ في الفئات المهنية والتخصصية، بحيث أصبحت تتزايد لتلبية مستلزمات سوق العمل ويتوقع أن يتوفر خلال الخطوات

الخطة الخمسية الثالثة وحدها 412 ألف فرصة عمل بمتوسط قدره 83.4 إلى فرصة عمل سنوية موزعة بين القطاعين الخاص والعام.

وفي الموازنة بين العرض والطلب يظهر فائض في الفئة المهنية الماهرة وغير الماهرة. ويتوقع كذلك أن يستمر الاعتماد على نحو ثلثي القوى العاملة الأجنبية خلال الخطة الثالثة. ويلاحظ من دراسة ميزان العرض والطلب أن العجز في الفئتين المهنيتين سوف يتركز في مهنة التعليم للمرحلة الابتدائية، التي قد تملأ بشواغر أخرى لتضييق الفجوة بين العرض والطلب، علما بأن هذا الإحلال سوف يكون على حساب الإنتاجية.

وعلى ضوء هذه المعطيات فإنه يتوقع استمرار قسم كبير من القوى المعاملة الأجنبية. وفي مجال القوى العاملة بين أعوام 87-91م فقد عبرت الدولة بتنمية العنصر البشري من خلال كافة مراحل التعليم العام بإحداث التوسع في التعليم المهني وإعداد المعلمين والتوسع في التعليم الجامعي واستكمال مجالاته من خلال إضافة كليات وأقسام جديدة بحيث ارتفع عدد الملتحقين بالجامعة من ستة آلاف طالب وطالبة عام 82/81 إلى ثلاثة أضعاف عام 86/85 في حين يتوقع أن يتجاوز العدد خمسة وعشرين ألفاً في نهاية عام 1990م.

ومع ذلك، وكما يتضح من العرض السابق، أن التعاقدات الخارجية تحت ضرورة اللجوء إلى فتح بعض التخصصات الجديدة في الجامعة، كما تشير من ناحية أخرى إلى أن التعليم الجامعي وحده، الذي يتحمل مثل هذه المسؤوليات، غير قادر على تلبية جميع التخصصات، مع أن التعاقدات لا تتم إلا بوضع عدد من الشروط الضرورية.

ثانيا: احتمالات التنمية ودور التعليم منها مستقبلا

وتأسيسا على ما سبق فإن المستقبل لصور التنمية المتوقعة ودور التعليم منها يمكن رصده من خلال عدد من المؤثرات الاقتصادية والاجتماعية والديموغرافية في البلاد، ومن خلال أهداف وخطط التنمية ذاتها، والتي يمكن أن يبنى عليها عدد من الاحتمالات، منها:

أولا: توقع استمرار اتساع فرص العمل في البلاد نتيجة التوسع في التعليم بشكل عشوائي لتوفير العناصر المؤهلة، وبحيث يشكل وفرا في بعض الجهات ونقصا في جهات إنتاجية وخدمية أخرى.

ثانيا: توقع حدوث تغيرات اقتصادية واجتماعية واسعة مع محاولات إحداث نوع من التكامل وزيارة التنسيق بين الجهات الإنتاجية والنواحي الخدمية

لتوفير قاعدة واسعة من الخبرات المؤهلة القادرة على الاضطلاع بأدوار ومسؤوليات التنمية بمفهومها الشامل.

وعليه فإن تطوير التعليم العالي يعتمد على تصور المستقبل واحتمالاته المختلفة. وتعتبر الاجتهادات الحدسية والتقديرات الكمية من الأساليب التي يُعتمد عليها للتنبؤ بمستقبل التعليم الجامعي واتجاهاته.

وفي ضوء الاحتمال الأول يُتوقع استمرار النمو في التعليم حسب معدلات النمو المشاهد في الثمانينيات، مع ما يستتبع ذلك من محاولات تبني الوسائل التي تساعد على مواجهة بعض الاختناقات كلما وجدت، وبالتالي فإن عدد الخريجين مقابل الطلب الاجتماعي يمكن أن يظهر عجزا في بعض القطاعات كالتعليم، وزيادة في قطاعات أخرى كالإدارة.

وفي ضوء الاحتمال الثاني يُتوقع إحداث تطوير شامل للعملية التعليمية وفقا لمتطلبات التنمية وحاجات المجتمع، وفق خطة مدروسة تسمح بالتنبؤ بالمشكلات قبل حدوثها، وتلافي أوجه النقص، نظرا لما يستجد من متغيرات في السياسة التعليمية، أو وفقا لنتائج البحث والتجريب، مع افتراض زيادة عدد المؤسسات العليا التي قد تؤدي إلى رفع معدلات نمو القيد في الكليات العلمية، وكليات التربية بصفة خاصة. ويوضح الجدولان التاليان توقعات عدد وفقا لهذه الاحتمالات[1].

جدول رقم (4)

النمو الكمي المتوقع في أعداد الطلاب من عام 86/85م حتى سنة 2000(*)

السنة	النمو الكمي بمعدل 8.5%	النمو الكمي بمعدل 17%
1986/85	12881	12881
1987/86	15055	15055
1988/87	16142	17229
1989/88	17229	19403
1990/89	18316	21577
1986/85	19403	23751
1991/90	20490	25925

(1) لمزيد من التفصيل راجع:
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: استراتيجية تطوير التربية العربية، ط1، 1979م، ص (227).
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المؤتمر الأول للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي، الجزائر، مايو 1981م، ص 17 – 20.

28099	21277	1992/91
30273	22664	1993/92
22447	22751	1994/93
34621	24838	1995/94
36795	25625	1996/95
38969	27012	1998/97
41143	28099	1999/98
42317	29186	2000/99

(*) أخذت السنوات 85-86م كأساس لعملية الإسقاط حتى عام 2000 بمعدل 8.5%، 17% سنوياً.

جدول رقم (5)

التطور الكمي المتوقع في أعداد المتخرجين من عام 86/85م حتى عام 2000(*)

البيئة	النمو الكمي بمعدل 8.5%	النمو الكمي بمعدل 17%
1986/85	1009	1009
1987/86	1095	1095
1988/87	1181	1267
1989/88	1267	1439
1990/89	1353	1611
1986/85	1439	1783
1991/90	1525	1955
1992/91	1611	2127
1993/92	1697	2299
1994/93	1783	2471
1995/94	1869	2673
1996/95	1955	2815
1998/97	2041	2987
1999/98	2127	3159
2000/99	2213	3331
الإجمالي	24165	31991

(*) أخذت السنوات 85-86م، 86-87م كأساس لعملية الإسقاط حتى عام 2000 وبمعدل 8.5%، 17% سنويا.

وفي ضوء الاحتمالين السابقين وتوقعاتهما يصبح المسؤولون عن التعليم العالي أمام اختيارين لا ثالث لهما هما: إما الإبقاء على المؤسسات الحالية بحيث تنمو وتتكاثر ذاتيا، وإما الاتجاه إلى تطوير هذه المؤسسات بحيث تواجه احتياجات التنمية، والأخير هو الاختيار الأقرب منطقيا الذي قد تتحيز له الجهات المختصة لتطوير هذا التعليم، بحيث يغذى ببدائل وصيغ جديدة تسمح بإيجاد روافد بشرية مؤهلة لقطاعات مختلفة من عدة مصادر.

وبناء عليه فإن التخطيط الشامل للتعليم العالي، ومنه الجامعي، الذي يأخذ في الحسبان المزاوجة بين النمو الاقتصادي والنمو التعليمي، هو وحده الذي يمكّن من التنبؤ بفرص العمل المتوافرة في كل فرع من فروع الدراسة لتوزيعها على تلك الجهات مع عدم إغفال الإعداد التربوي والنفسي والاجتماعي الملائم لهذه العناصر.

وهذا الاتجاه يتضمن عدداً من الأسس منها الأهداف، والموارد المتاحة والطرق البديلة في العمل والمفاضلة بينها وتجريبها على المدى القصير، وقبل

ذلك كله لابد من رؤية متعمقة لما تهدف إليه السياسة التعليمية في توفير العنصر البشري القادر على أداء دوره الاجتماعي والاقتصادي معاً.

وبناء على ما سبق فإن البدائل المقترحة هنا لتحقيق ذلك وفي ضوء واقع التعليم بشكل عام تتبلور في عدد من الخطوات التي أصبح اليوم يتبناها اتجاه التجديد في التعليم بشكل عام، والتجديد في التعليم العالي بشكل خاص، ليس لأنه غاية في حد ذاته، وإنما لأنه جزء من عملية إصلاح شاملة، في أهداف وبنى ومحتوى وإدارة التعليم العالي الذي يستهدف ربطه بالمجتمع ومؤسساته[1]، مع ملاحظة أن هناك كثيرا من الصيغ قد تم تجريبها في عدد من البلدان لتحديد التعليم العالي، كالجامعة المفتوحة والجامعة الشاملة على المستوى العالمي؛ ولكن روعي هنا إمكان تطبيق مثل هذه الصيغ في المجتمع اليمني، لأسباب تتعلق بإمكاناته وظروفه الخاصة.

وفيما يلي بعض هذه الخطوات:

أولا: إيجاد الكليات المتوسطة

إن الغرض من تطوير التعليم العالي هو دعم عملية التنمية والمشاركة الإيجابية في تنفيذ مشروعاتها. ولهذا ينبغي أن تتوافر المؤسسات التي تحقق ذلك، وبحيث لا تتمركز في مؤسسة واحدة. ومعنى هذا: إعطاء مزيد من الفرص التعليمية للمناطق الريفية والنائية، وللقطاعات الشعبية المختلفة التي تشكل قاعدة أساسية عريضة. ولهذا ينبغي الخروج من إسار التقليدية في التعليم العالي بحيث يشمل أكبر رقعة ممكنة وأكثر من قطاع إنتاجي وبمختلف الوسائل.

وقد تكون الكليات المتوسطة أو كليات المجتمع أحد الحلول البديلة المطروحة أمام تطوير التعليم العالي في الوقت الحاضر، لأنها تختصر سنوات الدراسة الجامعية إلى سنتين فقط، وعادة ما تختص بتوفير الفنيين والتقنيين المؤهلين تأهيلا عاليا، نظرا لكثافة ما تلقوه من تدريب خلال هذين العامين الدراسيين.

([1]) لمزيد من التفصيل راجع:

1. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية: تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين 1980/2000م، مجلة "التربية الجديدة" - عدد خاص 21، السنة 7، ديسمبر 1980م، ص 46 – 93.
2. اسماعيل صبري عبد الله، سعد الدين إبراهيم، وآخرون: صور المستقبل العربي، منتدى العالم الثالث، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1982م، ص 22 - 24.
3. يفرق بعض التربويين بين مصطلحي "التجديد" و"الإصلاح" في التربية. راجع: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلدان العربية: الإصلاح التربوي - اتجاهات عامة وتوجهات مستقبلية، مجلة "التربية الجديدة"، العدد 22، السنة 8، بيروت، ابريل 1981م، ص 11 – 17.

وقد فرضت معطيات العصر وتطور العلوم إيجاد مثل هذه الكليات في دول أوروبا الغربية والشرقية معا، بينما أخذ بها عدد قليل من الدول العربية، مثل الدول النفطية، في الوقت الحاضر، عندما وجدت هذه الدول أنها من الحلول المقبولة تربويا لدعم ورفد القطاعات الإنتاجية في مجتمعاتها.

ويلاحظ أن التقدم الذي تحقق بإيجاد تعليم عال أقصر مدة مما توفره الجامعات قد شاع في أمريكا منذ عام 1900م، ويسمى بالكليات الصغرى Junior Colleges، أو التعليم العالي ذي الحلقة القصيرة، ومدته عامان بعد الثانوية، ثم انتقل إلى معظم دول أوروبا فيما بعد، وهو يتطلب ترابطا ثابتا بين التدريب وأسواق العمل، وتوافر الشروط المماثلة لشروط الالتحاق بالتعليم الجامعي بالنسبة لطلابه وأيضا مدرسيه[1].

وبالنسبة للمجتمع اليمني فإن وجود مثل هذه الكليات سوف يساهم في حل جزء من مشكلة كثافة الالتحاق بالتعليم الجامعي، وفي الوقت نفسه سيشكل رافدا للمجالات المهنية والفنية والإنتاجية، كالقطاع الصحي والتعدين، بالإضافة إلى قطاعات الخدمات الأخرى، وإمكان استفادة مختلف المناطق النائية والريفية من وجود هذا النوع من التعليم.

وتستطيع الجهات التعليمية التنسيق في ذلك مع المؤسسات الخدمية والإنتاجية ذات العلاقة بحيث تتولى فتح هذه الكليات وتتقاسم معها الإشراف والإدارة، بينما تتولى الجهات الأخرى تمويل هذه المؤسسات ولو بصفة مؤقتة.

ثانيا: التنسيق بين القطاعات الحكومية المختلفة ومؤسسات التعليم العالي لتحديد حجم ونوع مخرجات التعليم العالي اللازم لهذه القطاعات سنويا:

إن التنسيق بين أجهزة التخطيط ومختلف القطاعات، لتحديد العدد المطلوب من العمالة المؤهلة سنويا، يسبقه في العادة المعلومات عن نظم التعليم العالي، وصلتها بالنظم الأخرى، الزراعية والصناعية والتجارية والسكانية والنظام التعليمي بشكل عام[2].

ونظرا لحداثة التخطيط في البلاد، فإن من المهم مراعاة الخطوات العامة، على الأقل لإحداث مثل هذا التنسيق بين هذه الجهات والنظام التعليمي العالي، بتحليل النظام التعليمي إلى نظم فرعية تتابعية (كليات متوسطة، جامعية، دراسات عليا) ونظم متوازية (الكليات والفروع والأقسام وأنظمتها

([1]) جان توما: مشكلات وآفاق في التعليم العالي، ترجمة: ملكة أبيض، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد الثاني، ديسمبر 1984م، ص 187 – 206.

([2]) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية: دراسات حول تخطيط وتجديد التعليم العالي في الوطن العربي، العدد 9 مايو 1985، ص 70.

الإدارية)، ثم تحليل هذه الأنظمة الفرعية لتوضيح مكوناتها من المدخلات والمخرجات، وكذلك علاقة هذه المخرجات بأنظمة المجتمع القطاعية، بحيث تؤدي إلى تحديد خصائص النظام التعليمي القائم، وتوضح احتياجات التنموية لزيادة توازنه وكفايته الداخلية والخارجية.

ومهمة التنسيق في هذا المجال هي تشخيص الوضع القائم بكل جوانبه، المادية والبشرية، السلبية والايجابية، حتى يتمكن من وضع تصورات المستقبل، ببدائله وحلوله المختلفة، التي تسمح بالمفاضلة والاختيار بين البدائل والحلول المطروحة.

وتستطيع كل جهة إنتاجية وخدمية عرض احتياجاتها ونوع التدريب المطلوب للمنتسبين إليها سنويا، ثم عرضها على الجهات المختصة لدراستها وبيان إمكان تلبيتها، فإذا أخذ على سبيل المثال القطاعات الخدمية الإنتاجية، كالصحة والتعليم، تبين أن شدة الاحتياج فيهما لذوي المؤهلات العليا يزداد سنويا مع ارتفاع عدد المؤسسات الصحية والتعليمية التي تنمو في شكل متوالية هندسية. ومن هنا فإن الاعتماد على الجامعة وحدها في تأهيل هذه العناصر أمر مستحيل، ولذا فإن الاعتماد على البيانات الأولية لمخرجات التعليم العامة، والقناعة الضرورية بإعادة رسم سياسة قبولهم في التعليم العالي، التي يمكن أن يتمخض عنها إيجاد بدائل مختلفة، منها الدراسة العليا القصيرة، على سبيل المثال، وإيجاد مراكز التدريب أثناء الخدمة بمستوى عال من التأهيل والإعداد، إلى جانب استمرار القبول في كليات التربية وكليات الطب الجامعية.

أما القطاعات الإنتاجية الخدمية، كالزراعة والتعدين، فهي أشد مما تكون حاجة لإعداد العناصر التي تشكل قاعدة أساسية للخبرات الفنية والإدارية، ولهذا فإن جهات مختلفة تستفيد من هذا الجانب يمكنها المساهمة في ذلك، وأولها الإنتاجية، التي تحدد مجموع الخبرات المطلوبة وأنواع الدراسة التي تراها وتضع إمكاناتها المادية للنهوض بالعاملين فيها، وقد تكون المعاهد الزراعية والفنية العليا مرحلة تعليمية أساسية تتولى مسئولية التأسيس للخبرات وتوجيه العناصر الجديدة إلى أنواع التعليم المناسب الذي يخدم هذا الجانب في المستقبل.

ثالثا: المواءمة بين متطلبات التنمية الشاملة والإمكانات ورغبات الطلاب

إن من أهم وظائف التعليم العالي هي إعداد القوى العاملة ذات الكفاءة العالية. ومن أضخم وظائفه دوره في إعداد العاملين في مجالات التربية

والتعليم، باعتبارها تمثل الأساس الذي يعمل على إيجاد القاعدة العريضة من الخبرات. ومن أحدث وظائفه تجديد التعليم والنظام التربوي وخدمة المجتمع.

وعلمية المواءمة بين متطلبات التنمية والإمكانات ورغبات الطلاب تقود إلى قضية أهم، وهي أهداف التعليم العالي التي تتمركز حول إشباع رغبات الأفراد والمجتمع وتتحدد في ضوء موارد المجتمع وإمكاناته.

فإشباع الحاجات الأساسية التعليمية لجميع الأفراد، المعرفية منها والعملية، هي محور العملية التعليمية. وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بإتاحة الفرص أمام الجميع إلى أقصى ما تستطيعه قدراتهم ضرورة فرضتها معطيات العصر ومبادئ العدل الإنساني. ومع ذلك فإن الغرض من التعليم ليس التعليم المقصور على الترف وإشباع الرغبات فقط، وإنما توظيف الخبرات والمهارات في خدمة الفرد ذاته والمجتمع من خلاله فإن نوع من التعليم يريد المجتمع هل هو تخريج كتبة وموظفين وإداريين، أم تخريج عمال آليين، أم المجتمع يريد تخريج الفرد المتوازن اجتماعيا والسوي نفسيا الذي تناط بها الأعمال المناسبة حسب قدراته وإلى أقصى ما تسمح بها إمكاناته وقدراته؟

تلك مسألة في رأينا تخضع للإمكانات، التي غالبا ما تلوي ذراع السياسة التعليمية التنموية، ولكنها مع ذلك واضحة عند تفسير أهداف التعليم العالي، وعند محاولة ترجمة هذه الأهداف إلى خطط سير وعلم، فهي تخص التعليم الجامعي الذي يقود مسيرة التنمية بمهمة إعداد المتخصصين والخبراء في فروع العلوم المختلفة، ومهمة تحقيق الأهداف القومية وبعث الحضارة العربية والإسلامية، ومهمة العناية بالبحوث العلمية وتوجيهها لخدمة المجتمع والعمل على رفي الآداب والعلوم والفنون في الوقت نفسه.

وإذن، فأي نوع من المؤسسات التي يمكنها النهوض بكل هذه الأهداف مجتمعة؟ أهي المؤسسات التقليدية التي تعتبر الحفظ والتلقين هو معيار النجاح، بحجة مراعاة النسقية الثقافية؟ أم هي المؤسسة التي تخرج مجموعة من الحاصلين على الشهادات والمنتظرين أدوارهم للحصول على أعمال لا تتناسب ومؤهلاتهم؟ أم هي المؤسسة المصنعة التي تعالج المواد الخام (من البشر) للمجتمع معالجة صناعية وتخضع لميزان العرض والطلب وحده؟ أم هي المؤسسة المنتجة التي تتصل بشتى مرافق الحياة وميادينها الفنية وأدبية والصناعية والخدمية؟[1].

([1]) أحمد صيداوي: أربعة نماذج لتطوير التعليم العالي في الوطن العربي، ندوة "سياسة تطوير التعليم العالي في الوطن العربي"، دمشق، نوفمبر 1985م، ص 13 – 29.

تلك النماذج من مؤسسات التعليم العالي أصبح عدد من المجتمعات في الوقت الحاضر تفاضل بينها لتطوير أنظمتها التعليمية، وتنهج في هذه المفاضلة سياسات قويمة معينة للتنافس الصناعي والتقدم العلمي، كما هو الحال بين دول المنظومة الشرقية والغربية، وقد وجدت لها منفذا في عدد من الدول النامية التي بدأت بتطوير أنظمتها التعليمية وتوسيع قواعدها ونظرياتها وتغيير صيغها. فلم يعد التعليم مجرد خدمة تنفق عليه الأموال دون عائد، وإنما هو عملية إنتاجية استثمارية على المدى البعيد.

وعليه فإن تطوير التعليم العالي، وفقا لنموذج واضح يخدم التنمية والإنسان، يمكن أن يبسط عملية توزيع القادمين على مؤسسات التعليم، ثم إلى أسواق العمل، بحيث يراعي الرغبة والإمكانات، خصوصا إذا ما وجد أكثر من مجال علمي للاختيار، وأكثر من مؤسسة علمية تشبع الطموح الشخص لدى الطلاب.

وقد يواجه المخطط التعليمي بقضايا مختلفة أثناء محاولة تخطيط التعليم، منها ما يتعلق بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ومنها ما يتعلق بتوجيه التعليم حسب حاجات التنمية، ومنها ما يتعلق بإمكانات الاستيعاب وتوفير الأماكن والمواد المحدودة.

وبناء عليه فإن سياسة القبول في التعليم المالي ينبغي أن تشدد على ثلاثة معايير رئيسية هي:

(1) الاحتياج من قبل المؤسسات والقطاعات الإنتاجية.

(2) معدلات النجاح التراكمية خلال السنوات الدراسية المقررة للمرحلة الثانوية.

(3) رغبة الطالب في الالتحاق بالتعليم.

وأخيراً فإن الاتجاه العلمي والتقني في التعليم العالي سيوفر عددا من فرص التعليم المطلوبة للتنمية، ولن تقترح إنشاء جامعات تكنولوجية في الوقت الحاضر، كجامعة بغداد التكنولوجية، وجامعة البترول والمعادن في السعودية، وجامعة مفتوحة كالجامعة البريطانية، وجامعة عمالية، كالجامعة المصرية، فتلك صيغ لا تتناسب مع إمكاناتنا في الوقت الحاضر، وإن كنا بحاجة إليها وكانت تلائم بعض الدول العربية التي تملك مثل هذه الإمكانات، لإدارة وتشغيل عدد من الجامعات في وقت واحد؛ ولكن لا بد من التعرض للبرامج الجامعية الخاصة، لاستكمال صور المرونة في تقديم الخدمات التعليمية للأكثرية الساحقة من الذين لم تمكنهم ظروفهم من استكمال التعليم والتدريب، وبحيث نمدهم بالخبرات الأساسية والضرورية.

وكثير من هذه البرامج، كالتعليم المبرمج والتعليم بالمراسلة وبرامج تعليم الكبار والدورات التدريبية ونظم الانتساب والدراسات المسائية، لا تعد خروجاً عن تقاليد الجامعة ولكنها تشد الجامعة ومؤسسات التعليم العالي برمتها إلى الواقع الاجتماعي ليسهم في خدمة المجتمع على نحو أفضل ويعمل على تحقيق أهداف التنمية[1].

وفي الأخير لا بد من الإشارة إلى أن التخطيط للاستفادة من أجهزة الإعلام، كالتلفزيون مثلا، في التعليم العالي وتطويره، يمكن أن يسهم في البرامج التعليمية الجامعية الخاصة، بحيث تقدم منهجا دراسيا متكاملا، وربما تكون هذه البرامج بواسطة أجهزة الاتصال أكثر فائدة في هذه المرحلة أكثر من غيرها من المراحل التعليمية الأخرى.

تلك هي التصورات لبعض الحلول المقترحة التي يمكن أن تسهم في تحقيق بعض الأهداف للتعليم العالي، بينما يوصي البحث في النهاية بتنشيط البحث العلمي في هذا المجال الحيوي وفتح الطريق أمام بحوث ودراسات مستفيضة تختص بهذا الجانب، وترعاها الجامعة ومؤسسات التعليم العالي ذاتها.

على أن هذا المجال يتطلب العديد من البحوث والدراسات التربوية التي قد تسهم في تحليل هذا التعليم والأنظمة وتضع الحلول والمقترحات التي تساعد على تطويره.

([1]) أحمد صيداوي: التعليم العالي العربي من الواقع إلى التطوير النوعي، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد الثاني، ديسمبر 1984م، ص 4 – 18.

المراجع:

1. الجهاز المركزي للتخطيط: الخطة الخمسية الثالثة 1991/87م، صنعاء، 1987.
2. الجهاز المركزي للتخطيط: الخطة الخمسية الثانية 86/82م، صنعاء، 1983.
3. الجهاز المركزي للتخطيط: كتاب الإحصاء السنوي للعام 1986م، صنعاء، 1987م.
4. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمؤتمر الأول للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي، الجزائر، مايو 1981م.
5. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمؤتمر الأول للوزراء المسؤولين عن التعليم، ط 1، القاهرة، 1979م.
6. أحمد صيداوي: أربعة نماذج لتطوير التعليم العالي في الوطن العربي، ندوة "سياسة تطوير التعليم العالي في الوطن العربي"، دمشق، نوفمبر 1985م.
7. أحمد صيداوي: التعليم العربي من الواقع إلى التطوير النوعي، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق، ديسمبر 1984م.
8. إسماعيل صبري عبد الله وسعد الدين إبراهيم وآخرون: صور المستقبل العربي، منتدى العالم الثالث، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1982م.
9. جامعة صنعاء: جامعة صنعاء في العيد الفضي لثورة 26 سبتمبر، صنعاء، 1987م.
10. جان توما: مشكلات وآفاق في التعليم العالي، ترجمة: ملكة ابيض، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق، ديسمبر 1984م.
11. عبد الله أبو بطانة: تجديد التعليم للتربية العالي في دراسات حول تخطيط وتجديد التعليم العالي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، مايو 1985م.
12. مكتب اليونسكو: الاتجاهات والقضايا التربوية التي تفرض نفسها على المستقبل في الدول العربية، العدد 22، السنة 8، بيروت، 1988م.
13. المرجع السابق.
14. وزارة التربية والتعليم: إحصاء السنوي للعام 85/84م، صنعاء، 1985م.

القراءة الثانية

برنامج مقترح لتعميم التعليم الابتدائي في "ج. ع. ي" (*)

أ.د. وهيبة غالب فارع

القسم الأول: الإطار العام للبحث
القسم الثاني: واقع التعليم الابتدائي في تطوره والمعوقات التي تواجه تعميمه
القسم الثالث: البدائل المقترحة لتعميم التعليم الابتدائي
القسم الرابع: البرنامج المقترح لتعميم التعليم الابتدائي
القسم الخامس: خطة العمل في البرنامج
القسم السادس: المشروعات التي يمكن لليونيسيف المساهمة فيها

---

* دراسة مقدمة إلى: ندوة تعميم التعليم الابتدائي وتجديده في الجمهورية العربية اليمنية، الأمانة العامة للجنة الوطنية اليمنية للتربية والثقافة والعلوم، بالتعاون مع منظمة اليونيسيف، 7 – 9 مارس 1989م.

القسم الأول: الإطار العام للبحث

أولاً: المقدمـة:

شهد المجتمع اليمني طفرة تعليمية واسعة في التعليم الابتدائي وذلك نتيجة للجهود المتواصلة التي بذلتها الدولة من أجل تحقيق الإلزام، استجابة للطلب الشعبي المتزايد نحو التعليم بعد فترة الحرمان الطويلة التي عاشها أبناء البلاد خلال فترة الحكم الإمامي وقبل قيام ثورة سبتمبر عام 1962م، فالطفل هو أب المستقبل، وأعظم ثروة تمتلكها البلاد للمستقبل هم الأطفال.

وقد اتجهت البلاد إلى تحقيق توسع كمي بزيادة عدد المدارس الابتدائية والتوسع في الخدمات التعليمية لتصل إلى أكثر المنطلق اليمنية، كما شجعت جهود التعاونيات الأهلية والمبادرات الذاتية لبناء المدارس، بحيث تقوم الوزارة بتشغيلها وتوفير متطلباتها الأساسية؛ وذلك تأكيدا لمعاني ديمقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص فيه التي شملتها أهداف الثورة وترجمتها قوانين التعليم العام، وتأكيداً لالتزام الحكومة اليمنية بقرارات مؤتمرات وزراء التربية العرب والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي والاجتماعي وقرارات المؤتمر الاستثنائي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بإقرار استراتيجية تطوير التربية في البلدان العربية عام 1978م[1] لإحداث توسع رأسي وأفقي في التعليم الابتدائي في مختلف المناطق العربية.

وتتضح هذه الجهود من خلال ارتفاع عدد المدارس الابتدائية من عشر مدارس مكتملة تحوي نحو 17 فصلاً فقط في عام 1962م لتصل إلى حوالي 5964 مدرسة في عام 1987م. وارتفع عدد التلاميذ من 61.335 تلميذاً وتلميذة إلى 985.721 تلميذا وتلميذة في العام نفسه. كذلك ارتفاع عدد المدرسين من 1332 مدرسا ومدرسة إلى 18193 مدرساً ومدرسة[2]. وعلى الرغم من أهمية هذا التوسع في مجال التعليم الابتدائي إلا أنه قد لا يكون مؤشراً لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي في حدود عام 2000م، كما تطمح إليه البلاد، وذلك لعدد من الأسباب، منها:

- ارتفاع نسبة الفقد التربوي التي تتراوح بين 70 - 75%، وارتداد عدد كبير من الأطفال إلى صفوف الأميين.

---

[1]() وزارة التربية والتعليم: كتاب الإحصاء التربوي للعام 1987/ 1986م، صنعاء، ص 9 – 10.
[2]() المرجع السابق، ص 37 – 38.

- ارتفع نسبة نمو السكاني التي تبلغ 3.3% والتي تشكل ضغطاً قويا على الإمكانات المتاحة في الوقت الحاضر.
- انخفاض نسبة قيد البنات في التعليم، والتي تبلغ 30% فقط من إجمالي عدد السكان من الإناث في سن التعليم في هذه المرحلة، 21% من إجمالي عدد المقيدين في المدارس.
- توقع استقرار معدلات القبول عند معدلات أدنى بسبب توقع استمرار سن القبول بين سن 6 و7 سنوات خلال السنوات الخمس القادمة، بعد أن سجلت معدلات النمو في القيد منذ مطلع الثمانينيات نسبة تراوحت بين 15 - 18%، نظراً لارتفاع سن القبول بين 6 و9 سنوات، التي أقرها قانون التعليم العام[1] لإتاحة الفرصة التعليمية أمام جميع الأطفال الذين تأخر ظهور التعليم في مناطقهم.
- ارتفاع نسبة الأمية في البلاد ليصل معدلها إلى 82.5% والتي تبلغ فيها نسبة الأمية بين الإناث حوالي 97.3% وحوالي 65% من الذكور[2].

وقد أشارت نتائج المسح الديموغرافي عام 1981م إلى أن نسبة الأمية بلغت 58% بين الذكور و92.5% بين الإناث[3] وهي نسبة عالية مقارنة ببعض الدول العربية والنامية.

هذه الأسباب وغيرها مجتمعة تشير إلى أن تحقيق الإلزام في التعليم الابتدائي كما تطمح إليه البلاد في وقت قريب نسبياً أمر بالغ الصعوبة. وإذا كانت اليونسكو قد قدرت أن تصل نسبة الاستيعاب في التعليم الابتدائي إلى 75% عام 2000م، فإن ذلك الأمر مرهون ببذل جهود مكثفة وغير عادية في هذا المضمار، بالإضافة إلى أن التقديرات المستقبلية مقارنة بعدد السكان وإسقاطاتهم تشير إلى أن معدلات الاستيعاب لن تتجاوز هذه النسبة كثيراً إذا استمرت المدرسة التقليدية (النمطية) الحالية على الأسلوب نفسه المشاهد في السبعينيات وحتى منتصف الثمانينيات[4].

ويوضح الجدول التالي هذه التقديرات.

جدول رقم (1)

([1]) وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم العام، صنعاء، 1986، ص 8.
([2]) الجهاز المركزي للتخطيط: كتاب الإحصاء السنوي العام 1986م، مرجع سابق ص 42 – 43.
([3]) المرجع السابق، ص 74 – 75.
([4]) مجلة التربية الجديدة : مستقبل التعليم في المنطقة العربية ، الملحق الإحصائي العدد (21) السنة (7) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلدان العربية بيروت ، ديسمبر 1980م ص 53 – 69.

توقع أعداد المسجلين في التعليم الابتدائي ونسبتهم إلى إجمالي السكان (6 - 13 عاماً) حسب معدلات النمو في السبعينات (الأعداد بالألف)

العام الدراسي	عدد السكان (6 – 13 عاما)	عدد المسجلين المتوقع	نسبة التسجيل
1970م	926	88	9.5
1980م	1320	429	32.5
1990م	1794	1309	33
2000م	2395	1789	75

وعلى الرغم من الصبغة التشاؤمية لهذه التقديرات، إلا أن من المؤمل أن تتمكن الوزارة من التحكم بمستقبل التعليم الابتدائي، من خلال ترجمة الخطط التعليمية إلى أهداف واقعية باستخدام البدائل التقليدية وغير التقليدية بصورة عملية وصياغة الأهداف التعليمية على شكل برامج تتوافر الإمكانات لتنفيذها، بحيث تستفيد من الجهود الأهلية في تعزيز خطواتها من أجل تعميم التعليم الابتدائي، وربما أيضا إطالة مدة الإلزام فيه إلى نهاية المرحلة الإعدادية

ثانياً: المشكلة والتساؤل الرئيسي للبحث

يتضح من العرض السابق أن المشكلة القائمة تتلخص في أن الحكومة اليمنية تبذل جهوداً مكثفة في سبيل تعميم التعليم الابتدائي في حدود عام 2000م على الرغم من نقص الإمكانات المادية والبشرية مقارنة بعدد الأطفال في سن التعليم الابتدائي. وقد حققت هذه الجهود نمواً كمياً ملحوظا، إلا أن هذا النمو يقابله ارتفاع في نسب الفقد التربوي من ناحية، وارتفاع نسبة الأمية من ناحية أخرى.

ومن هنا يبرز التساؤل الرئيسي للبحث، وهو: ما المقترح الذي يسهم في دعم جهود الدولة لتحقيق استيعاب جميع الأطفال في المدارس ويساعد على نجاح جهود مكافحة الأمية؟

ثالثاً: هدف البحث ومبرراته:

إن الإجابة على التساؤل الرئيسي السابق تتضمن محاولة وضع تصور لبرنامج مقترح يمكن أن يستفاد منه في الاستراتيجية الوطنية لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي ومكافحة الأمية، بحيث يتم فيه مناقشة إمكان استخدام البدائل التقليدية وغير التقليدية في مشروع متكامل لدعم اتجاه الدولة في هذا المجال. وتتلخص مبررات ذلك في الآتي:

- انخفاض نسبة الاستيعاب في التعليم الابتدائي، والذي يشير إلى صعوبة تحقيق الاستيعاب الشامل للأطفال في سن التعليم الابتدائي بحلول عام 2000م في الوقت الذي ترتفع فيه نسبة الأمية بين السكان في سن عشر سنوات فأكثر.
- ارتفاع معدلات الفقد التربوي من تسرب ورسوب، والذي يشير إلى انخفاض جودة هذا التعليم في الوقت الحاضر وإلى وجود عدد من المشكلات التعليمية التي تواجهه.
- انخفاض معدلات قيد الإناث في التعليم الابتدائي، والذي يشير إلى وجود عدد من المشكلات الاجتماعية والثقافية التي تواجه التوسع في تعليم البنات بالطرق النظامية الحالية.
- ارتفاع كلفة هذا التعليم، نظرا لارتفاع نسب الفقد التربوي فيه من ناحية، وانخفاض عدد المستفيدين فيه من السكان من ناحية أخرى.

رابعاً: أهمية وضع برنامج مقترح:

1. ينبغي أولاً تأكيد أن مثل هذا البرنامج لا يمثل بديلا عن الجهود الحكومية من أجل توفير فرص التعليم للجميع، والإلزام فيه في المرحلة الأولى، ومحاولة القضاء على الأمية في البلاد؛ ولكنه يقوم بدعم هذه الجهود من خلال رؤية شمولية تهدف إلى إيجاد نوع من التكامل بين الجهود المحلية والجهود والخبرات الإقليمية والدولية في الميدان.
2. ومن هذا المنطلق فإن الجهود الاستشارية لاقتراح سياسات محلية وبدائل تعليمية في هذا المضمار يمكن أن تسهم في وضع مقترحات عملية قد تكون محل دراسة ومناقشة الأجهزة المختصة عند وضع الاستراتيجيات والخطط التعليمية.
3. إن المتتبع لهدف تعميم التعليم الابتدائي والإلزام فيه، ومكافحة الأمية بحلول عام 2000م، يرى بوضوح عدم إمكانية فصل هدف توفير فرصة التعليم الابتدائي عن هدف القضاء على الأمية وتعليم الكبار، وبالتالي فإن أوجه الاتفاق تتركز على تحقيق التكامل بين أنشطة التعليم النظامي وغير النظامي، بتوفير العنصر البشري المؤهل للتنمية. وبمعنى آخر فإن القضاء على الأمية، حوالي 85% من السكان، يتطلب إيقاف امتناع الكبار عن استكمال تعليمهم، من خلال قنوات تعليمية موازية، وتطبيق ما تعلموه من أجل تنمية حياتهم الخاصة وتنمية مجتمعاتهم، خصوصاً فئة الإناث الأقل حظاً في التعليم، واللاتي يقع عليهن العبء الأكبر في رفع مستوى الأسرة صحياً وثقافياً واجتماعياً.

4. في ضوء الجهود العالمية التي قامت بها بعض المنظمات التربوية الدولية، مثل منظمة اليونسكو، وتم الاستفادة منها، في عدد من الدول النامية، في التخطيط لبرنامج تعميم التعليم الابتدائي وتجديده والقضاء على أمية الكبار، في أمريكا اللاتينية عام 1981م، والجهود الإقليمية التي قامت بها بعض الدولة العربية والنامية، كجهود وتطوير التعليم الأساسي في كل من مصر والجزائر وسورية والكويت، فإن في الإمكان الاستفادة من التجارب السابقة، بوضع تصور لبرنامج مقترح يسهم في تعميم التعليم الابتدائي ومكافحة الأمية في البلاد، على أن يشمل هذا البرنامج نتائج الخبرات السابقة العالمية منها والعربية والجهود المحلية، ويسعى إلى معرفة مدى إمكان تطبيق هذا البرنامج في ضوء الواقع ونتائج البحوث المحلية السابقة.

5. في ضوء ذلك كله تتضح أهمية هذا المقترح، كونه يضع تصورات جديدة قد تكون محل تطبيق أثناء وضع استراتيجية شاملة مع واقع البيئة ووفقاً لظروفها وإمكاناتها، فتكون تلك هي الإضافة الجديدة للجهود الاستشارية التي تتكامل مع الخبرات الدولية الأخرى في هذه المجال.

خامساً: طبيعة المنهج المستخدم وخطة البحث:

بناء على ما سبق فإنه يمكن التوصل إلى صياغة هذا البرنامج وفق المنهج التالي:

1- نظراً لطبيعة الموضوع فسوف يستخدم المنهج الوصفي لتحليل واقع التعليم الابتدائي وتشخيصه. كما يستخدم أسلوب الدراسة الميدانية لإجراء مسح خاص لبعض المناطق الريفية والنائية، وتسجيل بعض الملاحظات في ثلاث مناطق، هي: مأرب، صعدة، وزبيد؛ لمعرفة مدى تقبل الأهالي لبعض الصيغ التعليمية الجديدة، ومنطقتي التربة وزبيد، في محافظتي تعز والحديدة، بغرض التعرف على مدى نجاح معاهد المعلمات الريفية التي تقوم منظمة اليونيسيف بدعمها مادياً وفنياً من أجل رفع مستوى تعليم البنات فيها. وبناء عليه يمكن اقتراح عدد من المشاريع الحالية تتبنى بعض الأفكار والمقترحات ووضعها قيد التنفيذ في هذه المناطق.

2- كما يستخدم البحث بعض أساليب الدراسات المستقبلية التنبؤية، كالإسقاطات والتقديرات، للتنبؤ بمستقبل هذا التعليم ومتطلباته.

أما صياغة المقترح فسوف يمر بعدد من الخطوات يمكن تقسيمها إلى ستة أقسام، هي:

- القسم الأول يتضمن الإطار العام للبحث والتمهيد له.
- القسم الثاني يتضمن تحليل الواقع التعليمي في المرحلة الابتدائية في البلاد من حيث تطوره واتجاهات نمو القيد فيه ومعوقاته.
- القسم الثالث يتعرض للبدائل المقترحة لتعميم التعليم الابتدائي وآراء بعض أفراد المجتمعات في هذه البدائل.
- القسم الرابع يتضمن البرنامج المقترح لتعميم التعليم الابتدائي من حيث الاحتمالات المستقبلية والمتطلبات الأساسية ثم الخطوط العامة للمقترح.
- القسم الخامس يتضمن خطة العمل في البرنامج من حيث المراحل المقترحة وهدف خطة العمل وأنشطتها وأساليب تنفيذها ومتطلباتها.
- القسم السادس يتضمن وضع بعض المشروعات قيد التنفيذ.

القسم الثاني

واقع التعليم الابتدائي: تطوره والمعوقات التي تواجه تعميمه

بدأ التعليم الابتدائي بشكله الحديث في اليمن بعد ثورة سبتمبر عام 1962م. وقد أمكن تحقيق توسع كمي ملحوظ قياساً بسنة الأساس، نتيجة لعدد من العوامل الإيجابية سياسياً واجتماعياً، وهو ما يمكن ملاحظته بمقارنة الأوضاع التعليمية الحالية بما كانت عليه سابقاً.

فعلى الصعيد العربي والدولي وجدت البلاد الكثير من الدعم والمساعدة التربوية من قبل عدد من الدول الشقيقة والصديقة على شكل قروض ومنح وخبرات. وعلى الصعيد المحلي والداخلي أثر الحماس الوطني تجاه الثورة ومبادئها في إقدام الأهالي على بناء المدارس طوعاً وبجهد ذاتي وجماعي، سواء بالتبرع بالمال أم بالعمل.

كما ساعد على هذا التوسع أيضا ما طرأ على المجتمع المدني من تغيرات اجتماعية وثقافية أدت إلى زيادة الطلب على التعليم، خصوصاً بعد اتجاه البلاد نحو التخطيط للتنمية الشاملة التي أحدثت تغيرات ملحوظ في الإدارة التعليمية، وهدفت في استراتيجياتها الأساسية إلى بناء المزيد من المدارس وزيادة عدد المعلمين المعلمات.

وقد أدت زيادة عدد السكان، بعودة المهاجرين، إلى ظهور عدد من المؤثرات الثقافية والاجتماعية التي صحبت الانفتاح على العالم بعد فترة

طويلة من العزلة والانغلاق، فأصبح التعليم على رأس الخدمات التي ينفق عليها بسخاء وبما يتفق مع أهداف الدولة توجهاتها.

ونتيجة لذلك فقد أعيد تنظيم هيكل الوزارة الذي شمله القانون 136 لعام 1976م[1]، تلاه إصدار عدد من اللوائح المنظمة لسير العمل في المراحل التعليمية في عام 1979م، والتي أسهمت في تنظيم العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية والتوسع فيها. وفيما يلي رصد لهذا الواقع ونحوه.

أولاً: مراحل نمو التعليم الابتدائي:

مر نمو التعليم الابتدائي بعدد من المراحل يمكن ترتيبها على النحو التالي:

1- مرحلة التكوين: 1963 – 1970م

كان من أهم سماتها إعلان المبادئ الأساسية التي تقوم عليها السياسة التعليمية، حيث استقر في البلاد عدد من البعثات التعليمية العربية.

2- مرحلة التوسع: 1970 – 1975م

وتميزت بتنفيذ أول خطة تعليمية متكاملة سبقت الخطط الإنمائية العامة للدولة، وتم خلالها تنفيذ البرنامج الإنمائي الأول، كما تم فيها تكوين مشروع لتطوير التعليم.

3- مرحلة التطوير: 1975 – 1981م

وتبنت الدولة من خلالها تحقيق الخطة الخمسية العامة الأولى للبلاد، ورافقت تنفيذ الخطة التعليمية الثانية التي توجهت فيها الوزارة إلى محاولات تطوير البنية الإدارية والتنظيمية للتعليم[2].

4- مرحلة تنفيذ الخطة الخمسية الثالثة: 1982 – 1986م

وشملت تأكيد التوجهات التي تبنتها الوزارة بتحسين كفاية التعليم ومحاولة ضمان استمرار التلاميذ حتى نهاية المرحلة الابتدائية وتوزيع

([1]) وزارة التربية والتعليم: التربية في مسار التصحيح - الكتاب السنوي الأول، مطابع وزارة التربية والتعليم، صنعاء، 1976، ص 39.

([2]) مركز البحوث والتطوير التربوي: تقرير اليمن إلى وزراء التربية والتعليم العرب والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي والاجتماعي، صنعاء، 1979م، ص 2 – 5.

الخدمات التعليمية على نحو أكثر توازنا، وإعداد الدراسات لتنفيذ الخريطة المدرسية.

5- المرحلة الخامسة: 1983 – 1987م

وهي مرحلة إعلان الحملة الوطنية لمكافحة الأمية والسعي لتحقيق الإلزام في التعليم الابتدائي وتعميمه بحدود عام 1996م، وهي المرحلة التي يتم فيها حالياً وضع البرامج والأفكار لتحقيق هذه الأهداف.

ثانياً: المؤشرات الإحصائية لنمو التعليم الابتدائي واتجاهاته:

يمكن تناول النمو الكمي في التعليم الابتدائي من زوايا مختلفة لبيان التطور الكمي الذي لحق به والمعوقات التي تتعارض مع اتجاه الدولة نحو تحقيق الإلزام في تعليم هذه المرحلة، والتي يمكن قياسها من المؤشرات الإحصائية المختلفة، على نحو ما هو مبين لاحقاً.

فمن الناحية النظرية تعتبر الدولة هذا التعليم الأساس في كل المعطيات التربوية التي تربي فيها القاعدة العريضة من أبناء الشعب[1]، والتي تمثل الحد الأدنى والضروري من التعليم الذي يؤهلهم لشق طريقهم نحو الأفضل، كما تعتبره الوسيلة الطبيعية والمنطقية الوحيدة التي تسهم في سد منابع الأمية داخل البلاد[2]، وهو مجاني وإلزامي في هذه المرحلة.

ومن الناحية العملية فإن النمو الكمي الملحوظ في عدد التلاميذ والمدارس والمعلمين، في هذه المرحلة، بصورته الإجمالية، ليس نمواً عادياً، لأنه يواجه العديد من المعوقات التي تقف أمام تنفيذ الإلزام ومحاولات تحقيق تكافؤ الفرص فيه، والتي يمكن استقراؤها من المؤشرات الإحصائية التالية:

1- النمو الكمي في المرحلة الابتدائية على المستوى العام:

توضح الصورة العامة لهذا الاتجاه أن التوسع الملحوظ في التعليم منذ عام 1962م يؤكد حرص الدولة على الوصول إلى تحقيق تعميم التعليم الابتدائي، والذي تبذل معه الوزارة جهوداً متواصلة ومكثفة. ولكن وعلى الرغم من ارتفاع عدد المؤسسات التعليمية لمواجهة النمو المتزايد في التعليم، إلا أن المدارس الموجودة ما زالت تتوزع بين مدارس مكتملة وغير مكتملة، كما أن نسبة عالية منها بحاجة إلى ترميم أو إزالة، لأنها في الأصل لم تكن معدة كمدارس، وقد يتوزع بعضها بطريقة عشوائية لا تمكن جميع الأطفال من

---

(1) اتبعت الجمهورية العربية اليمنية منذ عام 1962م نظام التعليم الذي أقرته جامعة الدول العربية عام 1957م، والذي يقوم على أساس 6 + 3 + 3 .

(2) وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم العام، صنعاء، 1976م، ص 9.

الوصول إليها، وبهذا تزداد نفقات التعليم سنوياً وتتشكل بعض الصعوبات المادية التي تؤثر على بناء المدارس الجديدة[1].

ويوضح الجدول التالي هذا النمو على المستوى العام الذي يعطي صورة عامة لتطوير التعليم ومؤسساته منذ عام 1962م.

جدول رقم (2)
تطور التعليم في المرحلة الابتدائية 1962 – 1987م

العام الدراسي	عدد التلاميذ		الإجمالي	عدد الفصول	عدد المدارس
	بنين	بنات			
63-62	59555	1780	61335	60	919
67-66	59366	3900	63366	1330	708
72-71	106629	12239	118868	3104	1155
77-76	190000	30159	220159	6198	1357
82-81	451602	71394	522996	15619	3711
87-86	774854	210867	985721	32653	5964

2- نمو المدارس الابتدائية على مستوى المحافظات:

ويلاحظ من هذا التطور جهود الدولة في إيصال التعليم إلى مختلف المناطق في عموم المحافظات، خصوصاً تلك التي حرمت من التعليم في العهد البائد، بحيث أصح بالإمكان القول إن التعليم قد وصل إلى مختلف المناطق، ولكن بصورة غير كافية، نظراً لنقص الإمكانات التي أدت إلى كثير من التفاوت بين الريف والحضر.

فعلى الرغم من هذا النمو فإن هناك فوارق واضحة بين الريف والحضر في كل محافظة. ففي حين يرتفع عدد سكان الريف في عموم المحافظات، تحظى المدن بنسبة عالية من الخدمات التعليمية، وينخفض مستوى هذه الخدمات في المناطق النائية والريفية، لأسباب جغرافية أو اجتماعية. كما تتفاوت نسبة الخدمات من محافظة إلى أخرى بحكم تأخر دخول التعليم إلى عدد منها، كمحافظتي الجوف ومأرب، اللتين تتوزع فيهما رقعة صحراوية واسعة.

ويوضح الجدول التالي توزيع المدارس الابتدائية بين الريف والحضر في عموم محافظات الجمهورية كما وضحتها الإحصاءات التعليمية في العام الدراسي 1982 – 1983م.

([1]) مركز البحوث والتطوير: ديناميكية القبول والتدفق في المرحلة الابتدائية، صنعاء، 1984م، ص 51.

جدول ر قم (3)
مقارنة لتوزيع المدارس بين الريف والحضر في عموم محافظات الجمهورية في 82-1983م[1]

المحافظة	مدارس ريفية	النسبة	مدارس حضرية	النسبة
صنعاء	679	58.28	486	41.71
تعز	470	84.38	87	15.16
إب	363	64.82	197	35.17
الحديدة	55	16.17	285	83.82
ذمار	156	38.16	298	61.38
حجة	110	29.10	277	70.89
البيضاء	56	35.44	102	64.55
صعدة	33	17.83	152	82.21
المحويت	117	57.7	88	42.92
مأرب	21	21.64	76	78.35
الجوف	34	55.73	27	44.26

كما يوضح الجدول التالي توزيع المدارس الابتدائية في العام 85/ 1986 على مستوى محافظات الجمهورية مقارنة بعدد السكان.

جدول رقم (4)
عدد المدارس الابتدائية موزعة على محافظات الجمهورية مقارنة بعدد السكان في العام الدراسي 1986/85م

المحافظة	عدد المدارس	عدد التلاميذ	عدد السكان	نسبة السكان	نسبة سكان الريف	نسبة سكان المدن
صنعاء	1608	862733	1856876	20.0	80.5	19.5
تعز	693	195722	1643901	17.7	89.8	10.2
إب	780	159555	1511879	16.3	94.4	5.6
الحديدة	535	100316	1294359	14.0	75.1	24.9
ذمار	581	71143	812981	8.8	95.8	4.2
حجة	608	58390	897814	9.7	97.9	2.1
البيضاء	236	30166	381249	4.1	87.5	12.5
صعدة	257	24119	344152	3.7	97.5	2.5

[1] وزارة التربية والتعليم: كتاب الإحصاء التربوي للعام 82 – 1983م، صنعاء، 1984م، ص 42 – 43.

المحويت	280	27820	322226	3.5	97.5	2.5
مأرب	148	11712	121437	1.3	93.8	6.2
الجوف	71	3791	87299	0.9	93.8	6.2
الجملة	5.797	907.470	9.274.173	100	88.6	11.4

3- نمو المدارس الابتدائية على مستوى الفئات (بنين، بنات):

توضح إحصاءات التعليم أعداد المستفيدين من العملية من فئات مختلفة، كالبنين والبنات، حيث يبدو التفاوت واضحاً بين هاتين الفئتين، لأسباب بعضها خارج إرادة العاملين في حقل التعليم.

فعلى الرغم من جهود الدولة في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، إلا أن العادات والتقاليد القبلية والاجتماعية، خصوصا في المناطق الريفية والنائية، ما زالت تعوق التحاق البنات إلى جانب البنين، خصوصاً في غياب المعلمات وارتفاع أعمار التلاميذ في هذه المرحلة وانخفاض عدد المدارس المخصصة للبنات التي فرضتها الإمكانات من جهة، والمعوقات الاجتماعية والثقافية من جهة أخرى؛ الأمر الذي يؤثر على تحقيق تعميم التعليم الابتدائي[1].

ويوضح الجدول التالي عدد الملتحقات بالتعليم وعدد المؤسسات المخصصة مقارنة بعدد التلاميذ في العام 85/ 1986م.

جدول رقم (5)

عدد الملتحقات بالتعليم الابتدائي مقارنة بعدد البنين للعام 85/ 1986م[2]

المحافظة	مدارس البنات		المدارس المختلطة		
	عدد المدارس	عدد البنات	عدد المدارس	عدد البنين	عدد البنات
صنعاء	19	3729	1009	18999	94733
تعز	12	2699	578	51282	124732
الحديدة	27	7782	107	9892	25926
إب	5	3318	689	27670	113756
ذمار	3	1476	481	8370	51482
حجة	7	912	252	6057	22769
البيضاء	7	2480	130	2998	12771

(1) وهيبة فارع: تعليم البنات في (ج. ع. ي) بين الإحجام وتكافؤ الفرص التعليمية - رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1983م.

(2) وزارة التربية والتعليم: كتاب الإحصاء التربوي للعام 86، مرجع سابق، ص 16 – 24.

صعدة	8	717	187	867	15917
المحويت	1	157	212	3360	19501
مأرب	5	392	30	730	1539
الجوف	1	98	53	557	2455
الجملة	59	23750	3748	153762	524981

هذه الأعداد تشمل المدارس المختلطة والمدارس المخصصة للبنات فقط، علماً بأن هناك مدارس خاصة بالبنين، وقد بلغ إجمالي عدد البنين فيها في العام نفسه 729.958 تلميذاً، بينما بلغ إجمالي عدد البنات 177512 تلميذة في عموم المدارس، أي بنسبة تبلغ حوالي 19.5% فقط من إجمالي عدد الملتحقين بالتعليم.

4- نقص المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية:

كما توضح الإحصاءات جانباً آخر من الصعوبات التي تحيط بمحاولات تعميم التعليم الابتدائي، والتي تتمثل في نقص المعلمين المحليين، على الرغم من نموهم المتزايد، وذلك نتيجة لارتفاع أعداد التلاميذ سنوياً، الأمر الذي ترتب عليه استقدام عدد غير قليل من المعلمين من الدول الشقيقة، مما أدى إلى مضاعفة كلفة التعليم سنوياً.

وعلى الرغم من أن الوزارة لا تألو جهداً في توفير العنصر المحلي بإمكانات ذاتية، إلا أنها، وبسبب النمو المتزايد في أعداد الطلاب، تواجه ضغطاً هائلاً على إمكاناتها التعليمية ونقصاً كبيراً تحاول جاهدة التغلب عليه بشتى الوسائل، منها بناء المزيد من المعاهد واستحداث كليات التربية في عدد من المحافظات الرئيسية.

وتشير الإحصاءات التعليمية إلى أن نسبة المعلمين المحليين لا تتجاوز 25% من إجمالي عدد المعلمين في هذه المرحلة. كما تشير التقديرات المستقبلية إلى الاعتماد على المعلم الخارجي ما لم تتخذ مزيداً من الإجراءات العملية لمواجهة ذلك (راجع الملحق رقم 3).

وجدير بالذكر هنا أن محاولات إيجاد المعاهد الريفية قد تكون من الإجراءات الضرورية مستقبلاً لتوفير المعلمات المحليات على وجه الخصوص، على أن يتم تطويرها للمراحل العليا وإجراء دراسات تقويمية شاملة للمعاهد التي تم تجريبها. كما أن تطوير المعاهد القائمة والبدء في تنفيذ مشروع الكليات المتوسطة قد يساعد على حل كثير من جوانب هذه المشكلة. والملاحظ من الزيارة الميدانية لبعض المناطق التي تم فيها تنفيذ هذا المشروع وجود إقبال وحماس طيب بين الإناث للالتحاق بهذه المعاهد، رغم قصر هذه

الدراسة فيها. ويوضح الجدول التالي عدد المعلمين المحليين من إجمالي عدد المعلمين في هذه المرحلة[1].

جدول رقم (6)
عدد المعلمين المحليين حسب النوع مقارنة بعدد المعلمين العرب في العام الدراسي 86/ 1987م

النوع	مدرسون يمنيون			مدرسون من الدول العربية		
	ثابت	متعاقد	جملة	معار	متعاقد	جملة
ذكور	1872	560	2748	7139	3978	1117
إناث	869	93	583	196	808	1004
جملة	2741	653	3331	7335	4786	12121

ثانياً: المعوقات التي تواجه تنفيذ الجهود القائمة:

يتضح من العرض الإحصائي السابق أن الجهود المبذولة في هذا النطاق على الرغم من تزايدها إلا أنها تواجه بعدد من المعوقات التي يمكن ملاحظتها من واقع هذا التعليم، وذلك عند مقارنة البيانات الإحصائية -من الناحيتين النظرية والعملية- بين معدلات الاستيعاب وعدد السكان في الفئة العمرية المقابلة، وبين معدلات القبول ونسبة القيد، التي تشير إلى تفاوت واضح بين معدلات الالتحاق السنوية وعدد المقيدين في المدارس، كذلك بين معدلات التسجيل الإجمالية ونسب الفقد.

ومن الواضح أن الإستراتيجية الجديدة للتعليم منذ مطلع الثمانينيات قد تميزت بأهدافها الكمية إلى حد كبير. ومع ذلك فإن الزيادة النسبية في التسجيل تبدو منخفضة، على الرغم مما لحق بالتعليم من تطور كمي ظاهري بسبب ارتفاع معدلات الفقد التربوي، وارتفاع كثافة الفصول، خصوصاً في المدن التي تتراوح بين 50 و80 تلميذاً وقد ترتفع إلى حوالي 100 تلميذ أحياناً. كذلك ارتفاع عدد التلاميذ بالنسبة للمدارس التي تتجاوز المعدلات المقبولة عالمياً، في الوقت الذي تقل فيه أعداد المعلمين المحليين.

ومجمل القول أن الظواهر والمؤشرات الحالية لنمو التعليم الابتدائي، من خلال واقع هذا التعليم، يمكن أن تلخص بعض الصعوبات والمعوقات التي تؤثر بصورة أو بأخرى على تعميم التعليم الابتدائي، والتي يمكن تناولها فيما يلي:

1- معوقات اجتماعية وثقافية:

([1]) وزارة التربية والتعليم: كتاب الإحصاء التربوي للعام 86 /1987م، مرجع سابق، ص 44.

وتتلخص في ارتفاع نسبة الأمية بين السكان اليمنيين في الفئة العمرية بين 10 و45 عاما. فمن بين كل خمسة أشخاص أربعة أميون، وهذه النسبة عالمياً هي: أمي واحد لكل أشخاص، وعربيا: أميان اثنان من كل أربعة أشخاص[1]. وإذا أضيف إلى هذه النسبة مجموع الأطفال الذين لا تستوعبهم المدارس، والأطفال الذين يتركون الدراسة بعد الالتحاق بها بعام أو عامين[2]، يتضح التزايد المستمر في عدد الأميين ونسبتهم داخل البلاد. هذا التزايد يؤثر بشكل أو بآخر على نمو التعليم الابتدائي، الذي لا يرتفع إلى مستوى الجهود الحقيقية التي تبذلها الدولة لمحو الأمية ولتحقيق تعميم التعليم الابتدائي، لأن الأمية تعطل جهود جعل التعليم ديمقراطيا، وتجعل الأمي ينظر إلى التعليم من زاوية ضيقة تؤدي في أغلب الأحيان إلى إهمال الآباء لإرسال أبنائهم إلى المدارس.

ومن الناحية الأخرى فإن من العوامل الثقافية والاجتماعية المعوقة لتعميم التعليم الابتدائي في المجتمع اليمني تأخر تعليم البنات، ووجود تفاوت واضح في نسبة الملتحقات بالتعليم من إجمالي عدد البنات في السن الموازية للتعليم. ولعل المتتبع لظروف نمو التعليم وتطوره في البلاد يجد تفسيراً لهذه الظاهرة التي أضافت إلى نسب الرسوب والتسرب إحجاماً منهن عن التعليم، لأسباب اجتماعية تتعلق بالنظرة التقليدية لمكانة البنات في المجتمع اليمني وإلى الزواج المبكر، وتحمل البنات مسؤوليات الأعباء والمهام الاقتصادية في الريف، خصوصاً مع الهجرة المستمرة للذكور، وانخفاض نسبة المدرسات اللاتي يمكن أن يساعدن على رفع معدلات قيد البنات في المدارس في ظل الظروف الاجتماعية السائدة.

كما يتضح عند تحليل نسب التسجيل في المدارس وجود تفاوت واضح بين تعليم البنات في الريف وتعليم البنات في الحضر، إذ ترتفع نسبة القيد بصورة نسبية في المدن، حيث تتوافر نسبة أعلى من الإمكانات التربوية والثقافية التي تنفرد بها المدن، بحكم ظهور التعليم فيها في وقت مبكر، بينما تقل هذه الإمكانيات في كثير من المناطق الريفية، التي تأخر فيها ظهور التعليم وتزداد فيها سيطرة الأحكام العرفية التقليدية. وهناك ارتباط إيجابي واضح بين المستوى الثقافي الجيد والدخل الأسري الجيد وتطور تعليم البنات. وعلى

([1]) وزارة التربية والتعليم: كتاب الإحصاء التربوي 86/ 1987م، مرجع سابق، ص 16.

([2]) وزارة التربية والتعليم: الحملة الوطنية لمحو الأمية، اللجنة العليا لمحو الأمية في الجمهورية العربية اليمنية، صنعاء، 1983، ص 7.

العكس من ذلك، . وعلى العكس من ذلك، يتضح وجود ارتباط سلبي بين انخفاض المستوى الثقافي والاقتصادي وتأخر تعليم البنات[1].

2- معوقات جغرافية وطبيعية:

إلى جانب المعوقات الاجتماعية والثقافية يلاحظ معوقات طبيعية وجغرافية من نوع خاص، فالتشتت الجغرافي ووعورة الأرض وزيادة النمو السكاني، وازدياد الهجرة من الريف إلى المدن، عوامل لها تأثيرها على توزيع الخدمات التعليمية. ولعل أبرز ما يمكن ملاحظته تناثر التجمعات السكانية الصغيرة التي تزيد عن 60 ألفا بين قرية ومحلة، والتي تجعل من تقديم القدر المعقول من الخدمات التعليمية أمرا باهظ التكاليف في مجتمع ما زال يستحدث التعليم في عدد كبير من مناطقه.

كذلك فإن طبيعة الأرض القاسية بجبالها الشاهقة حينا، وصحاريها الشاسعة حينا آخر، تؤثر على توزيع المدارس التي تبنى في أماكن يصعب الوصول إليها. يضاف إلى ذلك أن معظم الخدمات المتوافرة تكاد تتمركز في عواصم المحافظات، على الرغم من أن سكان المناطق الريفية والنائية يشكلون نسبة تتراوح بين 89 و92% من إجمالي عدد سكان البلاد. ومع ذلك فإن نصيب العواصم الرئيسية للمحافظات يشكل حوالي 50% من إجمالي عدد المدارس في البلاد التي يتأثر توزيعها بالطلب الاجتماعي وبطبيعة النشاط الاقتصادي والثقافي (راجع الجدول رقم 3).

3- معوقات اقتصادية:

تشترك البلاد مع معظم البلدان النامية في الصعوبات والاختناقات الاقتصادية. وتنفرد عن بقية البلدان النامية بوجود الطبيعة القبلية وارتفاع نسبة الأمية والتشتت الجغرافي والعزلة عن العالم على مدى أجيال، ثم الانفتاح المفاجئ. وفي هذا الوضع تنشأ المؤسسات التعليمية الحديثة متزامنة مع إنشاء المؤسسات وقواعد الخدمة الأخرى التي تتطلب إنفاقاً عالياً. وبسبب ارتفاع الفقد التربوي فإن تكلفة تلميذ الابتدائية تكاد تتضاعف على حساب المجهودات التعليمية للمراحل الأخرى.

وعلى الرغم من إيمان الدولة بأن التعليم أساسا هو أداة لرفع مستوى الإنتاج وللتنمية الشاملة، التي تعتبر التعليم على رأس الخدمات، إلا أنها تدرك أيضاً أنه يتطلب مزيداً من الوقت والمال الكافيين للوفاء بكل التزاماته حتى يحتل المكان اللائق به في خطط التنمية.

([1]) وهيبة فارع: تعليم البنات في الجمهورية العربية اليمنية، مرجع سابق، ص 250 – 260.

وعلى هذا الأساس فإن استراتيجية التوسع الكمي قد تكون سياسة منصفة في الوقت الحاضر لتحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم، على أن تتوجه الدولة لتحقيق تطور كيفي في نوع التعليم في الفترات الزمنية المقبلة، ولكن هذا في حد ذاته يضاعف الالتزامات التعليمية على المدى الطويل، لأنه تغمر النظام التعليمي مشكلات ثقيلة في المستقبل وفي الحاضر تتسبب في إرباك العملية التعليمية التي تتجه لتطوير التعليم كما وكيفاً.

وتشير الإحصاءات التعليمية إلى تزايد نسبة الإنفاق على التعليم بشكل عام وعلى التعليم الابتدائي بشكل خاص، فقد ارتفعت ميزانية التعليم من 4.8% من إجمالي الميزانية العامة للدولة عام 66 إلى 17.4% في عام 1986م وارتفعت ميزانية التعليم الابتدائي من حوالي 52% إلى 56% خلال عام 1987م.

وقد أدى إلى زيادة نسبة الإنفاق على التعليم عدد من العوامل منها:

- زيادة عدد الطلاب نتيجة لزيادة عدد السكان في سن التعليم.
- ارتفاع أجر المعلم، لأن البلاد تستقدم ما يزيد عن 75% من إجمالي عدد المعلمين لهذه المرحلة من خارج البلاد لمواجهة زيادة عدد الطلاب.
- ارتفاع تكلفة المنشآت والمباني المدرسية التي تبنى في العادة بمواد يتم استيراد معظمها من الخارج لمواجهة عملية التوسع في المنشآت التعليمية.
- أن تمويل التعليم الابتدائي يعتمد على التمويل المركزي بشكل أساسي، بينما يعتمد على ما تقدمه الهيئات المحلية والتعاونيات الأهلية بشكل ثانوي.
- يضاف إلى العوامل السابقة سيطرة الإنتاج الزراعي التقليدي وتأثيره على اشتغال عدد كبر من الأطفال الريفيين بالعمل الزراعي في أوقات الدراسة بما يؤدي إلى انخفاض معدلات الالتحاق بالمدارس، ويؤدي في بعض الأحيان إلى تسرب عدد من الأطفال من الدراسة وعدم استفادتهم من فرص التعليم المتاحة، حين تشمل تكلفة التعليم هؤلاء المتسربين أيضا[1].

([1]) مركز البحوث والتطوير التربوي: ديناميكية القبول والتدفق في المرحلة الابتدائية، صنعاء، 84م، ص 244.

- يتضح مما سبق أن جملة العوامل الاجتماعية والاقتصادية، بما تعكس من سلبيات، تقف أمام تحقيق هدف تعميم التعليم، كما تؤثر بدورها على النظام التعليمي داخلياً وخارجياً، باعتباره صورة مصغرة من النظام الاجتماعي ككل. ولعل أبرز ما يمكن ملاحظته في هذا الشأن ما يلي:

أ) حداثة التخطيط التربوي: وكان من أهم نتائجه عدد الأطفال في سن التعليم الذي لا يواجهه ارتفاع مماثل في الفرص التعليمية المتاحة وإنشاء المدارس على بعد عدة كيلومترات من التجمعات السكانية. كذلك تقدير الاحتياجات بدرجة تقل عن الاحتياجات الفعلية، نتيجة تأخر ظهور الإحصاءات السكانية إلى ما بعد عام 1976م[1].

ب) الفقد التربوي: ويعتبر من أهم عوامل خفض الكفاية التعليمية التي تؤدي إلى تأخر تعميم التعليم الابتدائي، وهي مشكلة تربوية لها جذورها في النظام الاجتماعي.

ويستطيع المتتبع للإحصاءات التعليمية معرفة متوسط نسبة الفقد التربوي بحساب إجمالي عدد المقيدين في الصف الأول وتتبعهم بشكل ظاهري حتى نهاية المرحلة والتي تصل إلى حوالي 70%.

معنى هذا أن 30% من الملتحقين بالصف الأول يصلون إلى نهاية الصف السادس بصورة طبيعية، بينما يتعذر على 70% منهم إكمال المرحلة في المدة المحددة فيتوزعون على شكل متسربين نهائياً من التعليم أو يشكلون أعداداً تراكمية بين الصف الأول والسادس في صورة رسوب، ويحتلون أماكن من المفروض أن تكون لغيرهم من التلاميذ الجدد.

ج) نقص العناصر الإدارية المؤهلة: كذلك رغم التطور النسبي في التعليم العالي إلا أن نقص العناصر الإدارية التربوية يعكس عجزاً واضحاً في النظام التعليمي. وقد طالبت الخطة الخمسية الثانية بضرورة تدريب القيادات التربوية لزيادة قدرة الكفاءة الإدارية والتنظيمية الضرورية للنهوض بخطط التنمية التعليمية.

ورغم حرص الدولة على تغطية هذا الجانب ومعالجة وجه القصور فيه منذ مطلع السبعينيات بإنشاء كلية التربية لإعداد القيادات التربوية، إلا أنها ونظرا للاحتياج المتزايد للمعلمين في المرحلتين الإعدادية والثانوية، قد ركزت على توفر المعلم لسد النقص في هذا الجانب، بينما لم يحظَ الجانب الإداري بتوافر العناصر المطلوبة لقيادة العملية التعليمية على النحو المطلوب.

([1]) وزارة التربية والتعليم: الخطة التعليمية الخمسية الثانية (82 – 1986م) صنعاء ص 8 .

وقد أدى نقص العناصر الإدارية في الوقت الذي تنشأ فيه مدارس جديدة إلى ظهور عدد من المشكلات، أهمها تعيين عناصر حديثة العهد بالعمل الإداري، مما أثر على مؤسسات التعليم القائمة، خصوصاً في المرحلة الابتدائية في معظم المناطق النائية والريفية.

د) ضعف مستوى معلمي المرحلة الابتدائية:

تشير الدراسات السابقة في الميدان إلى أن المدارس الابتدائية لا تعاني من نقص المعلم فقط، بل وتعاني أيضاً من ضعف مستواه العلمي والمهني. فقد أدت مشكلة نقص المعلم إلى الاعتماد على أشخاص غير مؤهلين يتسببون في ظهور عدد من المشكلات التعليمية[1].

يضاف إلى ذلك أن انخفاض الإقبال على معاهد المعلمين والمعلمات قد أدى إلى خفض نسبة المتخرجين للعمل في المدرسة الابتدائية من المؤهلين[2] واعتمد بدرجة كبيرة على خريجي الثانوية العامة الذين يؤدون الخدمة الإلزامية.

وبطبيعة الحال فإن ضعف مستوى معلمي المرحلة الابتدائية قد ترك آثاراً واضحة على تأخر تعميم التعليم الابتدائي في الوقت الحاضر. ولعل هذا ما يبرز القول بأن محاولة تحقيق الهدف في ظل الظروف والمعوقات الحالية سيحتاج مستقبلاً إلى عمل شاق ومتواصل وغير عادي في هذا المضمار، وإنشاء المعاهد الريفية والكليات المتوسطة وكليات التربية، مع رفع الحوافز المادية والمعنوية للطلاب.

وبناء على ما سبق، ومن خلال الواقع التعليمي للمرحلة الابتدائية وتتبع محاولات الوزارة لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي ومكافحة الأمية، يتضح أن جملة المعوقات والعوامل تتأثر بعضها ببعض، الأمر الذي يمكن تفسيره من عدة جوانب، هي:

الجانب الأول: زيادة التطلع نحو التعليم الذي لا يقابله توافر الإمكانات المادية والبشرية الكافية.

الجانب الثاني: النقص الحاد في الموارد، الذي نشأ نتيجة للتوسع الكمي، بحيث تضاعف نسبة الإنفاق على التعليم بشكل لم يسبق له مثيل، وأدى إلى

([1]) مركز البحوث والتطوير التربوي: ديناميكية القبول والتدفق، مرجع سابق، ص 102.

([2])علي هود باعباد: دراسة تحليلية لبعض مشكلات معلم المرحلة الابتدائية في "ج. ع. ي" - رسالة ماجستير، كلية التربة جامعة عين شمس القاهرة، 1982م.

فرض قيود على النظام التعليمي وقدرته على التجاوب مع الإمكانات المتاحة تجاوباً إيجابياً.

الجانب الثالث: زيادة الكلفة التعليمية، والتي أضافت إلى زيادة النقص في الموارد عبئاً جديدا وثقيلا على ما يعانيه النظام التعليمي، بسبب التكلفة الحقيقية للتعليم التي تشمل الفقد التربوي بصورتيه المادية والبشرية.

وقد تكون هذه الأسباب وغيرها حافزاً على تقديم هذا المقترح، بحيث يعاد النظر في كثير من جوانب العملية بما يساير اتجاهات الدولة لتعميم التعليم الابتدائي ومكافحة الأمية خلال السنوات العشر القادمة كما تطمح إليه البلاد.

وسوف يناقش الفصل القادم البدائل التعليمية المقترحة لتعميم التعليم الابتدائي، مبيناً بعض الاتجاهات التربوية المعاصرة لاستحداث وتجديد بنية التعليم الابتدائي ومدى ملاءمتها لظروف المجتمع اليمني.

القسم الثالث

البدائل المقترحة لتعميم التعليم الابتدائي

1- البدائل التقليدية وغير التقليدية:

البدائل التقليدية هي البدائل النمطية المتعارف عليها في معظم أنظمة التعليم العربية في الوقت الحاضر، والتي تتبادل خلال تغيير المكان والزمان في إطار النظام التعليمي، ومدته ست سنوات، من سن 6 – 12 عاماً. وقد لجأ بعض الدول إلى التحكم في هذا النظام، إما بتخفيض المدة إلى أربع سنوات مع زيادة الاهتمام بتعليم المرحلة الأعلى، وإما بإطالة مدة النظام إلى ثماني أو تسع سنوات، باعتبار أن فترة ست سنوات تعليمية إلزامية غير كافية لتكوين مهارات الطفل المعرفية والعملية.

أما البدائل غير التقليدية أو "التجديدية" فهي تلك البدائل التي لم تدمج ضمن الأنظمة التعليمية الحديثة، والتي أهل جزء كبير منها، ومنها المدارس القرآنية، في حين كان من الممكن تطويرها والاستفادة منها في نشر التعليم الابتدائي بحيث تشكل رافداً تعليمياً جديداً.

ولما كانت قضية تعميم التعليم الابتدائي من القضايا التربوية الهامة التي تتبناها برامج التجديد في التربية في مختلف المجتمعات، فقد أصبح ينظر إليها من منظور شمولي يعالج التعميم والإلزام في المجتمعات النامية من زوايا فلسفية واجتماعية ونفسية. كما أصبح موضوع توفير المكان المناسب والملائم للتعليم الذي يتيح للصغار والكبار معاً فرصة الاختيار التعليمي ويتحقق فيه

القدر المعقول من المردود التربوي، هو وظيفة الجهازين التعليمي والاجتماعي معا، وليس وظيفة الجهاز التعليمي وحده.

من هنا فإن القضية المثارة الآن هي: هل المدارس النمطية الحالية هي المكان الوحيد الذي يتيح الفرصة التعليمية المناسبة؟ وهل يمكن إتاحة الفرصة التعليمية بطريقة واحدة أم بعدد من الطرق والوسائل، مثل استخدام الفصول النظامية في الفترات المسائية ومدارس الفصل الواحد، والقوافل التعليمية، إلى غير ذلك من الصيغ التي تم تحديدها وتجريبها في عدد من المجتمعات؟

ثم هل من الضروري أن يتم التركيز على جوانب التخطيط وحده لتحريك العملية التعليمية بأهدافها المختلفة، أم من الضروري أن يصحبه التركيز على الفئات الأقل حظاً من التعليم كالبنات؟ وهل يتم اختيار المناطق الأكثر حرماناً من التعليم بحيث توجه إليها الجهود التعليمية الجديدة، أم يتم معالجة القصور في المناهج والمعلمين أولاً؟ إلى غير ذلك من الاختيارات والبدائل والأولويات الاستراتيجية والإدارية والبنيوية.

تجدر الإشارة هنا إلى أن نقص الإمكانات قد ساعد على إيجاد عدد من الصيغ والبدائل في عدد من الدول النامية التي أمكن من خلالها تقديم خدمات تعليمية أفضل لمجتمعاتها والخروج من إطار النمطية المستوردة إلى ما يناسب إمكانات هذه المجتمعات وظروفها، منها تجارب الصين وكوريا في ربط التعليم بالعمل، وتجارب بعض دول أمريكا اللاتينية في استحداث التعليم الأساسي وإطالة مدته، التي وفرت فرصاً تعليمية أفضل للعديد من الصغار والشباب، ذكوراً وإناثاً.

كما أن تعميم التعليم الابتدائي وتأخره في عدد من الدول النامية كان ولا يزال محور العديد من المؤتمرات الدولية منذ الإعلان الدولي لحقوق الإنسان وتبني مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، أهمها المؤتمر الحادي عشر لمحو الأمية الذي أوضح أن تعميم التعليم الابتدائي هو الأساس لتأمين القضاء على الأمية والذي أكدته خطة اليونسكو متوسطة الأجل من الأعوام 77-1982، والمؤتمر العام لليونسكو في دورته العشرين عام 87م الداعي إلى إعداد سياسات وخطط لمحو الأمية ترتبط على نحو وثيق بمشروعات تعميم التعليم الابتدائي وبرامج محو الأمية.

أما في الدول العربية فإن تعميم التعليم الابتدائي يحتل أهمية خاصة في عدد من الدول التي حققت نموا عالياً في نسبة الاستيعاب. وقد بات من الواضح منذ مؤتمر الإسكندرية عام 1976م أن الاستراتيجية العربية للقضاء على الأمية تضمنت الدعوة إلى تعميم التعليم الابتدائي والإلزام فيه وتنميته

وتجديده لتحقيق التكامل بين أنظمة التعليم العربية النظامية غير النظامية والتي أكدتها استراتيجية تطوير التربية العربية عام 1978م ومؤتمرات وزراء التربية العرب ووزراء التخطيط الاقتصادي والاجتماعي، الداعية إلى الاستعانة بالخبرات الدولية، وأهمها مؤتمر أبو طبي عام 1977م.

وقد استفاد من هذه الخبرات عدد من الدول العربية، وأدى ذلك -على الرغم من تباعد الجهود بين هذه الدول- إلى زيادة نسب القيد والاستيعاب في التعليم الابتدائي، ولكن بتفاوت واضح بين الدول ذات الخبرات الطويلة في التعليم وبين الدول الأقل خبرة؛ فقد بلغت نسب الاستيعاب في مصر وسورية وتونس والكويت أكثر من 90%، بينما لوحظ نمو بطيء في الصومال وموريتانيا والجمهورية العربية اليمنية التي تنخفض فيها نسب فئة الإناث. ولعل من أسباب ذلك أن بعض هذه الدول لم تربط بشكل جدي بين استراتيجية تعميم التعليم الابتدائي واستراتيجية محو الأمية، بالإضافة إلى وجود المعوقات الاجتماعية التي تحول دول التحاق البنات بالتعليم واستمرارهن فيه[1].

وتعد الجمهورية العربية اليمنية إحدى دول المنطقة العربية التي ترتفع فيها نسبة القيد في التعليم الابتدائي بشكل ملحوظ، في حين تنخفض فيها نسبة الاستيعاب كلما اقتربنا من نهاية المرحلة، بسبب حداثة التعليم. كما ترتفع فيها نسبة الأمية بين الإناث، على الرغم من استمرار تزايد عدد الملتحقات بالتعليم وتزايد عدد المسجلات في صفوف مكافحة الأمية[2]، بسبب الظروف الاجتماعية السائدة.

وقد تبنت البلاد إعلان الحملة الوطنية لمكافحة الأمية عام 1982م حتى تستفيد من مشروعات الدعم التي تقدمها منظمات الأمم المتحدة وبرنامج الخليج العربي والصندوق العربي لمحو الأمية، ودعت الخطة الخمسية الثالثة إلى ضرورة تحقيق محو الأمية الشامل وتعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 1995م بإمكاناتها المتاحة، حيث حققت معدلات النمو في التعليم الابتدائي نسبة تراوحت بين 15 و18% منذ مطلع الثمانينيات. ولكن ومع ذلك فإن بعض الحلول المقترحة بتنفيذ هذه الاستراتيجية لم تتحدد بصورتها النهائية، فالانفصام ما زال بين برامج التعليم الإلزامي وبرامج مكافحة الأمية لأسباب فنية وإدارية. كما أن الصيغ المقترحة لا تتجاوز كونها عملية تحوير في سياسات القبول، فقد طبق النظام الدوري مثلا بين المراحل الدراسية في اليوم

([1]) لوحظ نمو طفيف في معدلات قيد البنات في "ج. ع. ي" بين أعوام 85 – 1987م.

([2]) عبد الواحد يوسف: الاستراتيجية المتناسقة لتعميم التعليم الابتدائي والقضاء على الأمية، مجلة "التربية الجديدة"، العدد 37، السنة 13، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، عمان، يناير 87م، ص 43 – 49.

الواحد في الأماكن المزدحمة لتلافي الكثافة الطلابية، ثم الاستعانة بمدرس واحد لتدريس عدد من الفصول الدراسية في المناطق النائية لمواجهة مشكلة نقص المعلم. ومثل هاتين الصفتين كان بالإمكان بلورتهما بحيث يطبق النظام الدوري بين البنين والبنات. وتسهم فكرة المدرس الواحد في إيجاد مدارس الفصل الواحد للمناطق ذات الكثافة السكانية المنخفضة.

ومع ذلك فإن الظروف التعليمية قد ساعدت على تبني بعض الصيغ بصفة مبدئية، ويتم حالياً مناقشة كيفية البدء في تنفيذها، مثل تعميم مدارس الفصل الواحد التي تم تجربتها في مصر وسورية، وفتح الطريق أمام الدارسين والدارسات في فصول مكافحة الأمية لمواصلة دراستهم في المدارس التكميلية التي تم تجربتها في بعض الدول العربية الأخرى، كالسودان، والتي أوجدت فرصا تعليمية نظامية للذين فاتهم الالتحاق بالتعليم مبكرا ابتداء من الصفين الرابع والخامس.

ومن نتائج البحوث السابقة في الميدان يتضح أن مثل هذه المقترحات كانت محل دراسة تنبؤية ميدانية لموضوع تعميم التعليم الابتدائي في ضوء مطالب المجتمع والاتجاهات التربوية المعاصرة، وأمكن من خلالها التوصل إلى اقتراح عدد من البدائل التعليمية بصيغها المختلفة من عدد من الخبراء التربويين في مختلف المجالات، منها ما يتعلق باستراتيجية التعليم، ومنها ما يتعلق بالجوانب الإدارية والتشريعية، ومنها ما يتعلق بنظام التعليم وبنيته[1].

ولعل هذا ما دفع الباحثة إلى إجراء دراسة ميدانية في عدد من المناطق لمعرفة مدى تقبل الأهلي لمثل هذه الصيغ المقترحة على ضوء واقع المجتمعات، ومن خلال طرح هذا الموضوع كقضية تربوية ملحة، مركزاً على البدائل المتعلقة بنظام التعليم وبنيته، وهي الجوانب التي يمكن للأهالي تصورها والتعليق عليها، دون الخوض في التفصيلات التربوية الدقيقة التي تناولها خبراء التربية في البحث السابق.

2- اتجاهات الرأي نحو بدائل نظام التعليم وبنيته:

من نتائج البحوث السابقة والاتجاهات التربوية المعاصرة لتطوير بنية التعليم الابتدائي وتجديده يتضح أن عددا من البدائل المقترحة يمكن أن تؤدي إلى تحقيق تعميم التعليم الابتدائي من وجهة نظر الخبراء في المجتمع اليمني، والتي تم اختيارها وفقاً للظروف التعليمية السائدة.

([1]) وهيبة غالب فارع: تعميم التعليم الابتدائي في المجتمع اليمني في ضوء مطالب المجتمع والاتجاهات التربوية المعاصرة - رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1987، ص 240 – 290.

ولما كانت مثل هذه البدائل ما زالت قيد البحث والمناقشة ولم يتم وضعها تحت الاختبار حتى الآن، ولم تسمح الظروف بتجربتها، فقد حاول هذا البحث معرفة اتجاهات الرأي المختلفة حولها، للتأكد من مدى تقبل الأهالي لفكرة تطبيقها في المستقبل عن طريق تصميم دراسة ميدانية تساعد على رصد هذه الاتجاهات التي تدعم مثل هذا التوجه أو توضح الصعوبات التي قد تواجهه.

هدف الدراسة:

معرفة وجهات النظر المختلفة تجاه البدائل المقترحة في ضوء ظروف المجتمعات النائية والريفية، من وجهة نظر أبناء المناطق النائية المختلفة.

مكان الدراسة ومدتها:

تم تحديد أربع مناطق تمثل المناطق النائية والريفية، وهي: مأرب، صعدة، التربة، وزبيد. وقد استغرقت الدراسة الميدانية 25 يوماً.

الأسلوب المستخدم:

استخدم أسلوب المقابلة، المتبع في الدراسات الميدانية، مع مزجه بأسلوب الدراسة الاستطلاعية، لأنها من أنسب الأساليب لقياس اتجاه الرأي، في عينة كان متوقعا من البداية أن تحوي عددا كبيرا من الأميين.

البدائل التي طرحت:

اختير بعض البدائل المتعلقة بنظام التعليم وبنيته، بحيث تدور حولها الأفكار ويتم من خلالها توجيه المناقشة بما يخدم عرض البحث، دون الخوض في التفصيلات الإدارية والاستراتيجية. وكان من أهم أسباب اختيار البدائل المتعلقة بهذا الجانب أن يتمكن أفراد العينة من استيعابها وتصورها وإبداء آرائهم حولها. وهذه البدائل وهي:

- التعليم الأهلي والخاص.
- المدارس القرآنية (مدرستي الكتاب والجامع).
- مدرسة الفصل الواحد.
- المدرسة التكميلية.
- التعليم بالتلفزيون.
- المدرسة المتنقلة.

الطريقة المتبعة في تحليل البيانات:

أتاحت المقابلة شبه المفتوحة للأفراد حرية الاستفسار والتعبير، والتي أمكن تحليلها عن طريق تصنيف البيانات لثلاثة أبعاد تم اختصارها من مقياس "ليكرت"، هي: "موافق"، "متردد"، "غير موافق". وقد حسبت الاستجابات عن طريق التكرارات والنسب المئوية.

عينة الدراسة:

نظرا لطبيعة البحث فقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية في حدود مناطق الدراسة وقد أمكن مقابلة 104 أشخاص من الذكور والإناث يشكلون إجمالي أفراد العينة الذين تم رصد إجاباتهم.

الصفات المميزة للعينة:

اتضح عند تحليل البيانات الصفات التي تميزت بها العينة، والتي كان لها تأثيرها على اتجاهات الرأي، فمعظم أفرادها من الأميين والذكور. والتي يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (1)
الصفات المميزة لعينة الدراسة

المنطقة	النوع			الحالة الاجتماعية		
	ذكور	إناث	جملة	أمي	يقرأ	جملة
مأرب	21	3	24	16	8	24
صعدة	14	2	16	13	3	16
زبيد	22	14	14	15	21	14
التربة	20	8	8	18	10	8
جملة	77	27	104	62	42	104

نتائج الدراسة:

يتضح من تطبيق الدراسة الميدانية النتائج التالية:

- أن اتجاهات الرأي جاءت في معظمها مطابقة لما تقدم به الخبراء من بدائل تتناسب وظروف المناطق النائية والريفية، وإن كانت بصورة متفاوتة.
- أن المناطق التي طبق فيها البحث تعاني من عدد من المشكلات التعليمية، أهمها ارتفاع نسبة الأمية، وانخفاض نسبة تعليم البنات بشكل ملحوظ، وبعد المدارس عن التجمعات السكانية.

وفيما يلي عرض لهذه النتائج بصورتها الإجمالية:

1- النتيجة الإجمالية:

يوضح الجدول التالي هذه النتيجة.

جدول (ب)
آراء أفراد العينة في البدائل المقترحة

البدائل	موافق		متردد		غير موافق	
	عدد التكرار	%	عدد التكرار	%	عدد التكرار	%
التعليم الأهلي والخاص	28	27	37	35.5	39	37.5
المدارس القرآنية	63	60.5	29	28	12	11.5
مدارس الفصل الواحد	63	60.5	28	29	13	12.5
المدارس التكميلية	56	54	29	28	19	18
التعليم بالتلفزيون	32	31	28	27	44	42
المدارس المتنقلة	43	41	32	31	29	28

ويلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- ارتفاع نسبة الموافقة على مدرستي الكتاب والجامع ومدرسة الفصل الواحد، يليها المدارس التكميلية، ثم المدارس المتنقلة. في حين تنخفض نسبة الموافقة على التعليم بالتلفزيون والتعليم الأهلي، ما يمكن أن يعزى إلى ظروف هذه المناطق التي ينخفض فيها مستوى الدخل من ناحية ويعتمد في تقديم الخدمات التعليمية اعتماداً كبيراً على الدولة.
- ارتفاع نسبة من لم تتضح آراؤهم لمختلف البدائل، والذي يمكن أن يعزى إلى ارتفاع نسبة الأميين من أفراد العينة من ناحية وعدم اطلاعهم الكامل على التجارب التي تمت في بعض الدول.
- إن هذه الاتجاهات في صورتها النهائية متفاوتة في داخلها من مجتمع إلى آخر، بحسب ظروف المناطق، التعليمية والاقتصادية والجغرافية. ولعل تفصيل هذه النتائج بصورتها المصغرة يفسر اتجاهات الرأي في كل منطقة بشكل واضح.

اتجاهات الرأي في منطقة مأرب:

يوضح الجدول التالي اتجاهات الرأي في المنطقة.

جدول (جـ)

آراء أفراد العينة في منطقة مأرب في البدائل المقترحة

البدائل	موافق		متردد		غير موافق	
	عدد التكرار	%	عدد التكرار	%	عدد التكرار	%
1	6	25	7	29	11	46
2	16	66.6	6	25	2	8
3	18	69	4	16	2	8
4	17	71	6	25	1	4
5	3	12.5	9	37.5	12	50
6	7	29	4	16	3	12.5

ويلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- أن البيئة الصحراوية والحياة الاجتماعية البدوية قد فرضت وجود تجمعات سكانية قليلة ومتباعدة، أدى إلى تناقص الخدمات التعليمية في المنطقة.
- أن اتجاه الرأي يؤيد وجود المدارس المتنقلة والمدارس القرآنية، تليها المدارس التكميلية والمتنقلة. ورغم استغراب أفراد العينة وجود مثل هذه المدارس، إلا أن عدداً كبيراً منهم قد رحب بالفكرة واستحسنها.
- أن انخفاض نسبة الموافقة على التعليم الأهلي قد يرجع إلى الاعتماد المباشر على الدولة في تقديم الخدمات التعليمية. أما التعليم بالتلفزيون فيرى أفراد العينة أنه غير مناسب، لأن الكهرباء غير متوافرة في كل المجتمعات السكانية.

اتجاهات الرأي في منطقة صعدة:

يوضح الجدول التالي هذه الاتجاهات.

جدول (د)
آراء أفراد العينة في البدائل المقترحة في منطقة صعدة

البدائل	موافق		متردد		غير موافق	
	عدد التكرار	%	عدد التكرار	%	عدد التكرار	%
1	3	19	6	37.5	7	44
2	9	56	7	44	صفر	صفر
3	9	56	7	44	صفر	صفر
4	8	50	5	31	3	19
5	4	25	6	37.5	6	37.5
6	8	50	6	37.5	2	12.5

ويلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- أن ظروف المنطقة بطرقها الوعرة والقرى المتناثرة وعدم استقرار بعض القبائل مكانياً وتنقلها من مكان إلى آخر قد أدت إلى انخفاض الخدمات التعليمية.
- أن اتجاه الرأي يؤيد تطوير المدارس القرآنية والمدارس التكميلية والمتنقلة التي تعبر عن احتياجات أبناء المنطقة الفعلية.
- تشابه منطقتي مأرب وصعدة من حيث تقبل البدائل المقترحة، واستعدادهم -حسب آراء أفراد العينة- لدعم مثل هذه التوجهات بإلحاق أبنائهم بأي مكان تراه الوزارة مناسباً حتى الأماكن المفتوحة وتحت الأشجار إذا وفرت الوزارة المدرس المؤهل والكتاب المناسب. وكانت الأسئلة المثارة من قبل أفراد العينة: هل تقوم الوزارة فعلا بتطبيق مثل هذه البدائل؟ وهل هناك مدى زمني تحتاجه الوزارة للبدء في ذلك؟

لذلك فإن من المناسب إيجاد مشروعات تعليمية تجريبية في مثل هذه المناطق التي يظهر فيها بوضوح وجود مشكلات التشتت السكاني والعوامل الاجتماعية المعوقة لتعليم البنات، بحيث تساعد مثل هذه الحلول على نشر التعليم الابتدائي وتعميمه في المنطقة[1].

اتجاهات الرأي في منطقة التربة:

يوضح الجدول التالي هذه الاتجاهات.

جدول (هـ)
آراء أفراد العينة في التربة حول البدائل المقترحة

([1]) راجع: المشروعين (2)، و(3) - القسم السادس.

البدائل	موافق		متردد		غير موافق	
	عدد التكرار	%	عدد التكرار	%	عدد التكرار	%
1	3	11	8	28.5	17	61
2	18	64	8	28.5	2	7
3	18	28.5	9	32	1	3.5
4	12	34	8	18	8	28.5
5	10	36	5	18	13	46
6	2	7	8	28.5	18	64

ويلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- ارتفاع نسبة الموافقة على تطوير المدارس القرآنية والمدارس التكميلية، تليها مدارس الفصل الواحد، في حين ترتفع نسبة المعارضة للتعليم الأهلي والخاص والمدارس المتنقلة. ولعل هذا يرجع إلى استقرار بناء المنطقة، والذي يساعد على إيجاد العديد من الخدمات التعليمية؛ ولكنها مع ذلك وبحكم الكثافة السكانية المرتفعة البيئة الجغرافية تحتاج إلى نوع من الخدمات المساعدة في داخل القرى ذاتها، خصوصاً المدارس التكميلية التي قد تساعد على رفع نسبة قيد البنات وتتناسب مع الظروف الاجتماعية والثقافية السائدة.
- أن نسبة غير قليلة من أفراد العينة توافق على التعليم بالتلفزيون، في حين أن أكثر أفرد العينة لا يوافقون عليه. وربما كان ذلك عائدا إلى أن شبكة الكهرباء لا تزال محصورة في المدينة، في حين يستخدم الأهالي في القرى المجاورة المولدات الخاصة ليلا فقط.
- أن فكرة التعليم الأهلي لم تلق قبولا واسعاً. وقد يرجع ذلك إلى تكلفة هذا التعليم، حسب رأي أفراد العينة، والتي لا قبل لهم بتحملها.
- أن معهد المعلمات الريفي في المنطقة قد احتل أهمية خاصة في نظر أفراد العينة. ويعتقد الأهالي بوجوب تطوير هذا المعهد حتى تتوفر المعلمة المحلية التي يمكنها الاستقرار والمساهمة في رفع مستوى تعليم البنات.

اتجاه الرأي في منطقة زبيد:

يوضح الجدول التالي هذه الاتجاهات.

جدول (و)

آراء أفراد العينة في زبيد حول البدائل المقترحة

البدائل	موافق		متردد		غير موافق	
	عدد التكرار	%	عدد التكرار	%	عدد التكرار	%
1	16	44.4	16	44.4	4	11
2	20	55.5	8	22.2	8	52.2
3	18	50	8	22.2	10	28
4	19	53	10	28	7	19.4
5	17	47	11	30.5	8	22.2
6	16	44.4	14	39	6	17

ويلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- أن اتجاه الرأي يؤيد تطوير المدارس التراثية والمدارس التكميلية، يليها التعليم التلفزيوني والتعليم الخاص، ثم المدارس المتنقلة.
- أن هذه النتائج تتطابق إلى حد كبير مع مقترحات الخبراء التي تتناسب مع ظروف المنطقة، التي يلاحظ فيها صغر حجم التجمعات السكانية وتباعد المسافات بين القرى المجاورة وبين المدارس.
- أن بعض الأطفال يستخدمون العديد من وسائل النقل على طول الطريق الإسفلتي الذي يربط بين مدينة وبين المدن الأخرى. وهذا يعني أن البدائل المقترحة من الممكن أن تساعد على إيصال التعليم إلى المناطق ذات التجمعات السكانية المتناثرة بصورة مختلفة، وتجنب هؤلاء الأطفال مشقة الطريق.
- أن استجابات الإناث في مجملها كانت إيجابية في ما يخص هذه البدائل. وهذا يعني أن الظروف المحيطة بتعليم البنات في القرى المجاورة بمدينة زبيد من حيث بعد المدرسة وانخفاض عدد المدرسات تستجيب لوضع مثل هذه البدائل، خصوصاً ما يتعلق منها بمدارس الفصل والواحد والمدارس التعليمية.
- كذلك فإن معهد المعلمات الريفي في المنطقة قد احتل أهمية خاصة في النقاش الذي دار مع العينة، حيث يبدو أن المعلمة المحلية على قائمة الاحتياجات المحلية للمنطقة التي قد تكفل وجود العنصر التعليمي

المستقر؛ لهذا فمن الضرورة بمكان تقييم مثل هذه المعاهد والتفكير بصيغ أخرى لتوفير المعلمة اليمنية المؤهلة أكاديمياً[1].

ومن خلال النتائج العامة للدراسة يتضح أن البدائل المقترحة لتعميم التعليم الابتدائي تختلف درجة تقبلها من منطقة إلى أخرى، بحسب الظروف الاقتصادية والجغرافية والاجتماعية.

ومع ذلك فإن الاتجاه العام -على ما يبدو- يتقبل وبدرجة عالية مدارس الفصل الواحد والمدارس المتنقلة والمدارس التكميلية، وتطوير المدارس التراثية القرآنية، حتى تؤدي دورها في نشر التعليم الابتدائي وتعميمه في ضوء الاحتياجات الفعلية والإمكانات المتاحة، ولهذا فإن أي مقترح لتعميم التعليم الابتدائي لا بد أن يضع مثل هذه الصيغ والبدائل على قائمة إجراءاته في الوقت الراهن، كما أن هناك مبررات قوية لانخفاض نسبة الموافقة على التعليم الأهلي والخاص والتعليم من خلال أجهزة التلفزيون، منها انخفاض نسبة الدخل في المناطق الريفية والنائية، الذي لا يتيح دفع مصروفات تعليمية إضافية أو استخدام أجهزة التلفزيون إما لعدم وجوده وإما لعدم وجود تيار كهربائي لتشغيله. على أن ذلك لا يعني رفضها تماماً، فمن المحتمل أن تجد لها قبولا في المدن الرئيسية على الأقل.

ومجمل القول أن تبني أي من هذه البدائل ليس بالأمر الهين، لأنه لا بد من انتقاء ما يناسب ظروف كل بيئة بحيث تلبي حاجاتها ولا تتعارض مع الاتجاهات التربوية المعاصرة. كما أن الأخذ بها يعني تهيئة النظام التعليمي كله لقبولها والتعامل معها. إذن، فإن وضعها تحت التجريب لا بد أن يتم من خلال خطة عامة تسعى لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي وبرنامج متكامل طويل المدى.

لهذا فإن هذا المقترح عندما يتعرض لاحتمالات المستقبل في الفصل القادم يؤكد أهمية تواصل الأنشطة التعليمية في تجديد بنية ومحتوى وأساليب التعليم الابتدائي في ضوء واقع هذا التعليم تحسباً للمستقبل الذي سيشكل ضغطاً قوياً على المؤسسات التعليمية (النمطية) بإمكاناتها المتاحة التي تضعها أمام هذا الاختيار.

المؤمل بعد دراسة الوضع التعليمي الحالي واستشراف آفاقه أن يستفاد من الحلول المقترحة على النحو الذي سوف يتضح في القسم الأخير من هذا المقترح الذي يمثل برنامجا محليا لتعميم التعليم الابتدائي.

([1]) راجع: المشروع رقم (1) - القسم السادس.

القسم الرابع
البرنامج المقترح لتعميم التعليم الابتدائي

أولاً: احتمالات المستقبل:

تأسيساً على ما سبق يتضح أن تعميم التعليم الابتدائي يعتمد على تصور المستقبل واحتمالاته المختلفة. وتعتبر التقديرات الكمية من الأساليب المناسبة للتنبؤ بمستقبل هذا التعليم، وفق معطيات معينة ينطلق رصدها من تشخيص هذا الواقع وإحصاءاته.

ولعل من الضرورة بمكان التعرض لهذه الاحتمالات لتوضيح الصورة المستقبلية للتعليم الابتدائي، والتي تشير في مجملها إلى ضرورة تقييم الخطط التعليمية وتغييرها بين آن وآخر حتى تتناسب والإمكانات المتاحة وتلبي حاجات المجتمع بصورة إيجابية، وتساير التغييرات التي تحدث في المجتمع وداخل العملية التعليمية.

الاحتمال الأول:

أن تستمر المدرسة الابتدائية النمطية بشكلها الحالي، كأنها صممت لمجتمع واحد متجانس البيئة جغرافياً واقتصادياً، بينما هي في حقيقة الأمر تواجه مجتمعاً متنوعاً وفئات أقل وعيا، نظرا لتفاوت سن القبول وعدم وجود مدارس خاصة بالمعوقين والمتأخرين دراسياً[1].

ووفقاً لهذا الاحتمال تقدر اليونسكو أن تصل نسبة الاستيعاب في عام 2000 إلى حوالي 51.5% للأطفال من 6 – 14 عاما إذا كان معدل النمو السكاني هو 2.5% حسب الإحصاءات الأولية لعام 1976م، وذلك كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول رقم (6)
أعداد المسجلين في التعليم الابتدائي6 – 14 ونسبتهم إلى السكان
حسب معدلات النمو المشاهد في السبعينات (الأعداد بالألف)[2]

([1]) في بحث قدم إلى المؤتمر الطبي الأول المنفذ في صنعاء في شهر أبريل عام 1988، قدرت الدكتورة عزة غانم نسبة الأطفال المعوقين في سن التعليم الابتدائي بحوالي 400 ألف طفل يحتاجون إلى نوع من التربية الخاصة بهم.

([2]) المرجع السابق، ص 69.

العام الدراسي	عدد السكان	أعداد المسجلين المتوقعة 6-14	نسبة التسجيل
1970	927	71	7.7
1980	1288	356	27.6
1990	1790	840	47
2000	2416	1242	51.5

ووفقاً للاحتمال السابق، وباستخدام معدل الانحدار الخطي البسيط للسلاسل الزمنية عن طريق المربعات الصغرى Linear Regression، يوضح البحث أن نسبة الاستيعاب في المدارس الابتدائية سوف تبلغ حوالي 42.5 من إجمالي عدد الأطفال في سن التعليم الابتدائي 6 – 14، وذلك كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول رقم (7)

أعداد المسجلين في التعليم الابتدائي ونسبتهم إلى السكان

حسب معدلات النمو في السبعينيات ومنتصف الثمانينيات (الأعداد بالألف)

العام الدراسي	عدد السكان 6-14	أعداد المسجلين المتوقعة 6-14	نسبة التسجيل
1985	**1993**	**606**	**31**
1990	**2199**	**823**	**37.5**
1995	**2551**	**1039**	**41**
2000	**2962**	**1256**	**42.5**

الاحتمال الثاني:

أن تستمر الوزارة في تبني استراتيجية التوسع الكمي وما يتخلل هذه العملية من وضع تقديرات كمية تحاول بلوغها بالإمكانات المتاحة نفسها، وبالتالي ترتفع معدلات الاستيعاب بصورة ظاهرية، بينما هي في حقيقة الأمر تواجه ضغطا هائلا على المؤسسات التعليمية التي تتعثر في إنشائها لاحتواء جميع الأطفال، في الوقت الذي ترتفع فيه نسبة الفقد التربوي وتتفاوت أعمار القبول في الصف الأول.

ووفقاً لهذا الاحتمال قدرت اليونسكو في إحصاءاتها عام 1985م أن تصل نسبة الاستيعاب في التعليم الابتدائي إلى 83.5% للأطفال 6-11 حسب معدل النمو السكاني المعلن 2.9%، وكما بينتها الخطط التعليمية الأولى والثانية والثالثة، وذلك كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول رقم (9)

أعداد المسجلين المتوقعة في التعليم الابتدائي6 – 11 ونسبتهم إلى السكان حسب تقدير الخطط التعليمية [1]

العام الدراسي	عدد السكان 6-11	أعداد المسجلين المتوقعة 6-11	نسبة التسجيل
1980	587	370	63
1985	657	463	70.5
1990	758	596	76
1995	978	786	80.5

ومن الملاحظ أن هذه البيانات قد اعتمدت على معدلات النمو الظاهري وافترضت استقرار سن القبول عند السادسة، في حين أن الواقع الحالي يشير إلى تفاوت سن القبول بين 5-9، كما افترضت أن معدل النمو السكاني هو 2.9% في حين أن نتائج المسح الديموغرافي تشير إلى ارتفاع معدلات النمو السكاني التي وصلت إلى 3.3% عام 1985م.

وفي ضوء هذا الاحتمال فإن معدات الاستيعاب الظاهرية -حسب هذا التقدير- قد لا تكون مؤشراً حقيقياً لتعميم التعليم الابتدائي، لعدد من الأسباب، أهمها تفاوت سن القبول، الذي لا يمكن الحكم من خلاله على تحقيق هذا الهدف إلا من خلال فئة السن المقابلة التي ترتفع في المدرسة الابتدائية اليمنية بسبب تأخر دخول التعليم إلى عدد من المناطق اليمنية، بالإضافة إلى ارتفاع معدل النمو السكاني، وارتفاع الفقد التربوي، وانخفاض نسبة نمو المؤسسات التعليمية مقارنة بالأعداد الفعلية للتلاميذ.

الاحتمال الثالث:

أن تتخذ الوزارة التدابير الكفيلة بإحداث التجديد التربوي في التعليم الابتدائي، بحيث يصبح هذا التعليم مرنا وتتبنى الوزارة من أجل تحقيق ذلك عدداً من الصيغ والبدائل لبنية التعليم واستراتيجياته وتشريعاته، بحيث تؤدي إلى معالجة عدد من المشكلات التي يعاني منها هذا التعليم في الوقت الحاضر، وتساعد على رفع معدلات الاستيعاب بصورة منتظمة، دون أن يترتب على هذا التوسع عجز في الإمكانات والخدمات التعليمية.

ووفقاً لهذا الاحتمال تُبيّن تقديرات اليونسكو معالم هذا المستقبل الذي يأخذ في الاعتبار ديناميكية هذا التطور، وتتوقع أن تصل نسبة الاستيعاب في

([1]) Unesco : Trends and projections of inrollment by level and age 1960 – 2000 , Unesco press , paris ,1986 .p 80

التعليم الابتدائي إلى حوالي 75% من إجمالي الأطفال 6 – 14 إذا كان معدل النمو السكاني هو 2.9%، وذلك كما يبينها الجدول التالي.

جدول رقم (10)
أعداد المسجلين المتوقعة في التعليم الابتدائي ونسبتهم من إجمالي عدد الأطفال 6 – 14 حسب توقع إحداث التجديد التربوي (الأعداد بالألف)[1]

العام الدراسي	عدد السكان 6 – 14	عدد المسجلين المتوقع	نسبة التسجيل
1970	926	88	9.5
1980	1320	429	32.5
1990	1794	1309	33.0
2000	2395	1789	75.0

وبناء على الاحتمالات السابقة، بتقديراتها المختلفة، فإن الأخذ بصيغة التجديد التربوي هو الاحتمال الأقرب منطقياً الذي قد تختاره الجهات المختصة للوصول إلى تعميم التعليم الابتدائي، وهو احتمال مشروط بتوفير الحد المعقول من الخدمات التعليمية والقدر الملائم من المرونة والتنوع، والتكامل بين أنظمة التعليم النظامي وغير النظامي.

ثانياً: المتطلبات الأساسية لتعميم التعليم الابتدائي:

أيًّا كان الاختلاف في التقديرات المستقبلية فإن لكل منها فروضه ومعطياته التي تعطي تصورا محتملاً لما يمكن أن يكون عليه هذا التعليم بطرق وصور مختلفة.

وعليه فإن المتطلبات الأساسية لتعميم التعليم الابتدائي سوف تعتمد على الإحصاءات الفعلية مع ربطها بالمتغيرات التي تشهدها العملية التعليمية في الوقت الحاضر، والتقديرات التي تفترض استقرار سن القبول وارتفاع معدلات النمو السكاني جنبا إلى جنب مع معدلات النمو في القيد.

فقد بلغ عدد السكان، وفقا لإحصاءات عام 1986م، حوالي 9274173، ويتوقع أن يصل عددهم إلى حوالي 12381218 عام 2000م، وبمعدل نمو قدره 3.3%[2].

([1]) مجلة "التربية الجديدة": مستقبل التعليم في المنطقة العربية، مرجع سابق، ص 53 – 69 .
([2]) الجهاز المركزي للتخطيط: كتاب الإحصاء السنوي للعام 1986م، صنعاء، 1987، ص 77 .

وبناء على هذه التقديرات يتوقع أن يصل عدد الأطفال المنتسبين للمرحلة الابتدائية بين سن 6-12 في عام 2000 إلى حوالي 2098000 طفل وطفلة منهم 664000 في الصف الأول فقط[1].

وفي ضوء هذه الإحصاءات توضح الأرقام التالية حجم المتطلبات الأساسية لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي التي يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (10)
المتطلبات الأساسية لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي عام 2000م
مقارنة بالأعداد الفعلية للعام الدراسي 85/ 1986م[2]

	الأعداد الفعلية سنة الأساس 85/ 1986م	الأعداد المتوقعة للتلاميذ والمدارس والمعلمين والفصول سنة 2000	الأعداد المتوقعة للأطفال 6-12 ومتطلباتهم	حجم الزيادة المطلوبة
عدد التلاميذ	907470	1255206	2098000	482794
عدد المدارس	5100	8224	11656	34315
عدد المعلمين	15092	20662	72847	42185
عدد الفصول	25700	37508	69933	32425

ويلاحظ من الجدول السابق أن المتطلبات الأساسية للتعليم الابتدائي قد افترضت استقرار سن القبول عند السادسة، وهو ما يتوقع من خلال استقراء واقع هذا التعليم، لأن ارتفاع سن القبول وتراوحها بين 5 و9 في الفترة الماضية جاء تلبية لاحتياجات المجتمعات التي تأخر فيها ظهور التعليم في مناطقها، ومع ذلك فإن نسبة الاستيعاب سوف لن تتجاوز 60% حسب معدلات النمو المشاهد، بسبب ارتفاع نسبة النمو السكاني وارتفاع معدل الخصوبة التي يقابلها نقص في الإمكانات المتاحة، إلا بمضاعفة الجهود القائمة وتبني عدد من الأنشطة التربوية التجديدية.

ولهذا فمن المتوقع مضاعفة الجهود التعليمية لتوفير العدد المناسب والكافي والمطلوب من المؤسسات التعليمية والمعلمين، إذا كان متوسط عدد التلاميذ في كل مدرسة 180 تلميذا، 30 تلميذا وتلميذة في الفصل، ومتوسط عدد الفصول لكل مدرسة هو 6 فصول ومتوسط عدد المعلمين لكل مدرسة 6.25 معلم من أجل تحقيق زيادة نسبة الاستيعاب لتصل إلى معدلها سنة الهدف.

([1]) وزارة التربية والتعليم: كتاب الإحصاء التربوي للعام 86/ 87م، مرجع سابق، ص 18 – 19.
([2]) راجع الإسقاطات: الملحق رقم (1)، (2)، و(3).

كما يلاحظ أن هذه الأعداد مثالية، ولكنها تقريبية في ضوء المؤشرات الكمية الحالية، وعليه فإن من المتوقع بناء ما يقارب 4000 مدرسة خلال عشرة أعوام، وبمعدل 350 مدرسة سنوياً، وتدريب وتأهيل حوالي 45.000 معلم، وبمعدل 4300 معلم سنوياً، بالإضافة إلى زيادة قدرة الاستيعاب السنوية للتلاميذ وبمعدل 49.000 تلميذ وتلميذه سنوياً.

من هنا كان لا بد من التفكير ببرنامج عملي يساعد على تحقيق هدف تعميم التعليم ويسهم في دعم الجهود المبذولة. وقد كانت أهم خطوط المقترح ما يلي:

ثالثاً: الخطوط العامة المقترح:

في ضوء المتطلبات السابقة والصورة المستقبلية المتوقعة للتعليم الابتدائي، كما توضحها الإسقاطات، فإن المقترح الخاص بتحقيق التعليم الابتدائي سوف تتحدد خطواته وفق الأهداف والأولويات التالية:

1- الهدف العام:

بناء برنامج يعزز العملية التعليمية بما يحقق هدف تعميم التعليم الابتدائي ومكافحة الأمية من منظور التنمية الشاملة للبلاد وأهداف العدالة الاجتماعية والاقتصادية التي تكفلها قوانين البلاد وتتصدرها تشريعاته.

2- الهدف الخاص:

دعم الجهود الوطنية بتقديم المشورة الفنية للوصول إلى:

- تعميم التعليم الابتدائي بحدود عام 2000م بحيث يشمل جميع الملزمين، ذكوراً وإناثاً.
- المساهمة في مكافحة أمية الكبار، 10-15 عاماً، والذين فاتهم الالتحاق بالمدارس مبكراً.
- تحقيق التكامل والتفاعل بين مؤسسات التعليم النظامي وغير النظامي من خلال عملية التجديد التربوي التي تضمن التحاق جميع الأطفال في المدارس[1].

3- الأولويات والمجالات:

يستهدف البرنامج المقترح الفئات التالية:

---

(1) قدمت اليونسكو وثيقة عمل حول برنامج إقليمي لتعميم التعليم الابتدائي وتجديده في الدول العربية بحلول عام 2000 وذلك في يناير 1988، وللباحثة رأي حول هذه الوثيقة من أهمها عمومية الآراء التي أوجدتها الوثيقة.

- الأطفال في سن التعليم الإلزامي (الابتدائي) من سن 7-13 عاماً حسب نظام القبول الذي يتراوح بين السادسة والتاسعة.
- البنات غير الملتحقات بالتعليم الابتدائي لظروف اجتماعية واقتصادية، من سن 10-15 عاماً.
- أبناء وبنات المناطق النائية والريفية التي لم تصل إليها المدارس النظامية بعد.

4- مجالات العمل:

تتوزع مجالات عمل البرنامج على النحو التالي:

1. تقييم الخطط التعليمية السابق تنفيذها.
2. إعداد ثلاث خطط تعليمية جديدة متكاملة تنفذ على ثلاث مراحل مدة كل منها ثلاث سنوات.
3. تجديد سياسات القبول في معاهد المعلمين والمعلمات وأساليب تدريبهم، بحيث يتم تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة ووضع مراكز تعليمية نموذجية لهذا الغرض.
4. إعادة تقييم المناهج التعليمية وأساليب التقويم التربوي، بحيث تبدأ بالمرحلة الابتدائية ثم تتدرج إلى المرحلتين الإعدادية والثانوية على التوالي.
5. إحداث تغيرات جوهرية في بنية التعليم وطرقه تمكن من الاستفادة من الأجهزة الإعلامية المسموعة والمرئية وفق الخطط التعليمية المنفذة.
6. تطوير المؤسسات التعليمية التراثية وإحياء التعليم في المساجد والكتاتيب بتطويرها وإمدادها بالكتب التربوية والحديثة وتدريب معلميها[1].
7. تنظيم الدعم الأهلي للتعليم وإتاحة الفرصة للتعليم الأهلي والخاص ليسيرا جنبا إلى جنب مع التعليم الحكومي، على أن تتولى الدولة الإشراف عليه وتنظيمه.

5- إدارة البرنامج:

([1]) يتضح من نتائج الزيارات الميدانية للمناطق الجبلية في صعدة والصحراوية في مأرب وجود اتجاه لتقبل تطوير هذه المدارس، خصوصاً في الأماكن التي لا توجد فيها مدارس كافية، والمناطق التي تبعد عنها المدارس النظامية بضعة كيلومترات، ولكن الاتجاه الغالب هو الحث على ربط هذه المدارس.

إن عملاً بهذا الحجم يتطلب قيام وحدة متخصصة في وزارة التربية والتعليم مباشرة وتوكل إليها مهمة تطوير التعليم وإنجاز البرنامج بما يحقق التكامل بين أجهزة التعليم النظامي وغير النظامي، وأن تعطي الصلاحيات الكاملة في وضع الخطط وتنفيذها وتقييمها.

ويقترح أن تشكل هذه اللجنة من كل من جامعة صنعاء والجهاز المركزي للتخطيط ووزارة التربية والتعليم ومركز البحوث التطوير التربوي، وأن يستعان بالخبرات الاستشارية اللازمة من بعض المنظمات التربوية والعربية والدولية، وأن يتحدد الأعضاء من وزارة التربية والتعليم، بحسب التقسيمات الإدارية والفنية داخل هيكل الوزارة، وأن يتفرغ المندوبون للعمل في لجنة تطوير التعليم وتنفيذ المقترح لهذا العمل طيلة المدة اللازمة لذلك.

❖ **الأعمال المناطة بإدارة البرنامج:**

بالإضافة إلى المهمات المطلوب تنفيذها في مدة البرنامج المقترح للقيام بعملية تطوير العملية التعليمية، فإن ضمن الأعمال التي تناط بإدارة البرنامج هي:

- التنسيق مع الجهات داخل الوزارة والإدارات التعليمية في المحافظات المختلفة.
- تنفيذ البرنامج وتقييمه وتغيير خطواته كلما دعت الضرورة إلى ذلك.
- الاستعانة بمؤسسات البحث العلمي والأكاديمي لإجراء البحوث اللازمة لتطوير البرنامج والتعليم بشكل عام.
- الاستعانة بالمؤسسات الثقافية والإعلامية ووسائل الاتصال الجماهيرية لإحداث التعبئة الجماهيرية اللازمة واستخدام هذه الوسائل في العملية التعليمية.

❖ **المدى الزمني ومراحل التنفيذ:**

يبدأ العمل في أول عام 1989م على الأكثر وحتى عام 2000م، على أن تقسم مراحل العمل إلى عدد من المراحل، وهي:

أولاً: مرحلة الإعداد 1989 – 1990م:

وتتضمن هذه المرحلة:

- إنشاء وتكوين وحدة التنفيذ الفنية المتخصصة تسمى بـ"وحدة تطوير التعليم"، واختيار أعضائها وتحديد المهام الموكلة إليها، وتحديد مصادر التمويل المقترحة لها.

- وضع خطة بالتشاور مع الجهات المختصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، وتحديد إطار العمل الذي يشمل إحداث توسع كمي وكيفي في التعليم الأولي للصغار الملزمين وكبار السن من الأميين.

ثانياً: مرحلة التنفيذ 1990 – 1999م:

- وتنقسم إلى ثلاث مراحل مدة كل مرحلة منها ثلاث سنوات، هي:
- **المرحلة أ)** 1990- 1993م، وتشمل البدء في تنفيذ الخطة وتقييمها في نهاية عام 1993م.
- **المرحلة ب)** 1994 – 1996م، وتشمل تنفيذ الجزء الثاني من الخطة مع تحديد المسار في ضوء التجربة العملية من حيث إعداد المعلم والمنهج وأساليب التقويم التربوية.
- **المرحلة ج)** 1996 – 1999م، وتشمل الاستفادة من المرحلتين الأولى والثانية واستكمال الجزء الثالث من البرنامج.

ثالثاً: مرحلة التقييم النهائي 99 – 2000م:

تقوم الوحدة المتخصصة بتقويم ختامي لما تم إنجازه بالفعل وتوضيح أوجه النقص وأهم المكاسب التي تحققت من خلال مدة تنفيذ البرنامج.

على أنه ينبغي أن يؤخذ في الحسبان الاعتبارات التالية:

- ألاَّ يتعارض البرنامج مع الخطة العامة للتربية ولا مع الخطة القومية العامة للبلاد.
- أن تمثل إدارة البرنامج كياناً مستقلاً خاصا يسعى إلى دعم عملية تطوير التعليم بصفة عامة وتحقيق الأهداف الموضوعة للوصول إلى تحقيق التعليم الابتدائي ومكافحة الأمية خلال مدة تنفذ البرنامج.
- أن تتوافر للبرنامج الصلاحيات والإمكانات اللازمة لتنفيذ مهامه على أكمل وجه خلال الفترة المحدودة.

القسم الخامس
خطة العمل في البرنامج المقترح

أولاً: هدف خطة العمل:

أولاً: تهدف خطة العمل إلى تقديم إطار عملي للأنشطة التربوية التي تتولاها لجنة أو وحدة تطوير التعليم الابتدائي بالتنسيق مع أجهزة التعليم النظامي وغير النظامي، بدءا بالإعداد وانتهاء بالتنفيذ، وذلك من أجل تحقيق

التكامل المادي والفني بين هذه الأجهزة وتسيير تبادل الخبرات والأدوار والمشورة التي تكفل تحقيق هدف تعميم التعليم ومكافحة محو الأمية.

وتتكون خطة العمل من أربعة برامج، هي:

الأول: تطوير الإدارة وإيجاد مصادر كافية للتمويل.

الثاني: تطوير البنى الأساسية للنظام التعليمي.

الثالث: تطوير المناهج وأساليب التدريب والتقويم التربوي.

الرابع: تطوير البحث التربوي.

ثانياً: الأنشطة المقترحة في برنامج العمل المتكامل:

1. يفترض في البداية تحديد أولويات البرنامج في ضوء سياسة البلاد التي تعتزم تحقيق تعميم التعليم الابتدائي ومكافحة الأمية في حدود عام 1995م، وبهذا يمكن دمج ميزانية التعليم الابتدائي مع ميزانية مكافحة الأمية ووضعها تحت تصرف إدارة موحدة تتمثل في لجنة وطنية لتطوير التعليم الابتدائي ومكافحة الأمية. ويتبع هذه اللجنة عدد من اللجان التنفيذية لتحديث الإدارة التعليمية وتوفير المعلمين، وتطوير البنى الأساسية والمناهج وأساليب التدريس والتقويم.
2. ويفترض أن يتحقق لهذه الإدارة نوع من الاستقلالية والدعم المحلي والقومي والدولي من النواحي المادية والفنية، بحيث تستطيع التنسيق بين مختلف الهيئات والأجهزة وتحقيق التكامل بينها وتبادل المشورة والخبرة من خلالها، وتكون في مستوى وحجم المسؤوليات المناطة بها.
3. كما يفترض أن يتم تشكيل هذه الإدارة من عناصر اعتبارية مؤهلة، ذات قدرة عالية وذات خبرة كافية في هذا المجال، ولا يستثنى من ذلك العاملون في مختلف الإدارات داخل وزارة التربية والتعليم.

وبناء عليه فإن الخطوات والأنشطة سوف تتوزع كما يلي:

الخطوة الأولى: تطوير الإدارة التعليمية

إن الخطوط الأولى لأي مشروع أو برنامج هي تطوير الإدارة بحيث تتولى شؤون التخطيط والتنفيذ والتقويم للبرنامج وتساعد على استمرار نموه في المستقبل. أما المحاور التي تدور فيها عملية التطوير فمن الواجب أن تتناول الاهتمام بتوفير الإحصاءات الاجتماعية والتربوية الدقيقة، وأن تتيح للمعلمين المشاركة الفعالة في تنفيذ الاستراتيجية المقترحة بأنشطتها المختلفة،

باعتبارهم عصب العملية التعليمية والأساس الذي تنطلق منه الاستراتيجية وتستمر.

ومعنى ذلك أن تتولى إدارة البرنامج المقترح الأعمال التالية:

1. إعداد العاملين في مجال العمل التربوي وتهيئتهم معنوياً ومادياً.
2. توفير القيادات الأساسية والفرعية والأجهزة المعاونة، الإحصائية منها والتخطيطية، وتوفير المعلمين، مع توخي الحرص على مصادر إعدادهم وإقامة دورات وحلقات دراسية مكثفة لهم قبل البدء في تنفيذ المشروع من خلالهم. ويمكن أن يستغرق العمل في هذه المرحلة عاما كاملا على الأقل.

الخطوة الثانية: تطوير البني الأساسية في النظام التعليمي:

1. كما يتضح أن من أهداف البرنامج رفع مستوى التعليم بحيث يساعد على خفض نسب الفقد التربوي، ورفع معدلات الالتحاق بالتعليم بحيث يساعد على خفض عدد الأميين؛ وعليه فإن الخطوة الثانية هي استحداث أنماط تعليمية جديدة داخل النظام التعليمي لتطوير الصيغ التعليمية التقليدية أو التراثية إن صح هذا التعبير، منها إحياء مدارس الكتاب والجامع واستخدام مدارس الفصل الواحد، بحيث يتم تطوير القائم منها بتطعيمها بالمناهج الحديثة وتدريب معلميها، كذلك استحداث مدارس أخرى مماثلة لدعم المدرسة الابتدائية النمطية القائمة.
2. فعلى ضوء البيانات الأولية للخريطة المدرسية يمكن تقسيم المراكز التعليمية إلى مناطق متقدمة في مركز دائرة لا يتجاوز قطرها عشرة كيلومترات بحيث تتوافر لها الإمكانات التعليمية الضرورية من المشورة والخبرات، ويرتبط بها التعليم الابتدائي غير التقليدي، بأشكاله وصوره الجديدة، بمدارس نمطية متكاملة تعمل على خدمة المناطق النائية الريفية والبعيدة التي تتناثر فيها المدارس غير المكتملة والتي يستطيع التلاميذ من خلالها إنهاء السنتين الدراسيتين الأولى والثانية، ثم يتم إلحاقهم فيما بعد بمدارس المراكز التعليمية المتقدمة بدءا من الصف الثالث أو الرابع على أكثر تقدير.
3. ج. أما في المدن والمناطق ذات التجمعات السكانية التي ترتفع فيها نسبة المهاجرين من الريف، فيمكن الأخذ بنظام المدارس التكميلية، بحيث تجهز بعض المدارس بصفة استثنائية ولو لفترات استقبال التلاميذ والتلميذات بدءا من الصف الخامس إذا اجتازوا امتحان القبول الذي تعده لهم هذه المدرسة.

4. كذلك فإن فتح نظام المشاركة الشعبية للتعليم يستدعي أيضاً تشجيع التعليم الأهلي والخاص حتى يسهم في تقديم خدمات تعليمية موازية للتعليم الحكومي. وهذا لا يعني التخلي عن مجانية التعليم الأساسي الضروري، فمجانية التعليم لا تحول دون تحصيل مقابل الكتب ورفع قيمة رسوم إعادة القيد، ورفع قيمة رسوم الامتحانات أو فرض ضرائب تخصص حصيلتها لتمويل التعليم.

5. كما أن تخفيض كلفة البناء يستدعي استخدام مواد البناء المتوافرة محلياً، كالآجر والخيزران وأغصان النخيل في بعض المناطق واستخدام الحوائط المتحركة التي تسمح بتحريك الفواصل بين الفصول الدراسية وتحويلها إلى مبان متعددة الأغراض تخدم العملية التعليمية، كما يمكن التوسع منها في فصول دراسية أعلى، لأن الواضح أن نوع المنشآت التعليمية بشكلها الحالي يؤثر بشكل ملحوظ على الأداء التعليمي من ناحية، وعلى ارتفاع كلفة التعليم من ناحية أخرى.

الخطوة الثالثة: إعداد المعلمين

إن هذا الحشد والتجهيز لإيجاد أكبر عدد ممكن من المدارس تستوعب أكبر عدد ممكن من التلاميذ والتلميذات الصغار والكبار على السواء يتطلب بالضرورة حشد العدد المناسب من المدرسين والمدرسات. ويفترض أن يكون هذا العنصر متوافرا ومؤهلا للقيام بمهمة البرنامج واستمراره على أكمل وجه. ولكن ماذا لو لم يكن هذا العنصر متوافراً وغير مؤهل وغير مستمر في الخدمة، في غياب الحوافز المادية والمعنوية التي أشار إليها مركز البحوث والتطوير التربوية؟

بناء عليه فإن تنفيذ البرنامج يتطلب إعدادا مناسباً للمعلمين وأعدادا كافية منهم، وقد تكون معاهد إعداد المعلمين القائمة غير كافية، ولذا فإن الخطوات التالية سوف تتضمن عددا من الأنشطة الضرورية منها:

أ ـ نشاط تربوي مكثف يهتم بدعم عملية إنشاء المعاهد الأولية العامة القائمة بحيث يستفاد من خريجي هذه المعاهد في التعليم الابتدائي وفصول مكافحة الأمية، خصوصاً بين الإناث والمناطق الريفية والنائية فيما لو وجهت البرامج نحو تكوين الكفايات اللازمة لتعليم الصغار والكبار. وهذا النشاط يمكن تقسيمه إلى ثلاثة أنواع هي:

الأول: معاهد المعلمين الأولية في الأرياف والمناطق النائية، مع استمرار تطويرها لتصبح معاهد عامة مستقبلاً بحيث توجد حوافز مادية ومعنوية للطلاب تشجعهم على الالتحاق بهذه المعاهد والاستمرار فيها.

الثاني: معاهد المعلمين العامة في المدن، مع استمرار تطويرها، وفتح الكليات المتوسطة للوفاء بالاحتياجات الضرورية من المعلمين المؤهلين.

الثالث: كليات التربية والبدء في فتح كليات أكاديمية في عواصم المحافظات تلحق بجامعة صنعاء، وتوفير الأقسام الداخلية فيها.

وينبغي التوقف بين كل مرحلة وأخرى بحيث يقوم خريج كل من هذه المراحل بأداء خدمة إلزامية لمدة عام قبل الانتقال إلى المرحلة الثانية، مع دفع المرتبات المجزية، والذي سوف يساعد الطالب على اكتساب خبرة عملية، كما سيوفر كل عام عددا من المدرسين المؤهلين ذوي الخبرات المتفاوتة كل عام.

ب- نشاط تربوي خاص يهتم برفع مستوى التدريب والتأهيل للمعلمين متوسطي المستوى، بحيث يصبح هناك معهد من معاهد المعلمين العامة في كل محافظة كمركز تدريب للمعلمين أثناء الخدمة طوال الإجازات الصيفية ويطعم بعدد من المدرسين الأكفاء ويمكن الاستعانة بمدرسي كلية التربية والموجهين التربويين.

ج- نشاط تربوي يهتم ببرامج التدريب والإعداد وتطويرها، مع الاستمرار في رفع مستوى المعلم وتنمية قدراته ومهاراته الوظيفية، ويتمثل في إنشاء مركز وطني مركز للتدريب أثناء الخدمة تتوفر له الإمكانات اللازمة لإقامة دورات مكثفة للمعلمين المؤهلين أكاديمياً والذين مضى على تخرجهم أكثر من عامين.

ومن المهم النظر إلى معالجة هذه المشكلة كمشكلة قومية بتجنيد وتعبئة كل الإمكانات المادية والبشرية، بحيث تضمن استمرار تواصلها وعدم توقفها.

الخطوة الرابعة: تطوير المناهج وأساليب التدريس والتقويم

يتضح من تشخيص الوضع الراهن أن الانفصال الواضح بين التعليم والبيئة -بسبب تعدد المناخ- والتعامل مع العلوم والتكنولوجيا -بسبب قصور الإمكانات- وضعف الترابط بين المهارات اللغوية والمعرفية والعملية -بسبب

عدم ترابط المواد الدراسية- قد أدى بشكل ملحوظ إلى تدني التحصيل التعليمي وارتفاع معدلات الفقد التربوي[1].

ويعني هذا: الاتجاه إلى تطوير المناهج وأساليب التدريس والتقويم، بحيث يشمل عددا من الأنشطة التربوية ويسير جنبا إلى جنب مع بقية مراحل تنفيذ البرنامج المقترح؛ فليس من المعقول أن يشمل تطوير المنهج تغيير الموجود منها دفعة واحدة، ولكل المراحل أيضاً، ولكن الخطوات الإجرائية يمكن أن تستند إلى الآتي:

1. تكليف وحدة تطوير المناهج بتعديل أساليب التدريس والتقويم بشكل تدريجي لكل مادة على حدة، كما تقوم اللجنة بتكليف عدد من الخبراء أيضاً بإعادة دراسة المناهج وتقييمها بطريقة موضوعية تراعي في الاعتبار مبدأ التكامل بين التعليم النظامي وغير النظامي، كما تراعي في الوقت نفسه ربط التعليم بالتنمية الاجتماعية، خصوصاً في السنتين الأخيرتين من المرحلة الابتدائية (الصفين الخامس والسادس) على افتراض أن قنوات التعليم الجديدة سوف تستوعب أعدادا كبيرة من الأطفال والشباب الذين فاتتهم فرص الالتحاق بالتعليم مبكراً لسبب أو لآخر، والأكثر منهم فئة الإناث، عند الأخذ بصيغة المدارس التكميلية التي تسمح بتسجيل الطلاب والطالبات الذين أمكنهم الحصول على التعليم في المدارس ذات الفصل الواحد أو المدارس القرآنية.
2. تطوير الوسائل التعليمية التي يمكن أن تستغل من البيئة المحلية بإمكاناتها المتعددة. وفي هذه الصدد فإن تطوير مركز الوسائل التعليمية القائم وفتح فروع أخرى للمركز في المحافظات سوف يسهم إسهاماً كبيراً في خفض الكلفة التعليمية من ناحية، وتشجيع المعلمين والطلاب على استخدام الخامات المحلية وتطويعها للعملية التعليمية.
3. استمرار تطوير المناهج وأساليب التقويم خلال مدة تنفيذ البرنامج، بحيث تخضع للبحوث والدراسات الميدانية والدورات التدريبية والحلقات الدراسية بقصد التقييم وتعزيز الجوانب الإيجابية وتجنب السلبيات. ومن المحتمل أن تتم عملية التقويم خلال تنفيذ المراحل بين أعوام 1990 وحتى عام 1999م.

([1]) أقيمت في الفترة من 17 – 21 يناير 1988م ندوتين تعليميتين ناقشتا موضوع تدني مستوى التحصيل التعليمي راجع :
- مؤسسة سبأ للصحافة والأنباء جريدة الثورة 17 – 21 يناير 1988م .
- نقابة الصحفيين اليمنيين تدني مستوى التحصيل التعليمي ، جريدة الثورة 21 ، 17 يناير 1988م.

الخطوة الخامسة: تطوير البحث التربوي

يهدف البرنامج المقترح إلى دعم البرامج السابقة المتعلقة بالإستراتيجية المقترحة وإجراء المسوح وجمع المعلومات، كما يهدف إلى تنمية الموضوعات التي تتعرض للجوانب الاقتصادية والاجتماعية المعوقة لتعميم التعليم بين فئات المجتمع الأكثر حرمانا من التعليم، مثل البنات وأبناء المناطق النائية والريفية، وذلك على النحو التالي:

1. إجراء المسوح وجمع المعلومات، بحيث تعتمد على تنشيط برامج البحث التربوي وتشجيع الباحثين، وتقسيم موضوعات البحث على جميع محاور الاستراتيجية للبرنامج، حتى تكون هناك بحوث تبدأ في أثناء العام الأول لفترة تكوين الاستراتيجية، تساعد على تحليل الوضع القائم ومعرفة المعوقات وتقييم المناهج واستخدام البحوث الفاعلة في تقصي المشكلات وطرق معالجتها، وإعداد الإحصاءات والخرائط اللازمة، خصوصاً ما يتعلق منها بتوزيع الخدمات التعليمية وسبل توفير المعلمين والمعوقات التي تقف أمام تنفيذ ذلك.

ومثل هذه البحوث الممهدة سوف تساعد على البدء في تنفيذ أولى مراحل المقترح، وبالتالي سوف تؤدي إلى دعم البرنامج الذي سوف تسير من خلاله في مختلف مناشط التجديد التربوي في العملية التعليمية؛ ولذلك فإن الخطوة الخامسة ينبغي أن تركز على:

- إجراء بحوث تمهيدية لتحليل الواقع وتشخيص أوجه الضعف فيه.
- جمع المعلومات الدقيقة إحصائياً واجتماعياً لمعرفة المشكلات والطرق المقترحة لمعالجتها.
- توفير أخصائيين في برامج الإحصاء والتخطيط.
- تشجيع التجارب التعليمية في المدارس، وحبذا لو أمكن تخصيص عدد من المدارس التجريبية التي تلحق بكليات التربية في: صنعاء، تعز، والحديدة.

2. أما الجوانب الأخرى المتعلقة بالبحوث التربوية المستمرة فسوف تستمر أثناء تنفيذ البرنامج وينبغي أن تقسم إلى جوانب مختلفة:
   - جانب يتعلق بالمناهج وطرق التدريس.
   - جانب يتعلق بإعداد وتوفير المعلمين.
   - جانب يتعلق بالإدارة التعليمية.

- جانب يتعلق بالبنى الأساسية للتعليم.
- جانب آخر يتعلق بتعليم الكبار وأنشطته.

3. ومن المهم جداً ربط هذه الموضوعات بالبرنامج ربطاً وثيقاً يساعد على تحقيق التكامل في العملية التعليمية، وهذا لن يأتي إلا بدعم مركز البحوث والتطوير التربوي، بحيث يخصص جزءاً من أنشطته خلال فترة تنفيذ البرنامج لدعم هذه الاستراتيجية بصورة أو بأخرى بالتعاون مع كليات التربية وأجهزة الوزارة، والذي يمكنه أن يستفيد بشكل أو بآخر من الجهات الدولية والعربية والمحلية، باعتباره مركز تطوير تربوي له شخصيته الاعتبارية.

ثالثاً: أساليب تنفيذ البرنامج ومتطلباته:

بناء على ما سبق فإن الأسئلة التي تطرح نفسها الآن هي:

ما هي الأساليب التي يمكن بها تنفيذ هذا المقترح بعد تحديد مدة البرنامج وإدارته وخطواته؟ وما هي مستلزماته؟ وهل يمكن للوزارة وحدها أن تتحمل بإمكاناتها الحالية مسؤولية تنفيذ ذلك؟

ولعل من الأهمية بمكان الإشارة إلى أن البرنامج يمكن أن يحقق كثيرا من التكامل بين أنظمة التعليم النظامي وغير النظامي من جهة، ومن جهة أخرى يحقق الاستفادة من الخبرات المحلية والاستشارات الفنية من بعض المنظمات التربوية والإقليمية والدولية.

وإذن، لا بد من الإشارة إلى أن هدف تعميم التعليم الابتدائي لجميع الفئات، ذكوراً وإناثاً، والوصول بالتعليم إلى كافة المناطق المحرومة، ومكافحة الأمية بين الشباب والكبار، هو هدف وطني وقومي وإنساني، وهو محور كثير من الجهود التربوية الوطنية والعربية والدولية.

وهذا يعني أن أكثر من جهة يمكن التنسيق بين أعمالها وتوزيع إمكاناتها على هذا الأساس، كما يعني أيضاً إشراك عدد من الجهات التربوية الإقليمية والدولية لتسهم، سواء بالدعم المادي أم الفني للبرنامج.

1- التنسيق بين الخبرات والجهود المحلية:

إن مسؤولية تعميم التعليم الابتدائي مسؤولية الإدارة العامة للتعليم ومسؤولية مكافحة الأمية هي مسؤولية إدارة التعليم غير النظامي هذا من الناحية النظرية وكلتا الإدارتين من الناحية التنفيذية تعتمد على التعاون مع بعض الجهات الإدارية والتعاونية المحلية من جهة، ومع بعض المؤسسات

الحكومية والأخرى، كذلك ترتبط ارتباطاً مباشراً بإدارات التعليم المحلية في عواصم المحافظات والمديريات، كما تتكامل جهود كل منها مع جهود الإدارات الأخرى في هيكل الوزارة، كإدارة إعداد المعلمين وإدارة المناهج والشؤون الفنية... إلخ.

وفي ضوء الواقع والظروف المحيطة وضعف الارتباط بين هذه الأجهزة وعدم التنسيق المتكامل بينها، وفي ظل الطموح الكبير لتحقيق هذين الهدفين، فإن توحيد جهود الإدارتين ودمجهما في إدارة واحدة أمر ضروري. وهنا لا بد من انتقاء العناصر الجيدة منها وضمها إلى وحدة تطوير التعليم، كما يمكن دمج ميزانياتها المخصصة وتوحيد أوجه الصرف في حدود تحقيق هذا الهدف باعتباره حالة طارئة تستوجب ضرورة الحصول على بعض الاستقلال واللامركزية في التعامل.

1- الاستفادة من الجهود الاستشارية والدعم المادي والعربي والدولي:

إن شبكات البحث في العالم العربي، ممثلة في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وبالتعاون مع اليونسكو، يمكن أن تسهم إلى حد بعيد في تقديم المشورات الفنية والاستشارية، بالإضافة إلى أوجه الدعم المادي، وقد يقدم عدد من الدول العربية بطلب الدعم الإضافي من برامج الأمم المتحدة في إطار برنامجها العادي لمحو الأمية بين أعوام 77 – 1983م، كما زود برنامج الخليج العربي عام 1982م منظمات الأمم المتحدة بحوالي مليوني دولار لإقامة مشروعات لأربع من الدول العربية، منها الجمهورية العربية اليمنية التي رصد لها حوالي ربع هذا المبلغ حتى عام 1995م[1].

كما قدمت وكالة التنمية الأمريكية مشروعات لدعم التعليم، منها التعليم الأساسي، بالإضافة إلى ما تقدمه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من دعم مادي ومشورة وخبرات، وتتوجه منظمة اليونيسيف في الوقت الحاضر إلى دعم مشروعات الأمومة والطفولة من خلال برامج التعليم، كما هو الحال في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة والذي تقوم بتنفيذه مع الوزارة.

ومثل هذه الجهود والمعونات يمكن الاستفادة منها بإحداث التنسيق المتكامل بينها وبذل أقصى جهد لتوجيهها نحو عرضها في تحقيق تعميم التعليم الابتدائي وجهود مكافحة الأمية.

([1]) كتاب الإحصاء السنوي العام 86 – 1987م، مرجع سابق، ص 25.

ويمكن الإشارة إلى بعض الأدوار التي يستطيع عدد من المنظمات العربية والدولية القيام بها لدعم هذه البرنامج بحيث تمثل في النهاية جهداً واحدا متناسقاً.

❖ **دور اليونسكو:**

يمكن لمنظمة اليونسكو تقديم واستمرار الدعم في وضع الخطط وإجراء الدراسات، بالإضافة إلى تقديم المشورة والخبرات وتوفير المعلومات، ويمكن أن تضاف إلى برامجها ما يتعلق ببرنامج تعليم الكبار ودعم كليات التربية وتطوير المناهج من خلال هذا البرنامج المقترح.

❖ **دور اليونيسيف:**

يمكن لليونيسيف تخفيض جزء من برامجها الاستشارية والمادية نحو دعم معاهد المعلمين ومراكز التدريب أثناء الخدمة والوسائل التعليمية وتطوير مراكز البحوث في الكليات التربوية وإقامة الدورات والحلقات الدراسة[1]، بالإضافة إلى تنسيقها مع اليونسكو والمنظمة العربية للتربية في تنفيذ الاستراتيجية المقترحة بشكلها النهائي والوفاء بالتزاماتها بإخراجه إلى حيز الوجود. وفي الوقت الحاضر يمكنها تنفيذ بعض المشروعات التجريبية المتعلقة بتحقيق تعميم التعليم الابتدائي وخلال الأعوام الثلاثة القادمة في المناطق النائية.

❖ **دور المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:**

يمكن للمنظمة العربية للتربي والثقافة والعلوم دعم مشروعات البرنامج من خلال تنظيم الحلقات والدورات التدريبية للعاملين في إدارة هذا البرنامج وأنشطته وإدارته الفرعية، كذلك تطوير المناهج والمساهمة في إنشاء المراكز التعليمية الأساسية، بالإضافة إلى توفير الخدمات البشرية المؤهلة تأهيلاً كافياً. وتكمن أهمية التنسيق مع اليونيسيف واليونسكو فيما تم تحقيقه من خلال التعاون السابق بين الوزارة وهاتين المنظمتين، خصوصاً ما يتعلق منها بإعداد المعلمين وتبادل المشورة والخبرات في عدد القضايا التي أدت إلى تطوير عدد من الأنشطة التربوية، خصوصاً مشروع تطوير التعليم الذي استمر من عام 1973م وحتى عام 1979م والذي اشتركت فيه اليونسكو مع صندوق أبوظبي والبنك الدولي.

([1]) عبد الواحد يوسف: استراتيجية تعميم التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 47.

ويشترط لتحقيق هذه الاستفادة من المنظمات والهيئات العربية والدولية أن تتقدم الوزارة ببرنامجها العام بشكله النهائي حتى تستطيع الحصول على مثل هذا الدعم مبكراً، فنياً ومادياً، ويمكنها تنفيذه خلال المدة المحددة.

وفي الأخير فإن العبء الأكبر في تحقيق البرنامج يقع على الجانب المحلي وفي الاعتماد على الإمكانات الذاتية، أياً كان حجم المعونات التي ستقدمها الجهات التربوية الخارجية، لأن الوزارة هي التي سوف تخطط للبرنامج وتقوم بتنفيذه وتتحمل تبعات ونتائج التنفيذ بإيجابياتها وسلبياته

القسم السادس
المشروعات التي يمكن لليونيسيف المساهمة فيها في الوقت الحاضر

يعتمد تنفيذ المقترح السابق في مداه البعيد على عاملي الوقت والمادة من ناحية، والتنسيق بين الجهات التعليمية المعنية من ناحية أخرى. ولكن منظمة اليونيسيف تستطيع تبني بعض الخطوات الإجرائية الحالية لتحقيق تنفيذ عدد من المشروعات المصغرة والتي تدخل في إطار المقترح السابق ذكره، بحيث تكون حافزاً على تنفيذه في المستقبل.

وقد تم من خلال الزيارات الميدانية تحديد بعض الأساسيات التي يمكن للمنظمة تنفيذها في الوقت الحاضر بصورة عملية تتيح للوزارة تعميمها في المستقبل في المناطق المحرومة والنائية التي تعاني من مشكلات التشتت السكاني. وبقدر الإمكانات المتاحة للمنظمة والمرصود حتى نهاية عام 1992م يمكن تبني عدد من المشروعات العملية التي يمكن أن تسهم في رفع معدلات استيعاب البنات في التعليم الابتدائي الذي تتبناه البلاد وتضعه على قائمة أهداف خطة التربية بين أعوام 87 – 1992م مثل:

(1)مشروع تأهيل وتدريب خريجات الجامعة في مختلف التخصصات بحيث يشكلن رافداً قوياً وجديداً للتعليم الابتدائي للبنات.

(2)مشروع مدارس الفصل الواحد على هيئة نظام نووي يستفيد من المدارس القائمة.

(3)مشروع تجريب وتنفيذ المدرسة المتنقلة في المناطق الصحراوية وشبه الصحراوية.

أولاً- مشروع تأهيل وتدريب خريجات المرحلة الجامعية:

1- هدف المشروع ومدته:

تأهيل وتدريب خريجات المرحلة الجامعية من مختلف التخصصات للتدريس في المرحلة الابتدائية بحيث يشكلن رافداً جديداً وقوياً لمدارس البنات. وتبلغ المدة المقترحة للمشروع ثمانية أسابيع لمدة ثلاث سنوات اعتباراً من العام الدراسي 88/ 89م في الفترة 7/15 - 9/15 من كل عام.

2- الفئة المستهدفة:

خريجات المرحلة الجامعية من مختلف التخصصات، عدا خريجات كليتي الطب والتربية. وسوف يبلغ عدد المستفيدات من برنامج التأهيل طوال الفترة المقترحة حوالي (193) متخرجة في العام 88-89 و(297) متخرجة في العام 89-90. أما في العام 1990-1991م فسوف يبلغ عدد المستفيدات حوالي (380) طالبة، بالإضافة إلى عدد من الخريجات من المرحلة الجامعية من الموفدات من غير جامعة صنعاء – وهؤلاء ينتمين إلى عدد من المحافظات مثل تعز والحديدة وإب.

3- مكان المشروع:

من الأفضل أن يتم برنامج التأهيل في صنعاء في نهاية كل عام دراسي جامعي في مركز الوسائل التعليمية أو في كلية التربية، بحيث تستطيع جميع خريجات الجامعة الالتحاق ببرنامج التأهيل بعد الانتهاء من العام الدراسي مباشرة وقبل العودة إلى محافظاتهن.

4- استراتيجية تنفيذ هذا المشروع:

تقوم الوزارة حالياً بتنفيذ مشروع تدريب خريجي الجامعة الذين يؤدون الخدمة الإلزامية للتدريس في مختلف المراحل، وذلك من خلال السنة الأخيرة للتخرج وبالتحديد في شهر أبريل من كل عام، بالتعاون مع كلية التربية، ومدة برنامج التدريب حوالي خمسة أسابيع. كما تقوم مراكز إعداد وتدريب المعلمين من الملزمين الذين يقومون بالتدريس للمرحلة الابتدائية.

ولكن ولأن إعداد وتأهيل معلمات متخصصات في المرحلة الابتدائية من خريجات المرحلة الجامعية من المشروعات التي لم تنفذ بعد، فإن التركيز على توفير مدرسات مؤهلات مسألة ضرورية في الوقت الحاضر لرفع معدلات الاستيعاب في قطاع الإناث بشكل عام. وربما كان التفكير في برنامج تأهيلي مكثف وطويل نسبياً للمدرسات من الإجراءات العملية التي لها دور كبير في رفع أداء المدرسة الابتدائية بحيث يساعد ذلك على:

1- تخفيض نسب الفقد التربوي.

2- رفع معدلات القيد.

3- تقديم خدمات تعليمية أفضل في هذه المرحلة، خصوصاً في المناطق الريفية.

وحتى يكون هذا البرنامج أكثر فائدة فيقترح أن يتم في صنعاء، إما في كلية التربية وإما في مركز الوسائل التعليمية، بحيث تستغل فترة الإجازة ويستغل السكن الجامعي المخصص للطالبات لسكن طالبات الدورة التأهيلية التي تستمر لمدة شهرين، تعطى من خلالها الطالبات برنامجاً دراسياً تأهيلياً كافياً للتخصص في تعليم المرحلة الابتدائية، وبحيث تستطيع المتخرجة القيام بتدريس مختلف المواد، وتؤهل لأن تكون مدرسة فصل إذا رغبت في الاستمرار في المهنة.

5- إمكانات الدعم التي يمكن لليونيسيف تقديمها:

تستطيع اليونيسيف تقديم دعم كبير للمشروع بتبنيه وتقديمه إلى الوزارة والتنسيق معها في سبيل تنفيذه، وتقديم الخبرة والمشورة في هذا المجال وفي مجال إعداد منهج متخصص للتأهيل، بالتعاون مع كلية التربية ومركز البحوث والتطوير التربوي. كذلك يمكن لليونيسيف تقديم دعم مادي للمشروع على هيئة مكافأة للمدرسين والطالبات، إلى جانب ما تقدمه الوزارة، وفي توفير المواد التعليمية اللازمة، علماً بأن هذا الدعم لن يشمل جانب التأثيث ما دام المكان متوفراً.

6- احتياجات المشروع الفنية والمادية:

1. خبير تربوي لإدارة البرنامج.
2. هيئة تدريس ويمكن الاستعانة بمدرسي كلية التربية في مختلف التخصصات.
3. تقدر التكلفة الإجمالية للمشروع لإجمالي ثلاث دورات بحوالي خمسين ألف دولار بصورتها المبدئية.

ثانياً: مشروع تنفيذ المدارس الفصل الواحد على هيئة نظام نووي:

1- هدف المشروع ومدته:

يهدف المشروع إلى البدء في تنفيذ بعض الصيغ التعليمية الجديدة في المقترح العام لتعميم التعليم الابتدائي، ومنها النظام النووي الذي يجعل من المدارس المكتملة القائمة مراكز تعليمية أساسية لعدد من المدارس غير المكتملة ومدارس الفصل الواحد. وهذا التنفيذ لصيغة مدرسة الفصل بطريقة منظمة سوف يمكن الوزارة من تقييم هذه التجربة وفقاً للنتائج التي ستخرج بها، خصوصاً وأن الدراسة الاستطلاعية قد أثبتت وجود بعض المناطق التي

يمكن فيها تنفيذ مثل هذه المشروعات التربوية، ومبررات ذلك أن عددا من المدارس قد أنشئت في أماكن بعيدة عن التجمع السكاني، وتبعاً لذلك يتراوح عدد الطلاب مثل هذه المدارس بين 35 - 85 تلميذة، في حين يتعذر على عدد كبير من الأطفال الصغار الوصول إلى المدرسة، إما بسبب صغر السن وإما لوجود موانع اجتماعية، كما هو الحال عند البنات؛ وعليه فهذا المقترح سوف يجعل من عدد المدارس القائمة مراكز تعليمية أو ما يسمى بـ"المدرسة الأم"، التي تقوم بتقديم خدمات تعليمية لعدد من المدارس غير المكتملة المحيطة، بالذات مدارس الفصل الواحد، بحيث تؤدي إلى خدمة عدد ممكن من التلاميذ. ويسهم وجود مثل هذه المدارس في:

1- تخفيض نسبة الفقد التربوي.
2- معالجة ارتفاع الكفلة التعليمية.
3- معالجة المشكلات الناجمة عن التشتت السكاني.

أما المدة المقترحة لتنفيذ المشروع فهي ثلاث سنوات اعتباراً من العام الدراسي 88/ 1989م.

2- الفئة المستهدفة:

- الأطفال من البنين والبنات الذين تنطبق عليهن أحكام الإلزام من سن السادسة وحتى الثانية عشرة.
- البنات اللاتي لم يلتحقن بالتعليم بين سن التاسعة والثالثة عشرة.

3- مكان المشروع:

تحدد منطقتان تعليميتان أو ثلاث مناطق في الأماكن التي يسهل الوصول إليها والإشراف عليها بشكل مباشر، ويقترح بصفة مبدئية اختبار عدد من المناطق التي أمكن من خلال الزيارات الاستطلاعية التعرف على مشكلاتها من قرب، على أن تتولى اليونيسيف بالتعاون مع الوزارة اختيار مناطق أخرى مناسبة فيما بعد بحيث تتناسب ظروف اختيارها مع الإمكانات المتاحة مادياً وفنياً وبشرياً.

وفي لواء مأرب وصعدة والحديدة توجد عدد من المناطق التي يمكن أن تصلح لتجربة مثل هذا المشروع وقد أمكن حصر ثلاث مناطق مختلفة في الألوية الثلاثة هي:

المنطقة 1): منطقة مأرب القديمة في ناحية مأرب وتقع في الجنوب من مأرب الجديدة. يتراوح عدد سكان المنطقة المختارة بين 500 و700 نسمة، حيث توجد مدرسة مكتملة في عزلة "آل حميد"، وتقع المدرسة في مركز دائرة قطرها أربعة كيلومترات، ويحيط بها عدد من القرى الصغيرة مثل

قرى: "علي بن طالب"، "علي بن يحيى آل بوسعد"، "العريق"، "آل عائد"، و"الحرم بلقيس جو العبر".

المنطقة 2): منطقة "ربيع" شمال مدينة صعدة، وعدد سكانها غير معروف، ولكن يمكن تقدير ذلك بصفة مبدئية من خلال حساب عدد السكان في كل قرية، والذين يتراوح عددهم بين 30 و45، وتقع المدرسة المختارة في منطقة "ربيع" التي تتوسط مركز دائرة قطرها حوالي خمسة كيلومترات، وتبعد عن مدينة صعدة بحوالي ثمانية كيلومترات، وتحيط بالمنطقة حوالي سبع قرى هي: "بني سويد حاوي"، "الرابضة"، "آل مراري"، "آل الربيعي"، و"المساحة آل قحطان".

المنطقة 3): منطقة "العرش" غرب مدينة الزيدية ناحية الزيدية لواء الحديدة، وهي منطقة مخدومة تعليمياً على نحو جيد، ولكن الخدمات تقل فيها كلما اتجهنا غرباً، بسبب انخفاض نسبة السكان وتشتتهم. وتقع المدرسة المختارة في مركز دائرة قطرها حوالي عشرة كيلومترات، ويحيط بها عدد من القرى الصغيرة والمتباعدة في محيط الدائرة، هي قرى: "أحمد حسن"، "أحمد كبش"، "حسن يوسف"، "علي حسن"، و"أبكر علي دير القوزي"، ويتراوح عدد سكانها بين 450 و600 نسمة.

وهذه المنطقة تتشابه مع عدد من المناطق الأخرى في المحافظات التي يقل فيها عدد السكان، من حيث موقع المدرسة بالنسبة للتجمعات السكانية، ولهذا فإن إنشاء عدد من المدارس الصغيرة المحيطة بالمدارس المكتملة (الأم) والقائمة فعلاً يمكن أن يسهم في جعل هذه المدارس مناطق استجلاب للتلاميذ من القرى المحيطة وبحيث تصبح "المدرسة الأم" مركزاً تعليمياً متقدماً يخدم عددا من المدارس غير المكتملة كمدارس الفصل الواحد.

4- استراتيجية تنفيذ المشروع:

في البدء لا بد من القول إن مقترحا كهذا الذي يهدف إلى تجريب صيغة تعليمية جديدة سوف يكون محط اهتمام الأهالي والوزارة، بحيث يشرف عليه أحد الخبراء التربويين تعينه الوزارة من أجل الوصول بالمشروع إلى هدفه في كل منطقة مختارة.

أما اختيار مدرسة مكتملة في منطقة (عزلة) واحدة لتكون نواة استقطاب للأطفال بعد عام أو أكثر من الدراسة في المدارس المجاورة فسوف يخدم أكبر عدد من المدارس القائمة، خصوصاًً الأطفال الصغار السن والبنات، وسوف يستدعي هذا بناء ثمانية فصول متباعدة على الأقل في كل منطقة أو استخدام

الخيام للوفاء بهذا الغرض، بحيث تكون في أماكن تتوسط المدرسة الأم والقرى المحيطة.

ويقترح ذلك أن تتولى الوزارة توفير المواد التعليمية، كالكتب والمنهج، وأن تسمح للتلاميذ المنتهين من الدراسة في الصفوف الثلاثة الأولى بالالتحاق بـ"المدرسة الأم". أما اليونيسيف فيمكنها تقديم مقترح دعم مدرسي هذه الفصول المستخدمة، كذلك دعم المدارس القائمة ببعض الإمكانات التعليمية والوسائل بحيث تصبح مراكز تعليمية مصغرة لخدمة مدارس الفصل التي يتم إنشاؤها في المناطق المحيطة.

وكما هو الوضع فإن غرض المشروع إلى جانب أنه خدمة تعليمية جديدة لمناطق معينة من التي تنخفض فيها نسب القيد وترتفع نسبة التشتت السكاني، فإنه أيضا تجربة قد تسهم في خدمة المئات من المناطق المشابهة التي يمكن تقديم خدمات تعليمية أفضل لها بعد تجريب هذا المشروع ونجاحه.

5- إمكانات الدعم الذي سوف تقدمه اليونيسيف:

- يقترح لتنفيذ هذا المشروع إقامة عدد من الفصول المتحركة أو الثابتة سعة 15 – 25 طفلاً وتأثيثها بالأثاث والأدوات التعليمية مثل الكتب والوسائل والمقاعد.
- يحتاج مثل هذا المشروع أيضا إلى عدد من المدرسين المؤهلين يتناسب مع الكثافة الطلابية في كل منطقة، بحيث يتراوح العدد بين ستة إلى ثمانية مدرسين مؤهلين تأهيلاً جيداً لأدوار معلم الفصل الواحد، بحيث يقوم كل منهم بدور المعلم ويتولى العمل الإداري بالإضافة إلى ذلك.
- كما يحتاج المشروع أيضاً لدعم "المدرسة الأم" أو مدرسة النواة الأساسية، بحيث تصبح مركزا تعليميا يمد المدارس الصغيرة والمحيطة بها بالمشورة ومختلف الإمكانات التعليمية.
- تقدر التكلفة المبدئية للمشروع الواحد في كل منطقة بحوالي 000.300 ريال إذا افترض تقديم الدعم من الوزارة والتعاون الأهلي للتطوير، وتكلف ثلاثة مشروعات تجريبية من هذا النوع حوالي مليون ريال أو ما يقارب 100.000 دولار.

ثالثاً: مشروع إيجاد مدرسة متنقلة:

1- هدف المشروع ومدته:

تجري بعض الصيغ التعليمية المقترحة في البرنامج العام من أجل تعميم التعليم الابتدائي في المناطق الصحراوية وشبه الصحراوية التي تعذر وصول التعليم إليها مبكراً، أو يحول بعد المدرسة دون استفادة أبناء بعض القبائل غير

المستقرة فيها من الالتحاق بالمدارس لعدم وجود المواصلات أو للظروف المناخية الصعبة في مثل هذه المناطق في الوقت الحاضر.

أما مدة المشروع فثلاث سنوات اعتبارا من العام الدراسي 88/ 1989م بحيث يمكن استقطاب عدد كبير من الأطفال ومتابعتهم دراسياً حتى يتم إلحاقهم فيما بعد بإحدى المدارس القريبة من هذه المناطق.

2- الفئة المستهدفة :

- الأطفال من البنين والبنات في سن الإلزام في التعليم الابتدائي.
- البنات اللاتي لم يلتحقن بالتعليم بين سن التاسعة والثالثة عشرة.

3- مكان المشروع:

يتم اختيار مناطق صحراوية تنطبق عليها الشروط لإقامة المشروع، مثل منطقة من مناطق تهامة، وأخرى بين مأرب والجوف، وثالثة في صعدة، على أن تتولى اليونيسيف بالتعاون مع الوزارة اختيار مناطق أخرى تتناسب مع إمكاناتها للإشراف عليها مباشرة.

المنطقة 1): في منطقة زبيد ناحية زبيد باتجاه حيس جنوباً، مخدومة تعليمياً حيث تمتد مساحة تقدر بحوالي 30 كيلومترا مربعاً تكاد تكون خالية من المدارس، وبحاجة إلى خدمات تعليمية ويذهب التلاميذ إلى الدراسة إلى مدينة حيس من الطريق المعبد بين زبيد وحيس، ويبلغ عدد القرى في هذه المنطقة حوالي 75 قرية.

وكما أن المنطقة بحاجة إلى مدارس مكتملة وفي حدود خمس مدارس على الأقل، فإنها تحتاج لمشروع مدرسة متنقلة أو أكثر بحيث تبدأ من "وادي جرجر" شمالا إلى منطقة "وادي زويل" جنوباً من منقطة "العبادية السفلى" شرقاً إلى "المعاصلة" غرباً.

المنطقة 2): وتمتد بين منطقتي مأرب الجديدة وحزم الجوف، والتي تشكل مسافة قدرها حوالي 50 كيلومترا، ويمكن تقسيمها إلى منطقتين متباعدتين، بحيث تخدم الأولى المناطق القريبة من مأرب الجديدة شمالاً حتى وادي الجوف، والأخرى تبدأ من منطقة وادي الجوف وتنتهي عند منطقة مأرب حيث يعيش عدد من القبائل المتباعدة.

المنطقة 3): منطقة "الشط" في لواء صعدة ناحية صعدة باتجاه الغرب حتى منطقة "القحمة" مروراً بـ"الجوازعة" و"آل هوشان" و"الخشمة" حتى "آل السباعي" و"الحدبة" و"أوز الأعلى"، وتقدر المسافة بحوالي 12 كيلومترا حيث يعين عدد من القبائل المتباعدة والمتفرقة والصغيرة.

4- استراتيجية تنفيذ المشروع:

واضح أن المشروع عبارة عن مدرسة متنقلة تتوافر فيها الإمكانات التعليمية المتكاملة، بعد تحديد المناطق التي تبدأ منها الدراسة والمناطق التي تنتهي فيها في اليوم نفسه، بحيث تؤدي خدمة تعليمية على مرحلتين، إحداهما صباحية والأخرى مسائية، وتعود للمبيت في مركز الناحية، وبحيث يتم تقسيم المسافة بين منطقة البدء ومنطقة الانتهاء مناصفة.

ومثل هذا المشروع سوف يخدم عدداً كبيراً من الأطفال الذين تبعد منازلهم عن مراكز الأولوية والمدارس المكتملة، وبخاصة فئة البنات اللاتي لا تسمح لهن الظروف الاجتماعية بالالتحاق بالمدارس النظامية في مراكز النواحي، نظرا لبعد المدارس عن أماكن تجمعاتهن.

أما السيارة التي تخصص لهذا المشروع فينبغي أن تحتوي على مكتبة صغيرة ومعمل وسبورة وشاشة عرض وجهاز فيديو ووسائل تعليمية مختلفة كالملصقات والخرائط، بالإضافة إلى المواد التعليمية المناسبة، وأن يتولى قيادة هذا المشروع مدرسان أو ثلاثة في كل منطقة للتدريس في الفترتين الصباحية والمسائية لكل مجموعة، ويشترط أن يكونوا مؤهلين للعمل كمدرسي فصول ويستطيعون تدريس مختلف المستويات التعليمية في المرحلة الابتدائية، كما يشترط أن يتم اختيارهم من بين أبناء المناطق نفسها حتى يمكنهم التعامل مع الأهالي.

ولتنفيذ هذا المشروع يقترح أن تتولى اليونيسيف بالتعاون مع مركز البحوث والتطوير التربوي ووزارة التربية بالإدارة العامة للتعليم الابتدائي والإدارة التعليمية في اللواء متابعة الإجراءات اللازمة لاختيار وتحديد مناطق أخرى مشابهة في المنطقة.

وإذا تعذر ذلك يكلف بهذا العمل أحد الخبراء الذين ترشحهم الوزارة لتحديد عدد من المناطق ولدراسة التكلفة والنتائج التي سوف تترتب عليها تنفيذ مثل هذه التجربة.

5- إمكانات الدعم الذي سوف تقدمه اليونيسيف:

تستطيع اليونيسيف تقديم دعم كبير لمثل هذا المشروع من النواحي الفنية، منها ما يختص بتقديم البحوث العملية، ومنها ما يتعلق بتوفير الأدوات التعليمية اللازمة والخبرة، يضاف إلى ذلك تخصيص دورات تعليمية متخصصة من خلال الذين تعدهم للعمل بهذه الصورة وبالشكل المناسب.

6- احتياجات المشروع الفنية والمادية:

- توفير سيارة تعليمية مجهزة ومخصصة لأن تكون فصلا راسياً مستقلاً لكل مجموعة.

- توفير مدرسين يستطيعون القيام بالعمل بهذا النوع من المدارس، كما يستطيعون التعامل مع السكان في هذه المناطق.
- توفير دورات تأهيلية للمعلمين والإداريين بحيث تصبح مثل هذه المدرسة جزءاً من النشاط التعليمي للمدارس الأم التي سوف ترتبط بها فيما بعد والتي من المؤمل أن يلتحق بها التلاميذ الذين شملتهم هذه الدراسة مستقبلاً.
- تقدر احتياجات المشروع الواحد بحوالي مليون ريال يمني، أي حوالي 100.000 دولار.

المراجع:

1. الجهاز المركزي للتخطيط: النتائج الأولية للمساكن والسكان، صنعاء 1976م.
2. الجهاز المركزي للتخطيط: دراسات تخطيطية واقتصادية، صنعاء 1976م.
3. الجهاز المركزي للتخطيط: كتاب الإحصاء السنوي العام 1986م، صنعاء، 1987م.
4. الجهاز المركزي للتخطيط: الإسقاطات السكانية حسب النوع والعمر حتى عام 2010م.
5. انطون رحمة: تخطيط وتدريب معلم المرحلة الابتدائية، مجلة "التربية الجديدة"، العدد (39)، السنة (13)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، عمان للتربية، باريس، 1984م.
6. اليونسكو: التعليم في الدول العربية في ضوء مؤتمر أبوظبي، منشورات اليونسكو رقم (39)، باريس، 1979م.
7. اليونسكو: تعميم التعليم الابتدائي، تضمن قدرا ملائما من مبادئ العلوم والتكنولوجيا، الدورة (39) لمؤتمر الدولي للتربية، باريس، 1984م.
8. اليونسكو: البرنامج الإقليمي لتعميم التعليم الابتدائي وتجديده ومحو الأمية في الدول العربية بحلول عام 200، مكتب اليونسكو الإقليمي في الدول العربية، عمان، 1988م.
9. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: استراتيجية تطوير التربية العربية، ط2، القاهرة.
10. عبد الواحد يوسف: الاستراتيجيات المتناسقة لتعميم التعليم الابتدائي والقضاء على الأمية، مجلة "التربية الجديدة"، العدد (37)، السنة (13)،

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، عمان، يناير 1986م.

11. علي هود باعباد: دراسة تحليلية لبعض مشكلات معلم المرحلة الابتدائية - رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة عين شمس، القاهرة، 1982م.

12. محمد إبراهيم كاظم: اعتبارات ومعالم برنامج لمسيرة التعليم في مصر، مجلة "التربية الجديدة"، العدد (43)، السنة (14)، مكتب اليونسكو الإقليمي، عمان، ديسمبر 1987م.

13. مجلة "التربية الجديدة": عدد خاص عن اجتماع كبار المسؤولين من التربية والتعليم في البلاد العربية، مكتب اليونسكو، عمان، 1987م.

14. مركز البحوث والتطوير التربوي: ديناميكية القبول والتدفق في المرحلة الابتدائية، صنعاء.

15. مركز البحوث والتطوير التربوي: توفير المعلم والاحتفاظ به، صنعاء، 1985م.

16. مركز البحوث والتطوير التربوي: تقرير اليمن إلى وزراء التربية والتعليم العرب والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي والاجتماعي، صنعاء، 1979م.

17. مجلة "التربية الجديدة": مستقبل التعليم في المنطقة العربية، العدد (21)، السنة (7)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، بيروت، 1980م.

18. وزارة التربية والتعليم: التربية في مسار التصحيح، الكتاب السنوي الأول، صنعاء، 1976م.

19. وزارة التربية والتعليم: كتاب الإحصاء السنوي للأعوام: 83، 84، و1985م.

20. وزارة التربية والتعليم: كتاب الإحصاء السنوي للأعوام: 84، 85، و1986م.

21. وزارة التربية والتعليم: كتاب الإحصاء السنوي للعام 1987/86م، صنعاء، 1987م.

22. وزارة التربية والتعليم: الحملة الوطنية لمحو الأمية، اللجنة العليا لمحو الأمية في الجمهورية العربية اليمنية، صنعاء، 1983م.

23. وزارة التربية والتعليم: تقرير المتابعة للخطة الخمسية الثانية، صنعاء، 1982م.

24. وهيبة غالب فارع: تعليم البنات في اليمن بين الأحجام وتكافؤ الفرص التعليمية - رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1983م.

25. وهيبة غالب فارع: تعميم التعليم الابتدائي في الجمهورية العربية اليمنية في ضوء مطالب المجتمع والاتجاهات التربوية المعاصرة - رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1987م.

26. Awad Bilquis : Girls and women's and Ed . in . Y.A.R. proj .9870 YEM 1978 .

27. UNESCO : Meeting lowcost Alternative stratingies for the development of early child hood Ed. Paris Nov . 1986 .

28. UNESCO : public expenditure on Ed . in th world Regional and country trends 1970 .

29. UNESCO : Trends and projections of inrollment by level and age 1960 – 200 – paris . 1986 .

30. Coomops Philip and others : New paths to learning for Rural children world Bank Unicef , by ICED N. York .

31. Coomp Philip and Ahmad Manzoor : Education for Rural Development Sarger publisher N . Y . 1975 .

32. Nood Hall , Maareen : Cost Benefit analysis in Educational planning ICEP , UNESCO , paris 1980 .

33. Manzoor Ahmad : Report of a visit to Yemen Arab Republic 20-25 June UNTCEF , Sana'a 1986.

الملحق رقم (1)

تقدير عدد التلاميذ إلى إجمالي عدد الأطفال 2-6 المتوقع عام 2000 حسب معدلات النمو المشاهد (سنة الأساس 72 – 1973م)

العام الدراسي	عدد التلاميذ المتوقع 6– 12	عدد الأطفال المتوقع 6-12 بالألف	نسبة صافي القيد
86-85	649441	1412	46
87-86	692709	1418	49
88-87	735978	1443	51
89-88	779249	1474	53
90-89	822516	1506	54.6
91-90	865787	1549	55
92-91	909054	1601	56.7
93-92	952324	1657	57.4
94-93	995594	1675	59.4
95-94	1038861	1756	59
96-95	1082131	1810	59.7
97-96	1125401	1869	60
98-97	1168669	1867	62.5
99-98	1211940	1985	61
2000-99	1255206	2090	60

ملحق رقم (2)

تقدير عدد التلاميذ المتوقع في مختلف الصفوف في المرحلة الابتدائية حتى عام 2000م حسب معدلات النمو المشاهد (لسنة الأساس 72 – 1973م)

العام الدراسي	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	الإجمالي
86-85	219210	111999	124717	91872	59479	42164	649441
87-86	232126	117912	133881	99118	64230	45442	692709
88-87	245041	123824	143045	106365	68982	48721	735978
89-88	257957	129737	152209	113612	63734	52000	779249
90-89	270872	135649	161372	120858	78486	55279	822516
91-90	283788	141562	170536	128105	83238	58558	865787
92-91	296704	147474	179700	135351	87989	61836	909054
93-92	309619	153387	188864	142518	92741	65115	952324
94-93	322535	159299	198028	149845	97493	68394	995594
95-94	335450	1651212	207191	157091	102244	71673	1038861
96-95	348366	171124	216355	164338	106996	74952	1082131
97-96	361282	177037	225519	171584	111748	87231	1125401
98-97	374197	182949	234683	178831	116500	81509	1168669
99-98	387113	188862	243847	186078	221252	84788	1211940
200-99	400028	194774	253010	193324	116003	88067	1255206

القراءة الثالثة

الأهداف التعليمية ومصادر اشتقاقها في الجمهورية العربية اليمنية(*)

أ.د. وهيبة غالب فارع

- معاني الأهداف في التربية
- الأهداف العامة للتعليم في الجمهورية العربية اليمنية
- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية في الجمهورية العربية اليمنية
- النواحي التطبيقية للأهداف التعليمية
- أهم اتجاهات السياسة التعليمية

---

* بحث مفدم إلى: ندوة تطوير المواد التعليمية في الجمهورية العربية اليمنية، صنعاء 1989م.

بادئ ذي بدء لا بد من الإشارة إلى أن أهداف التعليم في أي مجتمع من المجتمعات تعبير عن أهداف المجتمع ومؤشر صادق لواقعه وتطلعاته نحو المستقبل.

والأهداف التعليمية في الجمهورية العربية اليمنية تعبر في مجملها عن أهداف المجتمع اليمني تربوياً اقتصاديا واجتماعياً وبالتالي سياسياً.

وإذا كانت الأهداف من الموضوعات ذات العلاقة بعلم النفس وفلسفة التربية فإنه لا بد من الإشارة إلى معاني تلك الأهداف ومصادرها، مع مقارنتها ببعض الاتجاهات التربوية الحديثة في العالم.

❖ **معاني الأهداف في التربية:**

تأخذ الأهداف مستويات مختلفة في معانيها منها:

- الأهداف التربوية Educational Airns .
- المرامي التربوية والتعليمية Educational Goals .
- الأغراض التعليمية Educational Objective.

والهدف التربوي غالباً ما يكون بعيد المدى. أما المرمى التربوي فيكون متوسط المدى. بينما الغرض التعليمي يكون قصير المدى.

والهدف التربوي غالباً ما يرتبط بالأهداف العامة العليا للمجتمع. والغرض التربوي هو الذي يوجه واضع المنهج ومصمم الكتب الدراسية. بينما الغرض التعليمي هو الذي يوجه مؤلف الكتاب الدراسي والمعلم أثناء عمله داخل الفصل وخارجه[1].

ولهذا فإن المخطط التربوي يتعامل مع مستويات من الأهداف غير تلك التي يتعامل معها المعلم داخل الفصل؛ فعلى سبيل المثال فإن معلم مادة الكيمياء عندما يسعى لتحقيق الأهداف التعليمية بمادته في المرحلة الثانوية، والتي تحددها وزارة التربية للمقرر الدراسي، فإن بعض أهدافه تتلخص فيما يلي:

([1]) حسان محمد حسان وآخرون: دراسات في فلسفة التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1989، ص 35.

- تعويد الطالب على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير والوصول إلى حل لبعض المشكلات بطريقته التجريبية حتى يصل إلى نتيجة عملية سليمة.
- مساعدة الطالب على أن يكون مستهلكاً ومنتجاً في ضوء معلوماته الكيميائية.

ومن الواضح أن مثل هذين الهدفين يخدمان أهداف المرحلة الثانوية، وبذلك تتحقق الأهداف التربوية للمجتمع. وهذا ينطبق على بقية المواد، مع اختلاف بعض المواد الأدبية، بحكم طبيعتها التي تعطي اهتماماً أكثر للأهداف الوجدانية والاجتماعية، بينما تعطي اهتماماً أكبر للنواحي العملية.

وبغض النظر عن غلبة الاهتمام بالنواحي السلوكية على النواحي المعرفية، فإن التفكير أو التحليل العلمي، والأمر متروك في النهائية لقرارات المعلم في تحقيق هذه الأهداف لمجتمعه.

إذن، فهناك صلة بين الأهداف الخاصة والعامة تستدعي من المعلم قدرا أكبر من الإطلاع الذي لا يقتصر على تخصصه الأكاديمي، وإنما الإطلاع الثقافي الواسع لقضايا مجتمعه وهمومه، ولأن المحصلة النهائية في الأهداف هي الانطلاق من مفاهيم فلسفية خاصة بإنسان هذا المجتمع البنية والعقائدية والنفسية والاجتماعية والسلوكية[1].

لهذا فما من مؤثر حقيقي للمجتمع إلا وامتدت أهدافه إلى التعليم تغير فيه ليتناسب مع المفاهيم الجديدة. وما من دين سماوي سيطر على مجتمع إلا وامتدت أهداف التعليم لتناسب عقيدته.

❖ الأهداف العامة للتعليم في الجمهورية العربية اليمنية:

إن التغيرات السريعة والمتلاحقة التي حدثت منذ قيام الثورة في عام 62 قد استدعت الاهتمام بالتعليم اهتماماً غير عادي. ويحدد قانون التعليم في الباب الأول الأهداف العامة للتعليم فيما يلي:

التعليم في مقدمة المستويات الأساسية لبناء الدول المتقدمة، باعتباره من أهم دعامات إحراز تقدمها العلمي والتكنولوجي، وبلوغ أهدافها الروحية والاقتصادية والاجتماعية والقومية. والتعليم بهذه الوظيفة تتضاعف أهميته، وتبرز مكانته بالنسبة للدول النامية، وباعتباره وسيلة حتمية لإحداث التطور الجذري المنشود في حياة المجتمع بخطوات واسعة، وذلك تعويضاً عن التخلف

([1]) سعيد إسماعيل علي وآخرون: دراسات في فلسفة التربية، عالم الكتب، القاهرة، 1981م، ص41.

الطويل المدى الذي عانت منه تلك الدول أحقاباً طويلة، ووصولاً إلى التقدم الذي تفرضه متطلبات الإنسان نحو الحياة الإنسانية الكريمة.

وبما أن الجمهورية العربية اليمنية لها عراقتها الحضارية وأصالتها الدينية والعربية، فإن سياستها التعليمية تستهدف التوصل إلى فلسفة واضحة ومتطورة للتعليم في مراحله ونوعياته، حسب ما نص عليه الدستور الدائم للجمهورية الدستور الدائم للجمهورية العربية اليمنية (المادة 32)[1]، والتعليم حق لليمنيين جميعاً تكفله الدولة بإنشاء مختلف المدارس والمؤسسات الثقافية والتربوية والتوسع فيها حسب الإمكانيات، وتهتم الدولة خاصة بنمو الشباب البدني والعقلي والخلقي. وفي ضوء ذلك تتحدد الأهداف العامة للتربية والتعليم في الجمهورية العربية اليمنية على النحو التالي:

أولاً: الأهداف الدينية والثقافية:

1. الإيمان بالله، وبالإسلام، وبمحمد (ص) نبياً ورسولا.
2. التصور الإسلامي الكامل للكون والإنسان والحياة، وأن الوجود كله خاضع لما سنه الله تعالى ليقوم كل مخلوق بوظيفته دون خلل أو اضطراب، وأن الحياة الدنيا حياة عمل وإنتاج.
3. الإيمان بالكرامة الإنسانية التي قررها القرآن الكريم {ولقد كرمنا بني آدم...} إلى آخر الآية.
4. الإيمان بالمثل العليا التي جاء بها الإسلام لقيام حضارة إسلامية رشيدة بناءة لتحقيق العزة في الدنيا والسعادة في الآخرة، ولذلك فإن العلوم الدينية والثقافة الإسلامية أساسية في جميع مراحل التعليم وفروعه المختلفة.
5. الجهاد في سبيل الله فريضة محكمة وسنة متبعة وضرورة قائمة إلى يوم القيامة.
6. الإيمان بالقوة بأسمى صورها في: قوة العقيدة، قوة الخلق، قوة الجسم... والعمل على تربية الأجيال القادمة عليها.
7. احترام الحقوق العامة والحريات التي كفلها الإسلام، ومشروعية حمايتها حفاظاً على الأمن وتحقيقاً لاستقرار المجتمع المسلم في الدين والنفس والعرض والمال[2].

([1]) وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم العام والسياسة التعليمية، صنعاء، ص 4 – 8.
([2]) المرجع السابق، ص 12.

ثانياً: الأهداف الاقتصادية:

1. توجيه الطلاب توجيهاً يخدم مطالب التنمية الشاملة في مجالاتها الرئيسية الثلاثة (الإنتاج، الخدمات، العلوم والثقافة).
2. تنسيق السياسة التعليمية من أجل تحقيق التكامل في إعداد وتنمية القوى البشرية بالعدد والنوع والمستوى اللازم لتحقيق خطة التنمية الاقتصادية.
3. الاستفادة من الاتجاهات التربوية المعاصرة في وظيفة المدرسة بما لا يؤثر على حرية الطالب وحقه في اختيار التخصص المناسب.
4. تعميق حب العمل لدى التلاميذ خلال عملية التربية والتعليم، لا عن طريق المفاهيم المجردة، وإنما بإتاحة الفرصة لهم لممارسة العمل أثناء حياتهم المدرسية، وبتوفير إمكانيات هذه الممارسة.
5. الاهتمام بالتكنولوجيا المتقدمة باعتبارها من أهم وسائل النهوض بالنمو الاقتصادي.

ثالثاً: الأهداف الاجتماعية:

2. تعميق حب الخير لبني الإنسان في نفسية المتعلم.
3. تعميق مفاهيم التلميذ في كيفية الاستفادة من حريته الشخصية والاجتماعية بحيث يعرف ما له وما عليه من واجبات نحو المجتمع والدولة، وحتى يستطيع ممارسته بنجاح في بيئته.
4. تعميق وعي الطلاب في الحفاظ على:
5. التراث وآثاره الإنسانية.
6. مكتسبات الدولة والمجتمع والفرد.
7. التفاعل مع الخدمات التي تقدمها الدولة للمجتمع، والمحافظة على المنشآت العامة والخاصة.
8. خلق روح التفاعل مع المجتمع.
9. إثراء الأجيال الحاضرة بثقافات الأجيال الماضية.
10. تعويد التلاميذ على حب النظام في العمل الفرد والجماعي.

11. إعداد التلميذ إعداداً اجتماعياً وثقافياً سليماً بحيث يستطيع أن يسهم في القضاء على العادات الاجتماعية السيئة في بيئته[1].

رابعاً: الأهداف القومية:

1. الإيمان بالوحدة العربية والمحافظة على التراث العربي لحمايته من الطامعين والمعتدين، وما يستتبع ذلك من تبصير التلاميذ بمقومات وخصائص عروبتهم في النواحي الروحية والتاريخية والجغرافية والتربوية والاقتصادية والسياسية مع الأشقاء العرب.
2. الاهتمام باللغة العربية، لغة القرآن واللغة الرسمية للدولة، باعتبارها الدعامة الرئيسية لثقافتنا وعروبتنا، وباعتبارها لغة التعليم لجميع المواد في جميع المراحل.
3. الإيمان بأهمية الروابط الروحية التي توثق صلة الجمهورية العربية اليمنية بالأمة الإسلامية جمعاء، وما يتطلبه ذلك من تعميق الثقافة المشتركة بين اليمن وشعوب العالم الإسلامي في نفوس الأجيال {إن هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاعبدون}.
4. التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب، والمشاركة فيها والاستفادة منها بما يعود على المجتمع في الجمهورية العربية اليمنية خاصة والإنسانية عامة بالخير والتقدم.

خامساً: الأهداف التربوية:

1. تنمية التلاميذ في مراحل نموهم المختلفة في النواحي العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية في ضوء الأهداف الروحية والسياسية للبلاد.
2. أن تكون المعارف والمعلومات التي يدرسونها وسيلة جيدة لتحقيق تنمية قدرات التلاميذ.
3. الاهتمام بإشباع حاجات التلاميذ والكشف عن ميولهم واستعداداتهم ومهاراتهم وتوجهها التوجيه الصحيح.
4. تنمية قدراتهم على التفاعل مع البيئة التي يعيشون فيها.

وتتفرع من هذه الأهداف العامة أهداف خاصة، فكل مرحلة من المراحل تتناسب مع أعمال التلاميذ والطلاب، كما يتنوع التعليم إلى عام وفني

([1]) المرجع السابق، ص 14.

ومهني يلبي حاجات البلاد وأهدافها التي تتولى السياسة التعليمية توجهها وتتبنى أساليب تحقيقها، وتعمل اللائحة التنظيمية على تفسيرها[1].

ومن المبادئ التي يؤكدها قانون التعليم أهداف تعليم البنات، ومنها:

- حق الفتاة في التعليم على قدم المساواة مع الولد بما يتفق وميولها واستعداداتها.
- الاهتمام بتربيتها تربية تؤهلها لأن تكون أما صالحة لتربية الأجيال.
- الاهتمام بالجوانب الخاصة التي تميزها للاستفادة منها في المجالات التي تستطيع من خلالها الإسهام في خدمة المجتمع.
- مراعاة تربية الفتاة تربية فاضلة تتفق والتقاليد الصالحة للمجتمع اليمني.

❖ **مصادر اشتقاق الأهداف التربوية في الجمهورية العربية اليمنية:**

تتنوع مصادر الأهداف في المجتمع اليمني بحديث تسعى لتلبية حاجات المجتمع وعقيدته، وتراعي طبيعته وميول المتعلمين وحاجاتهم.

ويمكن إجمال هذه المصادر فيما يلي:

1) العقيدة الدينية:

يعتبر الدين الإسلامي أهم مصادر اشتقاق الأهداف في المجتمع اليمني، بحكم عقيدته كمجتمع مسلم، لهذا فإن التصور الإسلامي الكامل للكون والحياة والإنسان والإيمان بالكرامة الإنسانية التي قررها القرآن الكريم، والإيمان بالمثل العليا التي جاء بها الإسلام، والإيمان بالقوة في أسمى صورها في العقيدة والخلق الطيب والعمل على تربية الأجيال عليها واحترام الحقوق العامة والحريات التي كفلها الإسلام تحقيقاً لاستقرار المجتمع المسلم في الدين والنفس والعرض والمال، هي أهم المرتكزات التي توجه السياسة التعليمية وتكاد تغلق معظم المناهج الدراسية.

2) طبيعة العصر:

تراعي الأهداف التعليمية طبيعة العصر الحديث باعتبارها ملامح أساسية للمجتمع اليمني في ظل المجتمع العربي الإسلامي والعالمي.

ولعل أهم ما يميز الأهداف التعليمية الإيمان بحقوق الإنسان وتعميق حب الخير لبني الإنسان والمحافظة على التراث الإنساني، واعتبار التعليم حقاً

([1])المرجع السابق، ص 14.

مشروعاً لكل أبناء البلاد، بغض النظر عن النوع أو المكانة، وبصورة مجانية، تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم/ والتي تتفق مع مبادئ حقوق الإنسان. كذلك فإن الأهداف تراعي اعتبار التعليم في مقدمة المقومات الأساسية لإحراز التقدم العلمي والتكنولوجي في ظل طبيعة العصر التي أصبحت تقتضي ذلك، باعتباره وسيلة حتمية لإحداث التطور الجذري المنشود في حياة المجتمع تعويضاً عن التخلف الذي عليه[1].

3) طبيعة المجتمع:

يعتبر المجتمع، بتاريخه وحاضره وثقافته، من أهم مصادر الأهداف التعليمية في البلاد، التي تمثل ثقلاً حضارياً له مكانته الإسلامية والعربية، لذلك فإن تعميق وعي الطلاب في الحفاظ على التراث الحضاري وآثاره الإنسانية ومكتسبات الدولة والمجتمع والفرد، وتعميق حب الخير للبشرية، هو الأساس للتطور في ظل المحافظة على الأصالة.

وفي هذا الصدد فإن طبيعة المجتمع تقتضي مراعاة هذه المكانة، بالإيمان بالوحدة العربية ولغتها القومية وبأهمية الروابط الروحية التي تعمق هذه الروابط، مع عدم إغفال التفاعل مع التطورات الحضارية العالمية في شتى مجالات الحياة.

4) احتياجات المجتمع:

إن احتياجات المجتمع الثقافية تتطلب إعداد التلميذ إعداداً اجتماعياً وثقافياً سليماً، بحيث يسهم في القضاء على العادات الضارة واكتساب العادات الجيدة وإيجاد روح التفاعل مع المجتمع والتفاعل مع الخدمات التي تقدمها الدولة والمحافظة عليها. لهذا فإن أهم مصادر الأهداف والاحتياجات الثقافية التي تعمل التربية على تلبيتها هي حاجات المجتمع الثقافية والاجتماعية.

ولا تقتصر هذه الاحتياجات على الجانب الثقافي، وإنما تمتد إلى الجانب الاقتصادي للاستفادة من الاتجاهات التربوية المعاصرة من أجل تحقيق التكامل في إعداد وتنمية القوى البشرية بالعدد والنوع والمستوى اللازم لتحقيق خطط التنمية الاقتصادية. وكانت ترجمة هذه الأهداف هي السعي إلى تنويع التعليم تنويعاً يتناسب وهذه الحاجات.

5) طبيعة المتعلم:

([1]) الجهاز المركزي للتخطيط: الخط الخمسية الأولى والثانية والثالثة، صنعاء، 1976، 1981، 1986.

كما تأتي طبيعة المتعلم كمصدر أساسي من مصادر اشتقاق الأهداف، حيث تساعد على إشباع حاجات التلاميذ والكشف عن ميولهم واستعداداتهم ومهاراتهم وتوجيهها التوجيه الصحيح وتنمية قدراتهم على التفاعل مع البيئة، لهذا تأتي أهمية تقسيم المراحل الدراسية إلى فترات زمنية تراعي هذه الطبيعة وتسعى لتزويد المتعلم بالمهارات اللغوية والحركية والسلوكية التي تتلاءم مع متطلبات السن هذه المرحلة[1].

❖ **النواحي التطبيقية للأهداف التعليمية:**

تهدف الفلسفة المثالية لإعداد الرجل الجنتلمان أو المثقف ثقافة موسوعية، وبمعنى آخر تقديم التعليم الأفضل للفئات الراقية اقتصادياً واجتماعياً، لذلك فإن الاهتمام بتكوين عقلية ثقافية مجردة تستدعي التركيز على الدراسات الإنسانية. وفي الفلسفة الواقعية فإن الاهتمام بتكوين الشخصية من النواحي العقلية الجسيمة والخلقية تستدعي التركيز على العلوم التطبيقية والتربية الرياضية والتدريب على استخدام المنهج التجريب والاستقراء.

أما الفلسفة البراجماتية فإن التربية فيها هي الحياة، والنمو ليس له هدف غير النمو، لهذا فإن من أهم أهدافها كشف قدرات الفرد البيولوجية والنفسية والاجتماعية عن طريق الخبرة أو المواقف، وهكذا يكتمل بناء الشخصية المنتجة والديمقراطية، لهذا فهي تركز على مطالب النمو التي لا تفرض عن طريق أي سلطة مجتمعية، وإنما تعتمد على الدراسات ذات المنفعة المباشرة للفرد.

وفي الفلسفة الإسلامية فإن الأهداف تتمحور حول الشخصية المتكاملة المؤمنة بالله وملائكته وكتبه ورسله، مع التمسك بأركان الإسلام والسلوك المرافق له في السر والعلن، مع الفرد والجماعة، وهي بذلك تستدعي التفكير والبحث وإتقان العمل والإخلاص فيه واحترام الأديان السماوية، لهذا فإن التركيز على الجوانب الفكرية والعملية من أهم سماتها. وبقدرة تأثير هذه الفلسفة تاريخياً في كثير من الفلسفات التربوية المعاصرة، فإنها لا تجد حرجاً من الاستفادة من مختلف الاتجاهات من نواحيها النظرية والتطبيقية والتي تراها مناسبة.

كذلك فإن المحاولات الساعية إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية التي تراعي إتاحة الفرصة لكل مواطن في التعليم، كلاً حسب إمكاناته والمدى الذي تؤهله له قدراته، لا يتوقف عند حدود الاهتمام بالجوانب المعرفية التي تنادي بها المثالية، ولا التركيز فيها على الجوانب التطبيقية التي تنادي بها

([1]) سعد أحمد: التربية والتقدم، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1989، ص 64 – 75.

البراجماتية، لأن طبيعة المتعلم تفترض أن تراعى فيه الجوانب المعرفية التطبيقية. وقد استفاد واضعو الأهداف التعليمية في المجتمع اليمني من هذه الاتجاهات[1].

وإذا كانت الفلسفة البراجماتية تنحصر في جوانب المنفعة الشخصية، فإن فلسفة التعليم وأهدافه في المجتمع اليمني تراعي جوانب المنفعة الجماعية والفردية معا، مع محاولة ربط المنفعة بمصلحة المجتمع وليس الفرد، وهو ما تعبر عنه سياسة الدولة في الخطط الإنمائية العامة للبلاد[2].

على أن التطبيق العملي لهذه الأهداف وخلفيتها الفلسفية في الجمهورية العربية اليمنية يواجه الكثير من الصعوبات، فمثلاً: إذا كان ربط التعليم بالعمل والبيئة يتطلب إيجاد مناخ عملي مناسب، فإن الإمكانات لا تسمح بتوفير المناخ المطلوب لتحقيق جميع هذه الأهداف، وهذا ينطبق على كثير من الجوانب العملية التعليمية، خصوصاً في النواحي العملية، وذلك لعدد من الأسباب، منها طغيان الكم على الكيف في ظل الطلب الاجتماعي المتزايد نحو التعليم.

وقد يصدق القول بأن التعليم في البلاد تغلب عليه الجوانب النظرية على الجوانب العملية، مما أدى إلى ثنائية واضحة يعاني منها النظام التعليمي في الوقت الحاضر. ومن المنتظر أن تتولى الأجهزة التعليمية مراجعة ذلك أثناء تقويم خططها التعليمية، وحسب توجيهات السياسة التعليمية حالياً، التي أصبحت تنادي بتجاوز مثل هذه الثغرات، وربط التعليم بجوانب التنمية الشاملة للمجتمع والإنسان اليمني، وبحيث تراعى الجوانب الثقافية والاجتماعية والعملية معاً، وبما يشبع رغبة الفرد من التعليم ويؤدي إلى تلبية الحاجات المجتمعية.

ومع ذلك فإذا كان مجالنا هنا هو التعريف بالأهداف العامة للتعليم، ودون الخوض في تفصيلاتها، فإنه لا بد من الإشارة إلى ضرورة تحليل الأهداف تحليلاً فلسفياً عميقاً، بحيث تتضح أهم مرتكزات السياسة التعليمية اليمنية التي بدأت توجه التعليم لتحقيق كثير من الغايات والأهداف والمبادئ التي عبرت عنها الأهداف العامة للتعليم منذ مطلع السبعينيات.

❖ **أهم اتجاهات السياسة التعليمية:**

([1]) محمد لبيب: فلسفة التربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).
([2]) سعد أحمد، مرجع سابق، ص 103.

وإذا كان لا يستطيع ادعاء أن بالإمكان دراسة مدى تحقيق مثل هذه الأهداف في المجتمع اليمني في صفحات قليلة وفي زمن قياسي كهذا، فإن أحداً لا ينكر التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي أحدثها التعليم في المجتمع عموماً، والتي بدأت تؤتي ثمارها بعد انتشار التعليم في مراحله الأولى والمتوسطة والثانوية في مختلف المحافظات، والتعليم العالي، وفي أهم التخصصات الفنية التي تحتاجها البلاد، والتي يمكن ملاحظتها من المؤشرات الإحصائية المختلفة.

أما بالنسبة لأهم مرتكزات السياسة التعليمية في المجتمع اليمني، وهي الخطوات الإجرائية لتحقيق الأهداف التعليمية العامة، فيمكن إيجازها فيما يلي:

1) تحقيق الكفاية الاجتماعية:

بحيث يمكن تأكيد حق التعليم لكل فرد إلى أقصى ما تسمح به قدراته ومواهبه، لهذا تتبنى الدولة مبدأ الإلزام في المرحلة الابتدائية والسعي إلى تحقيق تعميم هذا التعليم وفق خطة مرسومة مع التوسع في التعليم الإعدادي والثانوي.

2) تحقيق العدالة الاجتماعية:

ويعني توفير فرص التعليم المكافئة لجميع الفئات بغض النظر عن النوع أو المكانة أو الموقع الجغرافي.

3) تحقيق الكفاية الاقتصادية:

ويعني الاهتمام بتوفير العمالة اللازمة في شتى ميادين العمل والإنتاج والخدمات بالقدر والكيف اللازمين للنمو الاقتصادي. وهذا يتطلب تنويع التعليم في المرحلة الثانوية إلى تعليم عام ومهني، وتجهيز مؤسساته وحسن توزيع طلابه حسب استعداداتهم ومتطلبات التنمية، وتأمين الحوافز وإصدار القوانين التي تشجع على نجاح هذا التنويع. كما يتطلب الاهتمام أيضاً بالتعليم غير النظامي ومراكز التأهيل المهني لتدريس لمن فاتتهم فرص التعليم.

وأخيراً، إذا كنا لا ننفي كثيراً من الإيجابيات التي تحققت للمجتمع من خلال تحقيق أهداف التعليم، فإننا لا ننكر وجود بعض القصور الذي نشأ خلال تطور العملية التعليمية بصورتها الإجمالية، والذي يمكن ملاحظته من واقع هذا التطور وإيجازه فيما يلي:

أولاً: اقتصار التعليم بشكل عام على الجوانب النظرية دون غيرها من الجوانب ذات الأهداف في بناء الشخصية اليمنية المنتجة.

ثانياً: إن محاولات تحقيق الكفاية الاجتماعية في ظل ازدياد الطلب الاجتماعي على التعليم قد أدى إلى جملة من المشكلات التعليمية، منها ارتفاع نسبة الطلاب للمعلم الواحد، التي كان من أهم نتائجها انخفاض مستوى

التحصيل الدراسي، خصوصاً في المرحلة الابتدائية، وارتفاع معدلات الفقد التربوي.

ثالثاً: إن محاولات تحقيق الكفاية الاقتصادية في ظل الإمكانات المتاحة لم يساعد على تنويع التعليم بالكم والنوع المناسبين، إذ إن مؤسسات التعليم العام كانت أسرع في نموها من مؤسسات التعليم الفني والمهني، فقد أدى ذلك إلى تباين واضح بينهما ولم تغطِّ المعاهد الفنية والمهنية احتياجات البلاد من العمالة المطلوبة بحكم انخفاض نسبة مخرجاتها وتصور إمكاناتها.

رابعاً: إن محاولة تحقيق العدالة الاجتماعية في توفير فرص التعليم المتكافئ دون اعتبار النوع أو المستوى الاقتصادي لم يرافق بالاستعدادات الكافية، وقد أدى تأخر ظهور التعليم في الريف إلى تأخر مسايرة تعليم البنات لتعليم البنين، والتي لم تتجاوز في نسبتها الإجمالية 30% في مختلف المراحل في أواخر عام 1989م[1].

نسأل الله أن يجد القارئ الكريم الفائدة المرجوة من التعريف بأسس الأهداف التعليمية في هذه الورقة المتواضعة.

المراجع:

1. الجهاز المركزي للتخطيط: الخطة الخمسية الأولى 76 – 1981م، صنعاء، 1977م.
2. الجهاز المركزي للتخطيط: الخطة الخمسية الثانية 82 – 1986م، صنعاء، 1983م.
3. الجهاز المركزي للتخطيط: الخطة الخمسية الثالثة 87– 1991، صنعاء.
4. الجمهورية العربية اليمنية: الميثاق الوطني، اللجنة الدائمة للمؤتمر الشعبي العام، صنعاء، 1986م.
5. حسان محمد حسان وآخرون: دراسات في فلسفة التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1989م.

(1) وزارة التربية والتعليم: كتاب الإحصاء السنوي للعام 1989م، ص11.

6. حسان محمد حسان وآخرون: الأصول الاجتماعية للتربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1987م.
7. سعيد إسماعيل علي وآخرون: دراسات في فلسفة التربية، عالم الكتب، القاهرة، 1981م.
8. محمد لبيب النجيحي: فلسفة التربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).
9. وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم العام والسياسة التعليمية، صنعاء، 1989م.
10. وزارة التربية والتعليم: كتاب الإحصاء السنوي للعام 88-89م، صنعاء، 1989م.

القراءة الرابعة

مصادر إعداد معلم المرحلة الابتدائية
(مستواها، أنواعها، وأثرها على العملية التعليمية في المجتمع اليمني)(*)

أ.د. وهيبة غالب فارع

- مشكلة الدراسة وهدفها ومنهجها
- أهمية إعداد معلم المرحلة الابتدائية
- مصادر إعداد معلمي المرحلة الابتدائية اليمنية
- بعض الإجراءات التي اتخذتها الوزارة لتطوير برامج الإعداد
- حجم الطلب الاجتماعي للمعلم اليمني خلال العشر السنوات القادمة
- كيفية تطوير إعداد معلم المرحلة الابتدائية

* بحث مقدم إلى: المؤتمر الثاني: المدرسة الابتدائية، كلية التربية – جامعة الإسماعيلية، 1989م.

مقدمة

كانت وظيفة التربية قديما تنحصر في تزويد التلاميذ بالمعارف والمعلومات. أما اليوم فهي تعديل سلوكهم وفق حاجات المجتمع ومطالب نموهم. وكانت وظيفة المعلم سابقا هي التلقين، فأصبحت اليوم تنظيم البيئة التعليمية وتنسيقها وإدارتها، وتخطيط العمل التعليمي، وقيادة التلاميذ نحو تحقيق الأهداف المطلوبة تربويا واجتماعيا.

هذه الوظيفة الجديدة لمهنة التعليم تتطلب من المعلم القيام بأدوار متعددة، فهو مرشد، وموجه، وباحث ميداني، ومشارك في تطوير المنهج، ومنشط للتفاعل الايجابي مع البيئة، ومشارك في رسم السياسة التعليمية، ومحفز للاتجاه نحو التربية المستمرة[1].

ومن هنا جاءت الدعوة لأهمية إعداد المعلم إعداداً يتناسب ومتطلبات المجتمع وحاجاته إعداداً يساعده على أداء أدواره داخل المدرسة وقيادة العمل التعليمي بكفاءة داخل المدرسة ومن ثم توفير نوعيات ممتازة للالتحاق بمعاهد الإعداد، لأن مستوى مخرجات هذه المعاهد يتوقف إلى حد كبير على مستوى مدخلاتها[2].

وهذه الدعوة للارتقاء بمستوى المعلم بشكل عام، ومعلم المرحلة الابتدائية بشكل خاص، ثقافيا ومهنيا وتخصصيا، قد تصبح -لظروف عامة تشهدها المنظمة العربية، ومنها التطور الذي لحق بمجتمعاتها وأدى إلى ازدياد الطلب الاجتماعي والاقتصادي نحو التعليم، والذي كان من الضروري أن يتبعه تغيير لسياسات إعداد المعلم وارتفاع الأصوات- مطالبة برفع كفاءة الموجود منهم في الميدان، لأن محاولات تلبية الطلب المتزايد على التعليم، في ظل العزوف عن مهنة التعليم، قد أسهم -كما هو الحال في اليمن- في استخدام أعداد كبيرة من المعلمين للتدريس دون تهيئة مناسبة.

ولعل أبرز ما يتضح في جوانب إعداد المعلم عدد من الحقائق منها:

([1]) محمود أحمد السيد: نموذج منهاج لإعداد معلم المدرسة الابتدائية ليؤدي وظيفة مزدوجة في تعليم الصغار والكبار، مجلة "التربية الجديدة"، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد 44، السنة 15، عمان، أغسطس 1988م، ص 5 – 15.

([2]) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية: أعمال وتوصيات الندوة الإقليمية حول الاساليب المبتكرة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية، مجلة "التربية الجديدة"، العدد 31، السنة 12، عمان، ديسمبر 1985، ص 29.

أولا: إنها في المجتمعات العربية عموما، ومنها اليمن، قضية تحدٍّ حضاري، لأن التعليم الابتدائي فيها قد نما نموا واضحا في ظل مجانية التعليم ومحاولة تحقيق تكافؤ الفرص فيه، ولكن لم يرافقه النمو المطلوب في طرق إعداد المعلمين ووسائل توفيرهم وتدريبهم[1]، كما أدى بعضها إلى الاعتماد على المؤهلات البسيطة. وقد جاء انخفاض مستويات إعداد المعلمين وتعدد مصادرها، في عدد من الدول العربية، بين المستويين المتوسط والثانوي، في أحسن الظروف، في كثير من الأحيان، على حساب الجوانب الكيفية[2]، وذلك إما لحداثة التعليم في هذه المجتمعات وإما لنقص في إمكانياتها التربوية. بينما أخذ بعضها بنماذج الإعداد المتقدمة نسبيا، ومنها نموذج المعلم المعد جامعيا، والانتهاء تدريجيا من معهد الإعداد المتوسط التي أدت دورها في الماضي وتأهيل وتدريب العناصر التي تم إلحاقها بالمهنة سابقا، مع محاولات إطالة مدة الإلزام في التعليم الأولي أكثر من ست سنوات ليشمل التعليم الابتدائي والإعدادي.

ثانيا: إن انخفاض مستويات إعداد المعلم، المهنية والثقافية والتخصصية، قد أدى إلى ظهور الكثير من المشكلات التي يعاني منها التعليم العام في عدد من المجتمعات العربية، ومنها مصر، أهمها -على سبيل المثال- مشكلة العزوف عن التعليم والاستمرار فيه، ومشكلة انخفاض مستوى أداء المعلم. وتعتبر هذه المشكلات أعراضا لتدهور المهنة ذاتها[3]. وقد كانت برامج التدريب أثناء الخدمة أحد الحلول الضرورية التي اتبعتها المجتمعات العربية في الآونة الأخيرة، وإحدى ضمانات استمرار النمو المهني الذي يرفع كفاءة المعلم ومستواه إلى الحد الأدنى من التأهيل، خصوصا أولئك الذين التحقوا بالمهنة دون مؤهلات عملية تذكر، ثم امتدت لتشمل مختلف المؤهلات التعليمية العاملة في الميدان.

ونظرا لأهمية إعداد معلم على مستوى الكفاءة في هذه المرحلة التعليمية بالذات، فقد أوصى العديد من المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية بضرورة إعداد معلم التعليم الابتدائي على المستوى الجامعي، حتى يتناسب إعداده مع التطور التعليمي والتقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي والتحدي

---

(1) المنظمة العربي للتربية والثقافة والعلوم: مشكلات التعليم الابتدائي وانعكاساتها على مشكلة الأمية في الوطن، القاهرة، 1977، ص 2 -14.

(2) مركز البحوث التربوية: وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، التقرير النهائي، جامعة قطر، 7 – 9 يناير 1984، ص 3 – 6.

(3) حسين حسن البلاوي: نحو رؤية تقدمية لمهنة التعليم، مؤتمر نمو مشروع حضاري تربوي لمصر، جـ 1، رابطة التربية الحديثة، 11 -13 ابريل 1987، ص 346.

الحضاري الذي فرض نفسه على ميدان التربية ومختلف أوجه الحياة التي تواجهه[1].

وفي ضوء هذه الحقائق فإن اتجاهات الإعداد الحديثة قد جمعت بين الجوانب النظرية والتطبيقية، مما ساعد على اختلاف وتنوع برامج ونظم الإعداد ومدتها، فهي تكاملية في بعض الدول، وتكاملية تتابعية في عدد من الدول الأخرى ومنها مصر، ومدتها أربع سنوات في مرحلة البكالوريوس، وعام واحد بعد الدراسة الجامعية[2].

وإذا كانت هذه الاتجاهات الحديثة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية تنص على رفع مستويات الإعداد، فإن بعض الدول العربية، ومنها الجمهورية العربية اليمنية، لا تزال تعتمد على المعاهد المتوسطة لتوفير المعلم، حتى تتمكن من تغطية الاحتياجات المجتمعية المتزايدة لمهنة التعليم، وجميع هذه المعاهد قد أنشئت بعد قيام الثورة وتعرضت لكثير من التغيرات، كما سنرى فيما بعد.

المشكلة:

تثير قضية إعداد معلم المرحلة الابتدائية اليمنية كثيرا من الجدل والنقاش، كونها تتعلق بنوع ومستوى الإعداد، كمًّا وكيفاً، وهي تتأثر باتساع الرقعة التعليمية المتزايدة سنويا، والتي لا تتأتى لها الإمكانات المناسبة لمواجهة هذا التوسع. هذه القضايا تركت أثرا واضحا على المشكلات التي يعاني منها التعليم الابتدائي في البلاد، أهمها الفقد التربوي[3] وتدني مستوى التحصيل التعليمي[4]، والتي تفاقمت بمرور الوقت، نظرا لطغيان النواحي الكمية على النواحي الكيفية.

وتتلخص جوانب مشكلة إعداد معلم المرحلة الابتدائية اليمنية في عدد من الصور، أهمها:

1. انخفاض عدد المعلمين المحليين مقارنة بعدد المعلمين الأشقاء، بحيث تشكل نسبتهم 37% فقط من إجمالي المعلمين، مما ساعد على اتساع عملية الاستقدام.

([1]) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: استراتيجية تطوير التربية العربية، ط 1، القاهرة، 1979، ص 282 - 284.

([2]) محمد أمين المفتى: نموذج مقترح لإعداد المعلم في مصر، مؤتمر نحو مشروع حضاري تربوي، ص 663 - 668.

([3]) مركز البحوث والتطوير التربوي: ديناميكية القبول والتدفق في المرحلة الابتدائية، صنعاء، 1984، ص 12.

([4]) مؤسسة سبأ العامة للصحافة والأنباء: ترقي مستوى التحصيل التعليمي، جريدة "الثورة"، 21 – 17 يناير 1988.

2. انخفاض مستوى إعداد المعلم، الذي يتراوح بين المستويين الثانوي والإعدادي، الذي أدى إلى ظهور التباين الشديد في المؤهلات لمعلم المرحلة الابتدائية.

والسؤال الذي يفرض نفسه هنا هو:

ما هي الأسباب التي أدت إلى انخفاض نسبة المعلمين اليمنيين في المرحلة الابتدائية وانخفاض مستويات أعدادهم؟ وكيف يمكن التغلب عليها؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تعرف الأسباب التي أدت إلى ظهور مشكلة نقص المعلم اليمني في المرحلة الابتدائية وانخفاض مستوى إعداده.
- تعرف حجم متطلبات المجتمع اليمني من المعلمين المحليين حتى عام 2000.
- وضع تصور لإمكان مواجهة هذه المشكلة مستقبلا.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على عرض المشكلة وتحليلها من جوانبها الكمية والكيفية، ومنهج تحليل النظم الذي يعتمد على تناول الظاهرة من خلال علاقتها بمجمل النظام التعليمي، وأسلوب الدراسات المستقبلية والذي يعتمد على التنبؤات والإسقاطات.

1 – 1 أهمية إعداد معلم المرحلة الابتدائية:

تأتي أهمية إعداد معلم المرحلة الابتدائية نتيجة لأهمية المرحلة التي تمثل الأساس التعليمي لكل المعطيات التربوية والتعليمية، وتمثل الحد الأساسي من التعليم للقاعدة العريضة من السكان في سنوات العمر المبكرة.

وتكاد تتفق معظم الدول العربية على ضرورة الإعداد الأكاديمي العالي لمعلم المرحلة الابتدائية، ولكن لظروف نشأة التعليم وتطويره في كل منها فقد تأتّى لبعضها عدد من الحلول البديلة التي توفر احتياجاته من التعليم بسائر الطرق وأقلها تكلفة وأكثرها سرعة، منها معاهد المعلمين بمستوياتها المختلفة[1]. ثم تطورت مفاهيم الإعداد واتجاهاته، فأصبح إعداده يتم في إطار

([1]) تختلف مدة الدراسة في معاهد إعداد المعلمين في الدول العربية، ففي مصر كانت مدة الدراسة خمسة أعوام بعد المرحلة الإعدادية، وفي السودان أربع سنوات بعد المرحلة الإعدادية، أما في اليمن فهي خمس سنوات بعد المرحلة الابتدائية وثلاث سنوات بعد الثانوية.

التعليم الجامعي وتوحيد مصادر إعداده والاتجاه إلى إعادة تأهيله والارتقاء بمستواه.

ويتيح بعض المجتمعات العربية برامج تأهيل خاص للمعلم في كليات التربية، للحصول على الشهادة الجامعية، مع بقائه في العمل[1]. وذهبت دول أخرى إلى استحداث برامج تأهيلية أقل تتناسب والمستويات الدراسية لمعلم المرحلة الابتدائية. بينما البعض الآخر يتيح فرصة التأهيل السنوي - نظام العام الواحد والعامين بعد الثانوية ونظام السنة الواحدة بعد الجامعة، وجميعها يسعى لتسيير سبل الترقي الوظيفي والمهني لمعلم المرحلة الابتدائية.

كما تأتي أهمية إعداد معلم المرحلة الابتدائية نتيجة ظهور عدد من التحديات التي بدأت تواجه التعليم بشكل عام، والتعليم الابتدائي على وجه الخصوص، منها الثورة العلمية والتكنولوجية التي استدعت النظر في مدى ثورة المعلم على مواجهة هذه التحديات، وأصبحت تتطلب منه استيفاء القدر الضروري للتعامل مع المبتكرات التكنولوجية، ورفع مستوى قدراته الفعلية وترقيتها لتتناسب وتحديات المستقبل، وتنمية قدراته التحليلية والنقدية التي تتعامل مع نقل المعرفة المتجددة[2].

2 – 1 مصادر إعداد معلمي المرحلة الابتدائية اليمنية:

من أبرز معالم التعليم اليمني الحديث منذ عام 1962 مجانية التعليم الابتدائي ونشره في أنحاء البلاد التي كانت محرومة منه. وقد ترتب على ذلك بناء العديد من المدارس الجديدة، واستقدام العديد من المدرسين لتغطية هذا الاحتياج، مع محاولات إيجاد مصادر لإعداد المعلم اليمني، متوسطة وعالية المستوى، وإتاحة الفرصة لمن يرغب في العمل لسد العجز في هذه المدارس.

ويبدأ النظام التعليمي في البلاد بالتعليم الابتدائي ومدته ثلاث سنوات، ثم الثانوي ومدته ثلاث سنوات. أما ثانويات التعليم المهني والفني فمدتها ثلاث سنوات، ومنها معاهد إعداد المعلمين العامة.

وعند تطبيق السلم التعليمي الحديث بعد قيام الثورة ظهرت مشكلة إعداد المعلم المحلي، الذي يقوم بالتدريس في "المعلامات"[3]، فكانت مؤهلاتهم تتراوح بين خريجي المدارس القرآنية والتعليم الإعدادي.

([1]) فؤاد على الكاشف: معلم المدرسة الابتدائية: مشكلاته ومتطلبان إعداده، المؤتمر الأول - المدرسة الابتدائية (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)، كلية التربية في الإسماعيلية، سبتمبر 1988، ص 157 – 159.

([2]) إبراهيم محمد عطا: إعداد معلم المرحلة الابتدائية بين الواقع والمأمول، مؤتمر التربية في مصر، المرجع السابق ص 7 – 9.

([3]) جمع "معلامة"، وهي "الكُتَّاب" أو "الخلوة".

ولما كانت سياسة التعليم قبل الثورة تقف عند حدود خريجين كتبة في مستوى التعليم الابتدائي، فقد كانت دار المعلمين بصنعاء هي المصدر الوحيد لتخريج معلمين في مستوى التعليم الإعدادي لعدد لا يتجاوز عشر مدارس ابتدائية بتطبيق بعض صفات التعليم الحديثة والتي أمكن حصرها في العام الدراسي الأول لقيام الثورة، أما بقية المراكز التعليمية فقد كانت "كتاتيب" متناثرة جل معلميها من حفظة القرآن الذي كان ينقصهم الخبرة بمناهج التعليم الحديثة. [1].

وتشير الإحصاءات الصادرة في السنوات الأولى لقيام الثورة بأن معظم معلمي المرحلة الابتدائية كان ينقصهم المؤهل الدراسي والخبرة ما دفع بالمسؤولية بوزارة التربية إلى استحداث التدريب لرفع مستواهم، ثم افتتاح أول معهدين للبنات عام 1966م أحدهما في صنعاء والثاني في تعز، وجميعهما يتم القبول فيه بعد الحصول على الشهادة الابتدائية الحديثة وتواصلا مع الرغبة في تطوير معاهد المعلمين والمعلمات إلى مستوى أعلى فقد افتتحت معاهد المعلمين العامة لليمنيين في العام الدراسي 76/66 ومعاهد المعلمات العامة في العام الدراسي 69/68.

وقد تعرضت هذه المعاهد لعدد من التغييرات، منها نظام المعاهد الأولية للبنين في عام 70/69، وإعادته في العام 74/73، وصدور قانون التعليم العام سنة 1974، الذي نص على أن مدة الدراسة بالمعاهد الأولية أربع سنوات بدلا من ثلاث، بينما استمر نظام الدراسة في المعاهد العامة ثلاث سنوات بعد الإعدادية. وفي عام 76 عادت الوزارة فوضعت خطة أخرى جديدة للمعاهد الأولية بحيث تختصر مدة الدراسة فيها إلى عامين فقط، وفي عام 1981م تم إدماج الدراسة في معاهد المعلمين والمعلمات لتصبح خمس سنوات بعد المرحلة الابتدائية[2]، مع الإبقاء على المعاهد العامة، ويؤدي خريجو هذه المعاهد الخدمة الإلزامية لمدة عامين قبل الالتحاق بكليات التربية، وبعد التخرج يتم توزيعهم على المرحلتين الإعدادية والثانوية.

والواقع أن هذه التغيرات قد أدت إلى اضطراب معاهد المعلمين والمعلمات، مما سهل ظهور عدد من المشكلات التي بدأت في التعليم الابتدائي[3] على الرغم من إسهام المعاهد وإلى حد ما في معالجة مشكلة نقص

([1]) وهيبة غالب فارع: تعليم البنات في الجمهورية العربية اليمنية بين الإحجام وتكافؤ الفرص التعليمية - رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس، القاهرة، 1982، ص 46.

([2]) إبراهيم الحوشي: مهنة التعليم وإعداد المعلم، مجلة "التربية"، العدد 12، السنة الخامسة، صنعاء 1981، ص 25 – 27.

([3]) بدر سعيد الإغبري: معلم المرحلة الابتدائي: تدريبه ومشكلاته في "ج. ع. ي"، المؤتمر الأول - المدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص 277.

المعلم اليمني منذ قيام الثورة، والتي شهدت احتياجا شديدا إلى المعلمين وبشكل لم يسبق له مثيل من قبل.

ويوضح الجدول التالي تطور معاهد المعلمين والمعلمات في البلاد.

جدول رقم (1)
تطور معاهد المعلمين والمعلمات في الأعوام 62 – 87م*

العام الدراسي	المعاهد الأولية	عدد الطلاب	المعاهد العامة	عدد الطلاب	معاهد نظام خمس سنوات	عدد الطلاب
63/62	2	55				
67/66	5	190				
77/70	4	285	3	247		
75/74	7	642	37	278		
79/78	12	830	8	407		
83/82			11	1093	12	659
87/86			11	1839	70	10967

* إحصاءات التربية للعام 1987/86.

من قراءة الجدول السابق يتضح أن تطور معاهد المعلمين والمعلمات العامة قد نما نموا بطيئا للغاية في بداية الأمر، بينما ارتفعت في الآونة الأخيرة أعداد المعاهد ذات الخمس السنوات، والتي تسعى إلى التعجيل بتخريج معلم المرحلة الابتدائية في هذا المستوى التعليمي، نظرا للحاجة الشديدة إليه في المجتمع.

2 – 2 أهم المشكلات التي ترتبت على نقص المعلمين اليمنيين وانخفاض مستوياتهم

يتضح مما سبق أن أهم المشكلات التي ترتبت على نقص المعلمين اليمنيين هي مشكلات الاستقدام والاستعانة بمؤهلات تعليمية مختلفة (ابتدائية، إعدادية، ثانوية). وهذا التبيان قد أدى بدوره إلى ظهور عدد من المشكلات التي يعاني منها التعليم الابتدائي، منها انخفاض مستوى التحصيل الدراسي والفقر التربوي.

أ– انخفاض أعداد المعلمين اليمنيين مقابل إجمالي المعلمين في المرحلة:

أدى ارتفاع عدد المدارس وارتفاع عدد التلاميذ في المرحلة الابتدائية إلى الاعتماد على عملية الاستقدام للمعلمين من خارج البلاد، والتي ينتظر أن

تستمر خلال العشر السنوات القادمة. ويوضح الجدول التالي هذا التطور في عدد المدارس والتلاميذ.

جدول رقم (2)
تطور التعليم الابتدائي في الجمهورية منذ العام 63/62 إلى 87/86م*

العام الدراسي	عدد المدارس	عدد الفصول	عدد التلاميذ
63/62	819	990	61335
67/66	708	1780	63366
77/70	821		88212
75/74	1952	6825	228248
79/78	2543	7275	251967
83/82	4169	18945	602212
87/86	5964	32653	985721

* إحصاءات التربية للأعوام 86/85 و 87/86م.

ويتضح من قراءة الجدول السابق أن ضيق الإمكانيات قد أسهم إلى حد كبير في الاتجاه نحو تعجيل تخريج المعلم المحلي في حدود المستوى الإعدادي والثانوي للعمل في هذه المدارس، جنبا إلى جنب مع إجراء التعاقدات للمعلمين من خارج البلاد، فقد ارتفعت أعداد التلاميذ بصورة متلاحقة، وارتفع عدد المدارس أيضا بالسرعة نفسها التي استدعت ضرورة إيجاد حلول مناسبة لها تتفق مع الإمكانيات المتاحة.

ويوضح الجدول التالي تطور عدد المعلمين اليمنيين في المرحلة الابتدائية مقارنة بإجمالي المعلمين.

جدول رقم (3)
تطور عدد المعلمين اليمنيين في المرحلة الابتدائية منذ عام 63/62 إلى 87م*

العام الدراسي	عدد المعلمين		جملة	نسبة الطالب/ معلم	نسبة المعلمين اليمنيين/أشقاء %
	أشقاء	يمنيون			
63/62		1332	1332	1 : 40	صفر%
67/66		1336	1336	1 : 50	صفر%

%3	1 : 40	1780	17236	54	77/70
%4	1 : 43	5773	5552	221	75/74
%35.5	1 : 46	5870	3785	2085	79/78
%84.7	1 : 46	13165	2016	11149	83/82
%67	1 : 45	18193	6072	12121	87/86

* إحصاءات التربية للأعوام 86/85 ، 87/86م.

ويوضح الجدول السابق ارتفاع عدد المعلمين في المرحلة الابتدائية عموما. كما يوضح التزايد المستمر في عدد المعلمين الأشقاء، الذي ارتفع في السنوات الأخيرة ارتفاعا شديدا.

ومن قراءة الجدول السابق يتضح أيضا أن ارتفاع نسبة المعلمين اليمنيين قد ساعد عليه اتخاذ قرار الخدمة الإلزامية لمدة عام لخريجي الثانوية العامة اعتبارا من عام 1979.

ب– تباين المؤهلات وانخفاضها:

كما أدى ارتفاع عدد التلاميذ أيضا إلى الاعتماد على مختلف المؤهلات لسد العجز الناتج عن الاحتياج للمعلمين في المرحلة الابتدائية بحيث تراوحت بين "دون مؤهل" وبين المؤهل الجامعي، والتي يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (4)

جملة معلمي المرحلة الابتدائية من اليمنيين ومؤهلاتهم بين عامي 1987/85م[1]

العام الدراسي	ثابتون							متعاقدون	
	خبرة	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	معاهد أولية	معاهد عامة	جامعي	مؤهلات مختلفة
86/85	340	212	216	85	312	1323	14	2347
87/86	355	203	225	402	356	1140	75	2331

ويوضح الجدول السابق تباين المؤهلات وانخفاضها للمعلمين اليمنيين العاملين في المرحلة الابتدائية. على أن مستويات المعلمين في الدول الشقيقة تتراوح بين الشهادات الثانوية العامة ودبلومات المعلمين.

وقد أدى هذا إلى ارتفاع معدلات الفقد التربوي التي يبلغ متوسط نسبتها 75% بين أعوام 80 و 1985[2].

---

[1]() وزارة التربية والتعليم: الإحصاء التربوي للعام 85/ 86، صنعاء، 1987.

([2]) وزارة التربية والتعليم: الإحصاء التربوي للعام 87/86، صنعاء، 1988

2 – 3+ أهم العوامل التي أدت إلى انخفاض نسبة المعلمين اليمنيين وانخفاض مستوياتهم

تقدمت الإشارة إلى أن انخفاض نسبة المعلمين اليمنيين قد أدى إلى عملية الاستقدام من الدول الشقيقة، والاستعانة بالمؤهلات البسيطة وخريجي الثانوية العامة الملزمين بأداء الخدمة قبل الالتحاق بالجامعة. وينبغي أن نشير إلى أهم العوامل التي أدت إلى انخفاض نسبة المعلمين المحليين وانخفاض مستوياتهم.

1. التوسع في التعليم الابتدائي:

والذي بدأ منذ العام الدراسي 63/62م وحقق قفزة كبرى في الأرقام منذ مطلع السبعينيات، خصوصا بعد صدور تعاون التعليم العام عام 76/74م وأتاح للتلاميذ الالتحاق بالمدارس في المناطق التي تأخر ظهور التعليم فيها بين السادسة والتاسعة، وبعد تطبيق أول خطة عامة تربوية للتعليم وإشراك الأهالي في التبرع للتعليم.

2. عجز الإمكانيات المادية عن توفير معاهد التعليم العالي في وقت مبكر:

فقد بدأت معاهد التعليم بثلاثة معاهد أولية حتى بداية السبعينيات، والتي تحملت تكاليف إنشائها دولة الكويت. ثم أضيفت ثلاثة معاهد أخرى بمستوى الثانوية في محافظات جديدة هي، ذمار، إب، والحديدة.

وقد أدى نقص الإمكانيات إلى محاولات تخفيض سنوات الدراسة في المعاهد للتعجيل بتخريج معلمي المرحلة الابتدائية. ثم بدأت المحاولات لتحويل معلمي المدارس الإعدادية والثانوية إلى معاهد ريفية ثم معاهد نظام خمس سنوات بعد الابتدائية.

3. عدم استقرار المعلمين في وظائفهم:

ساعد ظهور الفرص الجديدة للعمل أمام المعلمين في كثير من المؤسسات الاقتصادية الحديثة -التي كانت مغرياتها أكبر من مغريات العمل في حقل التدريس- على هجرة عدد من المتخرجين من هذه المعاهد بعد استكمال الخدمة المقررة عليهم لمدة عامين. ومع هذا التوسع في المدارس وهجرة العاملين منها اضطرات الوزارة إلى استخدام أعداد كبيرة من خريجي الثانوية العامة وإلزامهم بالتدريس لمدة عام، دون سابق إعداد، واستقدام العديد من المعلمين

من الدول الشقيقة، وإجراء التعاقدات مع الراغبين في العمل منهم من حملة الشهادات غير التربوية.

4. عزوف الشباب عن مزاولة مهنة التدريس:

والذي تزامن مع وجود خلل في هيكل التعليم، من حيث مخرجاته ووجود فرص جديدة للعمل وانخفاض رواتب المعلمين... الخ، وأدى إلى إفراغ قيمة التعليم بين العناصر الجيدة.

3 – 1 بعض الإجراءات التي اتخذتها الوزارة لتطوير برامج الإعداد

قامت الوزارة باتخاذ عدد من الإجراءات لتوفير المعلم وتحسين مستواه طوال الفترة السابقة، منها:

في مجال السياسية التعليمية:

اقترحت الوزارة بعض التغييرات في السياسة التعليمية، من حيث سياسة القبول ونظام الدراسة في المعاهد التي بدأت بالمستوى الإعدادي ثلاث سنوات بعد الابتدائية، ثم امتدت إلى المستوى الثانوي ثلاث سنوات بعد الإعدادية، ثم خمس سنوات بعد الإعدادية. وقد كانت هذه السياسات تهدف إلى تحقيق أقصى سرعة في الإعداد المعقول والمتوازن، حتى أنها بدأت بتطبيق نظام سنتين بعد الابتدائية، وسنتين بعد الإعدادية، لتخريج معلم يتوافر فيه أقصى حد ممكن من التأهيل، والذي توقف بعد عام واحد، ولم يجد ارتياحا بين صفوف التربويين، لأنه أغفل جملة من الأمور التربوية، أهمها صغر سن الطلاب[1].

أ) برامج التدريب:

وإذا كانت معاهد المعلمين بشكلها الحالي قد وجدت القبول، طوعا أو كرها، فإن المؤشرات الإحصائية توحي بأنها قد تبقى فترة أطول، نظرا لظروف التوسع وضعف الإمكانيات. كما بدأت الوزارة مبكرا في استحداث نظام التدريب أثناء الخدمة، ليشمل المعلمين والإداريين على حد سواء، والذي بدأ فعليا بعد صدور القرار الوزاري رقم 72 لسنة 76 بإنشاء مركز التدريب أثناء الخدمة[2]. فيما كانت مهمة التدريب من اختصاص إدارة المعاهد التي تقوم بتنظيم بعض الدورات الداخلية القصيرة والإعداد للمشاركة الخارجية في بعض الحلقات والدورات الخارجية[3].

([1]) محمد الشهاري: التطور التاريخي لمشكلة المعلم، مجلة البحوث والدراسات التربوية، مركز البحوث والتطوير التربوي، العدد 3، السنة 1، صنعاء، 1986م، ص 18.

([2]) وزارة التربية والتعليم: التربية في مسار التصحيح، الكتاب السنوي الأول، صنعاء، 1977م، ص 126.

([3]) المراجع السابق صـ 117 .

ومع صدور القرار تضمنت بنود القانون الخاص بإعادة تنظيم الوزارة إنشاء إدارة خاصة للتدريب أثناء الخدمة، وتتبع إدارة معاهد المعلمين، بالإضافة إلى اللجنة العليا للتدريب، التي تتبع وزير التربية مباشرة، والتي تقوم بالتخطيط للبرامج التدريبية والإشراف عليها، وتقوم بتنفيذها إدارة التدريب ومركز التدريب الذي تم إنشاؤه[1].

تم الاتفاق بين الوزارة ووكالة التنمية الدولية في نهاية 1979م لتأهيل معلمي التعليم الأساسي، ويشمل مشروع "تدريب معلم المعلم" خارج البلاد، وتم الاتفاق على أن يكون في الولايات المتحدة، وتطوير النظام الإداري للتعليم الابتدائي، والذي انتهى في عام 1984م(2).

وقد شهد برنامج التدريب أثناء الخدمة عددا من النشاطات التي أسهم فيها بعض المنظمات الدولية، منها منظمة اليونيسيف التي شاركت في محاولة إيجاد برامج التدريب للمعلمات الريفيات في الريف بالتعاون مع وزارة التربية، وتم تطبيقها في منطقتي زبيد والزيدية، في محاولة لمعالجة نقص المعلمات في المناطق الريفية، حيث تقل نسبة الالتحاق بالتعليم، وتقتصر برامج التدريب فيها على المدن الرئيسية التي لا يتيح للمعلمات الالتحاق به.

ومع ذلك فقد تأثرت برامج التدريب أثناء الخدمة بالعديد من المؤثرات، منها تداخل الاختصاصات بين الجهات. كما أن مشروع تدعيم التعليم الأساسي، الذي انتهت مدته في نهاية الاتفاق، لم يسهم في تحقيق جميع الأهداف التي أبرم من أجلها، عدى تدريب 50 طالبا من معلمي معاهد والمعلمات، واستمرار برنامج الإدارة التربوية في الأردن، الذي تم تدريب 287 إداريا من خلاله حتى عام 1989م. أما المشروع الفرعي العلمي فيدعم كلية التربية بإنشاء شعبة التعليم الابتدائي، كما كان متفقا عليه، وتأهيل مستشارين للمناهج والوسائل التعليمية[3]، فقد تأخر تنفيذه بعد انتهاء المدة.

في حين تطالب الدراسات بضرورة تطوير المعاهد التي قامت بتجريبها منظمة اليونيسيف لتخدم المناطق الريفية، بتوفير معلمات مؤهلات على المستوى الثانوي بدلا من الإعدادي[4].

([1]) وزارة التربية ولتعليم: الخطة الخمسة الثانية للتربية 82 – 86م، صنعاء، 1983م، ص 166 – 168.

[2]- وزارة التربية والتعليم: تطوير التعليم الأساسي، الإدارة العامة لمعاهد المعلمين والمعلمات، صنعاء، 1982م، ص 2 – 3.

([3]) بدر الاغبري، مرجع سابق، ص 185.

([4]) وهيبة غالب فارع: برنامج مقترح لتعميم التعليم الابتدائي في "ج. ع. ي"، الندوة العلمية لتعميم التعليم الابتدائي، منظمة اليونيسيف بالتعاون مع وزارة التربية واللجنة الوطنية لليونسكو، صنعاء، سبتمبر 1988، ص 37.

3 – 2 حجم الطلب الاجتماعي للمعلم اليمني خلال العشر السنوات القادمة

يتضح مما تقدم أنه رغم المحاولات المستميتة لتوفير المعلم وإعداده وتدريبه، إلا أن العجز في إعداد المعلم المحلي، الذي نتج عن العديد من العوامل، أهمها النمو الكمي المتلاحق في أعداد التلاميذ، وانخفاض نسبة الالتحاق بمعاهد المعلمين، وتأخر ظهور الإعداد على المستوى الجامعي، والذي يكاد ينحصر في توفير معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية، قد دفع بالوزارة إلى تغيير سياساتها في المعاهد مرات عديدة، لتداخل أوجه النقص في الفترة الماضية. وفي الوقت الحاضر قد تساعد مخرجات التعليم العام على زيادة العرض على مهنة التعليم، وتتيح فرصه الاختيار الأفضل للالتحاق بهذه المعاهد، وإطالة مدتها. لهذا فإن اتخاذ سياسة ثابتة للمعلم وتدريبه مستقبلا تأخذ في الاعتبار معايير الجودة والارتقاء بالمستوى الدراسي سنتين بعد الثانوية، أصبح أمرا لا بد منه.

ولعل من الأهمية بمكان الإشارة إلى حجم الطلب الاجتماعي للمعلم في ظل توقع ارتفاع عدد التلاميذ مقابل انخفاض نسبة المعلمين المحليين، حيث يتوقع أن تتخذ الوزارة التدابير الكفيلة بإحداث التجديد التربوي في التعليم الابتدائي، كي يصبح مرنا ومتنوعا، وتتبنى عددا من البدائل والصيغ التعليمية، مما يسهم في معالجة عدد من مشكلات المرحلة، ودون أن يترتب على ذلك عجز في أي نوع من الخدمات التعليمية والمتطلبات الأساسية.

في ضوء البيانات الإحصائية التعليمية والاجتماعية نفترض تزايد المتغيرات التي يشهدها التعليم. وهذا الافتراض يعني استقرار سن القبول عند السادسة، وارتفاع معدلات النمو السكاني جنبا إلى جنب مع معدلات نمو القيد في المدارس، والتي تحتاج إلى تغطية مناسبة لاحتياجاتها من المعلمين المؤهلين.

فقد بلغ إجمالي السكان وفقا لإحصاءات عام 1986حوالي 9274173 نسمة، ويتوقع أن يصل عددهم عام 2000 إلى 1238128. وفي ضوء هذه الإحصاءات يتوقع أن يبلغ عدد التلاميذ في المرحلة الابتدائية (6 – 12 عاما) حوالي 11656 مدرسة. كما يتوقع أن يبلغ عدد المعلمين المؤهلين 72847 معلما، وأن يبلغ عدد الفصول حوالي 69933 فصلا[1].

([1]) وهيبة فارع: مرجع سابق، ص 39.

هذه الأرقام تعني ضرورة تدريب وتأهيل حوالي 5204 معلمين سنويا. والسؤال هنا: هل تستطيع معاهد المعلمين الحالية الوفاء باحتياجات المجتمع كما ونوعا على الوجه الأكمل؟

لاحظ الجدول التالي عدد المتخرجين سنويا من هذه المعاهد بنظام خمس سنوات بعد الابتدائية وثلاث سنوات بعد الإعدادية.

جدول رقم (5)
إجمالي عدد المتخرجين من المعاهد العلمين بنظامها خلال الأعوام 87/63م مقارنة بعدد المعاهد*

العام الدراسي	عدد المعاهد	معاهد أولية ثلاث سنوات بعد الابتدائية	عدد المعاهد معاهد عامة ثلاث سنوات بعد الإعدادية	عدد المعاهد	نظام خمس سنوات بعد الابتدائية
63/62		5			
67/66	5		1		
77/70	4	207	3	45	
75/74	7	74	7	71	
79/78	12	102	8	15	12
83/82	-	257	11	275	20
87/86			11	490	70

* إحصاءات التربية للعام 87/86، مرجع سابق، ص 38.

ومن قراءة الجدول السابق يتضح انخفاض نسبة مخرجات معاهد المعلمين والمعلمات، التي تجعل إمكان مواجهتها لظروف تطور التعليم من الناحية الكمية أمرا في غاية الصعوبة. في المرحلة الابتدائية بعد الاحتمال، ما لم تتخذ الوزارة عددا من الحلول لرفع مستوى المعاهد وتغيير سياسة القبول فيها. ومن حيث المستوى فإن متطلبات المجتمع تستدعي تعميم التعليم الابتدائي وتوفير خدماته، بالنوع والكم المناسبين. وهذا يتطلب بالضرورة إعادة النظر في جميع مدخلات العملية التعليمية، وأهمها المعلمون.

وفي ظروف المجتمع اليمني، الذي تحدث فيه تغييرات اجتماعية سريعة ومتلاحقة، فإن إعداد معلم في مستوى التعليم الجامعي قد أصبح أمرا ضروريا، كي يتمكن من التعامل مع قضايا التطور، خصوصا وأن قنوات التعليم العالي قد أصبحت تتيح إمكانية مواصلة التعليم والتدريب.

وتشير خطط التنمية التعليمية إلى أنها تسعى إلى توفير الاحتياجات الأساسية وإعداد الكوادر الوطنية القادرة على مواكبة التطور الفني والعلمي، وتنمية موارد المجتمع، ودعم قدرات الدولة على تحريك طاقات الاقتصاد

الوطني، وتوزيع الخدمات التعليمية بين مختلف المحافظات والتجمعات السكانية. ومن أجل تحقيق الأهداف الكمية الموجودة فإن السياسة المتبعة سوف تشمل تحسين كفاءة معلمي المرحلة الابتدائية، من خلال التدريب ورفع نسب القبول في معاهد المعلمين وكليات التربية[1].

ومع افتتاح رابع كلية تربية داخل البلاد في محافظة إب عام 88، بالإضافة إلى كليات التربية في صنعاء وتعز والحديدة، فقد يعتقد البعض أن مشكلة إعداد معلمي المرحلة الابتدائية يمكن معالجتها بتحديد مستوى معلم الابتدائية بالمستوى الجامعي، إلى جانب استمرار التأهيل والتدريب، وهذه الكليات تعتبر أهم مصادر عرض الفئات المتخصصة المحلية؛ ولكن الواقع الحالي يشير إلى عكس ذلك، خصوصا مع استمرار التوسع الكمي في المرحلتين الإعدادية والثانوية، لأن الموازنة العرض والطلب سوف تظهر عجزا مستمرا في معلم المرحلة الابتدائية التي قد تملأ بشواغر سوف تكون على حساب جودة التعليم فيها، وذلك لعدد من العوامل، أهمها أن كفاءة الإعداد كما ونوعا تتكون في المراحل التعليمية المختلفة وخلال فترات زمنية طويلة نسبيا، وبالكم الكافي لإحداث التوازن، الذي لا يمكن تحقيقه إلا من خلال تعويض العجز المتراكم الذي نشأ مع ظهور المدرسة الابتدائية الحديثة في المجتمع اليمني[2].

3 – 3 كيفية تطوير إعداد معلم المرحلة الابتدائية

وإذن، كيف يمكن تطوير برامج إعداد المعلمين؟ وهل تقوم المعاهد الحالية بأدوارها كاملة؟

- إن العرض السابق يدل على أن هذه المعاهد من الناحية الكمية غير قادرة على تحقيق الاكتفاء الذاتي، بسبب التوسع التعليمي المستمر في المرحلة الابتدائية.
- كما يلاحظ من ناحية الكيف أن مستوى إعداد معلم المرحلة الابتدائية مازال قاصرا عن تحقيق أهدافه، نظرا للمشكلات التي قد تترتب على إعداد معلم من هذا النوع. ومن ناحية أخرى فإن اتجاهات إعداد المعلم في العديد من المجتمعات قد أصبحت تتبنى الارتقاء بمهنة التعليم، باعتبارها من أهم المراحل وأخطرها.

---

(1) الجهاز المركزي للتخطيط: الخطة الخمسية الثالثة للعام 91/87م، صنعاء، 1988م، ص 125.

2() محمد هشم الشهاري: هل قانون العرض والطلب يحمل العلاج حقا لمشاكلنا التعليمية؟، مجلة البحوث والدراسات التربوية، العدد 2، السنة 1، صنعاء، يناير 1987، ص 20.

ومن البديهي ألاَّ تتحول جميع المعاهد إلى مستوى التعليم الجامعي مرة واحدة، ولكن قد يمكن الاستعانة ببعض البدائل في العشر السنوات القادمة، التي قد تنقل بالتدريج مستوى الإعداد إلى المستوى المطلوب، وتأخذ في الحسبان استمرار تأهيل وتدريب المعلمين المتواجدين، لرفع مستوى كفاءتهم[1].

البديل الأول: نظام التأهيل التربوي (المتوسط، الثانوي، الجامعي):

1- نظام التأهيل التربوي المتوسط:

قد يكون بالإمكان وقف القبول نهائيا بعد المرحلة الابتدائية، سواء كانت المدة التي يقضيها الطالب ثلاثة سنوات أم خمس سنوات؛ لأن الطالب الذي يلتحق بهذه المعاهد لا تساعده إمكاناته المعرفية على استيعاب مهارة التدريس كما ينبغي، نظرا لصغر سنه من ناحية، ومحدودية المعلومات التي يتلقاها من ناحية أخرى. ولهذا فالتوقف يعني ضرورة استخدام أساليب تعليمية جديدة لرفع مستوى المعلم الموجود أثناء الخدمة، من خلال برامج التأهيل التربوي لمدة عامين دراسيين كاملين بعد انتهاء العمل الدراسي. وهذا الأسلوب قد استخدم في السودان، كما استخدمته منظمة الـ"اونروا" لمدة عام، ومن ميزاته قلة نفقاته، وتطبيقه دون أن يترتب عليه ترك المعلمين أماكنهم في الخدمة.

2- نظام التأهيل التربوي لمدة عام بعد الثانوية:

ويشمل هذا النظام معملي المرحلة الابتدائية ذوي المؤهلات الثانوية كشرط للاستمرار بالعمل، إما أثناء التحاقهم بالعمل وإما بعد الالتحاق به. ومن ميزاته أنه، كسابقه، يساعد على القيام بالتدريب والتأهيل دون سحب المعلمين من المدارس.

3- نظام التأهيل التربوي الجامعي:

أخذ بهذا النظام عدد من الدول العربية، منها مصر وسورية. ومن ميزاته تفادي التكاليف الباهظة للإعداد، وإسهامه في احتواء عدد من خريجي الجامعة الذين فاتهم التخصص في أساليب التدريس. ومدة هذا التدريب عام واحد بعد الجامعة، للتأهيل التربوي مهنيا وثقافيا واجتماعيا. وبالإمكان تطبيقه، كسابقيه، أثناء عمل المدرسين، ولكن من خلال كليات التربية.

البديل الثاني: نظام الإعداد الأكاديمي:

1- نظام الكليات المتوسطة:

وهذا النظام يسمح باختصار مدة الدراسة بعد المرحلة الثانوية إلى سنتين، بدلا من أربع. ومن ميزاته أنه يساعد على احتواء طلاب الثانوية

([1]) عصام حسون، يوسف المغربي: تجربة السودان في التدريب المعجل للمعلمين، كلية التربية الجديدة، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد 34، السنة 12، عمان، إبريل 1985، ص 89.

العامة الذين تؤهلهم مداركهم وإمكانياتهم لاستيعاب مهنة التدريس كما ينبغي. وقد يكون بديلا لمعاهد المعلمين العامة القائمة.

2- نظام الإعداد الأكاديمي الجامعي:

وهذا النظام متعارف عليه في نماذج التعليم المتقدمة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية على الوجه الأكمل. وهو معمول به في معظم الأنظمة التعليمية العربية، ومنها نظام الجمهورية العربية اليمنية، ولكنه يختص بإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية فقط.

الخلاصة:

إن معظم الآراء قد تتفق على أن أكثر طرق إعداد المعلمين فاعلية هو الإعداد الأكاديمي، حيث يقضي الطلاب سنوات الدراسة التطبيقية والنظرية المتخصصة التي تكفي للإعداد المتخصص والدقيق الذي يمكنهم من الانخراط في مهنة التعليم متمكنين من المادة العلمية وأصولها.

أما الإعداد المتوسط فإنه قد لا يتناسب مع شروط الإعداد الأساسية كما ينبغي، إما لصغر سن الطلاب وإما لعدم كفاية المعلومات التي يتلقونها. ومن الطبيعي أن ثاني بدائل التعليم النمطي الأكاديمي أكثر مكنة، وهو بالتأكيد أفضل لتوفير المعلم المؤهل أكاديميا وثقافيا وتخصصيا على المدى القريب والبعيد.

المراجع:

1. إبراهيم محمد عطا: إعداد معلم المرحلة الابتدائية بين الواقع والمأمول، مؤتمر التربية في مصر، المدرسة الابتدائية، جامعة الإسماعيلية، القاهرة، 1988.
2. إبراهيم الحوثي: مهنة التعليم وإعداد المعلم - معاهد المعلمين والمعلمات توفر المعلم المؤهل، مجلة "التربية"، العدد 8، السنة الثالثة، وزارة التربية والتعليم، جامعة صنعاء، 1979م.
3. إبراهيم الحوثي: مهنة التعليم وإعداد المعلم، مجلة "التربية"، العدد 12، السنة الخامسة، صنعاء، 1981م.
4. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: مشكلات التعليم الابتدائي وانعكاساتها على مشكلة الأمية في الوطن العربي، القاهرة، 1977م.

5. المنظمة العربية للتربية الثقافة والعلوم: استراتيجية تطوير التربية العربية، ط 1، القاهرة، 1989م.

6. الجهاز المركزي للتخطيط: الخطة الخمسية الثالثة للأعوام 87 – 91، صنعاء، 1988م.

7. بدر سيعد الأغبري: معلم المرحلة الابتدائية: تدريبه ومشكلاته في "ج. ع. ي"، المؤتمر الأول، المدرسة الابتدائية، جامعة الإسماعيلية، 1988م.

8. حسين حسن البلاوي: نحو رؤية تقدمية لمهنة التعليم، مؤتمر نمو مشروع حضاري تربوي لمصر، ج 1، رابطة التربية الحديثة 11 – 12، أبريل 1987م.

9. فؤاد على الكاشف: معلم المدرسة الابتدائية: مشكلاته ومتطلبات وإعداده، المؤتمر الأول المدرسة الابتدائية، الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كلية التربية في الإسماعيلية سبتمبر 1988م.

10. محمد أمين المفتي: نموذج مقترح لإعداد المعلم في مصر، مؤتمر "نحو مشروع حضاري تربوي" مرجع سابق.

11. محمد هاشم الشهاري: التطور التاريخي لمشكلة المعلم، مجلة البحوث والدراسات التربوية، مركز البحوث والتطوير التربوي، العدد 3، السنة1، صنعاء، 1987م.

12. محمد الشهاري: التطور التاريخي لمشكلة المعلم، مجلة البحوث والدراسات التربوية، مركز البحوث والتطوير التربوي، العدد 3، السنة 1، صنعاء، 1987م.

13. محمد هاشم الشهاري: هل قانون العرض والطلب يحمل العلاج حقا لمشاكلنا التعليمية؟، مجلة البحوث والدراسات التربوية، العدد 2، السنة 1، صنعاء، يناير 1987م.

14. محمود أحمد السيد: نموذج منهاج لإعداد معلم المدرسة الابتدائية ليؤدي وظيفة مزدوجة في تعليم الصغار والكبار، مجلة "التربية الجديدة"، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد 44، السنة 15، عمان، أغسطس 1988م.

15. مركز البحوث التربوية: وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي - التقرير النهائي، جامعة قطر، 7 – 9 يناير 1984م.

16. مركز البحوث والتطوير التربوي: ديناميكية القبول والتدفق في المرحلة الابتدائية، صنعاء، 1984م.

17. مركز البحوث والتطوير التربوي: توفير المعلم والاحتفاظ به، صنعاء، 1985م.

18. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية: أعمال وتوصيات الندوة الإقليمية حول الأساليب المبتكرة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية، مجلة "التربية الجديدة"، العدد 31، السنة 12، عمان، ديسمبر 1985م.

19. مؤسسة سبأ العامة للصحافة والأنباء: تدني مستوى التحصيل التعليمي، جريدة "الثورة"، 21 – 17 يناير 1988م.

20. وهيبة غالب فارع: تعليم البنات في الجمهورية العربية اليمنية بين الإحجام وتكافؤ الفرص التعليمية - رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1982م.

21. ـــــ: برنامج مقترح لتعليم الابتدائي في "ج. ع. ي"، الندوة العلمية لتعميم التعليم الابتدائي، منظمة اليونيسيف بالتعاون مع وزارة التربية واللجنة الوطنية لليونسكو، صنعاء، سبتمبر 1988م.

22. وزارة التربية والتعليم: الإحصاء التربوي للعام 86/85، صنعاء، 1988م.

23. وزارة التربية والتعليم: الإحصاء التربوي للعام 87/86، صنعاء، 1988م.

24. وزارة التربية والتعليم: التربية في المسار الصحيح، الكتاب السنوي الأول، صنعاء، 1977م.

25. وزارة التربية والتعليم: تطوير التعليم الأساسي، الإدارة العامة لمعاهد المعلمين والمعلمات، صنعاء، 1982م.

26. وزارة التربية والتعليم: الخطة الخمسية الثانية للتربية 82 – 86، صنعاء، 1983م.

القراءة الخامسة

نظام القبول والترفيع في التعليم اليمني وبدائل معالجة الاختلالات (*)

أ.د. وهيبة غالب فارع

مقدمة:

القسم الأول: قضايا قد تناولها القانون بالحلول والإجراءات المنظمة:

1- اختبارات الشهادة الابتدائية

2- التشعيب في المرحلة الثانوية

القسم الثاني: قضايا لم يحسمها القانون:

1- نظام الإعادة والدور الثاني ـ بدائل المعالجة

2- نظام الانتساب أو المنازل ـ بدائل المعالجة

3- ظاهرة الغش ـ بدائل المعالجة

---

* صنعـاء، سبتمبر 1993م.

مقدمة

في اللقاء التشاوري الأول للقيادات التربوية، الذي انعقد في مركز البحوث والتطوير التربوي بصنعاء في يونيو 1993م، أثيرت عدة مشكلات تربوية متعلقة بالامتحانات والقبول، منها:

1- مشكلات امتحانات الشهادة الابتدائية.
2- نظام الانتساب أو "المنازل".
3- التشعب في المرحلة الثانوية (علمي – أدبي).
4- الدور الثاني أو نظام الإعادة.
5- ظاهرة الغش.

وفي يونيو 1993م تم تشكيل لجنة عمل لتقديم تقرير مجمل عن هذه المشكلات، مكونة من: كلية التربية، مركز البحوث والتطوير التربوي، وإدارة الامتحانات والتوجيه بالوزارة، التي تقريرا أوليا يمهد الطريق أمام مزيد من البحوث والاجتهادات الدراسات العلمية.

من هنا اتجهت الباحثة إلى تقديم خطة عمل استقصاء الآراء المختلفة من عدد من التربويين والمهتمين حول معايير القبول والترفيع، وتحليل الوثائق المتوافرة في هذا المجال، لغرض تقديم المقترحات اللازمة من خلال خبرتها في الميدان.

وقد اعتمدت الوثيقة الأولى التي قدمت في اللقاء التشاوري الأول، واعتبرتها منطلقاً لعملها، بالإضافة إلى مراجعتها اللوائح والتشريعات المنظمة. وتم تصميم خطة عمل ميداني منظم طبّق في عدد من المحافظات وأعد له عدد من السيمنارات المصغرة الخاصة لمعرفة رأي عدد من التربويين والمهتمين حول نظام الامتحانات وعيوبه ومزاياه والحلول المقترحة لتطويره، مع مناقشة قضايا ظاهرة الغش والإعادة والانتساب والتشعيب في المرحلة الثانوية، التي وضعت على شكل أسئلة للمناقشة المفتوحة.

وتم تقديم هذه المقترحات والآراء في تقرير علمي يتناول كل قضية من القضايا المطروحة.

أما فيما يتعلق بموضوع الاختبارات ونظام التشعيب فهي تعتبر مسألة منتهية، بحكم قانون التعليم الذي حسمها، باعتبارها من المسائل الجدلية التي لم تكن تحسم إلا بقانون:

أولاً: تشخيص الوضع القائم.

ثانياً: تحديد المشكلة.

ثالثاً: الأهداف.

رابعاً: البدائل المقترحة.

خامساً: النتائج المترتبة على البدائل المقترحة.

المحـاذيـر:

نظراً لضيق الوقت لإعداد الدراسة في الفترة من 8/ 8/ 1993م وحتى 6/ 9/ 1993م، فإنها قد تساعد على إعطاء مؤشرات حول قضايا الاختبارات والقبول، وهذه المؤشرات تتناول مختلف الجوانب التي أمكن حصرها، وكما قد يساهم في وضع بعض الحلول المقترحة لها. لكن ومع ذلك، وبتواضع شديد، لم نتمكن من دراسة جميع المؤشرات دراسة تحليلية وافية.

ومع الحرص على أن تشمل التحليل عرضاً دقيقاً وكاملاً قدر الإمكان، فإنه لا بد من الإشارة إلى المحاذير والصعوبات التي اعترضت هذه الدراسة، ومنها:

1. غياب القاعدة القانونية المشرعة لهذه القضايا بصورة متكاملة والمستندة إلى رؤية تربوية واضحة لما يريده نظامنا التعليمي من مخرجاته التعليمية.
2. استمرار العمل بالتشريعات والنظم الشطرية قبل عام 1990.
3. عدم الانتهاء من توحيد المناهج وإعداد الخطة الدراسية.
4. التأخر في تنفيذ القانون العام للتعليم.
5. ندرة الدراسات للقضايا التربوية أو ضعف الاستفادة منها بشكل صحيح.

لذلك فإن من الأهمية بمكان التوجيه في البداية بدراسة كل موضوع من الموضوعات الآنفة الذكر دراسة علمية وافية، وتشجيع الباحثين على تناولها باستفاضة وتوسع، من خلال إعطائهم الفرصة المناسبة ومساعدتهم مادياً ومعنوياً على سبر أغوار هذه المشكلات وتقديم الحلول المناسبة لها، حتى يمكن للقائمين على التعليم الاستفادة منها.

والله من وراء القصد...

القسم الأول: قضايا قد تناولها القانون بالحلول والإجراءات المنظمة

1- اختبارات الشهادة الابتدائية:

اتضح من خلال المناقشات والبحث أن هذه المشكلة قد عالجها قانون التعليم العام، وأن حلها قد أصبح واردا بالفعل من خلال الآتي:

- المواد: (16)، (18)، و(31)، من قانون التربية والتعليم، التي تلغي المرحلة الابتدائية كمرحلة مستقلة وتدمجها بالمرحلة التعليمية التالية لها (الإعدادية)، وهذا يعني إلغاء الاختبار العام لهذه المرحلة.
- المستجدات التربوية والتعليمية العالمية والمحلية التي قضت على مسوغات منح الطلبة شهادات عامة في نهاية ست سنوات فقط من التعليم العام، فقد امتد الإلزام في التعليم في عدد من الدول النامية، بالإضافة إلى المتقدمة، إلى نهاية المرحلة الإعدادية، والذي بدأ تطبيقه في العديد من الدول العربية، منها على سبيل المثال: الأردن، مصر، الجزائر، وسورية.

فتربوياً لم يعد من المقبول، في ظل ديمقراطية التعليم وإلزاميته، وفي ظل الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، السماح لطفل في الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر بترك المدرسة وتعليقاً فإن اتساع المعارف وتشبعها وتعدد وسائل اكتسابها أدى إلى تزايد الدعوة بضرورة اكتساب الطفل طرق التفكير وطرق الحصول على المعرفة، ومن غير الممكن تزويد المتعلم بجرعة كافية من المعارف والاتجاهات والمهارات المعرفية ومهارات اكتساب المعرفة في ظرف ست سنوات فقط؛ وعليه لا ينبغي تزويد الطفل بشهادة عامة تمكنه من ترك المدرسة والارتداد إلى الأمية.

أما على الصعيد المحلي فقد تضاعفت أعداد التلاميذ بصورة متزايدة، الأمر الذي يزيد من الصعوبات المالية والإدارية في مواجهة الاختبارات العامة للمرحلة الابتدائية، ففي العام الدراسي الحالي بلغ عدد المتقدمين لامتحان المرحلة الابتدائية نحو 265427 طالباً وطالبة، ويتوقع أن يصل عدد المتقدمين للامتحان نفسه العام القادم نحو 325000. كما أنه غدا من غير المسموح به توظيف خريجي هذه المرحلة بحسب القانون.

كما أن مبررات الإبقاء على امتحان المرحلة الابتدائية سابقاً باعتبارها مرحلة منتهية، وأنها كانت تخدم المرحلة السابقة التي تعذر فيها نشر التعليم، وأنها وظيفية، كان يتم التوظيف من خلالها؛ أصبحت مبررات لا تتناسب مع التطوير الاجتماعي والاقتصادي، ولا تتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة، بل إن من الواضح الآن أن سلبياتها على التعليم بدأت تظهر بوضوح، على النحو التالي:

- أنها نقلت بسلبياتها إلى النظام التعليمي اليمني، دون تفكير في مدى صلاحيتها للواقع، في حين تغيرت الأدوار في كثير من الأنظمة

التعليمية فيما بعد، وبقيت في النظام التعليمي اليمني على حالها دون تغيير.

- أنها ساهمت في تدني التعليم الإعدادي والثانوي، إذ إن الإمكانات جميعها كانت ترصد للمرحلة الابتدائية دون مردود اجتماعي أو اقتصادي أو تربوي مثمر.
- أنها ساعدت على استمرار الكتاب المدرسي المصمم للمرحلة الابتدائية دون تطوير، رغم تنوع فروع المعرفة، وبذلك ساعدت على وجود تعليم يفتقر إلى التجديد والتحديث.
- أن عدداً كبيراً من حملة الشهادة الابتدائية قد انضموا فعلاً إلى صفوف الأميين، بعد توقفهم عن الدراسة.

وهذه المبررات كفيلة بأن تكون اليوم سبباً كافياً للتخلص من امتحان المرحلة الابتدائية بشكله الحالي، وليست بأية حال مبرراً للإبقاء عليه. وبناء عليه توصي اللجنة بإلغاء امتحان المرحلة الابتدائية.

على أن هذا الإلغاء لا يعني إلغاء تدخل وزارة التربية والتعليم في مراقبة وضبط أداء وتحصيل التلميذ خلال سنوات التعليم الأساسي، بل يمكن القيام بهذا العمل التربوي من خلال تحليل مستمر لنتائج الامتحانات الفصلية، إذ لا بد من تصميم اختبارات معيارية يمكن تطبيقها على عينة من المدارس وعلى صفوف دراسية مختلفة خلال العام الدراسي الواحد وبشكل مستمر. وبهذا الأسلوب، وما يفترض أن تتبعه من معالجات تربوية لجميع العناصر التعليمية، يمكن للوزارة ضبط مستوى التحصيل الدراسي للمرحلة الابتدائية ولجميع المستويات.

2- التشعيب في المرحلة الثانوية:

أقر القانون العام للتربية والتعليم (مادة 19) مبدأ التشعيب في المرحلة الثانوية، وذلك يعني استمرار القسمين العلمي والأدبي، وإنهاء القسم العام، في المدرسة الثانوية، خصوصاً وأن أهداف هذه المدرسة تدعم الإبقاء على هذا النظام.

فالمدرسة الثانوية تهدف إلى إعداد الطالب للعمل أو لمواصلة التعليم الجامعي بعد أن قدمت له عشر سنوات دراسية من المعارف والمهارات العامة والاتجاهات والقيم المشتركة. ولا شك أن هذه السنوات تمثل قدراً كافياً من التأسيس المعرفي والثقافي والشخصي العام، وهو تأسيس يتفق مع عمومية الذاتية الشخصية للفرد في السنوات الست عشرة الأولى من عمره، والتي

تسبق ميله نحو الاستقلالية والتميز الفكري والسلوكي، ليبدأ بالنمو والتعزز مع المرحلة الثانوية؛ فينبغي على المدرسة ومن ثم الجامعة تدعيمه كواحد من أهدافها النفسية.

إذن، يخدم التشعيب الذي يبدأ من الصف الثاني الثانوي هدف التخصص، بما يعنيه من تركيز على مجالات محدودة من المعارف ومهارات الحصول على المعلومات ومعالجتها، بدلاً من انشغال الطالب بكل المجالات العلمية التي يضمنها القسمان العلمي والأدبي الثانويان، في ظل استحالة الإحاطة بجزء بسيط من التراكم أو الانفجار المعرفي في كل مجال من هذه المجالات. وهذا التخصص والتركيز أو التمكن العلمي أو المهاري هو ما يتطلبه التعليم الجامعي أو العمل، اللذان تعمل المدرسة الثانوية بصورة رئيسية على إعداد الطالب لأي منهما. يضاف إلى هذا ما سبق الإشارة إليه من تدعيم مبدأ التخصص لاتجاهات النمو الشخصي للفرد خلال سنوات عمره المتزامنة مع بلوغه المرحلة الثانوية من التعليم.

وقد ساد نظام التشعيب أو التخصص كثيرا من الدول العربية والأجنبية. وهو نظام يقابل في بعض الأنظمة بنظام "الكورسات"، الذي يركز على مسألة الاختيار للمواد التي يرغب الطالب في دراستها والتقدم للاختبار فيها في المرحلة الثانوية، والتي يراها قد تخدم ميوله العلمية وتساعده في الدراسة الجامعية التخصصية فيها بعد.

وبناء على ما سبق ترى اللجنة ضرورة الإبقاء على نظام التشعيب (علمي – أدبي) في المرحلة الثانوية كما هو عليه في مدارس المحافظات الشمالية والغربية، وتعميمه على بقية المدارس في المحافظات الجنوبية والشرقية.

القسم الثاني: قضايا لم يحسمها القانون

1- نظام الإعادة والدور الثاني:

الوضع الراهن:

أ) تشريعيا:

وفقاً لنصوص المواد (27)، (30)، و(35)، من مسودة لائحة التقييم (الاختبارات والتصحيح والنقل والامتحانات) للتعليم العام، مارس 1989م، في ما كان يعرف بـ"جمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية"، يمكن لمن رسب مرة واحدة في مادتين على الأكثر، في أي صف من الصفوف في المدرسة الموحدة والمدرسة الثانوية، أن يجلس مرة أخرى لاختبار هاتين المادتين عقب انتهاء العطلة الصيفية، أي في بداية العام الدراسي الجديد. والفرصة نفسها تعطى أيضاً للمرضى الذين منعهم المرض من دخول الاختبارات في الدور الأول، لأي عدد من المواد الدراسية مهما بلغ هذا العدد. ولا يعطى الناجح في الدور الثاني سوى الدرجة الصغرى (40).

أما من رسب أكثر من مرة خلال العام الدراسي الواحد فينقل آلياً إلى الصف الأدنى، على ألاَّ تزيد سنوات رسوبه في المدرسة الموحدة عن ثلاث سنوات خلال المرحلة كاملة، وألاَّ تزيد عن سنتين خلال المرحلة الثانوية.

في المقابل ألغى القرار الوزاري رقم 1895 لسنة 1988م الدور الثاني في ما عرف حينها بـ"الجمهورية العربية اليمنية" ابتداء من العام الدراسي 88/ 1989م، وظلت اللائحة التنظيمية للاختبارات (بدون تاريخ) خالية من أية إشارة لاختبارات الدور الثاني في مراحل التعليم العام أو لنظم اختبارات الإعادة التي تتم بعد مضي عام كامل.

ب) تنفيذها:

مازالت اختبارات الدور الثاني سارية المفعول في مدارس المحافظات الشرقية والجنوبية، استناداً إلى أحكام مسودة لائحة التقييم (الاختبارات والنقل) المشار إليها آنفا. أما في مدارس المحافظات الغربية والشمالية فمن يرسب في مادتين أو ثلاث في القسم العلمي يعيد اختبار مواد الرسوب ضمن الاختبارات النهائية للسنة اللاحقة.

القضيـة: (أ) الدور الثاني:

ما من شك في أن الدور الثاني يشكل تعويضاً للطالب عن ضعف البنية الفنية للاختبار بصفة عامة، وهو الضعف الذي يعترف به معظم إن لم يكن كل التربويين، مختصين ومتخصصين. لكن عدداً من المشكلات ما زال يواجه نظام الدور الثاني. ووفقاً لآراء عدد من التربويين، والمأخوذة من اللقاءات التربوية في المحافظات، يمكن تلخيص بعض هذه المشكلات فيما يلي:

- يغلب على اختبارات الدور الثاني طابع الشكلية، بدليل ارتفاع نسبة النجاح فيها.

- تزيد هذه الامتحانات من الأعباء المالية على عاتق الوزارة.
- يعطى الدور الثاني في النقل فرصة لمساومة الطالب على النجاح.
- يمنح الناجح في الدور الثاني الدرجة الصغرى فقط.
- لا يميز النظام بين القدرات الفردية للطلبة، وبمنح الطالب الدرجة التي يستحقها يدفع الطلبة وبالذات في الثانوية العامة لتأجيل اختبار بعض المواد من الدور الأول إلى الدور الثاني ضماناً للحصول على معدل أعلى.
- يربط احتمال النجاح بالمذاكرة والجانب النظري فقط، بسبب غياب المعلم والشرح العلمي أثناء الإجازة الصيفية التي تفصل بين اختبارات الدور الأول والثاني.
- أصبح امتحان الدور الثاني يمثل قاعدة بدلا من أن يكون استثناء لحل الحالات الطارئة بإعطاء فرصة أخرى سريعة لكل من لم يوفق في اختبارات الدور الأول.

ب) الإعـادة:

بتركيزه على الجوانب المالية والإدارية، واستبدال هذا النظام بنظام الإعادة، ضمن الاختبارات النهائية للعام اللاحق، أغفل القرار الوزاري رقم 1895 لسنة 1988م المشكلات التي أوجدها النظام الجديد، والتي كانت في معظمها على حساب الطالب. وفيما يلي أبرز هذه المشكلات كما يراها جملة من التربويين، وكما وردت في تقارير اللقاءات التربوية في المحافظات:

- النظام مجحف بحق الطالب؛ فأين الحكمة في حرمان الطالب من الانتقال إلى صف أعلى لعدم توفيقه في مادة واحدة فقط؟ ما الحكمة في احتجازه في الفصل نفسه وإضاعة سنة من عمره؟
- النظام غير سليم تربوياً، فعندما يعيد الطالب مادة أو مادتين بعد عام كامل يكون -لا شك- قد نسي سائر المواد التي نجح فيها، ولو أعاد اختبارات لربما فشل.
- إبقاء الطالب خارج المدرسة بدون تعليم لسنة كاملة لا يمكن أن يخلو من عواقبه الاجتماعية السيئة وآثاره السلبية على سلوك الطالب.
- إلغاء الدور الثاني فتح المجال واسعاً للغش.

- أدى إلى ظهور الآثار النفسية التي لا يمكن تجنبها نتيجة لتأخر الطالب عن زملائه سنة كاملة بسبب مادة أو مادتين، خصوصاً في صفوف التعليم الأساسي.

الأهـداف:

يهدف تناول هذه القضية في هذا المجال إلى ما يلي:

- توحيد نظام الإعادة (الدور الثاني) في جميع مدارس الجمهورية.
- تحديد البديل المنصف للطالب نفسياً وتعليمياً وتربوياً.
- إحاطة البديل المنصف بعدد من الضوابط التي تقلل المشكلات الراهنة إلى أقل حد ممكن.

بدائل المعالجة:

تنوعت بدائل المعالجة المقترحة ما بين الإجراءات الإصلاحية والحلول الجذرية لعملية التقييم بل والعملية برمتها. وهذه البدائل يمكن تلخيص بعضها على النحو التالي:

بديل (أ): اعتماد الدور الثاني وتعميمه:

اقترح هذا البديل عدد من القيادات التربوية في اللقاءات التربوية وعدد من المهتمين والتربويين المشاركين في المناقشات التي دارت أثناء إعداد هذا التقرير بعد إحاطته بجملة من الضوابط أهمها:

- قصره على المواد النظرية.
- شمول اختباراته على أسئلة بالمستوى نفسه لأسئلة الدور الأول.
- تحديد عدد المواد المسموح بإعادتها بما يناسب وقت الطالب.
- حمايته من المتاجرة، عبر وضع نظام رقابي يمنع التصرف بدفاتر الإجابة.
- تشكيل لجنة خاصة لاختبارات الدور الثاني تختلف عن لجنة الدور الأول، وفي كنترول آخر، حتى يمكن الإعداد للدور الثاني في وقت مبكر وعقده قبل وقت العام الدراسي بوقت كاف (شهر على الأقل) بعد الدور الأول.
- إجراء الاختبارات العامة في مراكز المحافظات.

- إجراء اختبارات النقل في مراكز اختبارية محددة، كالمراكز التعليمية، ووضعها وتنظيمها وتصحيحها من قبل هذه المراكز.
- تطبيق معيار درجات الدور الأول على تقدير درجات الدور الثاني بالنسبة لمن تغيب عن الدور الأول بسبب ظرف قاهر، كالمرض الحقيقي المبلغ عنه في حينه والمصادق على تقريره في حينه من اللجنة المنظمة، وكحالات الوضع بالنسبة للحوامل مع إرفاق تقارير الحالة مع دفاتر إجابة الطالب. أما من رسب في مادتين على الأكثر أو غاب في مادتين على الأكثر بدون مبرر فتقدر درجاته من 50%.

النتائج المترتبة على تطبيق البديل (أ):

يتوقع أن يترتب على تنفيذ البديل (أ) ما يلي:

- تخليص الطلاب من فراغ عام كامل، وما قد ينتج عن هذا الفراغ من آثار على الطالب والمجتمع.
- إنصاف الطالب من ناحية تعويضه عن سوء فنية الاختبار، وما ينتج عن هذا الضعف من تدخل أكبر للصدفة في تقرير مصير المتقدم للاختبارات.
- خفض معدلات الهدر التربوي نتيجة خفض معدلات الإعادة.

بديل (ب): تعويض الطالب برفع نسبة درجات أعمال السنة:

يعتمد هذا البديل على إنهاء نظام الإعادة والدور الثاني نهائياً، وتعويض الطالب عنهما برفع نسبة درجات أعمال السنة بالنسبة لصفوف النقل، مع تنويع أدوات التقييم بين الواجبات المنزلية والأسئلة الشفوية والتحريرية، ومعالجة جوانب القصور الدراسي لدى الطلبة في حينه (أثناء العام الدراسي) بصورة تضمن عدم تخلف أي طالب لا يشكو تخلفاً عقلياً عن الحد الأدنى لدرجات النجاح.

أما بالنسبة للشهادات العامة، فبالإضافة إلى أعمال السنة النهائية تؤخذ نسبة 10% على الأقل من درجات الطالب في المادة المعنية في كل صف دراسي من صفوف المرحلة الثانوية والصفوف الخمسة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي.

النتائج المتوقعة للبديل (ب):

يتوقع من تنفيذ البديل (ب) النتائج التالية:

- رفع مصداقية أو صدق درجات الاختبار وتقييمها لمستوى الطالب ومستوى التعليم.
- تحسين نوعية التعليم.
- تخليص الطالب من رهبة الامتحان ورعب الرسوب.
- التقليل من الممارسات غير التربوية، كالغش في الاختبارات.
- خفض معدلات الإعادة، وبالتالي خفض معدلات الهدر التربوي.
- تخفيض حجم الإنفاق على عملية بصورتها الحالية.
- إعطاء أهمية للانتظام في الدراسة.

البديل (ج): نقل الطلبة مع تنظيم دروس تقوية:

يعتمد هذا البديل على نقل كل طالب وفق في نصف عدد المواد وأكثر إلى الصف الأعلى مع تنظيم حصص (دروس) تقوية في أساسيات المواد التي لم ينجح فيها، بحيث يحضرها الطالب ويقيَّم فيها، بالإضافة إلى مواد الصف الأعلى المنقول إليه.

وينطبق هذا البديل على صفوف النقل داخل المرحلة الواحدة.

النتائج المترتبة على تنفيذ هذا البديل:

يتوقع أن يترتب على تنفيذ ذلك عدد من النتائج، أهمها:

- تخليص الطالب من شبح الرسوب وآثاره النفسية والاجتماعية.
- دفع المعلم للاهتمام -بصورة أكبر- بطلبته أثناء التدريس وإعطاء أهمية أعلى للفروق الفردية، لأن أي تقصير معناه أن يتحمل المدرس وحده عبئا أكبر من دروس التقوية للطلاب الذين لم يساعدهم منذ البداية.
- خفض كلفة التعليم بإضافة عدد المواد التي سيدرسها الطلبة الراسبون إلى مواد الصف الأعلى بدلا من إعادة تدريسها في الصف نفس لمدة سنة كاملة.
- تخفيض كثافة الفصل الناتجة عن بقاء الراسبين في الصف نفسه وحجزهم المقاعد المخصصة للطلاب الجدد.
- تحسين مستوى التعليم بتحميل المسؤولية المباشرة المدرس وإدارة المدرسة.

البديل (د): اعتبار الشهادة بطاقة تقييم تبين مستوى التحصيل الدراسي:

يعتمد تنفيذ هذا البديل على التخلص من مفهوم الرسوب / النجاح واعتبار الشهادة بطاقة تقييم تبين مستوى التحصيل الدراسي للطالب يبرزها لمن أراد الإطلاع عليها. وبهذا يستطيع معلمو صفوف النقل معرفة مستوى طلبتهم وتعزيز بطاقته لجهة العمل أو إلى الجامعة التي تقرر قبوله من عدمه بإجراء اختبار قبول له على ضوء بيانات التقييم الذي يحملها وليس في ضوء نسبة النجاح.

النتائج المتوقعة لهذا البديل:

يترتب على تنفيذ هذا البديل عدد من النتائج من أهمها:

- التقليل من أهمية الاختبارات كغاية في حد ذاتها لصالح العملية التعليمية ويصبح الاختبار بذلك وسيلة فقط.
- تخليص الوزارة من الأعباء المالية والإدارية التي تتحملها مقابل إعادة اختبار الراسبين والمعيدين.
- التخلص من الآثار الطرق غير المشروعة للحصول على الشهادة بأي وسيلة وبأي ثمن.
- التخلص من الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن فرز الطلبة إلى ناجح وراسب.

البديل (هـ): إعادة ترتيب المرحلة إلى مساقات (كورسات):

يتلخص هذا البديل بإعادة ترتيب المرحلة الدراسية إلى مقررات دراسية بدلا من السنوات الدراسية، وبذلك يكون أمام الطالب مقرر/ منهج/ كتاب واحد لمرحلة كاملة لكل مادة دراسية يقيّم في نهاية المدة على ضوء ما أنجزه من أهداف هذه المادة، وكلما أنجز جملة من الأهداف انتقل إلى غيرها في نفس المقرر حتى يحقق النسبة الصغرى للنجاح في المقرر كما حددتها أهداف المنهج ونظام التقييم.

وعلى هذا النحو ينتهي الطالب من جميع المقررات دون رسوب أو إعادة دور ثان؛ وإن كان الطالب الذي لن يتمكن من تحقيق الحد الأدنى للانتهاء من المقرر سيضطر للبقاء سنة إضافية زيادة على السنوات المحددة للمرحلة الدراسية الواحدة، فهي على أية حال أفضل من رسوبه لسنوات متتالية.

النتائج المتوقعة من تنفيذ هذا البديل:

يتوقع من تنفيذ هذا البديل ما يلي:

- تحسين نوعية التعليم.

- إنهاء مفهوم الرسوب وآثاره النفسية والاجتماعية والاقتصادية على الطالب والمجتمع معا.
- تحقيق مبدأ خدمة التقييم لأهداف المنهج.
- تقليل حجم الممارسات غير التربوية الناتجة عن المبالغة في أهمية الاختبارات على حساب أهمية التعليم.
- خفض نفقات طباعة كتب بعدد سنوات المرحلة الدراسية، نظراً لاكتفاء الطالب بكتاب واحد لجميع سنوات المرحلة أو كتابين على الأكثر في مرحلة التعليم الأساسي.
- مراعاة القدرات الفردية من خلال إتاحة الفرصة أمام كل فرد كي يسير في التعليم بالسرعة التي تناسب قدراته.
- تنمية روح الاعتماد على الذات لدى المتعلم بتركه يقرر لنفسه سرعة تعلمه والجرعة التعليمية المناسبة له.

2- نظام الانتساب أو المنازل:

الوضع الراهن:

أ) تشريعياً:

في ما كان يعرف بـ"ج. ي. د. ش" حددت مسودة لائحة التقييم للتعليم العام (المادة 36) الفئات التي يحق لها الانتساب لاختبارات إتمام المرحلتين الموحدة والثانوية في الآتي:

- الحاصلين على شهادة مستوى تعليمي أساسي منتظم يعادل ست سنوات دراسية منتظمة على الأقل وتجاوزت أعمارهم 15 سنة بالنسبة للمتقدمين لإتمام المرحلة الموحدة.
- بالنسبة لشهادة إتمام المرحلة الثانوية فيمكن أن يتقدم لاختباراتها من حصل على شهادة ثامن على الأقل وتجاوزت أعمارهم 19 سنة شريطة اجتياز اختبارات "ثاني ثانوي حديث" بالانتظام أو الانتساب بعد مضي عامين من الحصول على شهادة ثامن.
- من رسب أو تغيب في ما لا يزيد عن 3 مواد ولمرة واحدة يمكنه التقدم لاختبارات ثامن أو رابع ثانوي في هذه المواد في مدى الثلاث السنوات اللاحقة لسنة الرسوب أو التغيب، وإذا لم يوفق يعيد الاختبار خلال الأعوام المقبلة إذا رغب.

كما جاء في نفس المادة أن المنتسب يختبر في نفس مواد المنتظم، ولكن يتم التصحيح للأول من 100 درجة بنفس شروط النجاح والرسوب.

في المقابل قسمت اللائحة التنظيمية للاختبارات فيما كان يعرف بـ"ج. ع. ي" سابقاً (المادتين: 16 و17) من ينتسب لاختبارات الشهادة العامة، إلى: أولئك الذين يحملون شهادات نقل، وأولئك الذين لا يحملون شهادات نقل. واشترطت اللائحة بالنسبة للفئة الأولى ما يلي:

- الحصول على شهادات نقل من خامس إلى سادس مضى عليها عام كامل، لمن يتقدم لامتحانات الابتدائية العامة، وألا يقل عمره عن 12 سنة.
- الحصول على الشهادة الابتدائية العامة وشهادتي النقل للصفين الأول والثاني الإعداديين مضى على الأخيرة منها عام على الأقل للمتقدمين لاختبارات الإعدادية العامة، وألا يقل عمر المتقدم عن 15 سنة.

أما الفئة الثانية، وهم أولئك الذين لا يحملون شهادات النقل، فتشترط عليهم اللائحة كي يتقدموا منتسبين لاختبارات الشهادات العامة ما يلي:

- أن ينجح المتقدم لاختبار الشهادة الابتدائية العامة في اختبار تمهيدي تعقده له المدرسة في مقرر الصف الخامس، وألا يقل عمره عن 14 سنة.
- أن يكون المتقدم قد أمضى ثلاث سنوات من الحصول على الشهادة الابتدائية العامة لمن يتقدم للشهادة الإعدادية، ومن الحصول على الإعدادية العامة لمن يتقدم للشهادة الثانوية العامة القسم الأدبي، شريطة النجاح في مقرري الصفين الأول والثاني، اللذين تنظمهما وتعقدهما الإدارة المختصة في نهاية السنة الثالثة على نفقة المتقدم الذي عليه التقدم لاختبارات الشهادة العامة في السنة الرابعة.

ب) تنفيذيا:

نظام الانتساب (لمنازل) مفعوله سار في كل مدارس الجمهورية بالنسبة لشهادات إتمام المراحل التعليمية المختلفة، لكن شروط وقواعد وإجراءات التنفيذ تختلف بين مدارس المحافظات الشرقية والغربية، وبين مدارس المحافظات الشمالية والغربية، استناداً إلى أحكام لائحة التقييم واللائحة التنظيمية، المشار إليهما سابقاً.

القضية:

وجد نظام الانتساب مراعاة للظروف الاجتماعية والتعليمية والوظيفية التي تمر بها اليمن. فاجتماعياً، هناك الكثير ممن يضطرون للعمل في سن التعليم، ولا يجدون الوقت للانتظام في مؤسسات التعليم النظامي بأنواعه. كما

أن هناك من الفتيات من يتزوجن في سن التعليم أيضاً وتمنعهن ظروفهن فيما بعد من الانتظام الدراسي.

وعلى الصعيد التعليمي فإن ارتفاع نسبة الأمية تحتم زيادة فرص التعليم أمام الذين لا تساعدهم ظروفهم على الانتظام بالدراسة تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم. وقد ذهب بعض الدول إلى استحداث التعليم عن بُعد، أو التعليم الموازي، لتحقيق هذه الغايات التربوية.

أما وظيفياً، فإن نظام الخدمة المدنية يربط الرواتب والترقيات بالشهادات وليس بالوظيفة أو الجهد أو توافر المهارات.

كل هذه الظروف تدعم ضرورة وجود تعليم موازٍ للتعليم النظامي يوفر فرصة التعليم، قبل توفير الشهادات، لغير القادرين على الانتظام الدراسي؛ إذ إن نظام الانتساب الراهن قد أحاطت به جملة من المشكلات التي حولته من فرصة الحصول على تعليم إلى فرصة الحصول على الشهادة بدون تعليم. وفيما يلي الإشارة إلى بعض هذه المشكلات:

- باعتبار الشهادة هي الأساس فإن المتقدم لا يتورع عن استخدام الأساليب غير التربوية للحصول عليها مهما كان مستواه الدراسي.
- بسبب عدم اتصال المنتسب بالمدرسة والبيئة التعليمية فإن النتيجة هي ضعف التحصيل الدراسي على الرغم من حصوله على الشهادة في الغالب الأعم.
- يتم فصل المنتسبين في قاعات خاصة، مما يؤدي إلى تعاطف مبالغ فيه معهم من قبل الملاحظين.
- لا تميز الشهادات الممنوحة بين الطالب المنتسب والمنتظم في نهاية الأمر، على الرغم من التسليم بعدم تكافؤ مستوى التحصيل التعليمي للفريقين.
- إذن، المشكلة ليست في نظام الانتساب، بل في نظام التقييم، الذي يتجاهل جهد الطالب في جميع سنوات الدراسة ويقيم جهده في السنة النهائية فقط.

الأهداف:

من أجل خدمة الأهداف التي من أجلها جاء نظام الانتساب، وتحقيقاً لمبادئ تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم، فإن الأهداف التي يسعى هذا التقرير لتحقيقها هي كما يلي:

- إيجاد نظام تعليمي مواز للتعليم النظامي يوفر لمن لا تمكنه ظروفه من الالتحاق بالمدرسة فرصة تعليمية حقيقية توازي الفرص المتاحة للمنتظمين.
- مساعدة المنتسب على استهداف التعليم أولاً والشهادة ثانياً.
- الحد من المشكلات المتعلقة بتقييم التحصيل المدرسي للمنتسبين.

بدائل المعالجة:

لتحقيق الأهداف المذكورة أعلاه فإن اللجنة تقترح بعض البدائل، منها:

البديل (أ): استمرار نظام الانتساب:

اتفق جميع الآراء على استمرار نظام الانتساب كضرورة لتلبية حاجة اجتماعية وتعليمية، ولكن بشرط أن يتلازم هذا الاستمرار مع جملة من الضوابط التي تساهم في حمايته من التلاعب، منها:

- قصره على من تمنعه ظروف خاصة وقهرية من الانتظام، كحالات المرض والعجز والعوز.
- ألاَّ يسمح بالانتساب في المواد العلمية والتطبيقية والعملية.
- توفير تدريس بعض المواد عن طريق التليفزيون والإذاعة أو الفيديو.
- تصميم مواد تعليمية خاصة بالمنتسبين تلائم متطلبات وشروط التعليم الذاتي.
- توجيه المنتسبين نحو التعليم الذاتي بالطرق المثلى، عن طريق توفير الصفوف دليلا خاصا أو بعض النشرات الإرشادية.
- إلغاء نظام الثلاث سنوات والسنتين المعمول به حالياً.
- حصر السماح بالانتساب في أي صف من الصفوف في من يحمل شهادات الصفوف السابقة له فقط.
- وضع اختبارات خاصة بالمنتسبين وتصميم شهادات خاصة لهؤلاء.
- يتقدم المنتسب للامتحان ضمن طلبة المدرسة التي يختارها ويدخل اسمه ضمن قائمة المتقدمين من هذه المدرسة، وعند التحويل إلى مدرسة أخرى يجب أن يكون التحويل بعذر مقبول.
- تقديم طلبات الانتساب قبل وقت كاف من موعد الاختبار، ليتسنى التأكد من صحة الوثائق.

- تطبيق نفس الشروط الإدارية النافذة على امتحانات المنتظمين.

ويطالب المنتسب بدفع الرسوم الامتحانية كاملة ودفع قيمة الكتب والرسوم الدراسية المقررة للسنة الدراسية.

النتائج المتوقعة لتنفيذ هذا البديل:

من المتوقع أن يترتب على تنفيذ هذا البديل ما يلي:

- تحسين نوعية التعليم بين المنتسبين.
- خفض التهافت على نظام الانتساب بدافع الحصول على الشهادة.
- تقليل الممارسات غير التربوية التي صحبت نظام الانتساب، كالغش والتزوير.

البديل (ب): إلغاء الانتساب وفتح فصول ليلية:

ويقضي هذا البديل بإلغاء نظام الانتساب وفتح فصول دراسية ليلية موازية للدراسة النظامية الصباحية التي يتلقاها الطلاب المنتظمون، بحيث تساهم الوزارة بفتح مراكز من هذا النوع في كل منطقة، ويتم تحصيل رسوم رمزية من الطلاب عليها للوفاء بالتزاماتها المادية.

النتائج المتوقعة لتنفيذ هذا البديل:

- الانتهاء من نظام الانتساب تدريجياً.
- تقريب مستوى مخرجات الدراسة الليلية من مستوى مخرجات الدراسية النظامية.
- تضييق الفرصة التعليمية أمام البنات اللاتي لا تساعدهن ظروفهن على الانتظام.
- زيادة العبء والكلفة المالية أمام الوزارة.

البديل (ج): تصحيح مفهوم الاختبارات العامة:

ويقوم هذا البديل على إعادة النظر في مفهوم الاختبارات العامة، بجعل اختبار المرحلة شاملا جميع الفصول الدراسية، أي ألا يقتصر الامتحان على مقررات السنة النهائية، بل يتم تقييم مدى اكتساب المتعلم لأساسيات المرحلة كاملة، كما تحددها الأهداف العامة للمرحلة، عن طريق قياس التحصيل الدراسي الشامل.

النتائج المتوقعة لتنفيذ هذا البديل:

ومن المتوقع أن يترتب على تنفيذ هذا البديل ما يلي:

- دفع المنتسب للإلمام بأساسيات المرحلة كاملة ومحاولة البحث عن طرق مناسبة للتعلم.
- رفع مصداقية درجات الاختبار العام كونها درجات لعموم أساسيات المرحلة.
- تحقيق أهداف المرحلة أو الاقتراب منها.
- استحقاق المنتسب لشهادة تتساوى مع شهادة المنتظم من حيث التحصيل الدراسي.

البديل (د): بديل مكمل بعيد المدى:

وهذا البديل يكمل أي من البدائل السابقة ولا يحل محلها ذلك أنه خارج نطاق وزارة التربية والتعليم وفي إطار الخدمة المدنية، إذ أنه من أل التوقف عن استهداف الشهادة لذاتها لابد من إعادة ربط الرواتب ونظام الترقيات بنوع الوظيفة وليس بالشهادة مع وضع توصيف وظيفي يقوم على المهارات التي يتطلبها العمل أو الوظيفة وبالذات في الأعمال والوظائف غير الأكاديمية كالتدريس والبحث التي أيضاً ينبغي عدم الاكتفاء بالشهادات فقط للقبول فيها إذ أن ترتبط بالمهارات الفردية والمهنية.

النتائج المتوقعة لتنفيذ هذا البديل:

يعتبر هذا البديل إضافي لأي بديل، ولكن من المتوقع أن يضيف للنتائج المترتبة على اختبار بديل آخر ما يلي:

- الشفاء مما يسمى بـ"مرض الشهادات"، أي أن يركز النظام التعليمي على التعليم قبل التركيز على منح الشهادة.
- تحول النظام التربوي نحو إكساب المعرفة والقيم المنهجية والمهارات ودفعه لاستحداث التجديدات التربوية.

3- ظاهرة الغش:

الوضع الراهن:

أ) تشريعيا:

خلت مسودة لائحة التقييم من أية إشارة للغش. أما اللائحة التنظيمية للاختبارات (المادة 18) فقد اعتبرت من باب الغش الممارسات التالية:

- مساعدة الطالب أو الطالبة في الإجابة، بصورة مباشرة أو غير مباشرة.
- التلميح إلى نوعية الأسئلة ولو بصورة رمزية.

- انتحال شخصية طالب أو طالبة من شخص آخر.
- التواطؤ أو المشاركة مع مرتكبي المخالفات السابقة أو التستر عليها.

أما العقوبات التي تتناسب مع هذا الفعل، فقد حددتها اللائحة (في المادة 82) بالتحقيق مع المخالف وإحالته إلى اللجنة العليا، التي لها أن تحيله إلى النيابة العامة مباشرة ورفع القضية إلى المحكمة الشرعية للحكم بالجزاء فيها بما يتناسب مع المخالفة وظروفها (فقرة أ)، كما توقع على الموظف المنتدب والمتعاقد والعامل الجزاءات المنصوص عليها في قوانين الخدمة المدنية (الفقرة ب).

لكن إذا كان المخالف طالباً فقد تباينت عقوبته باختلاف مواد اللائحة؛ فالمادة 68 (الفقرة 11) تجعل من مهام رئيس المركز طرد أي طالب ثبت أنه غش أو غشش. بينما تنص المادة 69 (الفقرة 8) على أن لرئيس المركز الحق في حرمان الطالب من الاختبار إذا ما أبلغه مراقب الطارود بأنه قد قام بإخراج غشاش من قاعة الامتحان. أما المادة 75 فترى أن الطالب إذا غش أو حاول الغش أو يسره لغيره من الطلاب أو الطالبات في أي مادة من مواد الاختبار فيلغى اختباره ويعتبر راسباً بقرار من اللجنة العليا. كما تذهب المادة 76 إلى فصل من يكرر المخالفة المذكورة لعامين متتاليين وحرمانه من مواصلة الدراسة في جميع المؤسسات التعليمية في الجمهورية.

وتميز المادة 82 بين نوعين من الطلبة الذين يرتكبون إحدى المخالفات المنصوص عليها في المادة 81: **النوع الأول** هو من تجاوز سن الخامسة عشرة (سن التكليف الشرعي) -حسب تعريف اللائحة- بعد إجراء التحقيق معه ويحرم من دخول الاختبار لمدة تتراوح بين سنة وثلاث سنوات (فقرة ج). أما **النوع الثاني** فهو من كان دون سن الخامسة، وفي هذه الحالة يعاقب بإلغاء اختباره في جميع المواد للعام نفسه، بعد إجراء التحقيق اللازم وإحالته مرة إلى مكتب التربية والتعليم وإدارة المؤسسة التعليمية لتقرير ما تراه مناسباً لتقويمه (فقرة د).

على نفس الصعيد يؤكد دليل الإجراءات التنظيمية في الإعداد والتنفيذ للاختبارات العامة في الجمهورية اليمنية 1992م ما ورد في المادة 68، مع حذف كلمة "أو غشش"، بينما لا يتعرض لما جاء في المادة 69.

كما أن الدليل يورد إجراءات جديدة، مثل: تحذير أي طالب تبدو عليه ملامح الغش (فقرة 24)، ومثل: إنذار شفوي للطالب مرتين يحاول التلفت أو النظر في أوراق زملائه، فإذا لم يستجيب يستدعى مراقب القاعة ليعطيه

الإنذار الأخير، فإذا ما استمر في الفوضى يحرر الملاحظ تقريراً بحرمان الطالب من الاختبار في تلك المادة (فقرة 25).

ب) تنفيذياً:

يمكن الجزم بأن أيًّا من الإجراءات المذكورة لم ينفذ في أي اختبار، لكن لا يمكن الجزم بأن الغش في الاختبارات هو بالحجم الذي يعبر عنه الرأي العام. وما لم تكن هناك دراسات تقيم الحجم لظاهرة الغش ومدى انتشاره بين الطلبة، فإنه لا يمكننا أن ننفي ما يتفق عليه جميع التربويين تقريباً، من أن الغش بين الطلبة بدأ يتفشى بصورة تنذر بالخطر، بأدواته وأساليبه المختلفة، حتى لا يكاد يخلو من ذكره واحد من تقارير لقاءات المحافظات.

القضيـة:

يبدو أن القضية لا تقتصر على الطالب وحده، بل إنها تمتد لتشمل وزارة التربية والتعليم وعدم صرامتها مع من يمارس الغش أو يساعد عليه، ليس على المستوى الإجرائي فحسب، بل وعلى المستوى التشريعي أيضاً، الذي لم يحدد العقوبات ولم يذكر المسؤول عن توقيعها بصورة حاسمة.

يضاف، إلى الطالب والوزارة، القائمون على إدارة الاختبارات والإشراف عليها، بدءا من قاعة الاختبار مروراً بالمركز الاختباري إلى اللجنة الفرعية بالمحافظة وانتهاء باللجنة العليا، فكل هؤلاء يشكلون أيضاً أحد عناصر القضية، وبشكل مباشر. أما العناصر غير المباشرة فهي كثيرة، مثل المدرس والكتاب وطريقة التدريس والأسرة والمجتمع... فحين لا يجد المجتمع في مثل هذا الفعل الشائن غضاضة فإن ذلك يعني أن القيم في المجتمع بدأت بالاهتزاز، في حين أن بعض المجتمعات المحلية أو الخارجية يرى في هذه الظاهرة سلوكا غير سوي يحتاج إلى المعالجة النفسية، وبعضها يراه ظاهرة فاسدة ينبغي علاجها بالعقاب، وبعضها الآخر أصبح ينظر إليها على أنها شطارة تصل بالغشاش إلى الجاه والثراء عن طريق الاحتيال المشروع طالما أن المجتمع لم تعد له قيم ثابتة يحترمها في ترقي الوظائف العامة.

ومن خلال مناقشات أسباب هذه الظاهرة تبين أن أكثرها أهمية:

- غياب الأنظمة الإدارية الصارمة والقادرة على ضبط عملية الاختبار.
- إلغاء الدور الثاني، الذي لا يترك سبيلاً أمام الطالب سوى احتراف عملية الغش.
- عدم تجريم من يمارس عملية الغش أو التزوير علنا حتى يكون عبرة لغيره.

- سوء اختيار رؤساء المراكز الاختبارية.
- تساهل مشرفي المراكز الاختبارية أو تماديهم في المتاجرة بالاختبارات، من خلال عدم ترتيب الأسئلة وتوزيعها على مظاريف بعدد القاعات وبعدد الطلاب، مما يجعلها عرضة للفتح خارج القاعات وتسريبها بشكل شبه رسمي.
- تغاضي الجهات المختصة غير المعلن عن ممارسات الغش أو الإيعاز بها، الناتج عن عدم تسليم بدلات السفر للمشرفين وتأخير مكافآتهم بعد التكليف بالمهام.
- عدم توفر المدرس المتخصص في المادة أو ضعف إعداده، مما يؤدي بالطلاب إلى حالات من الهيجان داخل القاعات بعد تسلم الأسئلة.
- طريقة إعداد الأسئلة بأسلوب يقيس الحفظ، والتي لم تستفد معها الوزارة بإعداد امتحانات موضوعية تتيح للطالب حرية الاختيار المتعدد.
- عدم تفاعل الأسرة مع المدرسة ومع أسلوب الامتحانات.
- عدم ختم المظاريف ووضع عدد محدد من الأسئلة في كل مظروف يختص بالقاعة، والاعتماد على أسلوب واحد في وضع الأسئلة، مما يتيح إمكانية تسرب الإجابات بين الطلاب داخل القاعة وخارجها.
- كثافة قاعة الامتحانات مع قلة الملاحظين.
- سوء اختيار مواقع المراكز الاختبارية.
- عدم إعلان وتوضيح العقوبات للطلاب وللمشرفين في المراكز الاختبارية.
- وجود الأرقام الشاذة (الاستثناءات بالدخول بدون صورة أو بدون بطاقة أو بدون تسلسل رقمي).
- اختيار ملاحظين من نفس المدرسة، بل ومن زملاء الطلاب ومن أقاربهم.
- تغاضي المجتمع حيال ظاهرة الغش حتى يكاد يصبح القاعدة التي تطبع سلوكه، خصوصاً في الوظائف العامة.
- اختلال القيم في المجتمع بصورة تنذر بالخطر، فلم يعد الجهد والعمل والمثابرة طريقاً للنجاح، بل صار لهذا النجاح طرق غير شرعية.
- غياب الرقابة والتفتيش.

- عدم وجود الحماية لمدراء المراكز والملاحظين والمشرفين الذين يتعرض معظمهم للابتزاز والتهديد.
- دخول الأسلحة بأنواعها، النارية والبيضاء، بحجة الزي الشعبي.

الأهداف:

يتضح مما سبق أن الهدف من هذا التقرير هو الحد من ظاهرة الغش بصورة سريعة، حفاظاً على المبادئ والقيم التربوية وحماية للجيل وتأميناً لمستقبل الوطن.

بدائل المعالجات المقترحة:

البديل (أ): اتخاذ الإجراءات الضابطة:

يحاول هذا البديل معالجة الأسباب التي يعتقد أنها سبب في اتجاه بعض الطلبة نحو الغش كوسيلة للنجاح، منها:

- الحسم في تنفيذ العقوبات كما وردت في اللائحة.
- صرف المستحقات المالية الكافية لرؤساء المراكز الاختبارية والمشرفين في حينه، مع حسن اختيار القائمين بالإشراف على الامتحانات، بحيث يكون التكليف بحسب انتقاء الجهة المختصة له وتقديرها للموقف، وليس بحسب تطوعه وفرضه نفسه على الموقف أو استخدام وساطاته المختلفة ليكون في الامتحانات وفي المنطقة التي يختارها مسبقاً.
- سن يمين (أخلاقية) يقسمها كل من يكلف بعمل تحضيري أو إشرافي أو رقابي في الاختبارات.
- اعتبار كل مكلف بعمل من الأعمال الإشرافية ممثلا للحكومة، وكل تحرش به يخضع للعقاب الصارم، مهما كان المسيء أو كانت درجته أو مكانته.
- تمييز كل مكلف في مركز اختباري ببطاقة عمل، ومنع من لا يحمل هذه البطاقة من دخول المركز إلا بتصريح من اللجنة الفرعية أو اللجنة العليا.
- تجميع مراكز الأرياف في منطقة تتوافر فيها سبل الضبط المناسبة.
- معاقبة أية منطقة يدخل أهاليها طرفاً في النزاع مع المركز الاختباري بحرمانها من عقد الامتحان فيها لمدة لا تقبل عن عامين.
- عدم فصل المنتسبين في قاعات خاصة بهم.

- تطوير أسلوب وضع الامتحانات وإيجاد بنك معلومات امتحاني يساعد على بناء الاختبار بطريقة سليمة.
- ضرورة إشهار صور شخصية وترقيم للبطاقات الامتحانية والشخصية حتى بالنسبة للفتيات اللاتي يتم إقامة مراكز خاصة بهن، ويمنع منعاً باتاً دخول قاعات الامتحانات دون هذه البطاقات.

النتائج المتوقعة لتنفيذ هذا البديل:

- الحد من سلوك سبل الغش لاجتياز الاختبار.
- الحد من الاستخفاف بالنظم الإدارية للامتحانات، وإعادة هيبة الوزارة إلى نفوس المعلمين والمتعلمين.
- صرف ميزانية الامتحان في أوجهها المستحقة.

البديل (ب): إفراغ الشهادة العامة من قيمتها الجوازية:

إن الحرص على الحصول على الشهادة بأي وسيلة وبأي ثمن ينبع من الأهمية العالية التي أعطيت لها لمواصلة الدراسة والالتحاق بالأعمال والوظائف، بحيث أصبحت هي جواز المرور لتحقيق ذلك.

لذلك، ومن أجل وضع حد لهذا الاندفاع نحو الشهادة وليس نحو التعليم، ينبغي إفراغها من قيمتها الجوازية تلك، باتخاذ الإجراءات التالية:

- التخلص من مفهوم الرسوب والنجاح في المدرسة، وتنقية قاموس التعليم منه.
- نقل كل تلميذ منتظم إلى الصف الأعلى بعد استيفاء النسبة المحددة للحضور (80% على الأقل).
- جعل الشهادة عبارة عن بطاقة تقييم تعتمد على محصلة الطالب طيلة الأعوام الدراسية التي تشملها المرحلة الدراسية الملتحق بها.
- ضرورة إلزام الجامعة بعقد امتحان قبول للطلاب على ضوء القدرات المطلوبة للتخصص العلمي.
- ضرورة ربط التوظيف بمتطلبات الوظيفة بدلا من ربطها بالشهادة.

النتائج المتوقعة لتنفيذ هذا البديل:

- كبح الاندفاع نحو الشهادة كغاية في حد ذاتها، والاتجاه نحو تحسين المستوى التعليمي.
- تخليص الطلبة من الآثار النفسية الضارة لشبح الامتحان.
- الاستشفاء من مرض الغش، والتركيز في البحث عن وسائل أكثر أهمية في التحصيل، بدلا من البحث عن أكثر الوسائل فاعلية في الحصول على المعلومات يوم الامتحان.

وتبقي كلمة أخيرة، هي:

إننا نأمل أن نكون قد وفقنا في استعراض مشكلات الامتحانات وتقديم بعض المقترحات النافعة. ولكن من أجل الدراسة الجادة والموضوعية للمشكلات التعليمية لا بد من تشجيع الباحثين على اقتحام ميدان البحث العلمي ودراسة كل قضية من هذه القضايا بصورة متخصصة وعميقة، وأن تتاح الفرصة لقراءتها بشكل متأنٍّ؛ لأن هذا التقرير وغيره من التقارير المقدمة تصبح حبراً على ورق إن لم تكن هناك نية مخلصة وصادقة تبتغي التطوير والتغيير ولابد من الإشارة إلى جميع من شارك في الحوار وإعداد آليات النقاش وجمع المادة وتغيرها من الأخوة الأستاذ فيصل الكاف والأستاذ محمود سعيد والأستاذ توفيق المخلافي والأستاذ عبد القوي عبد الفتاح.

نسأل الله التوفيق!!!

المراجع:

1. القانون العام لتربية والتعليم المقر من مجلس النواب في 11/ 8/ 1992م.
2. اللائحة التنظيمية للاختبارات، وزارة التربية والتعليم، صنعاء، (بدون تاريخ).
3. مقترحات لاتجاهات وملامح توحيد النظام التعليمي، اللقاء التشاوري الأول، صنعاء، يونيو 1993م.
4. مسودة لائحة التقييم للتعليم (الاختبارات والتصحيح والنقل)، وزارة التربية والتعليم، عدن، 1989م.
5. البيان الختامي للندوة الخاصة بالاختبارات.
6. قرار وزاري رقم 1895 لعام 1988م بإلغاء الدور الثاني، وزارة التربية والتعليم، صنعاء، 1988م.
7. تقارير اللقاء التشاوري الأول بوزارة التربية والتعليم، صنعاء، يونيو 1993م.
8. تقارير اللقاءات التربوية بالمحافظات، يوليو 1993م.
9. دليل الإجراءات التنظيمية في الإعداد والتنفيذ للاختبارات، صنعاء، 1992م.

القراءة السادسة

التعليم التقني للفتاة اليمنية
أنواعه ــ علاقته بعمل المرأة ــ معوقاته(*)

أ.د. وهيبة غالب فارع

- مدخل:
- وضع المرأة اليمنية في المجال التعليمي العام
- المعوقات التي تواجه انخراط المرأة في العمل
- الاتجاهات المعاصرة في مجال التعليم الفني للمرأة
- التجربة اليمنية في مجال التعليم التقني للمرأة

* ندوة: صيغ التعليم التقني المناسب للمرأة اليمنية، المغرب 22 – 25 نوفمبر 1988م

مدخل:

نشأ التعليم الفني في اليمن متأخراً. وقد قدمت جمهورية الصين مدرسة فنية في صنعاء، وقدم الاتحاد السوفييتي في عام 69/ 1970م ثلاث مدارس صناعية، كما قامت بعض الوزارات بإنشاء معاهد فنية تابعة لها، منها:

1. وزارة الصحة: معهداً صحياً عام 1972م في مستوى التعليم الإعدادي.
2. وزارة المواصلات: معهداً فنياً للاتصالات اللاسلكية 1969م في مستوى التعليم الثانوي.
3. وزارة الكهرباء: مركزاً للتدريب المهني عام 1980م في مستوى التعليم الثانوي.
4. مؤسسة الطيران: مدرسة فنية للإعداد لأعمال الطيران 1977م في مستوى التعليم الثانوي.

وفي الخطة الخمسية الأولى، 1976 – 1981م، كان من أهداف الخطة زيادة الكوادر الفنية المؤهلة وتهيئة العمل المناسب لها وفق الاحتياجات الفعلية للنهوض بالخطة. وقد أدى ذلك إلى ظهور ثلاثة أنواع جديدة من التعليم الثانوي، هي: التجاري، الزراعي، والصناعي. أما الخطة الخمسية الثانية، 82 – 1986م، فقد أكدت ضرورة تحقيق التنمية المتوازنة والواسعة في القطاعين الزراعي والصناعي.

وقد أشار تقويم الخطتين الأولى والثانية إلى وجود عجز في تحقيق ما تم التخطيط له، نظراً لضعف الربط بين الاحتياجات الفعلية وأسس تكوين القوى العاملة.

ومن المفترض أن تبين أهداف بعض أنواع التعليم الفني فلسفة المجتمع، والتي ينبغي أن تستند إلى معايير، منها الاتساق والملاءمة والقابلية للتطبيق؛ ولكنها في قانون التعليم العام لا تشير إلى ما يساعد التلميذ على التلاؤم مع المؤسسات الاقتصادية والإنتاجية، كما أنها قد أغفلت تحديد أهداف خاصة بالتعليم الثانوي في البلاد.

أما سياسة القبول فتسير وفقاً لما جاء في قانون التعليم العام، 1974م، وقد نصت المادة 22 منه على أن مدة الدراسة في التعليم الفني ثلاثي سنوات

لمن اجتاز المرحلة الإعدادية وكان لائقاً من الناحية الصحية ويجتاز الاختبارات التي تعقدها المدرسة في الاستعدادات المهنية[1].

وبالنسبة للبنات فسياسة القبول تخضع لـ"سياسة الباب المفتوح"، وبمعنى آخر فليس هناك ما يمنع البنات من الالتحاق بهذا التعليم لو أردن، ولكن ترك الأمر لأولياء الأمور وللرغبة الشخصية ودون ربط ذلك بدرجات ونسبة نجاع معينة.

وحتى يمكن معرفة الوضع التعليمي للبنات في هذا النوع من التعليم يحسن أولاً إعطاء نبذة عن الوضع التعليمي للمرأة وعلاقتها بالعمل والمعوقات التي تواجهها، ثم عرض الاتجاهات المعاصرة في التعليم الفني وتجربة اليمن في هذا المضمار.

أولاً: وضع المرأة اليمنية في المجال التعليمي العام:

قبل قيام ثورة سبتمبر عام 1962م عاشت "ج. ع. ي" فترة من الانغلاق والعزلة، والتي ضربت حصاراً شديدا على أبناء البلاد، ولم يكن هناك تعليم بالمعنى المتعارف عليه حديثاً، فقد انحصرت المؤسسات التعليمية في عدد من الكتاتيب وعشر مدارس ابتدائية غير متكاملة أمكن تطويرها بعد قيام الثورة لتصبح نواة التعليم الحديث في البلاد.

وقد أصبح من أولويات مهام الدولة الحديثة نشر التعليم في عموم البلاد، باعتباره حقاً أساسياً لكل مواطن. وأمكن الوصول بالتعليم إلى المراحل الجامعية، وتأسيس عدد من المدارس المهنية والفنية المتخصصة التي أحدثت التغيير الاجتماعي والاقتصادي في الوقت الحاضر.

ومن هذا المنطلق كان مبدأ ضرورة إتاحة الفرصة أمام البنات للالتحاق بالتعليم، الذي سار جنباً إلى جنب مع تعليم البنين، وإن كان من الملاحظ انخفاض نسبة البنات في مختلف المراحل التعليمية عن البنين؛ لأسباب اجتماعية وثقافية واقتصادية[2].

وقد لا يختلف وضع المرأة اليمنية ـ تعليمياً ـ عنه في بعض المجتمعات العربية التي تأخر فيها ظهور التعليم، من حيث الصعوبات والتحديات، ولكنه مع ذلك، وقياساً بما كان عليه، قد حقق نمواً ملموساً يمكن قياسه من خلال الإحصاءات التعليمية التي تشير إلى ارتفاع عدد المدارس في عموم البلاد من

([1]) وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم العام، صنعاء، 1974م.

([2]) وهيبة فارع: تعليم البنات في اليمن بين الإحجام وتكافؤ الفرص التعليمية ـ رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1983م

عشر مدارس فقط إلى حوالي ستة آلاف مدرسة في الوقت الحاضر في المرحلة الابتدائية، و1169 في المرحلة الإعدادية، و304 في المرحلة الثانوية، وتوسع الكليات الجامعية إلى ثماني كليات هي التجارة والشريعة والقانون والطب والهندسة والزراعة والآداب والتربية بالإضافة إلى فتح عدد من المدارس الفنية والمهنية منها الزراعية والتجارية والصناعية، ومعاهد المعلمين والمعلمات الأولية والعامة؛ وبهذا وصل عدد الطلاب والطالبات عام 87 إلى حوالي مليون وثلاثمائة ألف طالب وطالبة[1].

ورغم هذا التوسع فإن التسليم بتأخر تعليم المرأة اليمنية ليس إنكاراً لجهود الدولة في سبيل مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وإنما هو حقيقة ينبغي أن نأخذها مأخذ الاهتمام وقد سبقتنا دول كثيرة في ذلك أدركت أن تنمية العنصر البشري فيها تنمية شاملة لا يمكن أن يتم لفئة دون أخرى، ولا يمكن أن تحقق مجتمعاتها أي تقدم ما لم تواجه بالمتعلمين والمتعلمات معاً.

وللحقيقة، فإن وزارة التربية لا تألو جهداً في محاولة التغلب على هذه المشكلة، وكثيراً ما يطرح المهتمون بقضايا التربية ذلك في محاولة جادة للتوصل إلى حلول مناسبة، ومن أبرز الدلائل: اتجاه الوزارة إلى توفير المعلمة اليمنية بفتح دور المعلمات في مختلف مستوياتها منذ نهاية الستينيات وانتهاء بكلية التربية في مطلع السبعينيات التي بدأت بفتح فروع جديدة لها في المحافظات الأخرى حاليا.

ولكن، وعلى الرغم من ذلك، فإن الإحصاءات التعليمية تشير إلى عدم استفادة البنات استفادة كاملة من الفرص التعليمية المتاحة، بدليل ارتفاع نسبة الأمية بين الإناث، التي تبلغ حوالي 92%، وانخفاض نسبة الملتحقات بالتعليم الابتدائي واللاتي تصل نسبتهن إلى 20% فقط من إجمالي عدد الملتحقين، وإلى نسبة 10% في التعليم الإعدادي، وإلى نسبة 11% في التعليم الثانوي، وحوالي 10% فقط في التعليم الجامعي[2].

ولكن لعل المطلع على الأوضاع التعليمية في البلاد يجد تفسيراً لهذه الظاهرة التي رافقت نمو التعليم في المجتمع اليمني. فالمعوقات الاجتماعية التي تتعلق بالأعراف والتقاليد والمعوقات الاقتصادية، مثل ارتفاع نسبة المهاجرين من الذكور إلى خارج البلاد والذين تحل محلهم النساء في أداء أدوارهم، خصوصاً في المناطق الريفية، قد حدت من انتشار التعليم بين البنات. وإذا أضيف إلى ذلك المعوقات الجغرافية ونقص الإمكانيات التعليمية،

([1]) وزارة التربية والتعليم: الإحصاء التربوي للعام 86/ 1987، صنعاء، 1987.
([2]) المرجع السابق، ص 7 - 9.

لوجدنا أن هذه العوامل مجتمعة لم تترك للمسؤولين عن التعليم في البلاد فرصة نشر التعليم في مختلف مستوياته وأنواعه ولكل المناطق والفئات في وقت واحد وبشكل متكافئ كما تطمح إليه البلاد.

ولما كانت البلاد قد بدأت التعليم من الصفر تقريباً في عام 62 فقد تركزت الجهود واتجه الاهتمام في خطط التعليم والبرامج الإنمائية إلى بناء الهياكل الأساسية للتعليم، والتوسع في التعليم الابتدائي، ومحاولة إيجاد التوازن بين مراحل التعليم وأنواعه، وجاء استحداث بعض أنواع التعليم الفني والمهني والزراعي والتجاري والصناعي متأخراً بعض الشيء منذ مطلع الثمانينيات.

وعلى الرغم من أسلوب التخطيط الذي تنتهجه البلاد لتحقيق هذه المعادلات الصعبة بين الكم والكيف والتوازن بين الفئات والمناطق، إلا أن الإمكانات المتاحة تواجه باستمرار بإقبال متزايد على التعليم، مما يترتب عليه ارتفاع معدلات الفقد التربوي ووجود تفاوت واضح بين تعليم البنات وتعليم البنين وبين تعليم البنات في بعض المناطق.

ومع ذلك فإن الخطة الخمسية التعليمية الثابتة، 82 – 86، قد أكدت على النهوض بأهدافها الاستراتيجية التي تضمن الكفاية الاجتماعية والعدالة في التوزيع وتحقيق الكفاية الاقتصادية. كما أكدت أن التعليم أداة للتنمية ووسيلتها، وأنه يشمل المواطنين جميعاً دون تمييز[1].

ولضمان التحاق العدد الكافي من البنات بدأت الوزارة التوسع في المعاهد المهنية للمعلمات. وقد كانت الخطوة الأولى لتحقيق ذلك هي إعلان التوجه لنشر التعليم والقضاء على الأمية في غضون السنوات العشر القادمة. وقد أدى ذلك إلى ارتفاع نسبة الملتحقات بالتعليم بصورة أكثر عملية، والتي يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (1)
عدد الطالبات الملتحقات بمختلف المراحل التعليمية في العام 86/ 1987م

المرحلة	عدد الطالبات	عدد الطلاب	%
الابتدائية	210867	774854	%20.5
الإعدادية	14676	122008	%11
الثانوية	4228	33107	%11
الجامعية	1468	14789	%10.1

(1) الجهاز المركزي للتخطيط: الخطة الثانية 82 – 1986م، صنعاء، 1986، ص 84.

التعليم الديني	19530	97020	%20

المعوقات التي تواجه انخراط المرأة في العمل:

إن النشاط الاقتصادي في المجتمع اليمني هو نشاط زراعي في الغالب، حيث يشكل سكان الريف حوالي 89% من إجمالي عدد السكان، وتبلغ قوة العمل في هذا الجانب 73.6%، وتشكل الإناث حوالي 65%، وجل هذه النسبة من العاملات لم يحصلن على أي نوع من التدريب أو التعليم.

أما نسبة الملتحقات بالوظائف الحكومية من الحاصلات على مؤهلات دراسية، كالطب والتمريض والإدارة والتدريس وأعمال السكرتارية، فتبلغ 7% من إجمالي القوة العاملة، في حين تبلغ نسبتهن في المجال الصناعي 1.1%.

ويلاحظ من ذلك أن انخراط المرأة في مجال العمل يتأثر بعدد من العوامل التي لا بد من مناقشتها.

1. ففي حين ترتفع نسبة العاملات في المجال الزراعي التقليدي تقل نسبة العاملات في المجال الصناعي الذي من المفترض أن تكون له علاقة إيجابية، خصوصاً مع تطور التعليم في البلاد[1]، ووجود عدد لا بأس به من المجالات الصناعية: الكيماوية والمنتجات البلاستيكية والغذائية والغزل والنسيج. ولكن يبدو أن هذه الصناعات بالنسبة للإناث لا ترتبط بأي نوع من التدريب والتأهيل، بالإضافة إلى أن اشتراك المرأة في هذه الأعمال يتأثر، كما في المجتمعات العربية الأخرى، بالعوامل الاجتماعية والثقافية السائدة التي تتعارض مع مفهومات العمل.
2. وعلى الرغم من الوضع المتميز للمرأة اليمنية، تاريخياً واجتماعياً، عنه في بعض الدول العربية الأخرى، والتسهيلات التي تضعها الحكومة في متناول يد المرأة تقديراً لهذه المكانة، إلا أن من الملاحظ أنه ليس في مقدور المهتمين بقضايا التنمية بشكل عام، والمرأة بشكل خاص، أن يذللوا جميع العقبات التي تواجه إشراكها في هذه المجالات مرة واحدة.

([1]) وهيبة غالب فارع: تعليم المرأة اليمنية وأثره في التنمية، بحث (غير منشور) قدم إلى المؤتمر الإقليمي الخامس للمرأة في الخليج والجزيرة العربية، البحرين، مارس 1989م.

3. وفي حين يلاحظ وجود اتجاهات إيجابية نحو عمل المرأة في المجتمع اليمني الحديث، خصوصاً بين الطبقات المتعلمة[1]، إلا أن هذه الاتجاهات تقل تدريجيا بين أوساط الأميين، وإن كان من الواضح أن العمل التقليدي أمر مرغوب فيه ومطلوب، لأن المرأة في ظل الأعراف القبلية والأسرية تعمل في محيط الأسرة ولا تتجاوزها، وتسهم في الإنتاج وتحقيق الاكتفاء الذاتي لأسرتها. كما أن التعليم قد أحدث تحولات اجتماعية واقتصادية ملحوظة على قلتها في مجال المرأة[2].

4. إن عدد الملتحقات بالأعمال المهنية والكتابية منخفض، مقارنة بعدد المستفيدات من التعليم الثانوي والجامعي. وكما تشير الإحصاءات[3]، يدل على وجود معوقات اجتماعية واقتصادية. ومن الأهمية بمكان إجراء دراسات مكثفة حول هذه الظاهرة، للخروج بنتائج علمية تؤكد هذه الدلائل. ولكن من استقراء الواقع يمكن القول بأن الجزء الأعظم من المتعلقات يتمركز في المدن، حيث تتوافر أسباب الرخاء الاقتصادي للأسرة، بالإضافة إلى انخفاض نسبة الأعمال المناسبة التي كان يمكن أن تسهم في رفع المرأة نحو العمل من وجهة نظر المجتمع والمرأة، على الأقل.

وباختصار فإن المعوقات التي تواجه دخول المرأة إلى مجالات العمل يمكن تلخيصها في التالي:

أولاً: إن دخول المرأة إلى مجالات العمل الحديثة ما زال يواجه بالاستغراب.

ثانياً: إن المجالات العملية التي يمكن أن تطرقها المرأة قليلة، وربما تحتاج إلى مهارات فنية خاصة، وهذه غير متوفرة، على الأقل في الوقت الحاضر.

ثالثاً: إن دخول المرأة إلى مجالات العمل يتطلب توفير القدر الملائم من الرعاية والتربية لأبنائها، وخروجها إلى العمل يؤدي إلى تضاعف مسؤولياتها، في الوقت الذي تنخفض فيه نسبة المؤسسات التي يمكن أن تقوم بهذا الدور.

رابعاً: إن دخول المرأة إلى مجالات العمل يتطلب وجود مساعدة لها في المنزل، إما عن طريق بقية أفراد الأسرة، وإما الاستعانة بأشخاص من خارج

([1]) محمد مصطفى الشعيبني، فتحي عبد الرحيم: الاتجاهات الاجتماعية للشباب المتعلم نحو مركز المرأة في المجتمع اليمني، دار النهضة، القاهرة، 1975

([2]) نورية على حمد: التحولات الاجتماعية الاقتصادية والبناء الأسري مع دراسة مقارنة للبناء الأسري في الريف والحضر اليمني - رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، 1985، ص 153–162.

([3]) وزارة الخدمة المدنية والإصلاح الإداري: دارسة إحصائية عن المرأة العاملة، صنعاء، 1983م

نطاق الأسرة؛ وذلك صعب، لأن الأسرة الممتدة في ظل التطور داخل المجتمع تكاد تكون منقرضة، وقد لا تتوافر الإمكانات المادية للاستعانة بأشخاص من غير أفراد الأسرة للقيام بهذه المهنة.

خامساً: إن بعض الوظائف يتطلب مهارات تعليمية عالية، وعدد المؤهلات لذلك قياسا بمخرجات العملية التعليمية غير كافية، خصوصاً إذا ما لوحظ تأخر ظهور التعليم في المجتمع اليمني. ويمكن ملاحظة ذلك عند تتبع عدد المعلمات والطبيبات اللاتي لا يمكن لغيرهن شغل وظائفهن.

سادساً: إن التعليم الفني والمهني بدأ في وقت متأخر، وقد اقتصر تعليم البنات فيه على التعليم التجاري ومعاهد المعلمات، رغم أهمية التعليم الزراعي للمجتمع اليمني.

سابعاً: صعوبة العمل في المجالات العملية التي تتطلب جهداً بدنياً شاقاً، كما هو الحال في مصانع الغزل والنسيج، والتي لا يقابلها عائد مادي مناسب.

ثامناً: عدم وجود تدريب مصاحب للعمل في المؤسسات المصانع.

تاسعاً: تدني أجور العمل وعدم وجود فرص لترقي المرأة.

عاشراً: اعتبار العاملة في المجالات الصناعية والتقنية عاملة مثلها مثل أي عامل آخر، كعمال الخدمات والنظافة، التي لا تسمح لهم ظروف أعمالهم بالترقي أو الانتقال إلى وظائف أخرى.

الاتجاهات المعاصرة في مجال التعليم الفني للمرأة:

يتضح مما سبق أن إشراك المرأة في العمل يستدعي إيجاد برامج متخصصة لتحقيق ذلك، وقيام أي برنامج إنمائي يتطلب تحديد الأهداف البشرية والنوعية وربط التعليم بالعمل. وفي الدول النامية تفوق الطموحات والأهداف الإمكانات الفعلية، ولهذا لا يتحقق لها ما ترجو من برامج التنمية، خصوصاً إن لم يرتبط التعليم -بكافة أنواعه- بهيكل العمل.

وثمة دراسات أشارت إلى هذا الوضع في المجتمع اليمني وأكدت ضرورة تحديد أهداف برامج التنمية بما يحقق إدماج المرأة كعضو فاعل في المجتمع له واجباته الاجتماعية وبشكل يسمح باستغلال الطاقة الإنسانية لديها. وكان من المآزق التي واجهتها الخطط السابقة إهمالها لعنصر المرأة في هذه البرامج[1].

---

(1) Gynthia Myntti : Women and Development in Yemen Arab Republic , Eschoborn , 1979 .

يقصد بالتعليم الفني: جميع أنواع التعليم التقني والمهني الذي يشمل التعليم الصناعي والزراعي والتجاري ومراكز التدريب الأساسية والمهنية ومعاهد المعلمات والتمريض والإدارة والسكرتارية.

والاتجاهات المعاصرة حالياً ترى في التعليم التقني أحد المصادر لتخريج الطاقات المدربة، من خلال أنشطة التعليم العام أو من خلال تخصيص نوع من التعليم المستقل، بمبانيه ومدرسيه ومناهجه، بحيث يتم توجيهه حسب العرض والطلب في سوق العمل. وقد اتخذ هذا التعليم أشكالاً مختلفة، كالتعليم البوتكنيكي والتعليم الشامل، في بعض الدول المتقدمة.

اتجاهات أخرى ترى أن يتم توجيه التعليم الفني بما يساعد على التلاؤم مع المؤسسات الإنتاجية القائمة، والمساهمة في حل مشكلات المجتمع، وتحقيق أهداف التنمية الشاملة من خلاله، في إطار ما يسمى بـ"التدريب المصاحب للعملية الإنتاجية".

وقد تنبه المسؤولون في اليمن إلى هذه الاتجاهات الحديثة، وكان الاهتمام بإيجاد التعليم الوظيفي ومراكز التدريب الأساسية أولاً، ثم الاهتمام بأنواع التعليم التقني والمهني المتخصص، والذي حاولت الوزارة فيه تحقيق استفادة البنات من الجوانب التي اتضح ملاءمتها للمجتمع اليمني، كالتعليم التجاري ومعاهد المعلمات ومجالات التمريض، التي أدرجتها وزارة الصحة في أنشطتها التدريبية، كمشروع تدريب وتأهيل الممرضات على المستويين الأولى والثانوي[1].

وهذه الاتجاهات تختلف من مكان إلى آخر. فمن الناحية التعليمية قد تتضح في بعض أهداف التعليم العام ما يسمى بـ"التعليم التقني"، بحيث تتداخل مع أهداف مماثلة، وهو ما تتضمنه الأنشطة التعليمية في المدارس اليمنية. ومن الناحية التنظيمية فإن التقنية تعني: التركيز على المهارات التي تتصل بحياة الطلاب، بحيث يمكن تناولها من عدة مداخل، كالمشاغل اليدوية والتدريب على حل المشكلات. ويمكن تصور بعض المجالات التي يقوم عليها المنهج التعليمي في مختلف مراحل التعليم، بحيث تتدرج من الأسهل إلى الأكثر تعقيداً[2].

ولعل أهم ما يميز التعليم التقني في الاتجاهات المعاصرة هو وضوح أهدافه، وترابط مواده، وتكامله، والتي يعد فيها التوجيه المنهي جزءاً من عمل المدرسة؛ كذلك الترابط بين فلسفة التربية وأهدافها في الدول المتقدمة، التي يتنوع فيها التعليم، كما في ألمانيا والاتحاد السوفييتي والسويد... ويكون في متناول الجنسين معاً. ولكنه في اليمن محدود جداً، نتيجة التخلف الذي عاشته

([1]) عبده علي عثمان: التعليم الفني والمهني ومعاهد المعلمين والمعلمات والتعليم غير النظامي وبدائل المستقبل، بحث مقدم إلى الجهاز المركزي للتخطيط، صنعاء، 1986م، ص 6 – 1

([2]) صليب روفائيل: التربية التكنولوجية في التعليم العام، مؤتمر التعليم التقني، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق، 1985م، ص 7.

البلاد سابقاً، والذي من أهم ملامحه اعتماد التعليم على الجوانب النظرية وانعدام التدريب والعمل[1]، على الرغم من وجود مؤسسات إنتاجية حديثة في المجتمع.

ومن الملاحظ أن النواحي التربوية والتقنية تتطلب الإمكانات التي قد لا تكون متاحة أمام الطالبات في الوقت الحاضر لعموم المدارس، سواء تم ربطها في سياق التعليم العام أم جعله منفصلاً، وعلى هذا الأساس تم فصله في مؤسسات قائمة ومستقلة، ولكن لم يكن من السهل للبنات الالتحاق بجميع أنواع التعليم الفني المتاحة، لأسباب اجتماعية، وبالتالي فقد اقتصرت أدوارهن على بعض أنواع التعليم، كمعاهد المعلمات ومدارس التمريض والسكرتارية، والتي يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (2)
عدد المعاهد الفنية وعدد الطالبات فيها للعام الدراسي 86/ 1987م [2]

نوع التعليم	عدد الطلاب	عدد الطالبات
ثانوية تجارية	618	214
ثانوية فنية	771	-
ثانوية زراعية	311	-
مراكز تدريب مهني	834	-
مراكز تدريب أساسي	4106	406
معاهد معلمين أولية	8348	2619
معاهد معلمين عامة	1220	619
معاهد تمريض	350	200
معاهد إدارة وسكرتارية	80	210

(1) بدر سعيد الاغبري: التعليم الثانوي الفني في تلبية احتياجات التنمية في "ج. ع. ي" بالمقارنة مع جمهورية مصر العربية - رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1987م، ص 345.
2() الجهاز المركزي للتخطيط: الخطة الخمسية الثانية 82 – 1986م، صنعاء، 1986م، ص 45.

ويلاحظ من الجدول السابق أن بعض أنواع التعليم التقني لا وجود فيها للفتيات بتاتا، وأن بعض المعاهد المهنية، كمعاهد المعلمين، تجد إقبالاً شديداً من البنات، كذلك المعاهد المتخصصة في مجالات التمريض وأعمال الإدارة والسكرتارية. وهذه المعاهد لا تتبع وزارة التربية، بل تتبع وزارة الصحة والمعهد القومي للإدارة العامة.

كما يلاحظ أيضاً أن الدولة قد شجعت على الالتحاق بمعاهد المعلمات ومعاهد التمريض، بوضع مكافآت مادية شهرية لاستقطاب الفتيات، وقد حققت لذلك نمواً كمياً ملحوظاً بالمقارنة مع بقية أنواع التعليم التقني والمهني.

التجربة اليمنية في مجال التعليم التقني للمرأة:

نصت أهداف التعليم العام على أن من حق الفتاة اختيار التعليم الذي يناسبها، بحيث لا يتعارض مع طبيعتها، ويتماشى مع قدراتها وميولها. وقد ركزت أهداف الخطة الخمسية الثانية على تطور المهارات والقدرات اللازمة للتنمية، مع الاهتمام -بصفة خاصة- بالتدريب الفني والمهني. وقد اقتصر بعض أنواع التعليم على البنين، لأسباب اجتماعية بحتة.

أما قوانين العمل فتساوي بين الجنسين إذا كان (العمل) لا يتعارض مع الطبيعة البشرية للمرأة؛ ولكنها تحرم عمل النساء في المساء، تقديرا لوضع المرأة كأم وكزوجة. وهذه الحقوق والواجبات التي تمنحها القوانين والتشريعات لا تتعارض مع الأعراف والقوانين السائدة، ومستمدة من الشريعة الإسلامية.

وقد هدفت خطة الدولة عام 82 إلى تشجيع الالتحاق بأنواع التعليم التقني وتنويعه، للوفاء بأهداف التنمية. ووضحت أهم المعوقات التي تواجهه بأنها تعلق بنظرة الناس إلى هذا النوع من التعليم، وعدم وجود تسهيلات للخريجين، وتدني دور الإعلام التربوي في توعية الطلاب. وطالبت الخطة الخمسية الثالثة بضرورة مراعاة التنسيق بين جهات الاختصاص والمسؤولين عن هيكل القوى العاملة.

أما تصور المستقبل لهذا التعليم فيعتمد على ما سوف يتحقق من تغييرات اجتماعية واقتصادية، وخصوصاً بعد ظهور النفط، ولهذا يتضح ارتفاع عدد الطلاب في الخطة الثانية في جميع أنواع التعليم التقني، وزيادة الإنفاق عليه مقارنة بما كان عليه في بداية الخطة.

ولكن هذا لا يعفي من القول بأن خطط التنمية الطموحة تستهدف تحقيق مزيد من المشاركة الفاعلة للمرأة في هذه المجالات الجديدة، وهذا يعني بالضرورة زيادة عدد المؤسسات التعليمية لهذا النوع من التعليم، ومن ناحية

أخرى تشجيع البنات على الالتحاق بالمناسب منها والضروري للمجتمع في الوقت الحاضر وعلى مدى السنين القليلة القادمة.

فعلى سبيل المثال: توضح الإحصاءات الرسمية الاحتياج المتزايد للمعلمات، وهذا بالضرورة يتطلب مد هذا النوع من التعليم إلى كافة المناطق، خصوصاً الريفية منها. كما يتضح الاحتياج الشديد للممرضات وممتهنات المهن الطبية. وهذا الاحتياج يتطلب زيادة عدد المدارس المتخصصة، بالتنسيق مع وزارة التربية، وتطوير ما هو قائم بالفعل.

كذلك فإن المعاهد الزراعية قد تتيح الفرصة أمام البنات الريفيات لاكتساب مهارات تعليمية مناسبة لمجتمعاتهن. وفي حين لا توجد مدرسة زراعية واحدة للبنات، يلاحظ وجود اتجاه لافتتاح مدرسة صناعية للبنات في مدينة تعز تضم بعض الأقسام الهندسية والصناعية لصناعة الملابس والإلكترونيات والزخرفة والاقتصاد المنزلي في هذا العام.

وخلاصة القول: إن التعليم التقني المتخصص للمرأة اليمنية ينبغي أن ينبع بالضرورة من احتياجات المجتمع الفعلية لأنواع التعليم، بحيث يستوعب أكبر عدد ممكن من الطالبات يتوقع أن يسهمن بشكل فاعل في التنمية المستقبلية للمجتمع اليمني.

وهنا يوصي هذا التقرير ببعض المقترحات التي يمكن مراعاتها في المستقبل، ومنها:

1. تشجيع البنات على الالتحاق بأنواع التعليم الذي يتوافق مع البيئة، كالتعليم الزراعي، وتشجيع التعليم الذي يتوافق مع الاحتياجات المجتمعية لكل بيئة، حضرية كانت أم ريفية.
2. تشجيع التعليم المهني المتخصص وزيادة مؤسساته، كمعاهد المعلمات، خصوصاً في الريف، ومعاهد التمريض في مختلف المحافظات وتطوير القائم منها.
3. إيجاد تدريب مناسب مصاحب للعمل في المؤسسات الإنتاجية القائمة أو من خلال مراكز التدريب الأساسية القائمة، بشرط ربطها بهذه المؤسسات.
4. تشجيع الملتحقات بأنواع التعليم المهني، بوضع مكافأة مالية ومعنوية لضمان استمرارهن في المهنة مستقبلاً.

المراجـع:

1. بدر سعيد الاغبري: التعليم الثانوي الفني في تلبية احتياجات التنمية في "ج. ع. ي" بالمقارنة مع جمهورية مصر العربية - رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1987م.
2. الجهاز المركز للتخطيط: كتاب الإحصاء السنوي لعام 1986م، صنعاء، 1987م.
3. الجهاز المركزي للتخطيط: الخطة الثانية 82 – 1986م، صنعاء، 1986، ص84.
4. الجهاز المركزي للتخطيط: الخطة الخمسية الثانية 82 – 1986م، صنعاء، 1986م.
5. صليب روفائيل: التربية التكنولوجية في التعليم العام، مؤتمر التعليم التقني، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق، 1985م.

6. عبده علي عثمان: التعليم الفني والمهني ومعاهد المعلمين والمعلمات والتعليم غير النظامي وبدائل المستقبل، بحث مقدم إلى الجهاز المركزي للتخطيط، صنعاء، 1986م.

7. محمد مصطفى الشعبيني، فتحي عبد الرحيم: الاتجاهات الاجتماعية للشباب المتعلم نحو مركز المرأة في المجتمع اليمني، دار النهضة، القاهرة، 1975م.

8. نورية على حمد: التحولات الاجتماعية الاقتصادية والبناء الأسري مع دراسة مقارنة للبناء الأسري في الريف والحضر اليمني -، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، 1985م، ص 153 – 162.

9. وزارة التربية والتعليم: الإحصاء التربوي للعام 86/ 1987م، صنعاء، 1987م.

10. وزارة التربية والتعليم: الخطة الخمسية الثالثة، تقرير الإدارة العامة للتعليم الفني "تقييم الوضع الحالي" (غير منشور)، صنعاء 1987م.

11. وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم العام، صنعاء، 1976م.

12. وزارة الخدمة المدنية والإصلاح الإداري: دراسة إحصائية عن المرأة العاملة، صنعاء، 1983م.

13. وهيبة غالب فارع: تعليم البنات في اليمن بين الإحجام وتكافؤ الفرص التعليمية - رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1983م.

14. وهيبة غالب فارع: تعليم المرأة اليمنية وأثره في التنمية، بحث (غير منشور) قدم إلى المؤتمر الإقليمي الخامس للمرأة في الخليج والجزيرة العربية، البحرين، مارس 1989م.

15. Gynthia Myntti : Women and Development in Yemen Arab Republic , Eschoborn , 1979

القراءة السابعة

تعليم المرأة اليمنية وأثره في التنمية(*)

أ.د. وهيبة غالب فارع

- العلاقة بين التعليم والتنمية
- حجم ونوع العمل الذي تؤديه المرأة العربية
- حالة المرأة اليمنية:
  1. مكانة المرأة اليمنية
  2. الوضع التعليمي للمرأة اليمنية
  3. عائد التعليم على المشاركة الإنمائية للمرأة
  4. الاتجاهات السائدة نحو عمل المرأة في المجتمع اليمني
  5. أهم المعوقات التي تواجه عمل المرأة اليمنية
  6. التغيرات الاجتماعية والاقتصادية وأثرها على دور المرأة في الأسرة اليمنية
- ملخص الدراسة وتوصياتها

---

* الأسـرة.. واقـع وتطلعات نحو مستقبل أفضل لأبنائنا. المؤتمر الإقليمي الخامس للمرأة في الخليج والجزيرة العربية – البحرين، 18 – 21 مارس 1989.

تظل قضايا التنمية الراهنة ومشاركة المرأة من خلالها، عموما، محورا خصبا لبدء الحوار حول أدوار المرأة العربية في قضايا وهموم مجتمعاتها المعاصرة في كل اللقاءات العربية، القومية منها والإقليمية، لأنها معيار حساس للعديد من الاتجاهات والتوجيهات التي تفرض نفسها لاختيار تلك المشاركة من خلال حساب حجم قوة العمل الذي تؤديه المرأة في الغالب.

وعند مناقشة هذه القضية ينبغي التسليم بعدد من الحقائق منها:

- إن المجتمعات العربية تسعى الآن إلى إثبات وجودها وتأصيل حضارتها العريقة بتبني استراتيجيات تنموية، وإعلان تشريعات تكفل للمرأة دورها في إحداث التنمية المتكاملة اقتصاديا واجتماعيا.
- إن التأخر الذي عاشته المجتمعات العربية في الفترة التي شهدت تدهور الدويلات العربية ووقوعها تحت الهيمنة الاستعمارية لم تترك بصمات تخلفها على مجتمع الرجال وحدهم، ولا على منطقة دون أخرى، ولا على وجه معين من أوجه الحياة، بل شملت الأمة العربية ككل، إنسانا ومكانا وزمانا.

وفي ظل هذه الحقائق وغيرها تصبح القضية الأكثر أهمية اليوم للمرأة العربية هي قضية التنمية والتحديات التي تواجهها في إطار من المحافظة على الأصالة وحتى تتحقق لمجتمعاتها أماني التقدم والتحرر والوحدة التي تنشدها. أما من يقوم بهذه العملية أو إلى من توكل فهي على أهميتها قضية فرعية، لأن المرأة شريكة تتساوى في الحقوق والواجبات، وعليه فواجب المواطنة يملي عليها تطوير مجتمعها بطرق مباشرة أو غير مباشرة.

ومع ذلك فإن هذا لا يعفي من القول بأن تطبيق الوسيلة للوصول إلى الهدف المرجو في تحقيق هذه المشاركة الفعلية للمرأة في التنمية قد يختلف كثيرا عن النظريات الموضوعة، وقد تحيد عنها أحيانا كثيرة بسبب وجود فجوة بين التشريع والتطبيق. ومن هنا ينبغي أن يبدأ الجدل بماذا نبدأ؟ وكيف نبدأ؟ ومن ثم يصبح من مهمات المرأة تصحيح الإجابات التي تدور في هذا الإطار، باعتبارها صاحبة حق في اختيار الأسلوب الأفضل الذي ينبغي أن تنهجه في هذه المشاركة.

وهذا المطلب العادل ليس إلا أحد مطالب عديدة تترتب على ذلك، فالمرأة من خلاله تستطيع إشباع حاجات نفسية مختلفة أهمها شعورها بقيمتها كفرد نافع في المجتمع. كما أن المجتمع ذاته قد يستفيد من طاقة بشرية في

عمل منتج له مردوداته العميقة، خصوصا إذا أستطاع ملء الفراغ الذي تشغله هذه الطاقة الإنسانية بتوفير الفرصة المناسبة لهذا العمل.

وقد ناقش عدد من المؤتمرات خلال فترة السبعينيات أهمية هذا الدور، وتدارس المعوقات التي تقف في سبيل تنفيذه. وكان إنشاء الأمانة العامة لجامعة الدول العربية إدارة متخصصة للتنمية الاجتماعية لمتابعة شؤون المرأة العربية ومحاولة رفع مستواها، خلاصة تجارب طويلة للمرأة وللمهتمين بقضايا التعليم والتنمية، التي أولت بدورها عنايتها واهتماماتها في هذا الجانب تجاه قضايا مختلفة للمرأة في برامج التنمية، خصوصا تلك التي لا تتعارض مع طبيعة المرأة وقدراتها وميولها.

ولعل هذا المؤتمر يضيف شيئا في هذا المضمار، فيساعد على وضع تصورات جادة تمهد السبيل إلى تلك المشاركة؛ ذلك لأن عددا من التوصيات والتصورات التي خرج بها كثير من الحلقات والمؤتمرات السابقة لم تُخفِ حرصها وتأكيدها أن يتم أولاً الاتفاق على المبادئ العامة والهامة التي توفر الظروف الاجتماعية والاقتصادية الملائمة التي تحقق المساواة في الحقوق والواجبات بين الرجل والمرأة، ثم اتخاذ كافة التدابير والإجراءات التي تكفل للمرأة العربية المشاركة الإيجابية في جهود التنمية ثانياً[1].

العلاقة بين التعليم والتنمية:

إن من الأهمية بمكان، ما دمنا نتحدث عن عمل المرأة في العصر الحديث، ربط التنمية بالتعليم، أو على الأقل تحديد العلاقة بين مفهومي التعليم والتنمية، ليتم على ضوئه تحديد المهام المطلوبة من المرأة العربية في الوقت الحاضر مجتمعيا وأسريا.

فالتعليم، أو التربية بصفة عامة، ليست مجرد طرح لقضية أكاديمية، وإنما طرح لقضية واقع، وتجاهلها وما يتخللها في إطارها العام من علاقات جزئية متبادلة بسبب تلك الاختناقات الجزئية ويحول دون أي جهد إنساني اجتماعي في مجال معين يمكن أن يكون مغذيا لغيره وما يتبعه من العلاقات الزمنية والمكانية والتطبيقية بين مصفوفة الجهود المجتمعية ومنظوماتها[2].

---

[1]() توصيات ندوة خبراء التعليم الوظيفي للمرأة والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، 12 -17 يونيو 1975، مجلة "أراء في التعليم الوظيفي للكبار"، عدد خاص، جـ 2، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في الوطن العربي، أكتوبر 1975، ص 113 – 125.

([2]) حامد عمار: التربية وعائدها الإنمائي، ندوة التعليم والتنمية، الاسكندرية، 29 – 30 أبريل، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، 1978م، ص 69.

والتنمية تعنى بإحداث تغييرات هيكلية في البنية الاقتصادية والاجتماعية تساعدها على التقدم نحو الأفضل، ومن الطبيعي أن توجد لها وسائل وأدوات، أهمها التعليم، وأن تتسم بالنظرة الشمولية لشتى جوانب الحياة، وتعمل على تطوير أنظمة فيها وفقا لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ومن هنا فالتربية التي نشأت لتملأ الفراغ في حياة الإنسان، ولتعزل الفرد عن بيئته، ولتخاطب عقله باللفظ والكلام وتحشوه بالأفكار النظرية والمجردات، لتجعل منه في النهاية شخصية مترفعة عن دنيا العمل والإنتاج، لا يمكن الاعتراف بأنها إدارة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في وقتنا هذا، بل على النقيض من ذلك فإنها تمثل عقبه كأداء في طريق التنمية[1].

وقد وقع معظم أنظمة التعليم العربية في هذا المنزلق الخطير، بحيث أصبحت العلاقة بين التعليم والتنمية، بعد عدد من التجارب القومية، شبه مفقودة، وأصبحت التنمية، لهذا السبب، بشعاراتها، جوفاء فارغة المحتوى، لأنه بعد زمن ليس بقصير تظل مشاركة المرأة العربية في جهود التنمية تنحصر بين عدد قليل من النساء العربيات اللاتي أتيحت لهن فرصة المشاركة الفعالة بشكل أو بآخر.

وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار مشاركة المرأة العربية حتى مطلع الثمانينيات مجرد تجارب أولية تلت قيام التوجه العربي نحو التنمية بمفهومها الشامل؛ ذلك لأن تلك المشاركة مازالت نتائجها قليلة المردود على مفهوم التنمية، على الرغم من أنها قد قطعت أشواطاً لا بأس بها في مجال التعليم.

والمتتبع للظروف التعليمية والاجتماعية في مختلف أرجاء الوطن العربي يستطيع الحكم على هذه الظاهرة من خلال عدد من المؤشرات التعليمية، فنسبة التخلف مازالت واردة بمقاييس النمو الاقتصادي والاجتماعي، التي تفصل بين الدول المتقدمة والنامية، والتي تتعلق بنواحٍ أهمها التعليم والصحة واستغلال الموارد وعدالة توزيعها. ويتضح ذلك من خلال ارتفاع نسبة الأمية بين النساء في عالمنا العربي، التي لا تزال تمثل 80% في مجموعها العام وتتجاوز في بعضها 90% كما هو الحال في الجمهورية العربية اليمنية[2].

وهذه النسبة العالية من الأمية تحصر عددا كبيرا من النساء العربيات في مجالات وأنشطة لا تعطي مردودات فعلية للتنمية، برغم الاقتناع الوارد

([1]) سعاد خليل إسماعيل: مطالب التنمية على محتوى التربية في الوطن العربي - وقائع وبحوث المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، بغداد، 1975، ص 350 – 351.

([2]) الجهاز المركزي للتخطيط: كتاب الإحصاء السنوي للعام 86/85م، صنعاء، 1986، ص 51.

بأن للمرأة داخل بيتها وفي نطاق أسرتها دورا اقتصاديا لا يقل أهمية عن دورها خارج هذا النطاق. لكن ينبغي التحفظ عند إطلاق هذا التعبير، فعدد كبير من النساء تؤثر أميتهن على تربية أطفالهن، والجزء الآخر منهن، الذي قد يسهم في عمليات اقتصادية تقليدية كالزراعة والرعي والأعمال الحرفية، لن يتطور مردود عملهن عن مستواه التقليدي المتوارث إن لم يقترن بالجديد من المهارات العرفية والعملية. وهو ما يمكن ملاحظته في المجتمع اليمني، على الرغم من تحمل المرأة معظم تبعات هذا الدور في محيط الأسرة.

حجم ونوع العمل الذي تؤديه المرأة العربية:

إن حجم ونوع عمل المرأة العربية يتأثر -كما رأينا- بالتعليم الذي يمكن أن يوجد قوة عاملة من النساء في قطاعات التنمية العربية، في حدود إمكاناتها الجسدية والمعرفية. فبالقدر الذي تبلغه المرأة في التعليم تسهم في العمل الاجتماعي والاقتصادي؛ إذ إن للتعليم مردودا اقتصاديا واجتماعيا أصبح الآن بالإمكان قياسه ومعرفة نتائجه وتأثيراته.

كما يتأثر حجم ونوع عمل المرأة أيضا بوضعها الاجتماعي، فأغلبية النساء العربيات، في شبه الجزيرة العربية -على سبيل المثال- وكما هو الحال في الأردن واليمن، يعملن في الزراعة، يليه قطاع الخدمات، ثم المهن كالتعليم والتمريض، ويقل عددهن تدريجيا في الوظائف الإدارية التي تحتاج إلى مهارات تعليمية عالية[1]. كما يتأثر حجم ونوع عمل المرأة بعوامل أخرى كالهجرة المتزايدة من الريف نحو المدن حيث تترك المرأة عملها الزراعي بمجرد نزوحها إلى المدنية، وغالبا لا تعوضه بعمل منتج آخر، وقد تقضي معظم وقتها في أعمال ليس لها مردود لنفسها ولا لمجتمعها، الأمر الذي يحتاج إلى مزيد من التوجيه لتوظيف جهدها، إن لم يكن في إطار العمل الاجتماعي العام فليكن داخل الأسرة، كتعليمها بعض المهارات المعرفية إلى جانب بعض المهارات الأخرى، كمبادئ الاقتصاد المنزلي وتطوير الحرف التقليدية الوطنية مثلا.

حالة المرأة اليمنية:

تلك بعض المؤثرات العامة لأوضاع المرأة العربية، والتي لا تختلف كثيراً من منطقة إلى أخرى، إلا باختلاف طبيعة اقتصادها وحدودها الجغرافية، بما فيها من مؤثرات طبيعية على الإنتاج والدخل.

---

[1]() هنري عزام: المرأة العربية والعمل، مجلة "المستقبل العربي"، العدد 34، السنة 6، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1981م، ص 76 – 80

يمكن ملاحظة ذلك من الأوضاع الخاصة للمرأة في المجتمع اليمني، في محاولة لرصد وتحليل هذا الواقع بتطوره التاريخي والظروف المحيطة به.

1- مكانة المرأة اليمنية

تحتل المرأة اليمنية مكانة اقتصادية بالغة الأهمية، وهي مكانة متميزة في المجتمعات العربية عموما، وذلك بحكم طبيعة المجتمع الجغرافية وظروفه الاقتصادية، فسكان الريف يشكلون حوالي 89% من مجموع السكان، وتبلغ نسبة النساء العاملات في هذا الجانب حوالي 65%، علاوة على اتجاه المرأة إلى العمل في المؤسسات الاقتصادية الحديثة[1].

كما تحتل أيضاً مكانة اجتماعية ذات أهمية بحكم تقاليد البلاد وأعرافها التي مازال معظمها يستند إلى مقوماته العربية الأصيلة، ثقافيا ودينيا، فقد ساوى الإسلام بينها وبين الرجل مساواة عادلة في الحقوق والواجبات، وتضمن دستور الدولة ذلك في المادة (34)، بأن النساء شقائق الرجال لهن من الحقوق وعليهن من الواجبات ما تكفله الشريعة ويوجبه القانون.

وقد أدت الأحداث المتلاحقة التي تلت قيام الثورة ورسخت النظام الجمهوري في البلاد إلى تمكين المرأة من الحصول على حقوق ومكتسبات سبقت بها مثيلاتها من الدول المجاورة، كحصولها على حقوق التصويت والانتخاب التي ألزم بها الميثاق الوطني بعد عشرين عاما من قيام الثورة، مؤكدا على ما تضمنته المادة (43) من الدستور الدائم للدولة، من عدم التفريق في الحقوق الإنسانية داخل البلاد بسبب الجنس أو اللون، والمادة (42) من ألاَّ يكون الضعف البدني للمواطن مصدرا لإرهابه أو للتقليل من أهميته، وأن تراعي الدولة الحقوق الإنسانية بصفة متساوية بين أفراد المجتمع اليمني، وأن للنساء والأطفال والشيوخ والمرضى والجرحى حرمة لا يجوز المساس بها، مثلها مثل حرمة الدم والعرض والمال، التي تكفل الشريعة والقانون حمايتها.

وهذه المكانة جاءت في تسلسلها التاريخي مرتبطة بواقع المجتمع اليمني، الذي نشأت فيه "بلقيس" التي جاء ذكرها في القرآن الكريم كرمز للشورى {قالت يا أيها الملأ أفتوني في أمري ما كنت قاطعة أمرا حتى تشهدون}، وهو المجتمع الذي نبغت فيه الملكة "أروى بنت أحمد" سياسية ومربية فاضلة لمدة خمسين عاما متصلة، واشتهر فيه عدد من النساء اليمنيات

([1]) وهيبة غالب فارع: المرأة اليمنية في إطار الميثاق الوطني - محاضرة غير منشورة مودعة برنامج التوعية السياسية بالميثاق الوطني، جامعة صنعاء، 8/ 9/ 1983، ص 2.

في الفقه والعلم والأدب، كانت لهن مجالسهن ومدارسهن العلمية التي أوقفن أموالهن في سبيلها[1].

ولهذا أدى التوجه الديمقراطي للدولة في هذه الفترة إلى وصول المرأة اليمنية إلى درجات وظيفية عالية، كوكيلة وزارة وعضوة في اللجنة الدائمة واللجان الفرعية للمؤتمر الشعبي العام، في فترة قصيرة نسبة إلى بعض المجتمعات التي سبقته في التعليم؛ إذ إن العمر الحقيقي لليمن الحديث هو عمر الثورة. كما أصبح من حقها (المرأة اليمنية) إنشاء الجمعيات النسائية، وتسعى في الوقت الحاضر لضمها جميعا في اتحاد نسائي عام، أسوة ببقية النقابات والمنظمات الشعبية، بحيث تمد نشاطها إلى أكثر من جانب من جوانب تنمية الأسرة وتوعية المرأة[2].

2- الوضع التعليمي للمرأة اليمنية:

إذا كان التعليم هو المحك الرئيسي لتقدير دور المرأة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وحتى نتمكن من تقدير هذا الدور على واقع التطبيق العملي، يحسن العودة إلى إعطاء صورة مصغرة عن الوضع التعليمي للمرأة اليمنية.

فالمرأة اليمنية ليست بأحسن حال من مثيلاتها في الدول العربية الأخرى، وقد تزيد عنهن بأن التعليم الحديث بدأ متأخرا في البلاد، وكانت فرصتها فيه أقل من غيرها، لظروف خاصة أحاطت بها. وتتضح هذه الصورة أكثر إذا لوحظ تلك المسؤوليات الملقاة على عاتقها في ظل الهجرة المتزايدة للذكور خاصة إلى الدول التي يتركونها خصوصاً الزراعية منها والذين تقدر نسبتهم بحوالي 20 % من إجمالي القوة العاملة في البلاد.

فعلى الرغم من ذلك التطور العددي الذي لحق بتعليم البنات منذ عام 1962 والذي وصل إلى مرحلة التعليم الجامعي منذ عام 1970 في زمن قصير نسبيا بالقياس إلى الأوضاع الثقافية التي عاشتها البلاد منذ مطلع هذا القرن، وعلى الرغم مما تبذله الدولة من جهود في التوسع في بناء المدارس والاتجاه نحو تطوير التعليم وتنويعه، للوفاء باحتياجات البلاد من الكوادر المدربة؛ فإن مؤشر ارتفاع الأمية التي تزيد عن 92% في صفوف الإناث يعد

([1]) المرجع السابق، ص 3 – 6.

([2]) جمعية المرأة اليمنية بصنعاء: البيان الختامي للمؤتمر الأول للمرأة اليمنية تحت شعار "المرأة نصف المجتمع"، ديسمبر 1987، ص 4.

من خصائص التخلف الذي ورثته البلاد من العهد الماضي، والذي قد يرتبط بالدور السلبي للإناث في الحياة العامة وأنشطتها المختلفة[1].

كذلك على الرغم من الدور الاقتصادي التقليدي المميز للإناث في المجتمع اليمني الريفي الذي تصل فيه نسبة العاملات إلى 65% من إجمالي القوة العاملة في هذا المجال، وعلى الرغم من أن نسبة الإناث في المجتمع اليمني تصل إلى 53%[2] من إجمالي عدد السكان فإن واقع تعليم الإناث يشير إلى انخفاض نسبة قيد البنات في المدارس، التي تشمل جميع أنواع التعليم، لأسباب ثقافية واجتماعية تجعلها من أقل الدول العربية حظا في تعليم البنات، وبالتالي من أكثر المجتمعات العربية التي تتضح فيها إعاقة مشاركة المرأة في التنمية الحديثة الشاملة التي تسعى البلاد إلى تحقيقها على النحو المطلوب.

ويوضح الجدول التالي نسبة البنات في المراحل التعليمية المختلفة.

جدول رقم (1)
توزيع البنات اليمنيات على مراحل التعليم في العام الدراسي 87/86([3])

المرحلة	الابتدائية	الإعدادية	الثانوية	معاهد المعلمين	الجامعية
نسبة البنات	% 21	%11.0	%11	%23.8	%11.20
نسبة البنيين	%79	%89.5	%89	%76.2	%88.79

ويتضح من الجدول السابق مدى انخفاض نسبة الإناث في برامج التعليم العام والجامعي بالنسبة للذكور. كما توضح إحصاءات أخرى نسبة كبيرة من الفقد التعليمي، ونسبة منخفضة جداً من الإناث المقيدات فعلا في المدارس إلى إجمالي عدد السكان في سن التعليم تقل عن 30% حسب إحصاءات 87/86. بينما تصل نسبة الأمية بين النساء إلى أكثر من 92%. وهذه الأرقام تدعو إلى التساؤل عن مدى تأثير التعليم على مشاركة المرأة في البرامج الإنمائية الحديثة في البلاد.

3- عائد التعليم على المشاركة الإنمائية للمرأة

إن علاقة التربية بالتنمية متبادلة، تؤثر إحداهما في الأخرى. وكما يتضح من الدراسات الاقتصادي والاجتماعية فهي تسهم في تكوين رأس مال بشري وفي تطوير الاتجاهات الفكرية والاجتماعية وفي نشر المعرفة...

([1]) وهيبة غالب فارع: تعليم البنات في الجمهورية العربية اليمنية بين الإحجام وتكافؤ الفرص التعليمية - رسالة ماجستير غير منشورة مودعة مكتبة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1983، ص 36.
([2]) الجهاز المركزي للتخطيط: النتائج الأولية للمساكن والسكان، صنعاء، فبراير 1976، ص 52.
([3]) وزارة التربية والتعليم: كتاب الإحصاء التربوي للعام 87/86، صنعاء، 1988، ص 35.

ووظيفة المؤسسات التعليمية هي تخريج الطاقات المدربة. من هنا كان لا بد من التعرف على أثر التعليم على خريجات مراحل التعليم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وهياكلها المختلفة في اليمن.

وقد تكون المؤشرات الإحصائية التعليمية والاقتصادية إحدى الدلالات الهامة التي تعكس النواحي الكمية في هذا الجانب. ويمكن تلخيص ذلك فيما يلي:

أ. القطاع الزراعي:

تتكون في القطاع الزراعي أعلى نسبة من المعاملات اليمنيات، تبلغ 65% من مجموع القوى العاملة التي تشكل مجموعها العام 73.6%. ومع ذلك لا توجد الإحصائيات المتكاملة عن عدد المتعلمات في هذا المجال؛ وإن كان الواقع الاجتماعي يشير إلى أن التعليم يقلل من عدد العاملات في هذا المجال، وبالتالي يؤدي إلى ظهور معارضة لتعليم البنات في البيئات الريفية المحافظة.

ويمكن ملاحظة ذلك من ظاهرة إحجام عدد غير قليل من البنات المتعلمات عن ممارسة العمل التقليدي الذي يتم في محيط الأسرة بعد الحصول على قدر ولو ضئيل من التعليم، وترفع الكثيرات عن مزاولته، خصوصا مع النشاط الواضح للهجرة نحو المدن التي أصبحت تتمركز فيها أعلى النسب التعليمية للبنات، والتي غالبا ما تتيح لهن حياة مترفة غير تلك التي اعتدنها في القرى.

وهذه الظاهرة تؤكد خلو هذا القطاع من المتعلمات حتى على مستوى المرحلة الابتدائية، وبالتالي تشير إلى وجود مفارقات حادة في شؤون الاقتصاد والمستوى المعيشي بين المدينة والريف، ليس على مستوى المرأة وحدها، ولكن على مستوى المجتمع ككل، فالمجتمع الريفي مجتمع زراعي، يشتغل فيه جميع أفراد الأسرة من أجل تحقيق الاكتفاء الذاتي، وعمل المرأة فيه جزء من تخصصها الأسري، يزيد على ذلك ضعف الروابط بين التربية النظامية وغير النظامية، التي لا تولي هذا المجال حقه من الأهمية الكاملة، بما يحقق مطالب المجتمع من التعليم، بحيث يكسب المرأة مهارات إنتاجية لازمة للعمل وتحسينه، دون أن تجعلها تشعر بالترفع عنه.

ويوضح الجدول التالي التوزيع النسبي للإناث، 10 سنوات فأكثر، حسب الحالة الاقتصادية في الريف.

جدول رقم (2)

التوزيع النسبي للإناث حسب الحالة الاقتصادية في الريف اليمني[1]

تبحث عن عمل	صاحبة عمل	تعمل لدى الغير	تعمل لحسابها الخاص	تعمل لدى الأسرة	طالبة	غير قادرة على العمل	مكتفية	غير مبين
%0.2	%0.0	%1.7	%2.0	%8.8	%1.2	%3.6	%80.3	%3.3

ويوضح الجدول السابق أن نسبة المكتفيات تشكل أعلى نسبة، والمكتفية هنا هي التي تقوم بعملها في الزارعة، وفي الغالب لوحدها، دون مساعدة من أحد، خصوصا مع ارتفاع نسبة المزارع الخاصة الملحقة بالبيوت التي تديرها الأسرة. تليها نسبة اللواتي يعملن لدى الأسرة ولحسابهن الخاص.

ب. القطاع الصناعي:

أما في قطاع الصناعة فمازال هذا الجانب حديث العهد في تكوينه بالنسبة للمجتمع اليمني، حيث لا توجد سوى مصانع خفيفة نشأت وبشكل تدريجي بعد قيام الثورة عام 1962، وأهمها مصانع الغزل والنسيج. أما الجزء الآخر من الصناعات الخفيفة فلا يرتبط بالزراعة أو بأماكن التجمعات الريفية، لهذا يلاحظ انخفاض نسبة الإناث فيها بشكل ملحوظ، واللاتي غالبا ما يؤدين فيها وظائف لا علاقة لها بالتعليم، وربما بوظائف لا تتطلب مهارات فنية تعليمية عالية. ولا توجد إحصاءات دقيقة عن عدد العاملات في هذا الجانب.

جـ. قطاع الخدمات الحكومية والوظائف:

يتركز معظم مشاركة المرأة اليمنية المتعلمة تعليما متوسطا وعاليا في جوانب التعليم والصحة وبعض الوظائف الإدارية في الوزارات المختلفة، والتي تحقق تزايدا ملحوظا في المدن، ففي عام 1975 بلغ إجمالي عدد الإناث فيها 7% من إجمالي القوة العاملة، ثم وصلت في عام 1973 إلى 13.5%[2].

من هنا يتضح أن أهم القطاعات الاقتصادية، كالزراعة، تكاد تخلو من المتعلمات، رغم ارتفاع نسبة العاملات فيها من النساء، وهذا يعني اقتصار هذه المهنة على الأميات. كما يتضح أن نسبة المتعلمات ترتفع في مجال الخدمات كالتعليم والصحة، وتنخفض بشكل ملحوظ في بعض المجالات التي تتطلب مهارات تعليمية مهنية[3]. ومع ذلك تتركز نسبة لا بأس بها من الفتيات المتعلمات في المراكز الوظيفية والقيادية التي تتطلب اهتمامات ثقافية

---

(1) الجهاز المركزي للتخطيط: كتاب الإحصاء السنوي للعام 86، ص 77.

(2) وزارة الخدمة المدنية والإصلاح الإداري: دراسة إحصائية عن المرأة اليمنية العاملة بين أعوام 75 – 83، صنعاء، مايو 83، ص 14.

3() يلاحظ وجود تطورات طفيفة في الإحصاءات الحديثة بين أعوام 83 و86.

واجتماعية، والتي بدأت تتضح بوادرها على مستويات اجتماعية وسياسية مختلفة، كما هو الحال في المشاركة السياسية ومجال البحوث التعليمية والاجتماعية. فعلى مستوى الجامعة وحدها تشكل الإناث حوالي 10% من مجموع الباحثين[1].

4- الاتجاهات السائدة نحو عمل المرأة في المجتمع اليمني:

يمكن تلخيص الاتجاهات السائدة نحو عمل المرأة اليمنية في ثلاثة محاور رئيسية، ليتبين على ضوئها مؤشرات تلك الاتجاهات وأبعادها، وهي: اتجاه المرأة نحو عملها، اتجاه الشباب المتعلم نحو عمل المرأة، واتجاه الدولة بشكل عام نحو عمل المرأة.

1) اتجاه المرأة نحو عملها:

يمكن قياس هذا الاتجاه من خلال إحصاءات التخرج من مراحل التعليم المتوسط والعالي، والذي يشير إلى أن هناك نسبة من المتعلمات لا تؤيد الاتجاه نحو العمل، لعدد من الأسباب والعوامل الاجتماعية المختلفة، حتى في المجالات التي يرغب بها المجتمع[2]، وتوقفن عند نهاية التعليم الثانوي أو الجامعي، وانحصر نشاطهن في تبادل الزيارات ومضغ القات. وكانت مبرراتهن في ذلك عدم وجود الوظيفة المناسبة التي يمكن شغلها أو أن العمل في حد ذاته مرهق ولا يتماشى مع الوظائف الاجتماعية الأخرى التي يقمن بممارستها في محيط الأسرة[3]. ولهذا ترتفع نسبة المكتفيات إلى 79.4%، مقابل نسبة بسيطة من العاملات في القطاعات الحكومية أو الخاصة لا تتجاوز 9%. في حين تبلغ نسبة المقيدات في المدارس من إجمالي الإناث في المدن حوالي 10.6%. كما يمكن العودة إلى إحصاءات وزارة التربية والتعليم والجامعة في العام 1982 ومقارنتها بإحصاءات وزارة الخدمة المدنية في عام 1983 التي تشير إلى أن عدد الموظفات من حاملات الشهادات الجامعية بلغ 34 موظفة من مجموع 478 موظفة في القطاعات الحكومية المختلفة اللاتي تم تسجليهن عام 1983. كما يبلغ 160[4] موظفة من الحاصلات على الشهادة الثانوية وما في مستواها. بينما يبلغ عدد الموظفات دون المستوى الثانوي 284 موظفة في مجالات السكرتارية.

([1]) جامعة صنعاء: كتاب الإحصاء السنوي للعام 86/ 87، إدارة الإحصاء، ص 22.
([2]) استقصيت هذه المعلومات من خلال لقاءات عديدة للباحثة بعدد من المتخرجات في مناسبات اجتماعية. وهي ظاهرة تحتاج إلى دراسة عملية متكاملة.
([3]) الجهاز المركزي للتخطيط: كتاب الإحصاء السنوي للعام 86/85م، صنعاء، 1987 ص 81.
([4]) وزارة الخدمة المدنية والإصلاح الإداري: دراسة إحصائية عن المرأة العاملة، مرجع سابق، ص 160.

في الوقت نفسه بلغ عدد الخريجات الجامعيات 240[1] خريجة جامعية. وبلغ عدد الخريجات من المرحلة الثانوية وما في مستواها 450[2] خريجة التحق منهن بالدارسة الجامعية 72 طالبة فقط، واتجه منهن -كما رأينا- 160 طالبة نحو العمل. بينما بلغ عدد المتوقفات عند التعليم الثانوي 218 طالبة.

هذه الأعداد وحدها كافية للحكم على صحة القول السابق بأن عددا كبيرا من المتعلمات لا يستفاد منهن فعلا في الأنشطة الإنتاجية والخدمية التنموية، أيًّا كان نوعها، وأنهن يكتفين بقدر بسيط من التعليم ثم يبقين في البيوت، وكذلك الحال بالنسبة للخريجات الجامعيات حيث لا يلتحقن منهن في مجال العمل إلا نسبة بسيطة، بينما أيضا يبقى عدد كبير منهن خارج حدود الأنشطة الثقافية والاجتماعية المفترض منهن مزاولتها.

وربما ترجع هذه الأعداد المنخفضة للمشاركة العملية للإناث إلى أسباب عديدة قد يفسر بعضها بأن معظم الخريجات يتمركزن في المدن حيث يتوفر إلى حد كبير جزء من الرخاء الاقتصادي الذي يشجع المرأة على الركون إلى الاسترخاء واللامبالاة، بالإضافة إلى عدم وجود قوانين ملزمة للبنات بأداء مدة معينة من الخدمة الاجتماعية[3].

2) اتجاه الشباب المتعلم نحو عمل المرأة في المجتمع اليمني:

أما هذا الاتجاه فيمكن ملاحظته من خلال بعض الدراسات التي قامت بها جامعة صنعاء، إحداها لمعرفة اتجاه الشباب المتعلم (ذكورا وإناثا) نحو عمل المرأة ومركزها في المجتمع، حيث توصلت الدارسة إلى ظهور ثنائية في الاتجاهات الاجتماعية، وتناقض يفسره التأرجح بين القديم والجديد، والصراع بين القيم التقليدية التي مازالت تسيطر على المجتمع اليمني، وتعلي من مكانة الرجل وتؤكد سيطرته وتلزم المرأة دورها التقليدي فلا تتعداه ولا تحيد عنه؛ وبين القيم العصرية التي أخذت المرأة اليمنية في التطلع إليها من حيث تعدد أدوارها في البيت وخارجه، وأن التغيير الذي طرأ على المجتمع اليمني مع ذلك كله يبشر بظهور قيم عصرية واتجاهات تواكب متطلبات العصر الحديث[4]. ويمكن تفسير هذا الاتجاه بأن نظرة الشباب المتعلم نحو مركز المرأة الاجتماعي متطورة، رغم ضغط القيم الاجتماعية

([1]) جامعة صنعاء: إحصاءات الجامعة للعام 84/83، مرجع سابق، ص 22.
([2]) وزارة التربية والتعليم: إحصاءات التعليم للعام 82/81، صنعاء، 1982، ص25.
([3]) تؤدي المتخرجة من معاهد المعلمات فقط خدمة إلزامية أربع سنوات بعد الحصول على الشهادة الجامعية.
([4]) محمد مصطفى الشعبيني، فتحي عبد الرحيم: الاتجاهات الاجتماعية للشباب المتعلم نحو مركز المرأة في المجتمع اليمني، دار النهضة العربية، القاهرة، 1975، ص 45.

المتوارثة. وعلى النقيض من ذلك قد توجد بعض المعوقات التي مازالت قائمة نحو تعليم البنات، والذي أوضحته دراسة سابقة أيضا بأن العوامل الاجتماعية الثقافية في جملتها مازالت تعترض تعليم البنات، متمثلة في عدد من الظواهر، منها انخفاض وعي الأسرة وارتفاع معدلات الأمية التي تفرض بعض الحواجز والقيود الضمنية[1].

3) اتجاه الدولة نحو عمل المرأة:

أما اتجاهات الدولة فتتضح من خلال القوانين والتشريعات التي شملها الدستور والميثاق وقوانين التعليم والعمل. وهو اتجاه إيجابي إلى حد بعيد، فالدستور يؤكد أن النساء شقائق الرجال، والميثاق يعطي للمرأة حق التعبير والترشح والانتخاب، بل وأكثر من هذا حق المعارضة بالأساليب الديمقراطية.

وقوانين التعليم تؤكد الدعوة إلى تحقيق المساواة، وألاَّ تعارض بين تعليم البنات والبنين، إلا في الحرص على أن تربى الفتاة تربية تؤهلها لأن تكون أمًّا فاضلة[2].

أما قوانين العمل الصادرة عام 1970 فتراعي طبيعة المرأة بما يهدف إلى حمايتها من الاستغلال، وتؤكد ضرورة معاملتها معاملة إنسانية كريمة توفر لها ظروفا مناسبة في التشغيل والإجازات والرواتب، بحيث لا تختلف من حيث الحقوق بما يتمتع به الرجال[3].

ويتضح مما سبق عدم وجود قوانين أو تشريعات مكتوبة تمنع المرأة من ممارسة حقها في العمل، بل إن القوانين الحالية تضمن وإلى حد بعيد كافة الإجراءات المناسبة لإشراكها في برامج التنمية وأنشطتها، ولكن هذا لا يمنع من وجود قوانين ثقافية وعرفية ضمنية، هي قوانين القوة الاجتماعية، المتمثلة في التقاليد والعادات، والتي قد تشكل في مجموعها معوقات سلبية تجاه عمل المرأة ومشاركتها الاجتماعية، خصوصا في وقت ترتفع فيه نسبة الأمية بدرجة ملحوظة.

5- أهم المعوقات التي تواجه عمل المرأة اليمنية:

يتضح من العرض السابق أنه على الرغم من التوجهات الجادة لإشراك المرأة في عملية التنمية، إلا أن هناك معوقات مازالت تحد من هذه المشاركة، يتمثل بعضها في وجود فجوة واسعة بين التشريعات وإجراءات

---

[1]() وهيبة غالب فارع: تعليم البنات في اليمن، مرجع سابق، ص 225 – 245.

([2]) وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم العام، مطابع دار العلم، 1976، ص 8

([3]) فتحية الجراحي: " نبذة عن المرأة اليمنية "، مجلة أراء في تعليم الكبار، عدد خاص، ندوة خبراء التعليم الوظيفي للمرأة والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، مرجع سابق، ص61.

تطبيقها، وأن المرأة العاملة تتحمل أعباء إضافية مصدرها الجمع بين واجباتها كأم وربة بيت وعاملة، بالإضافة إلى عدم وجود الرعاية الكافية لها، كالحضانات والنوادي لأطفالها، وانخفاض نسبة القيادات النسائية لتنشيط ودفع حركة المرأة[1].

وقد لاحظت إحدى الدراسات بعض المعوقات التي تواجه عملية إدماج المرأة في برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية في نقطتين هامتين، هما: أن المجتمع اليمني مجتمع تقليدي يعتمد على نظام الإعالة، حيث يتأثر مفهوم مشاركة المرأة في العمل بالتفسيرات العرفية والقبلية، رغم عدم تعصبها لجنس الذكور أكثر من أية دولة أخرى في الجزيرة العربية.

أما النقطة الأخرى فهي أن مشاريع التنمية في البلاد قد خططت دون توافر البيانات والمعلومات الاجتماعية حول المرأة بصفة خاصة، الأمر الذي أدى إلى إهمال النساء في مناطق المشروعات الإنمائية ذاتها[2].

وفي دراسة اجتماعية أخرى عن المرأة العاملة في مدينة صنعاء عام 1981 تبين أن حداثة عهد المرأة اليمنية بالوظيفة وخروجها إليها في سن مبكرة يجعلها تواجه مشكلات كثيرة، منها عدم تقبل الرجل، ولا تستطيع تحمل المسؤولية أو إدارة العمل، بالإضافة إلى مشكلات أخرى خاصة بالعمل تنتج عن الضغط الأسرة والاجتماعي على المرأة[3].

وهذه النماذج من الدراسات والبحوث تشير إلى أن علاقة العمل بالتعليم تعد من أهم المشكلات التي تؤثر في الوقت الحاضر على مشاركة المرأة اليمنية إيجابيا في برامج التنمية، منها أن التعليم لا يوظف في هذا المسار، ولهذا لا تجد الخريجات في كثير من الأحوال الوظائف المناسبة لميولهن واستعداداتهن. كما أن الوظائف الأخرى التي تتطلب مهارات عملية معينة فإن المرأة قد تقبلها مرغمة حتى لو لم تتناسب مع ظروفها.

إضافة إلى ذلك فإن هناك ترابطا سلبيا بين اتجاه المرأة نحو العمل وبعض العادات الاجتماعية كعادة مضغ القات التي تؤثر على مجمل النشاط الاقتصادي بقضاء ساعات من النهار دون عمل وفي تجمعات تبادلية تعد لها المرأة منذ الصباح الباكر وتنجز بعض مهام المنزل للتفرغ لها بعد الظهر، وهو ما لم تذكره الدراسات السابقة.

---

(1) المرجع السابق، ص 165.

(2) Cynthia Menotti : Women and Dive Lopment in Yemen anar Republic Eschoborn 1979 p14.

(3) وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل والشباب: المرأة اليمنية العاملة - دارسة اجتماعية ميدانية بمدنية صنعاء، صنعاء، يناير 1981، ص 51 – 59.

وقد يلاحظ أن المشكلات التي تعوق عمل المرأة لم تتغير كثيرا بين عامي 75 و87، فمازالت رعاية أطفال الأمهات العاملات غير متوافرة، كما لا يزال تقبل المجتمع لاقتحام المرأة للمؤسسات الاقتصادية الحديثة أمرا يواجه بالدهشة والاستغراب، وهو متوقع في مجتمع تقليدي تأثر بالعزلة والانغلاق لفترة طويلة قبل عام 1962، وفي وقت لا يزال فيه أسلوب التخطيط للتنمية في بداية تكوينه، حتى يتيح وجود الفرصة المناسبة لاستغلال هذه الطاقات الإنسانية.

6- التغيرات الاجتماعية والاقتصادية وأثرها على دور المرأة في الأسرة اليمنية:

بخلاف التعليم وبعض القوانين المنظمة للعمل في إطارها النظري، يلاحظ بعض الموانع الثقافية والاجتماعية، كالعادات والتقاليد، التي تحول دون اندماج المرأة في العمل اندماجا تاما. وربما كان كثير من تخلفها في هذا المجال من فعلها، فبعض النساء مازلن بعقليات الجدات نفسها، بالانغماس في المظاهر، بينما لا يستغللن الفرص الحقيقية التي تجعلهن يساهمن بوعي في تقدم مجتمعهن الذي يضعهن في مستوى أسري ومجتمعي جيد.

وقد أشارت إحدى الدراسات، عن التحولات الاجتماعية الاقتصادية ومظاهر التحولات البناية التي انعكست على البناء الأسرى اليمني، إلى أن من ملامح ذلك: التحول في تكوين الأسرة من النمط الممتد إلى النمط النووي، والتحول في نمط السلطة في الأسرة، والتحول في نمط المعيشة والاستهلاك الأسري[1].

ويأتي خروج المرأة إلى ميدان العمل -في الحضر- نتيجة للتحولات السابقة المختلفة، والتي انعكست بدورها على البناء الأسري، فشرّعت قوانين العمل، وأنشئت الجمعيات النسائية، وأصدرت القوانين ذات الأثر في حياة الأسرة، كقانون الضمان الاجتماعي. أما بالنسبة لتنظيم الحياة الأسرية والعلاقات الزوجية فتسير طبقا لأحكام الشريعة الإسلامية، التي كفلت للمرأة حقوقها ومكانتها اللائقة بها كإنسان.

وبالمقارنة بين عينتي الأسرة الريفية والحضرية، وجد أن ثمة تباينا في التحول في نمط الأسرة، فعلى الرغم من الرغبة العامة في التحول والاتجاه نحو نمط الأسرة النووي، إلا أن نمط الأسرة الممتد بدا وكأنه يميز الواقع الريفي أكثر. كما أن التحول في هذا المجال يسير بصورة أسرع لدى الأسرة

---

(1) نورية علي حمد: التحولات الاجتماعية الاقتصادية والبناء الأسري مع دراسة اجتماعية مقارنة للبناء الأسري في الريف والحضر في اليمن - رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، 1985، ص 153 – 162.

الحضرية. وعموما يتضح أن للتعليم، ولاختلاف المستويات الاقتصادية والاجتماعية المحيطة، أثرا في هذا الاختلاف والاتفاق[1].

أما بالنسبة للتحول في نمط السلطة في الأسرة فألام تقوم بدور الأب في غالب الأحيان، بسبب ظروف الهجرة في الريف. أما في المدينة فمازالت هذه مسؤولية الأب، في حين أن الاعتماد على بقية أفراد الأسرة في تنشئة الأبناء سواء في الريف أم في المدنية، أصبحت مسؤولية الزوجين معا أو الزوجة وحدها.

أما بالنسبة للتباين بين الريف والحضر، في عملية تنشئة البنت، فإن الأسرة في الحضر أكثر مرونة منها في الريف. كما تبين أن الزوج مازال يمثل الهيمنة في التفرد في إصدار القرارات والبت فيها. وقد يشترك الزوجان معا في ذلك في المناطق الحضرية، خصوصا لدى الأسر المتعلمة حديثة التكوين التي يتقارب فيها الزوجان من حيث المستوى الثقافي أو التي تسهم فيها المرأة بدخلها. أما المرأة الريفية، رغم دورها الذي تلعبه في غياب الرجل، إلا أنها لا تتمتع باستقلالية كبيرة في الرأي.

أما فيما يتعلق بالتعليم والعمل فقد اتضح أن الحماس في الأسرة الحضرية أكثر منه في الأسرة الريفية. كما أن التنويع في المهنة له صلة كبيرة بالواقع، الحضري أو الريفي، والمستوى الاجتماعي والثقافي، بحيث تحظى البيئة الحضرية بتمركز الخدمات والمصالح والمؤسسات والتطور التعليمي وحيث يتضح التنوع في المهن والارتقاء فيها، بينما يؤدي ارتفاع الأمية وقلة الخدمات وغياب المؤسسات في الريف إلى غياب التطور.

كما وجد أن ثمة تحولا في أدوار الأبناء، فبعد أن كان الولد يعمل في أرض الأسرة أصبح الاتجاه الحالي نحو مهن أخرى يشجعها الأهل بإتاحة الفرصة للأبناء للهجرة أو البحث عن عمل أفضل يحقق دخلا سريعا، في حين لا يتضح هذا الاتجاه عند البنات. وعن خروج المرأة إلى العمل في المدينة فقد أحدث ذلك تطورا في أدوارها التقليدية. أما المرأة الريفية فعملها الزراعي هو جزء من مسؤولياتها كابنة أو زوجة. وقد أحدث خروج المرأة في المدينة إلى العمل تنوعا في مصادر دخل الأسرة، في حين تتضاعف مسؤوليات المرأة الريفية وأدوارها الاجتماعية.

أما في العادات والتقاليد المتعلقة بالزواج والإنجاب، وبخاصة في البيئة الحضرية، ونتيجة للتحولات الاجتماعية، فقد أصبح الزواج يتجه إلى أن يكون اتحادا بين أسرتين أكثر منه بين شخصين. وهناك وعي نحو تنظيم الأسرة في

---

[1]() المرجع السابق، ص 398.

المدينة أكثر منه في الريف. كذلك الحال بالنسبة لاقتناء الأدوات التكنولوجية، التي يتضح فيها استغناء الأسرة الحضرية عن الأدوات التقليدية المحلية واستمرار اعتماد الأسرة الريفية عليها[1].

ومما سبق يتضح أن التحولات الاقتصادية والاجتماعية قد أثرت على دور المرأة في الأسرة اليمنية، وأن هذه التحولات قد حدثت بفضل التعليم، الذي انتشر في معظم المناطق الحضرية، وبفضل الانفتاح على العالم بعد فترة طويلة من الانغلاق والعزلة.

وهذا أدعى إلى القول بأن التعليم الموجه للمرأة من شأنه أن يؤدي إلى إيجاد فرص تنشئة أفضل للأبناء؛ هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه سوف يؤدي إلى إيجاد فرص عمل أفضل للمرأة في المستقبل.

7- ملخص الدراسة وتوصياتها:

إن تأخر تعليم الإناث في المجتمع اليمني، رغم التطور النسبي في الفترة الأخيرة، سبب من أسباب عدم مشاركة الإناث في عملية التنمية. بل إن أنواع التعليم الحالية، واقتصادها على النواحي النظرية، وابتعادها عن البيئة، قد لا يؤدي في مستقبل القريب إلى تحقيق تلك المشاركة الفعالة والمطلوبة[2]. ويتضح من تحليل وضع المرأة اليمنية النتائج التالية:

- إن المجتمع اليمني كغيره من المجتمعات العربية مازال يواجه مشكلة إدماج المرأة في برامج التنمية الشاملة بسبب ارتفاع نسبة الأمية.
- إن هناك انخفاضا في نسبة المتعلمات بالنسبة لمجموع المتعلمين وللإناث في سن التعليم في مختلف المراحل، لوجود موانع اقتصادية واجتماعية.
- إن هناك ضعفا في العائد الإنمائي لتعليم المرأة اليمنية، التي ترتفع نسبتها بين القوى العاملة في مجالات، الزراعية أو وظيفية، لا علاقة لها بالتعليم.
- إن هناك اتجاهات متناقضة تجمع بين السلب والإيجاب نحو عمل المرأة، على الرغم من توجهات الدولة نحو إشراك المرأة في برامج التنمية.

([1]) المرجع السابق، ص 1.

([2]) وزارة التربية والتعليم: الحلقة الدراسية حول إحجام المرأة عن الالتحاق ببرامج التعليم غير النظامي 28 مايو - 1 يونيو 1982، إدارة التعليم النظامي، صنعاء، 1983، ص 20.

- إن هناك مشكلات اجتماعية واقتصادية كثيرة تعوق إدماج المرأة في برامج التنمية تتعلق بالأعراف والتقاليد السائدة.
- إن انخفاض نسبة مشاركة المرأة في العمل يرافقه نقص في خدمات رعاية الأبناء والتسهيلات التي تساعد المرأة على الاستمرار فيه.
- إن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية -على قلتها فيما يتعلق بالمرأة- قد حدثت بفضل التعليم، وسوف يسهم ذلك إلى حد بعيد في توفير فرص تنشئة أفضل للأبناء وعمل أفضل للمرأة.

ومن هذه الحيثيات تقترح الدراسة ما يلي:

أولا: ضرورة توجيه تعليم المرأة:

1. توجيه التعليم لخدمة التنمية وقضايا المجتمع، وألاَّ يقتصر دوره على تخريج موظفات لا توجد لهن أماكن عمل حقيقية تقنع المجتمع، بمعنى وجودهن خارج البيت والمشاركة الاجتماعية الحقيقة.
2. ربط التعليم بالبيئة بحيث يقدم أدلة مادية لتطوير الإنتاج ويساعد المرأة على الاستغناء عن كثير من الكماليات التي يمكنها أن تصنعها محليا وتتمكن من المشاركة الاجتماعية والاقتصادية في بيئتها.
3. تحديد أوليات التعليم للمهام التي تستطيع المرأة أن تبدع فيها والتي يحتاجها المجتمع في الوقت الحاضر، كمجالات التعليم والتمريض والطب، على ألاَّ تهمل الجوانب الأخرى التي تمثل جانبا مهما في الاقتصاد اليمني.

ثانيا: توجيه عمل المرأة:

أن تتصدر الدعوة إلى عمل المرأة تحقيق التوازن بين الأصالة ومواكبة متطلبات العصر وظروفه التي يقتضيها التقدم التكنولوجي والحضاري:

1. احترام قوانين وتشريعات الدولة والتعليم والعمل.
2. العمل على ربط العمل بنوع التعليم.
3. الاعتماد على المرأة وتمكينها من تأدية واجباتها الوطنية، بحيث تشارك في وضع وتنفيذ برامج التنمية.

المراجـع:

1. جامعة صنعاء: كتاب الإحصاء السنوي للعام 86/ 87، إدارة الإحصاء.
2. جمعيـة المـرأة اليمنيـة بصـنعاء: البيـان الختـامي للمـؤتمر الأول للمـرأة اليمنيـة تحت شعار "المرأة نصف المجتمع"، ديسمبر 1987.
3. الجهاز المركزي للتخطيط: النتائج الأولية للمساكن والسكان، صـنعاء، فبراير 1976.
4. الجهاز المركزي للتخطيط: كتـاب الإحصـاء السنوي للعـام 86/85م، صـنعاء، 1987.
5. الجهاز المركزي للتخطيط: كتاب الإحصاء السنوي للعام 86، ص 77.
6. حامد عمار: التربية وعائدها الإنمائي، ندوة التعليم والتنمية، الاسكندرية، 29 – 30 أبريل، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، 1978م، ص 69.
7. سعاد خليل إسماعيل: مطالب التنمية على محتوى التربية في الوطن العربـي - وقائع وبحوث المؤتمر الفكري الأول للتربـويين العـرب، الجمعيـة العراقيـة للعلوم التربوية والنفسية، بغداد، 1975.
8. فتحية الجراحي: " نبذة عن المرأة اليمنية "، مجلة أراء فـي تعليم الكبـار، عدد خاص، ، جـ 2، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في الـوطن العربـي، أكتوبر 1975، ص61.
9. محمد مصطفى الشعبيني، فتحي عبد الرحيم: الاتجاهات الاجتماعيـة للشـباب المـتعلم نحـو مركـز المـرأة فـي المجتمـع اليمنـي، دار النهضــة العربيــة، القاهرة، 1975، ص
10. ندوة خبراء التعليم الـوظيفي للمـرأة والتنميـة الاقتصـادية والاجتماعيـة، 12 - 17 يونيو 1975، مجلـة "آراء فـي التعليم الـوظيفي للكبـار"، عدد خـاص،

جـ 2، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في الوطن العربي، أكتوبر 1975، ص 113 – 125.

11. نورية علي حمد: التحولات الاجتماعية الاقتصادية والبناء الأسري مع دراسة اجتماعية مقارنة للبناء الأسري في الريف والحضر في اليمن - رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، 1985.

12. هنري عزام: المرأة العربية والعمل، مجلة "المستقبل العربي"، العدد 34، السنة 6، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1981م، ص 76 – 80.

13. وزارة التربية والتعليم: إحصاءات التعليم للعام 82/81، صنعاء، 1982.

14. وزارة التربية والتعليم: الحلقة الدراسية حول إحجام المرأة عن الالتحاق ببرامج التعليم غير النظامي 28 مايو - 1 يونيو 1982، إدارة التعليم النظامي، صنعاء، 1983.

15. وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم العام، مطابع دار العلم، 1976.

16. وزارة التربية والتعليم: كتاب الإحصاء التربوي للعام 87/86، صنعاء، 1988.

17. وزارة الخدمة المدنية والإصلاح الإداري: دراسة إحصائية عن المرأة اليمنية العاملة بين أعوام 75 – 83، صنعاء، مايو 83.

18. وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل والشباب: المرأة اليمنية العاملة - دارسة اجتماعية ميدانية بمدنية صنعاء، صنعاء، يناير 1981.

19. وهيبة غالب فارع: المرأة اليمنية في إطار الميثاق الوطني - محاضرة غير منشورة مودعة برنامج التوعية السياسية بالميثاق الوطني، جامعة صنعاء، 8/ 9/ 1982.

20. وهيبة غالب فارع: تعليم البنات في الجمهورية العربية اليمنية بين الإحجام وتكافؤ الفرص التعليمية - رسالة ماجستير غير منشورة مودعة مكتبة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1983.

21. Cynthia Menotti : Women and Dive Lopment in Yemen anar Republic Eschoborn 1979.

القراءة الثامنة

"المرأة والديمقراطية في اليمن"

إبريل 1993

أ.د. وهيبة غالب فارع

1. **المرأة والمشاركة السياسية**
2. **المرأة والتشريعات**
3. **المرأة في برامج الأحزاب السياسي**
4. **المبادئ والأسس**
5. **مكانة المرأة وأدوارها في المجتمع**

هناك اتفاق على أن الديمقراطية هي المشاركة الواعية والمسؤولة من جميع أفراد المجتمع في البناء والتنمية والتغيير لمجتمعهم نحو الأفضل، بما في ذلك المشاركة السياسية. فما مدى مشاركة المرأة اليمنية في التحول نحو الديمقراطية بعد تحقيق الوحدة وبدء مرحلة الانتخابات الديمقراطية التي تنفذها اليمن حاليا؟

في البدء لا بد من الإشارة إلى أن للمرأة ممارسة حقوق الانتخاب والترشح بصورة فاعلة، بعد أن كان حقا غامضا في الدستور يتم تفسيره أحيانا بأنه مقصور على حق التصويت فقط، الأمر الذي يستدعي تعرض الاتجاهات والمواقف المختلفة للأحزاب السياسية إزاء دور المرأة المستقبلي ومكانتها في مجتمع يمني متغير، وفي ظل تعديدية سياسية وحزبية واضحة.

1- المرأة والمشاركة السياسية:

يختلط مفهوم "الديمقراطية" بعدد من المفاهيم السياسية والاجتماعية المتباعدة بين الأحزاب اليمنية واتجاهاتها المختلفة، والتي يمكن تقسيمها إلى اتجاهين، هما: الاتجاه التقدمي، والاتجاه المحافظ. فالأحزاب التقدمية تنظر إلى الديمقراطية (النسوية)، في مستواها النظري على الأقل، باعتبارها مشاركة في الانتخاب والترشح، وتتدرج في الأولوية حتى تتوقف في أدنى مستوياتها عند المرأة، وبذلك تفسر الديمقراطية (النسوية) على أنها مشاركة في الانتخاب فقط، وبهذا تكون غير ملزمة بالوفاء بوعود لم تقطعها على نفسها، فهي لم تَعِد ضمنا ولا صراحة بأي مشاركة سياسية من أي نوع للمرأة؛ إذ إن المشاركة التي تفهمها هذه الأحزاب تتوقف عند حق إبداء الرأي الذي يصادر فيما بعد، وإن كانت هذه الأحزاب لا تمانع في ممارسة المرأة حق الرئاسة، ولكن على المرأة؛ بينما عليها أن تخضع كمرؤوسة للرجل وفي مجالات محدودة دون إشارة إلى هذه المجالات.

وإذا سلمنا بأن نصير التقدم هو نصير المرأة وقضاياها الإنسانية والمجتمعية، وأن نصير التخلف هو ضد التخلف هو تطلعات المرأة؛ فإن الأمر هنا مختلف تماما بحكم المعايشة والواقع؛ إذ إن النقيضين يتفقان بشكل مباشر أو غير مباشر على استغلال العنصر النسوي بما يتفق وأهدافه السياسية، بغض النظر عن مسألة التعاطف أو التنافر.

ولكن، ومادمنا بصدد الديمقراطية، فإنه ينبغي أن نشير هنا إلى أن الديمقراطية، كوسيلة سلمية وكأسلوب حضاري لتنظيم شؤون الحكم والحياة، هي من صنع المرأة والرجل في اليمن، إن لم تكن من صنع المرأة وحدها،

وأن العرف القبلي اليمني يستمد جذوره من مبادئ شوروية عميقة المعنى ذكره في القرآن الكريم كرمز للتشاور وعدم الانفراد بالرأي. وإذا جاز لنا التعبير فإن المرأة اليمنية ليست بغريبة عن المشاركة السياسية بمعناها الواسع، فقد توالى حكم المرأة لليمن في العصور القديمة قبل الإسلام، والزاهرة من تاريخها بعد الإسلام. ومازالت "بلقيس" و"أروى" في ذاكرة التاريخ اليمني الذي يعتز به أبناؤه كثيرا، رغم تعاقب فترات التخلف وتغييب الوعي السياسي والثقافي الذي تعرضوا له في فترات تاريخية مختلفة.

وإذن، فإن مطالبة المرأة اليمنية اليوم بحق المشاركة السياسية هي مطالبة موضوعية لا تبتعد كثيراً عما جاء به الإسلام الحنيف من مبادئ سبقت ظهور المناداة بحقوق الإنسان، تحفظ لها مكانتها وأهليتها في التصرفات المدنية والأحوال الشخصية، ومنها حقوق التعليم والعمل والتصرف بمالها بدون تحفظ، حتى حق الخوض في أمور الخلافة، دون تمييز بينها وبين الرجل؛ أو ليست عائشة رضي الله عنها قد قالت رأيها في بيعة علي كرم الله وجهه؟ وكان ذلك قبل 14 قرنا من الآن؟ في حين لم تعرف المرأة المشاركة السياسية في أوروبا إلا في عام 1944م، أي بعد عقود من منحها للرجل وبعد ثورات وحركات نسائية واجتماعية عنيفة.

وكما لنا أن نذكر بأن المرأة اليمنية قد كافحت كفاحا شاقا وطويلا من أجل استخدام حقوقها التي كفلتها لها الثورة اليمنية ودستورها، مستلهمة مبادئها من الدين الحنيف في ظل وضع ثقافي واجتماعي متدنٍ واجهته الثورة يوم قيامها، وأن المنجزات التي تحققت للمرأة الآن كانت نتيجة لنضال طويل ومضنٍ ومستمر في واقع يقر بأن المرأة اليمنية لم تدخل ميادين العمل والتعليم بسهولة رغم الضمانات الممنوحة لها قانونيا. إذن، ليس صحيحا أنه قد أتيح لها كمال المشاركة في كل مجال مثلها مثل الرجل تماما، وإن كانت قد تحملت من العقبات والمصاعب وكل تبعات التخلف أكثر مما تحمله الرجل، إذ لم يشفع لها كونها امرأة لأن تتفادى التجاهل السياسي قبل الوحدة بسبب فكرها أو توجهاتها المغايرة، حتى لو لم يكن لها انتماء حزبي أو سياسي محظور آنذاك.

كما لم تشفع لها مؤهلاتها العلمية والأدبية، ولا نضالها من أجل الثورة والحصول على الاستقلال، ولا محاولة التغيير والنهوض بمجتمعها، ولا العمل على تحقيق الوحدة مثلها مثل الرجل تماما، في أن تتقلد أيّاً من المناصب الرسمية أو الوظيفية العليا في الدولة كما تقلدها الرجل، ولو على سبيل التكريم لأدوارها المشرفة تلك، وإنما خضعت لكل أسباب المساورة، والتي لم تزد لها رصيدا عن نسبة 3% من الوظائف الإدارية ونصف العليا التي حجزت بمجملها للرجل دون وجه حق قانوني.

ومع إقصاء المرأة من المشاركة السياسية على هذا النحو المقصود أو غير المقصود نراها قد دفعت ثمنا غاليا لانفراد الرجل بوضع القوانين والتشريعات المنظمة لأدوارها التي ساهمت في المزيد من دفعها إلى خارج المشاركة السياسية واستمرار تخلف أوضاعها الاقتصادية والاجتماعية، وسلبية مواقفها وانفعالاتها إزاء القضايا الاجتماعية والسياسية. فعندما دفع بها التيار "التقدمي" إلى البرلمان في الفترة الانتقالية ظهرت بدون صوت أو فعل. وعندما أتيح لها أن تتقدم للترشح في أول برلمان منتخب في المناطق الشمالية عام 88م لتمارس الحق الذي ضمنه لها الدستور استسلمت لضغوط نفسية مورست عليها من قبل جميع الأطراف السياسية، فقد وقف التيار "التقدمي" بثقله في الساحة أمامها مثله التيار "المحافظ"، الأول بحجة أن الوقت لم يحن بعد لاختراق الحصار الاجتماعي حولها، وبذلك أثبت مواقفه (المبدئية والثابتة) من هذه المشاركة التي كان قد غلفها بكثير من الوعود والآمال للمرأة وتخلى عنها يوم كان ينبغي له إثباتها، والثاني بحجة فتوى حرمت عليها هذه المشاركة، لأن مكان المرأة الطبيعي في نظره هو البيت أولا وأخيرا، وهو بذلك لم يبد جديدا في الموضوع، إلا في إصدار فتوى حق التصويت للمرأة عند إنزال الدستور للاستفتاء، كي يتسنى له جمع أكبر عدد ممكن من الأصوات لرفض الدستور.

ومع الاتجاه نحو الانتخابات كان من المهم أن تتزين برامج الأحزاب السياسية بعدد من مبادئ العدل وحقوق المواطنة المتساوية بين الجميع، مما شجع حوالي 50 امرأة على الإقدام على ترشيح أنفسهن، بعضهن من خلال الأحزاب السياسية المتواجدة في الساحة، وعدد كبير منهن مستقلات. ورغم تفاوت الظروف التي تميزت لصالح الرجل المرشح كتفاوت نسبة الكثافة العددية للمتعلمات من الناخبات في المناطق التي تقدمت فيها النساء للترشح الرجال مسبقا بحكم القرابة أو الانتماء السياسي، كان من المؤكد ألا تتوقع أي من المرشحات تسجيل أي نصر ملحوظ، وألا يتوقع لهن أحد ذلك، بما في ذلك الأحزاب التي رشحتهن.

2- المرأة والتشريعات:

تشمل القوانين اليمنية الحقوق والواجبات المتساوية لجميع المواطنين في مجالات التعليم والعمل ومختلف الحقوق السياسية والاجتماعية الأخرى، لكن بعض التفسيرات الاجتهادية لهذه القوانين تخل بهذه المساواة في الحقوق حين ترغب في ذلك لمصلحة أو فائدة شخصية، وتبررها بالأوضاع والقوانين العرفية التي تحكم المجتمع، وكأنها علاقة شخصية وليست علاقة مواطنة بوطن، في ظل مفهوم واسع ورؤية شاملة لمسألة الحريات والحقوق.

ويستند حق المرأة في الترشح والانتخاب إلى مبادئ الثورة عام 1962م ودستور دول الوحدة الصادر عام 1991م في المادة (42) الذي كفل حقوقا متساوية للرجل والمرأة، والذي سبقه ظهور الدستور الدائم فيما كان يعرف بالشطر الشمالي ودستور البلاد، لما كان يعرف بالشطر الجنوبي للبلاد سابقاً، ومرجعية هذا الحق المبادئ التي أقرها الدين الإسلامي الحنيف.

وقد شاركت المرأة لأول مرة في عملية الانتخاب والترشح في المناطق الشمالية في المجالس المحلية بعد إقرار الميثاق الوطني عام 82م. وعندما لم تنجح في ذلك الوقت تم تعيين اثنتين في هذه المجالس بصورة استثنائية. أما في عام 88م فقد تقدمت للترشح لمجلس الشعب سبع سيدات أرغمن على سحب ترشحهن تحت سيل من الحجج، منها أن الظروف السياسية والاجتماعية التي كانت قائمة لا تساعد على إقحام المرأة بهذه التجربة أو لتقلد مثل هذه المناصب، رغم عدم وجود نص دستوري واضح أو ضمني يمنع ذلك.

وبقيام الوحدة اليمنية في مايو 1990م ودمج المؤسسات الدستورية التي كانت قائمة في الشطرين، ومنها مجلسا الشعب من الشمال والجنوب، صعدت إلى البرلمان تسع سيدات كان قد تم انتخابهن لعضوية المجلس في المناطق الجنوبية من البلاد. ورغم بقاء هؤلاء السيدات خارج الفعاليات السياسية في البرلمان الموحد بحكم التخوف المبدئي من إقحام المرأة في المسألة، إلا أنهن قد أين دورا إيجابيا في تغيير نظرة المجتمع نحو المشاركة السياسية للمرأة فيما بعد، بفضل حرية نقل جلسات المجلس العلنية التي كانت تبث مباشرة إلى الجميع دون تحفظ.

ومع إقرار الدستور، واقتراب انتهاء المرحلة الانتقالية، والاقتناع بضرورة حرية اختيار الشعب لممثليه البرلمانيين في المجلس الجديد، استشعر عدد من المثقفات اليمنيات أهمية واجبهن الوطني نحو هذا التحول الديمقراطية، وأدركن أن تخلفهن عن أداء هذه المهمة ضار بمستقبل عملهن السياسي، فتقدم عدد منهن لتأدية هذا الدور من مختلف التيارات السياسية ذات الاتجاه القومي والتقدمي ومن المستقلات رغم علمهن بانخفاض فرص النجاح أمامهن، إلا أن توقع فوز نسبة 5% على الأقل كان حافزا لإثبات تواجدهن على الساحة السياسية. المثير للدهشة أن التيار المحافظ الذي أفتى سابقا بضرورة أخذ رأي المرأة في المسائل السياسية لم تمثله سيدة واحدة في هذه التظاهرة السياسية الفريدة من نوعها في المجتمع اليمني، رغم اشتراك جميع منتسبيه في عملية الانتخاب التي رجحت كفة العديد من المرشحين.

وبمراجعة القوانين الدستورية المنظمة لهذه الحقوق يلاحظ أنها ذات طابع عمومي في استخداماتها اللفظية وإجراءاتها لمعنى مشاركة المرأة في

المجال السياسي، مثله مثل معان أخرى حول مشاركتها في مختلف نواحي الحياة، والتي لم تتوقف المرأة عند حدود تفسيراتها، لأنها تحمل من التأويلات جملة من المعاني السلبية والإيجابية ما كان يمكن اعتباره في حال سوء النية نفيا لأي مشاركة اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية إلا في حدود ضيقة.

غير أن هذه العمومية لا تنفي أهمية مراعاة الدستور مصالح المرأة اليمنية مقارنة بالأوضاع والظروف المجتمعية المحيطة، وبما كان قائما من قوانين مزاجية قبل قيام الثورة. والأكثر إيجابية هنا هو استقاء معظم هذه القوانين مبادئها من المبادئ الإسلامية التي يظل فيها باب الاجتهاد مفتوحا، وهو ما يتيح للمرأة حق المطالبة بتصحيح أوجه القصور التي يشوب بعض تطبيقاتها.

وإذا كان أحد هذه القوانين قد احتمل من التأويلات المختلفة أو شابه بعض القصور في التنفيذ، فإن قانون الانتخابات كان واضحا لا يحتمل التأويل، بل إنه أفرد نصف إمكاناته في التنظيم والإعداد للمرأة وحملها نصف مسؤولية الرجل تماما في إنجاز هذا العمل، كما أعطاها الحق في الانتخاب والترشح لعضوية البرلمان، المكفول لها في الدستور مثلها مثل الرجل. وهذا الترتيب خطوة إيجابية على طريق تصحيح الأوضاع القانونية للمرأة دون شروط مسبقة وتعميم ذلك على كافة المجالات التي تدور حول مشاركة المرأة بقراءة منطقية وعقلانية للنصوص التشريعية وبعيدا عن الذاتية والتعصب.

3- المرأة في برامج الأحزاب السياسية:

من الملاحظ إفراد عدد من الأحزاب جزءا كبيرا من دعايتها الانتخابية للمرأة، وإن كانت قد تعاملت مع ما يخص هذا الجانب بحذر أو بإيجاز شديد؛ لكنها (أي الدعاية الحزبية) ربما تفتقر إلى البراهين والأدلة الفعلية والتطبيقية، بمعنى أنه يلاحظ مشاركة حزبية ضعيفة أو مظهرية للمرأة في ظل الحرية السياسية القائمة التي لا نجد لها تفسيرا واضحا. كما يلاحظ غياب المرأة في بعض قيادات هذه الأحزاب، على الرغم من التعددية السياسية الواضحة، الأمر الذي يدعو للتساؤل: هل كان ذلك ناتجا عن عدم مصداقية للوحدة التي حرمت الحزبية وفرضت على كل من الرجل والمرأة الحرص أو عدم الظهور، وبالتالي لم يكن من الممكن بروز نساء قياديات فيها؟ وباستثناء المؤتمر الشعبي العام والحزب الاشتراكي اليمني، وهما الحزبان الحاكمان حتى نهاية الفترة الانتقالية، اللذين ضما في قائمة قيادتيهما في "الجنة الدائمة" و"المكتب السياسي" عددا من القياديات النسائية؛ فإن بقية الأحزاب تكتفي بالعضوية النسائية الشرفية، كما هو الحال لدى الأحزاب القومية، أو بالعضوية النسائية القاعدية الفاعلة دون قيادات كما هو الحال عند الأحزاب المحافظة. وجميعها

دون استثناء تتهيب مغامرة ترشيح العنصر النسوي، نظرا لحساسية هذه الانتخابات، كونها الأولى من نوعها من ناحية، ولفكرتها السلبية المسبقة عن المرأة من ناحية أخرى؛ ولذلك لم يتقدم للترشح للانتخابات القائمة سوى عدد يسير من المرشحات تحت مظلة حزبية.

فعلى سبيل المثال: يقدم المؤتمر الشعبي العام، الذي يستقي تصوراته لدور المرأة في برنامجه الانتخابي من الميثاق الوطني الذي شارك في وضعه مختلف الاتجاهات السياسية عام 1982م، مبدأ أن "النساء شقائق الرجال" من حيث الحرص على حقوقها التي كفلها لها الدين وأقرها الدستور، ومبدأ العمل على تعزيز دور المرأة في شتى المجالات، وتشجيع رعاية الأسرة باعتبارها أساس المجتمع، وتشجيع الاتحادات والجمعيات النسوية. وهي عبارات مطاطة، ولكنها ذكية الطرح يفهم منها أن المرأة تحظى بنفس الحقوق التي يحظى بها شقيقها الرجل، خصوصاً مع إطلاق شعار التنمية الاجتماعية والإدارية، وتبني مفهوم الديمقراطية. وقد قدم المؤتمر الشعبي أول اعتراف خطي بذلك في تعيين أول سيدة يمنية لتولي منصب رسمي كوكيل وزارة، وإقرار تعيين عدد من المستشارات الوزاريات.

في حين يقدم الحزب الاشتراكي اليمني تصورا آخر مماثلا، لدور المرأة، ينبع من تبنيه مفهوم الديمقراطية ومبادئ حقوق الإنسان التي تتضمن حرية النشاط السياسي وحرية التعبير. وهو تصور عام أيضا يستند إلى برنامج البناء والإصلاح الذي تبناه الحزب بعد الوحدة. ويفهم من هذه العبارات حقوق المواطنة المتساوية أيضا بين الجنسين، دون تخصيص. وقد عمد الحزب الاشتراكي لإثبات موقفه إلى التمسك بالحقوق الوظيفية والاستثنائية المكتسبة للمنتميات إليه عند دمج المؤسسات الخدمية والدستورية، وأقر تعيين من هن في درجاتهن الوظيفية السابقة في نفس المجال، باستثناء الوظائف القضائية، وتنازله عن قانون الأسرة الذي كانت المرأة تتصور أنها من خلاله قد حققت بعض المكتسبات الاجتماعية بشكل قانوني. ولكن على الرغم من ذلك فإن الممارسة السابقة للحزب الحاكم تثبت بما لا يدع مجالا للشك أنه يضع خطا فاصلا بين المرأة والوظائف الرسمية العليا؛ إذ إنه لم يطبق مبدأ حقوق المواطنة المتساوية في فترة حكمه السابقة كحزب منفرد بالسلطة، مع أنه لم يكن هناك ما يمنعه من ذلك في ظل عدم وجود المعارضة.

أما الأحزاب القومية والتي يمكن تصنيفها ضمن الاتجاه التقدمي، فبعضها لا يتضح له برنامج يستشف منه مكانة المرأة، كحزب البعث العربي الاشتراكي، رغم وجود تقدم بعض منتسباته لترشيح أنفسهن. أما الحزب الديمقراطي الناصري فيوضح في برنامجه الانتخابي مجالات اهتمامه بالمرأة

التي يوزعها على مختلف الأنشطة الحياتية، ولكنه يرى ألا يكون نشاط المرأة هذا على حساب مسؤوليتها الأسرية، كما يرى ألا تكون مسؤوليتها الأسرية على حساب الانتقاص من حقوقها التي كفلها لها الدين الحنيف، ويرى أن المرأة نصف المجتمع، وأنه لا يمكن الاستفادة من دورها بدون إزاحة العوائق التي تحول دون ذلك. ومع غموض هذه العبارات التي لا يتضح منها كم أو نوع هذه الاستفادة ولا السبل الكفيلة بإزاحة العوائق التي تعوق المرأة، إلا أنه قد يستشف من برنامجه أن المشاركة السياسية التي يتبناها هذا الاتجاه تعني الإشراك السياسي المحدود للمرأة دون تحديد بداية هذه المشاركة أو نهايتها، وهذا الموقف يترك باب الاجتهاد مفتوحا لمزيد من النضج السياسي الذي لا يمكن أن يتبلور دون أن تشترك المرأة في صياغته، وإلا لظل مجرد اجتهادات لفظية تفتقر إلى المصداقية لعدم وجود المعنيات بأمر هذا الاجتهاد.

أما الأحزاب المحافظة، واتجاهها العام ديني، كحزبي الحق والإصلاح، فترى أن الاهتمام بالمرأة ورعايتها وصيانة كرامتها تتوقف على تحديد مجالات تخصص عمل المرأة وتعليمها ووضع أحكام خاصة بها في القانون الوظيفي تناسب طبيعتها، بحيث لا تتعارض هذه الأحكام مع واجباتها وتحفظ لها حقوقها. والتوجه العام لدى هذا لاتجاه هو تحجيم مشاركة المرأة السياسية بوضعها الحالي أو تقليصها وقصرها على بعض الواجبات الاجتماعية التي يفهم منها أن القوانين التشريعية والدستورية القائمة سوف تتعرض في القريب العاجل إلى تشذيب واجتهاد شخصيين جديدين يجعلها محل مساومات بين الاتجاه المؤيد والاتجاه المعارض داخل هذه الأحزاب، إن لم يكن من أجل مكاسب جديدة فعلى الأقل من أجل المحافظة على ما هو موجود؛ إذ إن من المفترض أن يكون هذا الاتجاه هو أكثر الاتجاهات دفعا بالمرأة نحو حقوقها، باعتبار الدافع الديني من أقوى الدوافع التي تحرم الظلم والاستغلال وتسعى بالمرأة نحو المساواة العادلة في كل أنواع الحقوق، متمثلة في ذلك كل الموروث التاريخي للمرأة في صدر الإسلام وعصوره الزاهرة المليئة بالصور المشرقة للمرأة، سياسيا وثقافيا.

4- المبادئ والأسس:

في ظل ما نراه اليوم من المطالبة بإنهاء كافة أشكال التمييز ضد المرأة تبدو اليمن من الدول السباقة للاعتراف بمبادئ حقوق الإنسان وتكافؤ الفرص والعدل والمساواة، بمصادقتها على المواثيق الدولية وضمان التعددية السياسية، وبفضل سياسة الانفتاح التي اتبعت في الفترة الأخيرة، والتي تستوعب مجريات التغيير في مجال السياسية الدولية، وتتعمق هذه الظاهرة في سن قوانين التعليم والعمل والصحافة والأحزاب السياسية والانتخابات، وغيرها من

القوانين التي تتفق ومواقفها المعلنة من تلك المبادئ، وهي مبادئ سبق الإسلام كل الشرائع في المناداة بها، مما دفع بالمرأة اليمنية للمناداة بتطبيقها بعيدا عن التحيز، لأن المهم هو تنفيذ هذه المبادئ وليس إعلانها فقط.

إذ على الرغم من المصادقة على مبادئ العدل والمساواة، إلا أن هاتين الأخيرتين تخضعان لاجتهاد المشرع ومواقفه الشخصية من المرأة عند أدنى الوظائف واحتلال الرجل لأعلاها، مع وجود تناقض في المؤهلات لصالح المرأة في أحيان كثيرة. كذلك في تجاهل ضمان الحقوق الشرعية والمدنية للمرأة، مثل حق حضانة أطفالها والأحقية في السكن عند اختلال الحياة الزوجية، حيث تتعرض هذه الضمانات المكتسبة في الإسلام للنقد والتفسير الشخصي البحت، دون مراعاة لاختلاف طبيعة العصر أو إنسانية المرأة كشريك كامل في بناء الأسرة ماديا ومعنويا، وبالتالي تخل مثل هذه الاجتهادات بقانون الأسرة لصالح الرجل، ظالما كان أم مظلوما.

أما فيما يخص مبدأ الديمقراطية فقد تعرض هذا المبدأ للكثير من الاختزال والتمييز ضد المرأة بأشكال وصور غير فقد معلنة؛ إذ إن المرأة قد تعرضت للاستغلال ولتهميش أدوارها من قبل العديد من الأطراف السياسية، وإلى تطويع مواقفها لأغراض سياسية لم تكن هي طرف فيها؛ حيث يتضح أن حق الانتخاب اقتصر في مفهوم "ديمقراطية الأحزاب" على جمع أصوات الناخبات، خصوصا الأميات منهن، لمرشحين من الذكور، أو إتاحة الفرصة للمرشحات دون دعم كاف ومواز للدعم الذي حصل عليه الرجل. وفيما يتعلق بحرية المشاركة المسؤولة والواعية عند إنشاء المنظمات النسائية، وهو أبسط المبادئ الديمقراطية، فإن هذه الحرية تتوقف في اللحظة التي تتعارض فيها المصلحة مع هذه المشاركة، وبالتالي يتم تحجيم عمل هذه المؤسسات أو احتواؤها، كما هو الحال مع اتحاد نساء اليمن، الذي ظهر كمنظمة جماهيرية نسوية في بداية الأمر، وأصبح فيما بعد كأنه إحدى الجهات الحكومية أو الحزبية التي تخضع للوصاية الدائمة من أطراف متعددة، وليس من طرف واحد فقط، وبالتالي بدلا من أن يكون صوتا للنساء وقضاياهن أصبح صوتا لأطراف أخرى.

ومما سبق يتضح أن امتصاص جهد المرأة من قبل الأطراف السياسية المختلفة أصبح شيئا مألوفا مع حدوث أي تغيير سياسي، دون تقديم مقابل يذكر لمقايضة هذا الجهد برد بعض الاعتبار للمرأة في التمثيل المناسب لها في البرلمان أو عند تشكيل الحكومات، الذي يراعي ثقلها السكاني ومكانتها الاجتماعية والاقتصادية ورصيدها النضالي على الأقل، إن لم يراع مبادئ الدستور. وبناء عليه فإن غياب المرأة عن التمثيل البرلماني والحكومي

المناسب ليس له أساس دستوري، وبقاؤه على هذا النحو سوف يعمل على استمرار وضع المرأة على ما هو عليه، كما أن تجاهله والتغاضي عنه قد يؤدي إلى تجاوزات دستورية أكثر جورا ضد المرأة في المستقبل.

5 – مكانة المرأة وأدوارها في المجتمع:

لعل من المناسب في هذا العجالة الإشارة إلى أدوار المرأة اليمنية في المجالات المختلفة، التي تعزز مطالبتها بكسب مزيد من الحقوق السياسية المشروعة، التي لم تنشأ من فراغ دستوري أو اجتماعي أو ديني، لأن المرأة في هذه اللحظات التي تسجل فيها رغبتها في المشاركة السياسية تتأكد لديها القناعات الحقيقية بأن ذلك هو أبسط الحقوق التي بدونها لا تستقيم مفاهيم الديمقراطية الحقيقية في ظل مجتمع تشترك فيه المرأة والرجل في كافة مجالات الحياة، والذي تقبل فيه فئة ما كل جهودها وتتغاضى عن بعض حقوقها.

ففي المجال الاقتصادية تشير الإحصاءات إلى أن مساهمة المرأة في مختلف المجالات الاقتصادية تتزايد باستمرار، حيث وصلت نسبة المشاركة الإجمالية إلى 22% من إجمالي القوى العاملة اليمنية في مختلف الأنشطة عام 92م. وعلى سبيل المثال فإن المرأة تشكل حوالي 42% من إجمالي عدد العاملين في القطاع الزراعي، وهو من أكبر القطاعات ويزيد فيه مجموع العاملات عن نصف مليون امرأة. كما أن المرأة تشكل نسبة 9% من إجمالي عدد الحرفيين في البلاد ونسبة 20% من إجمالي عدد الوظائف الفنية وحوالي 11% من إجمالي عدد الوظائف الكتابية، بينما لا تزيد نسبة النساء المشاركات في الوظائف الإدارية والعليا عن 3%. وإذا أضفنا إلى هذه الأرقام نسبة 3% من المشاركات في الأعمال التجارية والإنتاجية الأخرى في البلاد فإن حوالي 700.000 سيدة يمنية لهن دور هام في التنمية لا يمكن تجاهله، وأهم جوانبه لم يأت بقرار أو بتخطيط حكومي كالجانب الزراعي أو الإنتاجي الحرفي، وإنما جاء عن طريق التقاليد والثقافة الاقتصادية السائدة والموروثة التي تواصلت خلال أجيال لعبت فيها المرأة الدور الأكبر اقتصاديا؛ ولكنه وبسبب غياب العنصر النسوي القيادي عن مجالات التخطيط والتنفيذ ظل هذا الجانب على حاله.

وإذا أضيف إلى هذه الأرقام أرقام أخرى للعاملات في المجال الإنتاجي الأسري غير المنظور وغير المحسوب إحصائيا، فإنه في ظروف فراغ اليد العاملة التي نشأت عن هجرة الذكور إلى الدول النفطية المجاورة وإلى المدن، كانت القوى النسائية هي الضمان الحقيقي لاقتصاد يمني تقليدي ساعد على

احتواء الأزمة الاقتصادية التي تتعرض لها البلاد في كل حصار اقتصادي أو سياسي.

أما في الجانب الثقافي والتعليمي فإن من المهم بمكان النظر إلى أن الإناث في مختلف المراحل التعليمية يشكلن نسبة 38% من إجمالي عدد الطلاب الملتحقين بالمؤسسات التعليمية في المراحل الدراسية المختلفة. ورغم استمرار نسبة الأمية بين النساء في أكثر من 92% مقابل 75% بين الذكور، فإن نسبة مشاركة المرأة في التعليم العالي في مختلف التخصصات بلغت في العام 92/91 حوالي 17% من إجمالي الهيئة التدريسية، وتحتل فيه المرأة الوظائف الأكاديمية المختلفة ابتداء من وظيفة عميدة إلى وظيفة معيدة في كل من جامعتي صنعاء وعدن. ويكفي الإشارة إلى أن معظم الوظائف الإدارية التدريسية في مدارس البنات في عموم الجمهورية أصبحت تحتلها عناصر نسائية يمنية، مع ما يعني ذلك من أهمية للجانب الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع اليمني، الذي لم يحسب له عند تقدير الوزن الحقيقي لممثلي الشعب في المؤسسات الحكومية والبرلمانية.

وفي الجوانب السكانية يتضح أن نسبة الإناث تشكل حوالي 51% من إجمالي عدد السكان، وهي نسبة ضخمة مؤثرة في صنع القرار لو أحسن توجيهها، من ذلك أن عدد النساء اللائي يحق لهن التسجيل في مراكز الانتخابات بلغ حوالي 3.206.883 سيدة، بينما بلغ عدد المتقدمات فعليا للتصويت حوالي 518.244 ناخبة فقط، أي بنسبة 16% من إجمالي عدد النساء اللاتي يحق لهن الانتخاب، وهذه النسبة لم تستخدم أصواتها لصالح المرشحات. أما المتقدمين للتسجيل في الانتخابات فقد بلغ حوالي 2.482.756 ناخبا، أي بنسبة 82% من إجمالي الذكور الذين يحق لهم التسجيل والقيد للانتخابات وعددهم حوالي 3.001.500 ومعظمهم قد صوت للمرشحين من الرجال. أما المرشحات لهذه الانتخابات فقد بلغن 49 مرشحة متعلمة فقط من مختلف الأحزاب ومن المستقلات، وهي نسبة لا تذكر إذا أخذ في الاعتبار الوزن الحقيقي الذي تمثله المرأة سكانيا واقتصاديا واجتماعيا ومقارنة بعدد الذكور الذين رشحوا أنفسهم لهذه الانتخابات وهم 4732 مرشحا.

وتدحض هذه الإحصاءات مسألة التشكيك في المطالبة العادلة لنصف المجتمع عددا بالمشاركة السياسية والكاملة، لأنها تنطلق من مبدأ ضرورة تطبيق الثوابت الأساسية والحقوق التي كفلها الدين الإسلامي وأقرها الدستور للمرأة، حتى ولو استكثرت عليها في ظل تدني الأوضاع الثقافية والاجتماعية.

كما أن تنامي الوعي الثقافي والمجتمعي للمرأة في ظل ظروف اجتماعية جديدة سيضع المنظرين من سياسيين واجتماعيين ورجال دين في

اليمن أمام اختبار كبير، إما إثبات مواقف صحيحة وعادلة تعين المرأة وتدعمها وتحترم عقلها وتفكيرها، وأما سير مغلوط وممارسات غير مسؤولة لا تنطلي على المرأة ولا تقنعها مهما تغيرت المواقف، وقد تؤدي بالتالي إلى اتساع الفجوة بين التنمية والتخلف، بما يعني ذلك من سلبيات لن تكون نتائجها على المرأة وحدها، وإنما على الرجل والمرأة معا، وعلى كافة المستويات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى، خصوصا مع تأكد مشاركة المرأة الفعلية في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية الحديثة في اليمن التي لا يمكن تجاهلها.

وفي الوقت الحاضر فإن الدولة، ومختلف الأحزاب التي ستصل إلى السلطة، مطالبة بإثبات مواقفها الآن، ومن خلال التغيير الحكومي القادم، بإفساح المجال للمرأة في التشكيل الحكومي القادم، أيّاً كانت نتيجة الانتخابات البرلمانية، ولعلها بذلك تخيب ظنون المتحاملين عليها لثبت لهم عكس توقعاتهم في عدم الانفراد بكل المقاعد دون أن تتيح للمرأة مكانا تستحقه عن جدارة في صفوفها، فقد أثبتت الممارسات السابقة أن السياسات المختلفة قد استعانت بالمرأة عندما أرادت، وتجاهلتها عندما حققت من الانتخابات أغراضها.

في المقابل فإن البديل القادم أمام المرأة، عاجلاً أم أجلا، هو تشكيل تيار سياسي اجتماعي يساعد على تبني قضاياها من خلال النقابات والمنظمات الإبداعية النسائية التي تجمع بين الأصالة والمعاصرة، والتي تكون من صنع المرأة نفسها، بغض النظر عن اتجاهاتها، مادام الولاء لن يكون لغير اليمن ولقضية النهوض بالمرأة اليمنية وتطويرها؛ لذلك فالمطلوب منها هو إعادة تنظيم نفسها على نحو مختلف؛ إذ ليس بالضرورة أن يتم هذا التنظيم من خلال الأحزاب؛ لأن من الواضح أن بعضها لن يساعد على المطالبة بحقوق المرأة أو الدفاع عن قضياها، إلا في إطار أيديولوجيات محسوبة تباركها المرأة أولاً، ولكنها قد تخرجها من دائرة قضيتها الرئيسية والعامة إلى قضايا فرعية ليست مجال مناقشة.

القراءة التاسعة

تمكين المرأة اليمنية من الحصول على فرص التعليم

(مؤشرات إحصائية في ضوء توجهات المؤتمر العالمي الرابع للمرأة)

بكين 1995م

أ.د. وهيبة غالب فارع

- المؤشرات الإحصائية ودلالاتها
- أهداف واستراتيجيات تمكين المرأة اليمنية من التعليم

❖ **المؤشرات الإحصائية ودلالاتها**

تكفل الدولة اليمنية حقوقاً تعليمية متساوية للجنسين، بنصوص: قانون التعليم العام 1974م (صنعاء)، قانون التعلم لعامي 1973م و1979م (عدن)، وقانون التعليم الموحد لعام 1993م (صنعاء). كما تكفل الدولة مجانية التعليم وتسعى لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والإلزام في المرحلة الأساسية (1-9). لكن المؤشرات الإحصائية توضح عدداً من المشكلات التي تواجه تعليم الإناث، نوجزها في التالي:

أولاً: ارتفاع نسبة الأمية[1]

في العام 91/ 92 بلغت نسبة الأمية 55.30% في أوساط السكان من سن 10 سنوات فأعلى. وعلى مستوى النوع بلغت نسبة الأمية 77.80% بين الإناث، مقابل نسبة 32% بين الذكور. وعلى مستوى الريف والحضر تراوحت بين 93 – 96% للإناث مقابل 49% للذكور في المدن بين 67 – 70% للإناث مقابل 38% فقط للذكور[2].

وقد تبنت الدولة الحملة الوطنية لمحو الأمية لعام 1981م (صنعاء)، واستهدفت محو أمية 1250000 من إجمالي 2860000، وبمعدل 208000 سنوياً حتى نهاية عام 1986م، وبدء المرحلة الثانية في عام 1987م، والمرحلة الثالثة في عام 1993م. وتبنت الحملة الوطنية الشاملة لعام 1984م (عدن) محو أمية شاملة لمدة خمس سنوات، ونشأ جهاز تنفيذي خاص في صنعاء وآخر في عدن، يتوليان تنسيق الجهود الرسمية والشعبية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار[3].

ولكن للاعتبارات السكانية والاجتماعية فإن جهود محو الأمية لم تحقق كل أهدافها، بسبب عدم استيعاب جميع الأطفال في التعليم وضمان استمرارهم فيه، خصوصاً فئة الإناث، بالإضافة إلى تفاوت الفرص التعليمية بين الجنسين وبين المناطق الريفية والحضرية، مما جعلها المنبع الرئيسي للأمية، وقد أدى

---

(1) الأمي في إطار الحملة الوطنية هو من وصل إلى سن العاشرة من الجنسين ولم يتجاوز الخامسة والأربعين ويجهل القراءة والكتابة أو من لم يصل في تعليمة إلى نهاية الصف الرابع.

(2) الجهاز المركزي للإحصاء: نتائج المسح الديموغرافي صنعاء 1991م. راجع: الملحق جدول رقم (1).

(3) راجع في المضمار: اللجنة العليا للحملة الوطنية لمحو الأمية، المؤتمر الأول صنعاء يناير 1983م.

ذلك إلى تباين نسب القيد بين الذكور والإناث وبين المناطق الحضرية والريفية[1].

وتبين الإحصاءات أن نسبة الأمية بين الإناث تبلغ في الأعمار (10– 14) 54.3%، وفي الأعمار (15 – 16) 60.4%، وفي الأعمار (20-24) 70.1%، وفي الأعمار (25-29) 81.9%، وبين الأعمار (30-34) تبلغ 88.5% وبين الأعمار (35-39) 91.3%[2].

وتشير الإحصاءات إلى أن خطط الاستيعاب في صفوف محو الأمية حققت مؤخراً معدلا قدره 90 ألف أمي سنوياً في صفوف المكافحة الأولى، لكن نسب التسرب التي تتجاوز نسبة 35% تؤدي إلى تخفيض مخرجات هذا النوع من التعليم، وقد بلغ عدد الدارسين في أكثر من 906 مراكز بمختلف المحافظات عام 91 – 92 حوالي 73299 دارساً ودارسة في مرحلة المكافحة منهم 41843 دارسة، وفي مرحلة المتابعة مجموع 20895 دارساً ودارسة منهم 12904 دارسة. أما الناجحون في العام نفسه فقد بلغ مجموعهم 9478 دارساً ودارسة فقط، منهم 3750 من الإناث. أما مجموع المدرسين في صفوف مكافحة الأمية فقد بلغ 3743، منم 1729 مدرسة.

ورغم إيجابية نسب قيد الدراسات مقارنة بالتوزيع الجغرافي (ريف/ حضر) التي تبين أن 60% من جملة الملتحقين بالدراسة هم من سكان الريف، إلا أن نسب القيد تنحدر تدريجياً في نهاية الدراسة لتتبقى أعداد بسيطة من الأميين الذين يكملون تعليمهم حتى نهاية مرحلة المتابعة[3].

وإذا كانت الإحصاءات تبين انحسار الأمية بنسب طفيفة كل خمس سنوات، حيث كانت الأمية إجمالاً في العام 1976م تبلغ 87.5% في أوساط السكان 10 سنوات فأعلى، 98% إناث و75.5% ذكور؛ فإن عشر سنوات من الجهود المتواصلة تشير إلى قصور الآليات المستخدمة للتحرر من الأمية، خصوصاً في صفوف الإناث؛ لأن الحملة ترفق بخطة مماثلة للنهوض بالتعليم الأساسي. فالهرم السكاني للعام 92 يبين أن 60% من الإناث في الأعمار من 0 – 14 عاماً، وأن نسبة 35% في الأعمار 6 – 18 عاماً وهي السن المقابلة للتعليم. ومع تزايد عدد السكان بنسبة 3% سنوياً، الذي لا يقابله تزايد مماثل في الإمكانات التعليمية، يتوقع استمرار بهاء نسبة الأمية بين الإناث في المجتمع اليمني فوق 70% خلال الخمس السنوات القادمة، خصوصاً مع تأخر

---

(1) تقسم الدراسة في فصول محو الأمية إلى مرحلتين مدة كل منها عامين الأولى مرحلة المكافحة والثانية مرحلة المتابعة.

(2) راجع: الملحق، جدول رقم (2).

(3) وزارة التربية والتعليم: الإحصاء التربوي للعام 89 / 90 والعام 90/ 91.

تنفيذ الإجراءات التي كان يمكن أن تسهم في تذليل الصعوبات أمام التحاق البنات بالتعليم، كزيادة نسب الاستيعاب في التعليم الأساسي، والعمل على خفض نسب الفقد التربوي في الصفوف التعليمية الأولى، وتطبيق مبدأ الإلزام فيه ابتداء من سن السادسة كما ورد في جميع قوانين التعليم.

ثانياً: التعليم في المرحلة الأولى (التعليم الأساسي)[1]

التعليم الأساسي مجاني إلزامي. وقد كان الإلزام يشمل الأعمار 6 – 12 عاماً والصفوف 1 – 6 في المحافظات الشمالية، ويشمل الأعمار 6 – 14 عاماً والصفوف 1-8 في المحافظات الجنوبية، حتى تحقيق الوحدة في عام 1990 حيث أصبح التعليم الأساسي 9 سنوات للأعمار 6 – 15 تليه المرحلة الثانوية لمدة 3 سنوات[2].

ويشهد التعليم الأساسي تطوراً كمياً ملحوظاً، ففي العام الدراسي91/ 92 بلغ مجموع التلاميذ 2272578 تلميذاً، منهم 167147 ذكور و575431 إناث. ومقارنة بالعام الدراسي 81/ 82 بلغت نسبة الملتحقين بمرحلة التعليم الأساسي (6-15 عاماً) 49% من الفئة العمرية، منهم حوالي 12% فقط من الإناث. أما نسبة القيد في العام الدراسي 1992/91 للأطفال بين سن 6-15 عاماً فقد بلغت 57.5% من إجمالي عدد السكان في الفئة العمرية المقابلة (4)، وهذا يعني أن نسبة تقدر بنحو 42.5% من الأطفال في سن التعليم الإلزامي لا تزال خارج المدارس، أغلبها من الإناث. ويلاحظ أن النمو الكمي في هذه المرحلة إيجابي بالنسبة للذكور، وبطيء بعض الشيء بالنسبة للإناث؛ إذ إن الصورة الإجمالية لتسجيل الإناث مقارنة بالمرحلة العمرية المقابلة لسن التعليم الإلزامي بلغت 32%، في حين بلغت نسبة الذكور الملتحقين بالتعليم الإلزامي 85% من إجمالي عدد الذكور في السن نفسها[3].

ثالثاً: المرحلة الثالثة (الثانوية العامة)

تشمل المرحلة الثانوية الأعمار 16- 18 عاماً، وتشمل الصفوف 10 – 12. ويعتبر هذا التعليم أحد أهم مدخلات التعليم الجامعي، بأقسامه الأدبية والعلمية. وعلى الرغم من تصاعد نسب قيد الإناث في هذه المرحلة، خصوصاً

---

(1) كان التعليم الإلزامي (6 سنوات) يعرف بالتعليم الابتدائي في المحافظات الشمالية، والمدرسة الموحدة (8 سنوات) في المحافظات الجنوبية والغربية

(2) تشمل الإحصاءات هنا المدرستين الابتدائية والإعدادية في المعاهد العلمية الدينية، وهي توازي مدارس التعليم العام، وتضاف إليها العلوم الدينية والشرعية.

(3) استحدثت إدارة تهتم بتطوير تعليم البنات في مراحل التعليم العام اعتباراً من عام 1976 وتتبع إدارة التعليم العام وتسمى إدارة التعليم النسوي.

في المدن؛ فإن ذلك التصاعد يبدو من مقارنة عدد السكان من الإناث بأعداد الطلاب؛ فقد بلغ عدد البنات في المرحلة الثانوية حوالي 9719 طالبة في العام الدراسي 80/ 19981م، مقابل 27252 طالباً، أي بنسبة 21%. أما في العام الدراسي 84/ 1985م فقد بلغ عدد البنات 12483 طالبة مقابل 41382 طالباً، أي بنسبة 16.4%. أما في العام الدراسي 90/ 1991م فبلغ عدد البنات 21805، مقابل 106775 طالباً، وبنسبة 16%. وفي العام الدراسي 91/ 1992م، ورغم اتساع قاعدة التعليم الابتدائي والإعدادي، فلم تتجاوز نسبة الملتحقات في هذه المرحلة بما في ذلك المعاهد العلمية الدينية الموازية 18.5% من إجمالي الملتحقين بالمرحلة الثانوية الذين بلغ عددهم 29930 إناث و134086 ذكور، وبلغت نسبة القيد مقارنة بالفئة العمرية المقابلة 6.3% إناث، و33% ذكور[1].

ومن الواضح أن زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الثانوي -وأحد مؤشراته ازدحام الفصول، بمتوسط 120 طالباً في الفصل الواحد- يقلل فرص تعليم البنات. فوجود مدرسة واحدة للجنسين وبعيدة عن التجمعات السكانية، كما هو الحال في معظم المناطق الريفية والنائية، لا يعد فرصة، بالمقاييس الاجتماعية السائدة؛ ففي العام 92/ 1993م بلغ عدد المدارس الثانوية 983 مدرسة، منها 67 مدرسة فقط للإناث و755 مدرسة مختلطة و161 مدرسة للذكور. كما بلغ إجمالي عدد المدرسين 5753 مدرساً، مقابل 1353 مُدرّسة وبنسبة 23.5% من إجمالي عدد المدرسين. ويتبع نظام التعليم الثانوي "سياسة الباب المفتوح" في القبول لمن أنهين المرحلة الأساسية بنجاح. ولكن، ونظراً لاختلاف السلم التعليمي الثانوي بين المحافظات إلى أربع سنوات تدمج فيها الأقسام العلمية والأدبية، وثلاث سنوات يبدأ التشعيب فيها إلى قسمين، علمي وأدبي، من بداية الصف الثاني الثانوي؛ فإن خريجات الأقسام العلمية يتجهن نحو الكليات التطبيقية (علوم، هندسة، زراعة)، بينما تتجه خريجات الأقسام الأدبية نحو الدراسات الإنسانية (الآداب، الشريعة، التجارة، التربية). ولكن معايير القبول تحد من قبول أغلبهن ويتم توجيههن نحو الدراسات الأدبية ثم نحو العمل الذي قد لا يتوافق مع رغباتهن مما يؤدي إلى تفاوت فرص العمل المهني والإداري بين الجنسين.

رابعاً: إكمال الدراسة

تبدو إمكانية البنات للدارسة -مقارنة بالبنين- ضعيفة، لاعتبارات اجتماعية واقتصادية مختلفة، منها الزواج المبكر واحتياج الأسرة الريفية لعمل

---

(1) راجع الملحق جدول رقم (4) .

البنات في الزراعة والأعمال المنزلية الأخرى، في مجتمع يغلب عليه الطابع الريفي، أو رفض الأهل ذهاب البنات للدراسة في حال بعد المدرسة عن البيت أو عدم وجود مدرسات، أو عدم تخصيص مدرسة منفصلة للبنات. وقد بلغت نسبة المدارس المخصصة للبنات من إجمالي المدارس في الريف فقط 1.5%[1].

وبلغ نجاح المتقدمات للشهادة الابتدائية بين عامي 85 و90 ما نسبته 85.80%، لكن المتقدمات لامتحانات الشهادة الثانية من التعليم الأساسي من جملة الناجحات والمنقولات إليها انخفضت نسبتهن إلى 55%. كما انخفضت نسبة المتقدمات لامتحان الشهادة الثانوية من جملة الناجحات في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي إلى 43%[2].

وبالإضافة إلى صعوبة إعادة الدراسة في الفصل أو المستوى نفسه، تُبين الإحصاءات العديد من صور الفقد التربوي (الإحجام عن التعليم والتسرب)[3]. ففي الفترة 77-1983م بلغت نسبة الفقد التربوي حوالي 60% بين البنات الملتحقات بالمرحلة الابتدائية[4]. أما في الفترة 85-1990م فقد بلغت نسبة الفقد التربوي بين الصفين الأول والتاسع 65.8%[5] للمرحلة نفسها، وهي نسبة عالية تبدأ بعد إكمال الصف الأول من المرحلة الأولى وتزداد تدريجياً بين الإناث، لتصل ذروتها بين الصفين الرابع والسادس، لأسباب مختلفة، منها النظرة الاجتماعية لتعليم البنات ومردوداته الاقتصادية الضعيفة، خصوصاً مع بعد المناهج عن البيئة وعن التدريب والتأهيل ونقص الخدمات التعليمية المتاحة للإناث في المناطق النائية التي تفتقر لوسائل الخدمات؛ فقد تتوقف المدرسة عن التعليم بعد الصف الثالث أو ما في مستواه، إما لعدم كفاية المبنى وإما لعدم مناسبته، وبالتالي ينقل الطلاب إلى مدرسة أعلى، لكن في منطقة بعيدة لا توافق إمكانات الأسرة المادية ولا تمكنها من كسر الحواجز الاجتماعية المحيطة بها.

ونتيجة لارتفاع نسب الفقد التربوي في المراحل الأولى من التعليم الأساسي التي تصل بين الإناث إلى 90%[6] في المحافظات الجنوبية

([1]) راجع الملحق جدول رقم (4) .

([2]) وزارة التربية والتعليم: الإحصاء التربوي صنعاء، 1990م.

([3]) وهيبة غالب فارع: تعليم البنات في المجتمع اليمني بين الإحجام وتكافؤ الفرص التعليمية - رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1983م.

[4]() مركز البحوث والتطوير التربوي: ديناميكية القبول والتدفق في المرحلة الابتدائية، صنعاء، 1983م.

([5]) الجهاز المركزي للإحصاء : السكان والتعليم المؤتمر الوطني الأول للسياسات السكانية ، صنعاء 1991م

([6]) مركز البحوث والتطوير التربوي: تعليم الفتاة - دراسة ميدانية، عدن، 1989م.

والشرقية، و70%[1] في المحافظات الشمالية والغربية، يتوقع تصاعد رصيد أمية النساء مع تزايد عدد السكان وتواضع الإمكانات التعليمية التي تصل إلى الصفر في بعض المناطق، كما هو الحال في الريف؛ إذ تضاف المتسربات الصغيرات من التعليم أو الراسبات فيه إلى أفواج الأميات من كبار السن، فقبل بلوغ البنات سن 12 عاماً تكون نسبة الفقد التربوي قد بلغت 45.5% من إجمالي الملتحقات بالتعليم الأساسي[2].

خامساً: التعليم الفني والمهني

تتفاوت مدة الدراسة في التعليم الفني والمهني؛ 3 سنوات بعد الصف التاسع و5 سنوات بعد الصف الثامن وسنتين بعد الصف التاسع، كمراكز التدريب المهني[3]، وتبدو نسب الملتحقين بالتعليم الفني والمهني في العام 1992م (8319 منهم 413 إناث في التعليم التجاري).

كما تبين الإحصاءات التربوية في 1985 – 1992م مشكلة أخرى تواجه الإناث في المجتمع اليمني، إذ تقتصر الدراسة في بعض أنواع التعليم الفني والمهني، كالمدارس الزراعية والبيطرية ومراكز التدريب المهني، على الذكور، عدا معاهد المعلمين والتعليم التجاري الثانوي في المحافظات الشمالية والغربية. أما في المحافظات الجنوبية والشرقية ففي عام 1989م بلغ عدد الملتحقات بالتعليم الصناعي والتعليم الزراعي والسمكي المتوسط 24 طالبة من إجمالي 1221، وتقلص هذا العدد إلى صفر في الأعوام التالية[4].

وقد أدى ظهور الكليات التطبيقية الجامعية إلى توفير فرص تعليمية أفضل للدارسة الأكاديمية المهنية للبنات واللاتي بلغ عددهن في المجال الزراعي -على سبيل المثال- 40 طالبة في جامعة صنعاء و31 في جامعة عدن وفي مجال الهندسة 121 بجامعة عدن و134 بجامعة صنعاء، في العام الدراسي 92/91م.

أما التعليم الفني التجاري، الذي بلغ عدد معاهده 17 معهداً في عدد من عواصم المحافظات، فقد كانت نسبة البنات فيه، مقارنة بإجمالي عدد الملتحقين في العام الدراسي 81/80م، حوالي 20.5%، وفي العام الدراسي 85/84م وصلت إلى 21.5%. أما في العام الدراسي 92/91م فقد جاوزت النسبة 23%، وهو مؤشر إيجابي رافق النهضة التجارية في عموم محافظات

([1]) مركز البحوث والتطوير التربوي: تعليم البنت - دراسة ميدانية، صنعاء، 1991م.
([2]) راجع: الملحق، الجدول رقم (4 - ب).
([3]) توجد بعض المعاهد المهنية الأخرى التي لا تشملها الإحصاءات التعليمية، كالمعاهد الصحية ومعاهد الاتصالات السلكية واللاسلكية ومعاهد الطيران، وبعضها تأسس منذ أكثر من عشر سنوات.
([4]) الجهاز المركزي للإحصاء: كتاب الإحصاء السنوي (92/ 1993م).

الجمهورية، ويشكل ضمان الحصول على الوظيفة مبكراً أحد عوامل جذب الإناث إليه، لكنه يبقى تعليماً محصوراً في المدن، كما أن مستواه التعليمي (ثلاث سنوات بعد الإعدادية) لا يحقق طموح الترقية المهنية والوظيفية للملتحقات به، خصوصاً بعد توقف كليات التجارة عن قبول خريجي المعاهد التجارية الوسطى، نظراً لزيادة الطلب على التعليم الجامعي[1].

وعلى الرغم من تزايد عدد الطالبات في التعليم التجاري حالياً إلا أن الصورة المستقبلية لهذا التعليم غير واضحة، لأنه يعتبر تعليماً منتهياً لا يمكّن البنات من كسب المزيد من الخبرات العلمية باستثناء المعهد الوطني للعلوم الإدارية وفروعه، إذ يوفر فرصا تعليمية مجانية لمدة عامين في عواصم المحافظات، ولكنها فرص مرهونة بالقدرة على الاستيعاب التي تسبقها فترات انتظار طويلة، الأمر الذي قد يؤدي بدوره إلى الحد من إقبال البنات على هذا النوع من التعليم مستقبلاً، خصوصاً بعد إنشاء كليات خاصة (سنتين بعد الثانوية) برسوم دراسية مرتفعة.

معاهد المعلمات:

وتوضح الإحصاءات وجود تعليم مهني متوسط بدأته الحكومة منذ نهاية الستينيات للمساهمة في رفع مستوى التعليم الابتدائي. ورغم محاذير هذا النوع من التعليم، بمستواه الحالي، إلا أنه كان أحد الحلول المقترحة لسد العجز في عدد المعلمات اليمنيات، خصوصاً في الريف والمناطق النائية.

وتوجد ثلاثة مستويات لهذا النوع من التعليم، هي: نظام خمس سنوات بعد المرحلة الابتدائية، نظام ثلاث سنوات بعد المرحلة الإعدادية، ونظام أربع سنوات بعد المرحلة الإعدادية؛ وجميعها مؤهلة للتطور إلى كليات متوسطة في المستقبل. ويمكن إيجاز واقع تعليم الإناث في هذه المعاهد في العام الدراسي 1992/91م كما يلي:

1. يبلغ عدد معاهد نظام الخمس السنوات بعد المرحلة الابتدائية 71 معهداً، وعدد مدرسيها 130، منهم 29 مُدرّسة، وعدد طلابها 8008 ذكور، و725 إناث بنسبة 9%. ويشهد هذا التعليم تراجعاً في عدد طلابه، فقد بلغت نسبة الملتحقات بهذه المعاهد 45% في العام الدراسي 1981/80م، وحوالي 26.5% في العام الدراسي 1985/84م. أما في

---

(1) كان القبول في الجامعة يشمل مخرجات التعليم الفني والمهني بأنواعه. ومع تزايد عدد الطلاب في الجامعة إلى أكثر من 60000 طالب وطالبة (جامعة صنعاء) اقتصر القبول على خريجي وخريجات الثانوية العامة ومعاهد المعلمين من المستوى الثانوي فقط، على أن تتولى وزارة التعليم العالي توفير المعاهد والكليات المتوسطة (سنتين بعد الثانوية).

العام الدراسي 1991/90م فقد وصلت النسبة إلى 13% فقط. وقد أنشئت هذه المعاهد لحل مشكلة إعداد المعلمة الريفية قبل ظهور التعليم الإعدادي والثانوي الموازي في هذه المناطق، ورغم مساهمة هذا النوع من التعليم في دفع عجلة تعليم البنات خلال فترة الثمانينيات، إلا أنه لوحظ انخفاض نسبة الملتحقات به تدريجياً في السنوات الأخيرة بعد الاتجاه نحو إحلال المعاهد العامة[1].

2. يبلغ عدد المعاهد العامة نظام ثلاث سنوات بعد الإعدادية 36 معهداً، يعمل فيها 766 مدرسا و113 مُدرّسة، ويبلغ مجموع طلابها 15685، منهم 948 إناث بنسبة 6%. ويشهد هذا النوع من التعليم تزايدا في عدد الطلاب، رغم تراجع نسب القيد مقارنة بالأعوام الدراسية السابقة، فقد بلغ عدد الملتحقات بمعاهد المعلمات العامة 81/80م حوالي 65 طالبة و291 في العام الدراسي 85/84، أما في العام الدراسي 91/90 فقد بلغ عدد الملتحقات حوالي 963 طالبة من إجمالي عدد الملتحقين. كما زاد انتشار المعاهد في العديد من المناطق الجديدة، حيث ارتفع عدد المعاهد من 12 معهداً عام 85 إلى 36 معهداً عام 1992م. ويلاحظ أن تنامي هذه الأعداد قد رافق وصول التعليم الثانوي الموازي وظهور الكليات الجامعية التطبيقية في عدد من المحافظات التي أتاحت فرصا تعليمية ووظيفية جديدة. لكن هذا التعليم يظل يحظى بقبول مجتمعي ملحوظ نتيجة عوامل الدفع الاقتصادية التي تتوفر للطالبة، والتي من أهمها الوظيفة وإتاحة فرصة مواصلة التعليم الجامعي بعد أداء الخدمة الإلزامية لمدة عامين مع الإبقاء على الراتب أثناء الدراسة العليا والإعفاء من الرسوم الدراسية. وقد ساهم هذا التعليم في زيادة عدد المدرسات في المستوى المتوسط منذ وقت مبكر، وساعد في خروج الفتاة الريفية إلى التعليم؛ لكن يؤخذ عليه أنه طرح كبديل وحيد للنهوض بتعليم الإناث دون اعتبار لمسألة الاختيار من جانب البنات، بل إنه في العديد من المناطق مازال الفرصة الوحيدة للتعليم العالي أمام البنات في غياب التعليم الموازي.

3. بلغ عدد المعاهد العامة نظام أربع سنوات بعد الإعدادية 12 معهداً، عدد طلابها 3748 ذكور، و805 إناث. وتختص هذه المعاهد بالمناطق الريفية والنائية من المحافظات الجنوبية والشرقية. وقد بلغت نسبة البنات فيه حوالي 21% من إجمالي الملتحقين بهذه المعاهد في العام الدراسي 1992/91م، وبلغ عدد المدرسين في هذه المعاهد 113، منهم

(1) وزارة التربية والتعليم: الإحصاء التربوي للعام 1992م

40 مُدرّسة. وعلى الرغم من المزايا المالية التي تحصل عليها الطالبة خلال فترة الدراسة في معاهد المعلمات وأثناء التوظيف، إلا أن هذا النوع من التعليم، الذي ساعدت الإمكانات الاقتصادية المتواضعة في الإبقاء عليه بمستواه المتوسط، قد بدأ في الانحسار تدريجياً مع ظهور التعليم الموازي والعالي في عواصم المدن الرئيسية؛ ولكن من المتوقع الإبقاء عليه في المناطق الريفية لفترة زمنية أخرى، والتوجه الحالي هو توحيد هذه النظم لتبقى في مستوى ثلاث سنوات بعد الإعدادية مع التوسع في الكليات التربوية المتوسطة سنتين بعد الثانوية، وإنشاء كليات عليا للتربية مدتها أربع سنوات.

سادساً: التعليم الجامعي

يستقطب التعليم الجامعي الطلاب والطالبات من مختلف المدارس الثانوية وبعض المعاهد الفنية والمهنية. وقد أنشئت جامعتا صنعاء وعدن في بداية السبعينيات، وبدأ تعليم البنات فيها منذ إنشائها بأعداد بسيطة أصبحت تتنامى تدريجياً مع استحداث كليات جديدة في العديد من عواصم المحافظات اعتباراً من عام 1985م. كما ساعد وصول المرأة إلى سلك التدريس الجامعي على تحقيق زيادة نسبة البنات في التعليم الجامعي من 5.4% عام 1985م إلى 14% عام 1991م والذي يعد مؤشراً إيجابياً لتغيير الاتجاه السائد نحو التعليم الوظيفي للإناث مستقبلاً، فقد بلغ عدد الإناث في الهيئة التدريسية الجامعية 193 من أصل 1561، أي بنسبة 11%، منها 87 مُدرّسة من أصل 915 مدرساً في جامعة صنعاء، ومجموع 106 مدرّسات من أصل 646 مدرساً في جامعة عدن. وقد أدى تفاوت فرص التعليم بين الجنسين من البداية إلى تفاوت فرص التعليم الجامعي وفرص دخول مجالات العمل الإداري والمهني التي تحكمها الاعتبارات الاجتماعية نحو مكانة المرأة عموماً ونحو الوظيفة بوجه خاص؛ لكن التأهيل والتدريب العالي –على محدوديته– قد ساهم في اقتحام الإناث للعديد من المجالات الوظيفية مع تنامي نسب القيد ونسب التخرج[1].

وقد بلغ عدد الطالبات الجامعيات 1992م في مختلف التخصصات 10338 طالبة منهن 7436 طالبة من مجموع 64841 طالبا في جامعة صنعاء، وبنسبة 18.9%، و2902 طالبة من مجموع 6725 طالبا في جامعة عدن، وتلحق الكليات الجامعية الجديدة في المحافظات بهاتين الجامعتين، وأهمها كليات التربية والآداب التي يبلغ مجموع طالباتها 7096، تليها بالترتيب كليات التجارة والاقتصاد 1279 طالبة، الطب 1021 طالبة، الشريعة

(1) الجهاز ا لمركزي للإحصاء: كتاب الإحصاء السنوي 1992م. راجع: الملحق رقم (6).

والقانون 335 طالبة، العلوم 281 طالبة، الهندسة 255 طالبة، والزراعة 71 طالبة. وقد بدأ التخطيط لإنشاء كليات متوسطة للمعلمات (سنتين بعد الثانوية) تحلق بوزارة التعليم العالي، بدلا من الجامعة، ابتدأ من العام الدراسي 1994. كما بدأ ظهور كليات تعليمية خاصة مناظرة لأنواع أخرى من التعليم المهني والتجاري مختلطة وخاصة بالبنات، ولم تتوافر إحصاءات رسمية بعد عن عدد طلابها[1].

ولمقارنة إنجازات التعليم الجامعي، فمن الضرورة الإشارة إلى نسب القيد للإناث مقارنة بالفئة العمرية المقابلة 19-32 عاماً التي تبلغ حوالي 3.4%. كذلك من الضروري الإشارة إلى بعض مخرجات الجامعة من الإناث التي من المفترض أن تعلب دوراً في سوق العمل، فمنذ عام 88 وحتى 1992م بلغ عدد المتخرجات 2992 خريجة من إجمالي 11523 خريجا، وبنسبة 23.7% منهن 1925 من جامعة عدن، و1438 من جامعة صنعاء. وتبدو أعلى نسبة للتخرج من كليتي التربية والآداب، وأقل نسبة من كليتي الزراعة والهندسة. أما معدل التخرج مقارنة بالذكور فقد بلغ 500 خريجة مقابل 3000 خريج سنوياً[2].

سابعاً: مهنة التعليم

يمكن قياس أهمية تعليم الإناث من خلال مساهمتهن الحقيقية في النشاط التعليمي من واقع الإحصاءات المتعلقة بمشاركة الإناث في مهنة التعليم خلال الأعوام العشرة السابقة، حيث يتبين انخفاض نسبة المعلمات بشكل ملحوظ نظراً للظروف التي واجهتها أعدادهن بشكل عام، فقد بلغت نسبة المشاركة التعليمية الإجمالية للإناث في العام الدراسي 80/ 1981م فقط 11%، وفي العام الدراسي 90/ 1991م بلغت 20%، بينما بلغت نسبة الإناث من إجمالي الهيئة التدريسية اليمنية نسبة 9.7% في العام الدراسي 91/ 1992م حوالي 8643 من مجموع 43847 مدرساً. أما في العام 92 فقد بلغ إجمالي عدد المدرسات 11092 مُدرّسة من إجمالي 58249 مدرساً وبنسبة 19%[3].

([1]) تم تجريب الكليات المتوسطة في عدد من المحافظات بدءا من العام 90/89. ونظراً لارتفاع عدد المتقدمين إليها وعدم إمكانية استيعابهم في كليات الجامعة فقد تم إعادة مسؤوليتها إلى وزارة التعليم العالي.

([2]) لوحظ من نتائج الدورات التأهيلية الجامعية للمدرسين بين عامي 87 و1990م أن عددا كبيراً من المتدربات هن من خريجات كليات الهندسة والزراعة والآداب والعلوم، اللاتي انتسبن لمهنة التدريس فيما بعد. راجع: ملحقات إحصاءات الجامعة: (7)، (8)، (9)، و(10).

([3]) أصدرت الوزارة قرار التدريس الإلزامي منذ عام 76 لمعالجة مشكلة نقص المعلمات والمعلمين لخريجي الجامعة والثانوية العامة لتأدية الخدمة الإلزامية في الريف لمدة عام قبل ابتعاثهم للخارج بالتعليم الجامعي. أما البنات فيلزمن بالعمل في مدارس البنات، وكان يتم عقد دورات تأهيلية لمدة شهر في جامعة صنعاء لخريجي

وقد يبدو هذا إنجازا، ولكنه يعكس بعض السلبيات، فأكثر من 70% من هؤلاء المُدرسات هن من حاملات المؤهلات المتوسطة (الثانوية) ومعظمهن يتمركز في عواصم المدن الرئيسية، نتيجة النزوح السكاني من الريف. كما أن بعضهن غير مستقرات في مهنة التدريس بعد الخدمة المقررة خمس سنوات، نظراً لقلة الحوافز المادية لمهنة التدريس. وبلغ عدد المدرسات في التعليم الأساسي حوالي 9739 مُدرسة، بنسبة 21% من إجمالي عدد المدرسين، معظمهن في المدن الرئيسية، بينما لا تسجل نسبة المعلمات الريفيات أي تقدم ملحوظ، وتحظى المحافظات الشرقية والجنوبية بنسبة عالية من المُدرسات، في حين تنخفض هذه النسب في المحافظات الشمالية والغربية، خصوصاً في المناطق النائية، منها ويتم الاعتماد في هذه المناطق على غير اليمنيات واللاتي بلغ عددهن 540 مدرسة.

وفي المرحلة الثانوية بلغ عدد المدرسات 1353 مُدرسة وبنسبة 20% من إجمالي عدد المدرسين في العام 1991م. وتسجل أعلى نسبة للمدرسات في عواصم المحافظات على حساب المناطق النائية والريفية. ولا تزال هيئة التدريس في بعض مدارس المدن مقصورة على الذكور، رغم ما يتركه ذلك من أثر سلبي على إقبال البنات على التعليم والاستمرار فيه. أما في معاهد التعليم المهني الموازي، خصوصاً معاهد المعلمات، فيبلغ عدد المدرسات حوالي 172 مدرسة وبنسبة 15.5%، من جملة المدرسين، وجميعهن في عواصم المحافظات والمناطق القريبة منها.

وقد بينت دراسة ميدانية أن نسبة النقص في المعلمين اليمنيين بلغت في المرحلة الابتدائية 39.4% وفي المرحلة الثانوية 44% في الفترة 82/81 والفترة 84/83[1]، وأن النقص في مدارس البنات أعلى منه في مدارس البنيين، مما ترتب عليه استمرار طلب المعلم الخارجي وارتفاع تكلفته وازدياد مشاكله التربوية، ولذلك فرضت الوزارة الخدمة الإلزامية في التدريس لعموم الخريجين عام 85 ثم عادت فوافقت على الخدمة الإلزامية للإناث في المدن في عام 90، وكانت خريجة المرحلة الثانوية والجامعية تؤدي هذه الخدمة في مجال التدريس لمدة عام قبل الالتحاق بالتعليم الجامعي أو العالي أو بالتوظيف[2].

الجامعة، بينما تنظم مكاتب التربية في المحافظات دورات تأهيلية لخريجي الثانوية العامة. وقد توقف ذلك بعد تحقيق بعض الاكتفاء الذاتي من المعلمين، خصوصاً في المدن.

([1]) مركز البحوث والتطوير التربوي: توفير المعلم والاحتفاظ به، صنعاء، 1984.

([2]) وزارة التربية: الإحصاء التربوي 91/ 92.

ورغم تواجد الإناث في مجالات التدريس، إلا أن هناك نقصاً كبيراً للإداريات، سواء على مستوى المدرسة أم إدارة المنطقة أم المحافظة الواحدة، فنسبة الإداريات في سلك التعليم تشكل 8.3% فقط من إجمالي الإداريين التربويين، وهي نسبة لا تستطيع التأثير في القرار الإداري أو السياسي لتطوير تعليم الإناث، فعلى مستوى إدارات المدارس بلغ عدد الإناث 252 مديرة ومشرفة ووكيلة من إجمالي 5495 إداريا، وبنسبة 4.5%. أما الوظائف الإشرافية والإدارية في ديوان الوزارة فقد بلغت 1093 تختص الإناث منها بـ83 وظيفة فقط، أي بنسبة 7.5%.

❖ **أهداف واستراتيجيات تمكين المرأة اليمنية من التعليم**

يعاني التعليم في المجتمع اليمني من التفاوت في فرص التعليم بين الجنسين وبين المناطق الحضرية والريفية، والذي نشأ نتيجة عدد من العوامل المجتمعية التي لم تمكن الدولة من اتخاذ إجراءات فاعلة تسهم في دفع الإناث نحو التعليم بصورة أوسع.

وللنهوض بهذا التعليم على نحو متساوٍ يعزز من مشاركة الإناث الفاعلة في المجتمع نقترح خطة العمل التالية:

1- الهدف:

التعجيل بتعليم الإناث، من خلال الإجراءات المكثفة في الأعوام المقبلة، لكي تصبح المساواة التعليمية واقعية، عن طريق خطة لرفع معدلات الاستيعاب في التعليم الأساسي وصفوف محو الأمية ومعاهد إعداد المعلمات بنسبة 50% على الأقل.

2- المبررات:

- ارتفاع نسبة الأمية بين الإناث (77.8%).
- التفاوت بين الجنسين في التعليم الأساسي في الريف والحضر بنسبة 70% لصالح الذكور.
- التفاوت بين الجنسين في التعليم الثانوي بنسبة 82% لصالح الذكور.
- التفاوت بين الجنسين في التعليم الفني والمهني بنسبة 90% لصالح الذكور.
- ارتفاع نسب الفقد التربوي (إحجام، تسرب، رسوب) في مختلف المراحل، وخصوصاً المرحلة الأساسية، بمتوسط قدره 80%.
- التفاوت بين الجنسين في مهنة التعليم بنسبة 80% لصالح الذكور.

- التفاوت بين الجنسين في نسب القيد في التعليم الجامعي 85% لصالح الذكور.

3- الإجراءات:

أ- تحديد الاتجاهات العامة للخطة:

- إعلان خطة وطنية لتطوير تعليم الإناث في المجتمع على غرار الحملة الوطنية لمحو الأمية، ولمدة خمس سنوات، اعتباراً من العام 1995م، بحيث تكون كافية لإحداث قفزة نوعية وكمية لتعليم الإناث.
- دعوة المنظمات الأهلية والتعاونيات والنقابات والأحزاب للمشاركة في هذه الحملة.
- تعزيز الإجراءات التي تساهم في تحقيق المساواة في التعليم بين الجنسين، وإصدار اللوائح والتشريعات التي تكفل العمل بقانون التعليم الصادر عام 1993م، والتشديد على مبدأ المجانية وتكافؤ الفرص التعليمية والالتزام بروح ونصوص الدستور، الذي يكفل المساواة في الحقوق والواجبات بين الجميع المواطنين.

ب- تحديد الأولويات والمجالات التي تستهدفها الخطة:

- البنات في سن التعليم الإلزامي (سن 6 – 15 عاماً).
- الأميات بين سن 10 – 14 عاماً.
- التعليم الثانوي للبنات.
- مؤسسات إعداد المعلمات.

ج- آليات تساعد على صياغة السياسات وتنفيذ البرامج التعليمية بما يحقق المساواة التعليمية ويمكن البنات من الاستفادة من الفرص المتاحة:

- تطبيق الإلزام والبحث عن وسائل تمكن من تحقيق ذلك بأيسر وسائل وأقلها تناقضاً مع المجتمع وأعرافه.
- توفير المعلمة اليمنية والمبنى المدرسي المناسب الذي تتوافر فيه الخدمات الضرورية، خصوصاً في الريف والمناطق النائية.
- تطوير المناهج التعليمية والعمل على تضمينها قدراً من الاهتمام بالمرأة وعملها وأدوارها الجديدة في المجتمع.
- توفير الموارد المالية اللازمة لتحقيق هذا الهدف.

- فتح أبواب التعليم المهني والتقني بصورة أكبر أمام المرأة، والمساهمة في إيجاد التخصصات التعليمية المهنية التي تخدمها خصوصاً، والأسرة عموماً، في المجتمعات الريفية.
- توفير الدراسات والبحوث التي تساعد المخططين التربويين في فهم المشكلات الاجتماعية التي تحول دون التحاق البنات بالمدارس، والعمل على تذليلها.
- تبني حملات تثقيف واسعة بأهمية تعليم البنات في المجتمع من خلال استخدام الأجهزة الإعلامية المتاحة والتي يمكن أن تصل إلى جميع أفراد الأسرة في الريف والحضر.
- إشراك المرأة في التخطيط للتعليم، والعمل على إبراز الدور التاريخي والتنموي للمرأة اليمنية والعربية في الكتب والمناهج الدراسية حتى تسهم في لفت الانتباه لضرورة دفع الإناث نحو التعليم.

د- المجالات التي تشملها الخطة:

أولاً: زيادة نسب القيد في التعليم الأساسي:

تشير الإحصاءات إلى أن عدد الأطفال المقيدين بالمدارس بلغ عام 91/90م حوالي 2272578، ومن المتوقع أن يصل عدد الأطفال الذين يلتحقون بالصف الأول إلى 462085 عام 2000م، وتشير دارسة "مطهر/ مجيد"[1] إلى أن نسب القيد ستصل إلى 86% حتى نهاية عام 2000 وبمعدل نمو قدره 3%. أما دراسة "فارع"[2] فتشير إلى أن نسب القيد ستصل إلى 80% عام 2000 وبنسبة نمو قدرها 2.9%.

وبناءً على هذه التوقعات فإن نسبة نمو قيد البنات ينبغي أن تتجاوز 10% سنوياً. ولكي يرتفع عدد الملتحقات بالصف الأول إلى 223778 عام 2000 فإن المتطلبات الأساسية لتحقيق هذه النسبة تفترض زيادة عدد المعلمين إلى 95754 معلماً وزيادة عدد الفصول الدراسية إلى 63836 فصلاً، كما تفترض استقرار سن القبول عند السادسة وارتفاع معدلات النمو السكاني جنباً إلى جنب مع معدلات القيد.

ولضمان تلبية هذه الاحتياجات يمكن اتخاذ الخطوات التالية:

([1]) محمد مطهر، مجيد غانم: السكان والتعليم في الجمهورية اليمنية، المؤتمر الأول للسياسات السكانية، صنعاء، أكتوبر 1991م.

([2]) وهيبة فارع: برنامج مقترح لتعميم الابتدائي في الجمهورية اليمنية، منظمة اليونيسيف، صنعاء، 1990م.

- زيادة عدد المدرسات اليمنيات من خلال التوسع في كليات التربية والكليات المتوسطة (سنتين بعد الثانوية) والإسراع في تحويل المعاهد الوسطى القائمة نظام 3 و4 سنوات إلى معاهد عليا، بحيث يصبح بالإمكان تخريج معدل 2000 جامعية و3000 خريجة من الكليات المتوسطة.
- زيادة عدد الفصول الدراسية وبمعدل 2767، سنوياً باستحداث إضافات إلى المدارس القائمة.
- تخفيض نسب الفقد التربوي إلى 50% على الأقل، إذ ليس المهم هو قيد البنات بالمدارس، وإنما ضمان استمرارهن حتى نهاية المرحلة الواحدة. وهذا يتطلب خفض نسب الرسوب والتسرب بين الصف الأول إلى التاسع من متوسط 80% حالياً إلى أقل من 50% خلال تنفيذ الخطة.
- اتخاذ إجراءات لضمان تحقيق الإلزام بالتعليم بدءا بالمدن ثم الريف والمناطق النائية، وترغيب البنات بالبقاء في المدارس، مع إعطاء حافز مادي للفقيرات، كالتغذية والكتب والمستلزمات المدرسية.
- تحديد مدة زمنية لتطبيق الخارطة المدرسية، بحيث يتم تحديد المواقع الجغرافية والسكانية المناسبة لإضافة فصول دراسية للبنات ووفقاً للظروف الاجتماعية.

الترتيبات المالية:

- يتم وضع الترتيبات المالية المناسبة لدعم خطة التعليم الأساسي، بحيث توضع ميزانية مقبولة وممكنة لتنفيذ الخطة بتمويل ذاتي (حكومي/ شعبي) أو تمويل خارجي للفترة الزمنية الأولى التى تنفيذ فيها الخطة؟ وتبلغ التقديرات الأولية على النحو التالي:

عدد الطلبات × التكلفة الحقيقية للطالب =

223778 × 2000 ريال = 44755600 ريال.

عدد الفصول × تكلفة بناء الفصل =

63836 × 400000 = 25534400 ريال.

الإجمالي = 620260000 ريال، أي ما يعادل 9583073 دولارا أمريكيا.

وستساعد الخطة على:

- تحقيق الاستيعاب الكامل للبنات في سن التعليم الأساسي.
- تخفيض نسبة الأمية وسد منابعها الأصلية.
- تخفيض نسب الفقد التربوي.

ثانياً: خطة لتعزيز الحملة الوطنية لمحو الأمية:

وضع خطة لتخفيض نسبة أمية النساء إلى أقل من 50% حتى عام 2000. وتشير الإحصاءات إلى أن نسبة الأمية بين الإناث تبلغ 77.8%، وهذا يعني أن 2608724 من جملة السكان من الإناث في الأعمار من 10 – 14 عاماً أميات[1] وبحاجة إلى التعليم، ويبلغ عدد المسجلات في برامج محو الأمية في عام 91/ 92 حوالي 79965 دارسة. وبحسب التقديرات الإحصائية فإن نسبة التحرر من الأمية بلغت 1% فقط في ضوء الجهود الحالية، في حين يصل معدل النمو السكاني إلى 3%، ومن المتوقع تزايد نسبة الأمية بنسبة 2% على الأقل، وأن يصل عدد الأميات في عام 2000 إلى نحو 299660 أنثى، ما لم تتخذ إجراءات سريعة تضمن التوسع في برامج محو الأمية وتعليم الكبار[2]، بالإضافة إلى التوسع في نسب القيد والاستيعاب للبنات في المرحلة الأساسية. ووفقاً لهذه التقديرات، ولكي يتحقق خفض النسبة الحالية الأمية إلى أقل من 50% وتقليص عدد الأميات إلى 149830، فإن ذلك يتطلب الآتي:

1. زيادة نسبة القيد في التعليم الأساسي بمعدل 10% سنوياً.
2. زيادة عدد الفصول إلى 49943 فصلاً دراسياً وبمعدل 9988 فصلاً في العام، من خلال:
   - الاستعانة بالمدارس الأساسية القائمة.
   - بناء بعض الفصول كملحقات بهذه المدارس.
   - فتح فصول دراسية في مؤسسات العمل والمصانع كمصنع الغزل النسيج بصنعاء ومصانع الحلوى.
3. زيادة عد المدرسين إلى 49943 مدرساً وبمعدل 9988 مدرساً ومدرسة في العام، من خلال:

([1]) معدل التخرج الحالي لكليات التربية 250 خريجة سنوياً و1000 من الكليات المتوسطة و600 للمعاهد العامة. ويتوقع أن يتضاعف هذا العدد سنوياً بما يتناسب ونسب التسجيل في عام 92.

([2]) تفترض هذه التقديرات استقرار سن الدراسة عند السادسة واستمرار معدلات النمو السكانية والتعليمية بمعدلاته الحالية.

- إلزام الخريجين بالتدريس لمدة عام، والذين يتوقع أن تصل معدلات تخرجهم إلى 8000 خريج جامعي وثانوي سنوياً.
- التعاقد مع مدرسات التعليم الأساسي والراغبات بالتدريس للفترة الإضافية، اللاتي ستصل معدلات تخرجهن من مؤسسات إعداد المعلمين الوسطى إلى حوالي 3000 بإضافة الكليات المتوسطة.
- فتح باب التوظيف والتعاقد للمدرسين والمدرسات من خريجي وخريجات الجامعة للعمل في برامج محو الأمية بشكل دائم، أسوة بالتعليم العام، بحيث يتم توزيعهم في مختلف المناطق المحتاجة.

4. خفض نسب الفقد التربوي بين الدراسات، من خلال:

- تنشيط مشروع التغذية المدرسية.
- إضافة بعض المواد الدراسية إلى المنهج كالتربية الأسرية.
- تقييم وتطوير الكتب الدراسية بصورة مرحلية بحيث تدور اهتماماتها في الإطار البيئي للدراسات.
- إعطاء بعض الحوافز المادية، خصوصاً لمن لا يستطعن شراء الكتب أو مستلزمات الدراسة.

5. الترتيبات المالية لخطة خفض نسب الأمية:

يتم الترتيب لميزانية مقبولة لرفع نسبة قيد الإناث في مراكز وفصول محو الأمية على النحو التالي:

لكي يلتحق بالدراسة 1498301 دارسة وبنسبة 10% سنوياً ولمدة خمسة أعوام فإن التكلفة ستكون على النحو التالي:

عدد الدارسات × إجمالي تكلفة الدارسة الواحدة

28695964 × 2000 ريال = 573919928 مليون ريال تقريباً.

تكلفة الفصل الواحد × إجمالي عدد الفصول المقترحة: 400000 × 95653 = 38261000 مليون ريال تقريباً.

الإجمالي = 95653128، أي ما يعادل 12293732 دولارا أمريكيا.

ولتخفيض الكلفة ينبغي التنسيق بين جهود التعليم النظامي وغير النظامي من ناحية، وبين التعليم غير النظمي ومؤسسات الأهلية والنقابية الأخرى كالجمعيات الزراعية ونقابات العمال.

ثالثاً: زيادة معدلات الاستيعاب في التعليم الثانوي:

تشير الإحصاءات إلى أن إجمالي عدد الطالبات في الثانوية العامة في العام 91/ 92 هو 29930، وأن هذه النسبة حالياً لا تشكل سوى 18.5% من إجمالي عدد الطلاب، ونسبة 6.5% من الإناث في الفئة العمرية المقابلة. ومن المتوقع أن يصل عدد الإناث في سن التعليم الثانوي إلى 1942090 عام 2000. كما يتوقع أن يصل عدد الطالبات إلى 26036 طالبة في ضوء معدلات نمو التربوية الحالية (3%). ولذلك ينبغي أن تتجاوز نمو التعليم الثانوي 5%. ولرفع معدلات الاستيعاب إلى 791045 طالبة عام 2000م ينبغي رفع معدلات الاستيعاب إلى 10%. ولكي تتحقق هذه النسبة فإن ذلك يتطلب:

1. زيادة عدد المدرسين إلى 211578 مدرساً ومدرسة، خصوصاً من الإناث، وبمعدل 4315 مدرساً و1141 مدرسة سنوياً.

- الاهتمام بكليات التربية، خصوصاً خارج العواصم الرئيسية، واستحداث عدد منها في عواصم المحافظات.
- إعادة برنامج التأهيل لخريجات كليات الآداب والعلوم لمدة فصل دراسي على الأقل قبل التوظيف.
- التوسع في برامج الدراسات التربوية العليا في الجامعات.
- زيادة نسب الالتحاق بالتخصصات العلمية في الأقسام التربوية الجامعية.

2. زيادة بناء 32368 فصلاً جديداً بمعدل 6473 فصلاً سنوياً.

- بناء مدارس متكاملة في بعض المناطق التي لا يوجد فيها تعليم ثانوي للبنات.
- إضافة فصول في المدارس التي تشهد كثافة طلابية.
- جعل التعليم تناوبياً بين البنين والبنات، فترة لكل منهما، في المناطق التي تمنع الظروف الاجتماعية الاختلاط.

3. الترتيبات المالية:

يحتاج التعليم الثانوي للمبالغ التالية:

عدد الفصول × تكلفة الفصل الواحد

32368 × 400000 = 12947200 ريال.

تكلفة الطالبة × إجمالي عدد البنات المتوقع

2000 × 791045 = 1582900 ريال.

الإجمالي = 24530100، أي ما يعادل 37738615 دولارا أمريكيا.

رابعاً: توفير المعلمات:

إن نمو التعليم في مراحله المختلفة يتطلب عددا موازياً للمعلمين والمعلمات حتى تصل مدارس البنات إلى نسبة الاكتفاء والتشبع من المعلمات. وتبين التقديرات التالية هذه النسب في ضوء الأرقام الفعلية للمدرسين والمدرسات:

1. يحتاج التعليم الأساسي للبنات إلى 95754 مدرسا ومدرسة، والتعليم الثانوي إلى 21578 مدرساً ومدرسة، وجملة ما تحتاجه المرحلتان هو 117332 مدرساً ومدرسة.
2. يبلغ إجمالي عدد المدرسين والمدرسات حالياً 58249 مدرساً ومدرسة.
3. يبلغ إجمالي الاحتياج الفعلي إلى 59083 مدرساً ومدرسة.
4. وإذا افترض توفير 30% على الأقل من هذه النسبة من المدرسات فإن عدد المدرسات المفترض توافرهن لإنجاز هذه الخطة هو 22045.

والمتطلبات الأساسية لتحقيق هذه الزيادة تقتضي:

1. زيادة عدد كليات التربية إلى 18 كلية، وبمعدل كلية لكل محافظة، باستحداث كليات جديدة في المناطق ذات الكثافة السكانية. ومن الممكن استخدام مباني معاهد المعلمين العامة القائمة وإدخال بعض التجديدات والإضافات إليها.
2. زيادة عدد الكليات المتوسطة إلى 18 كلية، بمعدل كلية لكل محافظة، والتخلص تدريجيا من المعاهد المتوسطة للمعلمين والمعلمات وإحلال الكليات المتوسطة عوضاً عنها، وبناء بعض القاعات الدراسية الجديدة لمواجهة الزيادة في دور المعلمين والمعلمات القائمة[1].
3. زيادة نسب القبول في كليات التربية والكليات المتوسطة من خريجي الثانوية والمعاهد المناظرة لها، وإضافة التخصصات الفنية والتطبيقية التي تشجع الطلاب والطالبات على الالتحاق بهذه الكليات وتشبع رغباتهم العلمية.

([1]) يبلغ عدد معاهد المعلمين والمعلمات حلياً 128 معهداً .

4. الترتيبات المالية لملتحقين هذه الخطة يتطلب ذلك:

قاعات محاضرات بمعدل 13 قاعة لكل مبنى × 36 مبنى × 1000000 ريال. الإجمالي: 46800000 ريال.

تكلفة دراسية: 3000 للطالب الواحد × 73485 = 22045500.

إجمالي المبالغ المطلوبة: 22045500 + 46800000 = 22525500.

بالدولار الأمريكي: 34654615 دولاراً أمريكياً.

خامساً: التعليم المهني:

من المهم التوسع في التعليم الفني والمهني للبنات، مع ضمان توفير فرصة تعليمية أعلى في هذه المعاهد للبنات في مستوى الكليات التطبيقية (سنتين أو أكثر)، والذي تتحدد أبعاده في:

- تنمية تعليم البنات من خلال الاهتمام بالتعليم المهني وابتكار أنواع مهنية وفنية يحتاجها المجتمع ومناسبة للبنات.
- زيادة نسبة مدخلات هذا التعليم بنسبة 30%.
- إيجاد كليات مهنية وفنية متوسطة (سنتين بعد الثانوية) قابلة للتوسع إلى كليات تطبيقية وأكاديمية عليا.

سادساً: التعليم الجامعي:

يترتب على تحسين وضع التعليم الأولي والثانوي زيادة نسبة التسجيل في المرحلة الجامعية. ولكي تتمكن الخطة من إحداث تحولات نوعية في مستوى التعليم الجامعي يتم تأكيد أهمية إتاحة الفرص أمام البنات للالتحاق بأنواع التعليم الجامعي المرتبط ببرامج تنمية المرأة والأسرة. ويتطلب ذلك:

- زيادة نسب البنات في الكليات التطبيقية، كالزراعة والعلوم والطب، لزيادة نسبة البنات في هذه الكليات.
- إعطاء الأولوية في القبول للقادمات من الريف والمناطق النائية، واستثناء الريفيات من معايير درجة النجاح النهائية لدخول هذه الكليات.
- حث الجهات المختصة في مجال التخطيط الاجتماعي والاقتصادي على تحديد أولويات المجالات التي تحتاجها المرأة اليمنية وتوجيه الطالبات إليها.
- توفير منح دراسية وصرف إعانات مالية للبنات القادمات من المناطق البعيدة مع ضمان السكن في عواصم المدن التي تتواجد فيها الجامعة.

المراجع:

1. الجهاز المركزي للإحصاء: كتاب الإحصاء السنوي، صنعاء، 1992م.
2. راجع في هذا المضمار: اللجنة العليا للحملة الوطنية لمحو الأمية - المؤتمر الأول، صنعاء، يناير 1983م.
3. الجهاز المركزي للإحصاء: نتائج المسح الديموغرافي، صنعاء، 1991م.
4. وزارة التربية والتعليم: الإحصاء التربوي للعام 89/ 90 والعام 90/ 91.
5. الجهاز المركزي للإحصاء: الإسقاطات السكانية، صنعاء، 1991م.
6. وزارة التربية والتعليم: مؤشرات إحصائية حول تعليم الإناث، صنعاء، 1993م.
7. وزارة التربية والتعليم: الإحصاء التربوي 91/ 1992م.
8. وزارة التربية والتعليم: مؤشرات إحصائية لتعليم البنات، صنعاء، 1993م.
9. وزارة التربية والتعليم: الإحصاء التربوي، صنعاء، 1990م.
10. وهيبة فارع: تعليم البنات في المجتمع اليمني بين الإحجام وتكافؤ الفرص التعليمية - رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة 1983م.
11. مركز البحوث والتطوير التربوي: ديناميكية القبول والتدفق في المرحلة الابتدائية، صنعاء، 1983م.
12. الجهاز المركزي للإحصاء: السكان والتعليم المؤتمر الوطني الأول للسياسات السكانية، صنعاء، 1991م.
13. مركز البحوث التربوية: تعليم الفتاة - دراسة ميدانية، عدن، 1989م.
14. مركز البحوث والتطوير التربوي: تعليم البنت - دراسة ميدانية، صنعاء، 1991م.
15. الجهاز المركزي للإحصاء: كتاب الإحصاء السنوي 92/ 1993م.
16. الجهاز المركزي للإحصاء: كتاب الإحصاء السنوي 1992م.
17. محمد مطهر، مجيد غان: السكان والتعليم في "ج. ي" - المؤتمر الأول للسياسات السكانية 1991م.
18. وهيبة غالب الفقيه: خطة لتعميم التعليم الابتدائي - اليونيسيف، صنعاء، 1990م.

ملحق رقم (1)

توزيع السكان بحسب النوع وفئات من 88م وحتى 1990م

الأعوام / الفئة العمرية	ذكـــــــور			إنـــــــاث		
	88م	89م	90م	88م	89م	90م
4 – 0	1.176.690	1.200.680	1.212.410	1.159.410	1.183.820	1.190.600
9 – 5	959.620	979.390	10.030.000	888.590	935.280	977.460
14 – 10	696.940	796.000	769.930	621.030	664.330	713.260
19 -15	480.490	417.600	555.730	475.980	496.820	518.070
24 – 20	317.470	338.950	366.030	376.690	386.620	401.310
29 – 25	264.570	269.400	274.060ذ	355.070	355.560	354.360
34 – 30	231.480	234.650	238.970	314.360	320.050	325.980
39 – 35	210.970	213.220	214.810	365.180	273.110	279.990
44 – 40	180.380	184.140	188.220	205.230	212.960	222.060
49 – 45	154.480	154.510	155.970	2.172.230	174.950	177.820
54 – 50	138.270	142.520	143.560	143.560	147.220	119.070
59 – 55	112.560	114.700	119.300	212.370	115.090	119.070
64 - 60	91.800	88.850	87.820	87.820	95.400	91.500
69 – 65	66.610	66.070	65.880	67.810	98.540	69.780
74 – 70	53.290	47.670	43.670	56.860	49.070	44.940
75 – ما فوق	5.210.170	5.419.360	5.535.620	7.586.630	5.590.150	5.716.860

المصدر: الجهاز المركزي للإحصاء، وزارة التخطيط والتنمية، كتاب الإحصاء السنوي 1992م، صنعاء، 1993م.

ملحق رقم (2)
نسب الأمية في الأعمار 10 – 40 عاماً في المجتمع اليمني للعام 92 – 1993م

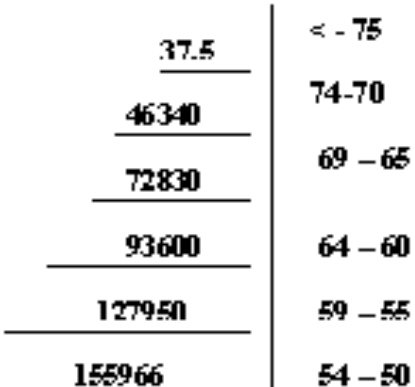
الفئة العمرية	عدد الأميات	جملة السكان	النسبة
14 – 10	443875	817450	54.3
19 – 15	344769	570810	60.4
24 – 20	307942	439290	70.1
29 – 25	289500	354780	81.7
34 – 30	297112	335720	88.5
39 – 35	266450	291840	91.3
جملة	1949648	2.490.588	77.80

ملحق رقم (3)
تطور أعداد الدراسات في فصول مكافحة الأمية من 88 – 1992م

المرحلة / العام	جملة الدارسين	مراحل مكافحة	مرحلة المتابعة	جملة الناجحين	الناجحون
		إناث	إناث		إناث
88/ 89	90096	35100	7200	2301	7712
89/ 90	122510	38156	23191	4111	9931
90/ 91	79897	38145	19422	2820	9241
91/ 92	73299	27889	12904	3751	9486
جملة	365802	139881	61917	12983	40783

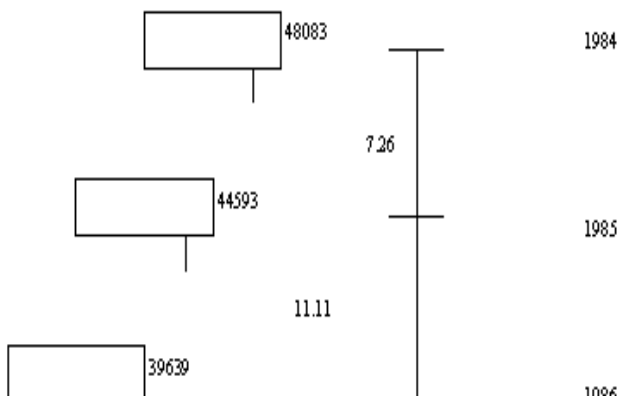
المصدر:
- وزارة التربية والتعليم: الإحصاء التربوي للعام 1992م.
- الجهاز المركزي للإحصاء: كتاب الإحصاء السنوي 1993م.

ملحق رقم (4)
الهرم السكاني للإناث في المجتمع اليمني للعام 1992م



المصدر: الجهاز المركزي للإحصاء: كتاب الإحصاء السنوي سنة 1992م.

ملحق رقم (4 – ب)
فوج ظاهري يوضح نسب الفقد التربوي في عدد الملتحقات في التعليم الأساسي 1 – 6



المصدر: وزارة التربية والتعليم، إدارة الإحصاء والتخطيط، كتاب الإحصاء التربوي لعام 1989/ 1990، ص31.

ملحق رقم (5)
جملة المدارس والشعب وعدد المدرسين والطلبة حسب الجنس وجميع مراحل التعليم العام والديني للعام 91/ 1992م

المرحلة	الأساسية	الثانوية (3 سنوات)	الثانوية (4 سنوات)
المدارس	8533	738	77
الشعب	63569	2925	991
طلاب إناث	63569	97693	28277
طلاب ذكور	524855	17024	11806
جملة الطلاب	2059502	114717	40083
مدرسون ذكور	42757	3765	635
مدرسون إناث	9739	528	825
جملة المدرسين	52496	3607	2146
مدرسون يمنيون	45926	903	2012
مدرسون غير يمنيين	6570	2704	134
معاهد علمية	213480	13572	
ذكور	162510	19840	
إناث	50576	1865	
مدرسون	8633	6144	
مدارس	1000	282	
عدد الشعب	4536	755	

المصدر: الإحصاء التربوي وإحصاءات الجهاز المركزي للإحصاء 1993م.

ملحق رقم (6)

أعضاء هيئة التدريس في جامعتي صنعاء وعدن ونسبة الإناث بحسب الدرجة العلمية 91/ 1992م

صنعاء			صنعاء			
%	إناث	ذكور	%	إناث	ذكور	الوظيفة
صفر	-	8	4	2	50	أستاذ
3.4	10	135	3.4	9	209	أستاذ مساعد
16.5	38	230	5.1	22	431	مدرس
20.6	58	282	51.9	54	104	مدرس مساعد
25	15	60	20	16	80	معيد
%16.9	121	715	%11.7	103	874	جملة

المصدر: الجهاز المركزي للإحصاء: كتاب الإحصاء السنوي سنة 1992م.

ملحق رقم (7)

الطلاب المقيدون في جامعة عدن حسب النوع والكليات للعام الدراسي 1991/ 1992م

السنوات الدراسية	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		السنة الخامسة		السنة السادسة		السنة السابعة		الإجمالي	
الجنس الكلية	**ذكور**	**إناث**	**ذكور**	**إناث**	**ذكور**	**إناث**	**ذكور**	**إناث**	**ذكور**	**إناث**	**ذكور**	**إناث**	**ذكور**	**إناث**	**ذكور**	**إناث**
الاقتصاد	**137**	**71**	**123**	**50**	**93**	**47**	**84**	**45**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**437**	**213**
الزراعة	**45**	**15**	**44**	**12**	**35**	**7**	**33**	**6**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**157**	**40**
الهندسة	**94**	**37**	**102**	**23**	**63**	**33**	**34**	**15**	**38**	**13**	**-**	**-**	**-**	**-**	**331**	**121**
الحقوق	**129**	**59**	**80**	**26**	**68**	**30**	**77**	**24**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**354**	**139**
الطب	**73**	**100**	**72**	**52**	**42**	**30**	**47**	**39**	**12**	**32**	**36**	**48**	**29**	**42**	**311**	**325**
التربية العليا	**560**	**724**	**595**	**413**	**156**	**218**	**129**	**172**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1440**	**1527**
دبلوم	**235**	**223**	**212**	**113**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**447**	**336**
بكالوريوس	**325**	**501**	**383**	**300**	**156**	**218**	**129**	**172**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**993**	**1191**
الإجمالي	**2365**	**2030**	**24**	**29**	**48**	**36**	**45**	**50**	**301**	**404**	**365**	**457**	**576**	**1016**	**3030**	**3365**

ملحق رقم (8)

الطلاب المتخرجون في جامعة عدن في العام الدراسي 1992م

السنة	1988 / 1989م			1989 / 1990			1990 / 1991			1991 / 1992		
الجنس / الكلية	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
الاقتصاد	139	94	233	120	80	200	34	16	50	85	43	132
الزراعة	30	8	38	33	6	39	16	1	17	17	2	19
الهندسة	71	30	101	49	21	70	45	13	58	32	12	44
الحقوق	66	26	92	49	26	75	41	11	52	58	18	76
الطب	18	32	50	35	9	44	38	18	56	29	24	53
التربية العليا	203	105	308	217	113	330	171	116	287	223	199	422
ت/ دبلوم	41	9	50	93	16	109	77	30	107	124	67	191
ت/ بكالوريوس	162	96	258	124	97	221	94	86	180	99	132	231
الإجمالي	527	295	822	503	255	758	345	175	520	448	298	746

المصدر: جامعة عدن 1993م.

ملحق رقم (9)

الطلاب المقيدون في جامعة صنعاء حسب النوع والكليات للعام الدراسي

السنوات الدراسية	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		السنة الخامسة		السنة السادسة		السنة السابعة		الإجمالي	
الجنس / الكلية	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
الطب	374	191	336	163	316	178	126	110	33	37	17	17	-	-	1202	696
الزراعة	264	9	183	6	135	4	172	112	-	-	-	-	-	-	754	31
الشريعة	3083	82	1987	48	1463	32	1064	34	-	-	-	-	-	-	7597	196
الآداب	2475	884	796	480	447	378	440	332	-	-	-	-	-	-	4158	2074
العلوم	335	58	204	47	253	126	103	50	-	-	-	-	-	-	895	281
الاقتصاد	2343	123	2039	146	1154	128	208	169	-	-	-	-	-	-	6744	566
الهندسة	846	82	268	23	254	15	131	14	-	-	-	-	-	-	1499	134
التربية	11834	1804	9772	2610	3500	1694	2166	1062	-	-	--	-	-	-	33383	7370
الإجمالي	15574	2331	10655	2118	8272	1708	4827	1252	33	37	17	17	-	-	-	7463

ملحق رقم (10)

الطلاب المتخرجون في جامعة صنعاء حسب النوع والكليات للعام الدراسي 91/ 1992م

السنة	1988 / 1989م			1989 / 1990			1990 / 1991			1991 / 1992		
الجنس / الكلية	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
الآداب	132	76	208	70	73	143	61	80	141	88	64	152
التجارة والاقتصاد	446	60	506	375	43	418	329	49	378	375	51	426
الشريعة والقانون	390	7	397	450	12	462	395	14	409	416	11	427
العلوم	28	9	37	15	8	23	26	23	49	21	12	33
الطب	12	33	45	11	4	15	12	12	24	10	15	25
الهندسة	27	-	27	25	3	28	28	3	31	22	2	24
الزراعة	39	3	42	38	2	40	77	-	77	40	2	42
التربية	413	144	557	404	125	529	648	254	902	412	145	557
الإجمالي	1487	332	1819	1388	270	1658	1576	435	2011	1384	302	1681

المصدر: جامعة صنعاء – بيانات العام الدراسي 1992/ 1993م.

القراءة العاشرة

المرأة والتنمية في الجمهورية اليمنية(*)

أ.د. وهيبة غالب فارع

أولاً: مفهوم التنمية وعلاقته بالمرأة
ثانياً: مرتكزات التنمية
ثالثاً: واقع التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمرأة
رابعاً: أهم الأسباب التي تدعو إلى دمج المرأة في برامج التنمية
خامساً: الوسائل التي تمكن وسائل الاتصال الجماهيرية من القيام بأدوارها في مجال التنمية

* الورشة الوطنية لتدريب الإعلاميين في مجال إعداد النصوص وإنتاج الرسائل والبرامج الإذاعية والتلفزيونية والمواد المطبوعة في الإعلام والاتصال السكاني - بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للسكان ومنظمة اليونسكو، صنعاء20/ 11/ 1995م حتى 14/ 12/ 1995م.

أولاً: مفهوم التنمية وعلاقته بالمرأة:

مع تجربة التعليم في الالتحاق بالعمل والإنتاج ظهر عدد من المفاهيم والاتجاهات تعبر عن معنى "التنمية":

1. أول هذه المفاهيم أنها عملية شاملة تتناول جوانب الحياة المختلفة، اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً، وأن أي نشاط من خلال هذه الرؤية يعني إطارا كليا للحياة والمجتمع.
2. التنمية الاقتصادية لا يمكن أن تبدأ أو تحقق من غير تنمية اجتماعية وتنمية سياسية وإدارية. فإذا كان النظام السياسي، بفلسفته واتجاهاته، يمثل بنية تحتية للاقتصاد ونموه، فإن القيم والعادات في النظام الاجتماعي سبب ونتيجة للتطور الاقتصادي أيضا، وبنية تحتية للتنمية الاجتماعية.
3. التنمية الاقتصادية ليست مجرد زيادة في الناتج القومي، وإنما هي توفير فرصة عمل منتج لكل فرد في سن العمل والسعي الجاد نحو تحقيق العدالة الاجتماعية.
4. التنمية الاقتصادية والاجتماعية ليست مسألة تتم بالصدفة أو نتيجة جهد عفوي، وإنما هي عملية تغيير هادف تتم فيها السيطرة على عوامل التغيير وتوجيهها في تخطيط محكم نحو المستقبل.
5. إذا كانت التنمية في الأصل عملية غايتها ووسيلتها الإنسان، فإن أي أساس للتنمية هو تنمية القيم والعقول والمهارات كبنى تحتية تكون ركيزة التنمية في مختلف القطاعات.
6. وأخيراً، فإن أهم معاني التنمية أنها عملية القدرة الذاتية لمجتمع من المجتمعات على تطوير نفسه بنفسه، بحيث لا يبقى عالة على غيره من المجتمعات.
7. إذن، أصبح من البديهي أن كل تنمية شاملة هي في جوهرها نتاج الجهد الإنساني، وأن إهمال 50% من السكان (النساء) في عملية التنمية، يؤدي إلى تعثر برامج التنمية، أيًّا كانت إمكاناتها وحجمها. فالمرأة نصف الأمة، وهي قاسم مشترك في كل عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في أي مجتمع.

ثانياً: مرتكزات التنمية:

للتنمية ثلاثة مرتكزات أساسية، هي:

1. المواد البشرية، وهي العامل الحاسم وسط مجموعة متداخلة ومتشابهة من العوامل التي لا يمكن تجاهلها أو إيقافها ومدى ارتباطها بالمستوى التعليمي ومدى استخدامها للعلم والتكنولوجيا ومدى ارتباطها بالتقاليد والقيم والعادات والتراث الثقافي. ولكن يشترط تكامل جميع أفراد المجتمع للقيام بهذه المهمة.
2. الموارد الطبيعية، بما تحتله من ثروات ظاهرية، كالزراعة وتربية الحيوانات والثروة السمكية والثروة الباطنية، كالنفط والمعادن، وقدرة الإنسان على استخدامها وتوظيفها.
3. النظام السياسي، بما يحمل من استقرار وأفكار ديمقراطية وحرية وعدالة وانفتاح على العالم، وهي عوامل تساعد على نشر المساواة وتكافؤ الفرص بين جميع أفراد المجتمع على مختلف اتجاهاتهم وأنواعهم وفئاتهم.

ثالثاً: واقع التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمرأة:

بمفهوم التنمية الشاملة فإن مفهوم الشمول فيها جميع أوجه النشاط الاجتماعي والاقتصادي، مكونة كلاً لا يتجزأ ولا يمكن توصيله لرجل أو امرأة أو نشاط دون آخر.

والبلاد قررت الأخذ بأسلوب التنمية لقطع مسافات التخلف بينها وبين البلاد المتقدمة، مستفيدة من إمكاناتها الذاتية طبيعياً وبشرياً، لكن مسيرتها تقابل عقبات كثيرة أهمها ما يتصل بالعنصر البشري، وخاصة المرأة، والتي يتصف دورها في كل برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية حتى الآن بما يلي:

1- ضعف الإنتاجية:

ومن أهم أسبابه عدم إعداد القوة البشرية العاملة إعداداً كافياً على مهارات العمل، وكثرة الأيدي العاملة غير الماهرة وغير المتعلمة، إذ تمثل نسبة تقارب 4% من جملة العاملين أو قطاع الزراعة من النساء اللاتي ينقصهن التعليم والتكنولوجيا، ونسبة 6% من قطاع الخدمات اللاتي لا يشترط لتوظيفهن مستوى تعليمي، كالعاملات في المصانع وفي النظافة. كما أن من أهم أسباب تدني الإنتاجية أو ضعف الإنتاج ثانوية الدور الذي تقوم به المرأة، أي أنها لا تقوم بأدوار رئيسية قيادية فاعلة.

2- ارتفاع نسبة الإعالة:

حيث تظهر الإحصاءات المتوافرة أن نسبة 4.7% الذين يعملون ويعولون غيرهم يشكل أكثر من ربع عدد السكان، بينما التبعية هم من الأطفال والنساء الذين لا يعملون ومع زيادة نسبة السكان عبء الإعالة في التزايد.

3- انخفاض مساهمة المرأة في التنمية الاقتصادية:

تكشف الإحصاءات المتوفرة أن جملة النساء المساهمات في النشاط الاقتصادي من مجموع القوى العاملة تقارب 16%. وبمقارنة ذلك بدول أخرى وبإجمالي عدد السكان من الإناث يتضح ضآلة مساهمة المرأة في التنمية الاقتصادية.

4- ارتفاع نسبة الأمية بين النساء:

حيث تشير الإحصاءات إلى أن حوالي 80% من النساء في المجتمع اليمني أميات، وتزداد هذه النسبة إلى 90% في المجتمعات الريفية، وهي نسب عالية تؤثر على مشاركة المرأة عموماً في القيام بدورها بما يتفق ومصلحة الاقتصادي القومي.

5- انخفاض الوعي الصحي وزيادة نسبة المواليد:

يتميز المجتمع اليمني بارتفاع نسبة المواليد، وهذا يؤثر بدوره على صحة المرأة وأدائها، حيث ترتفع نسبة الوفيات بين الأمهات والأطفال على حد سواء، بسبب تلاحق عدد الولادات وانخفاض الوعي بأهمية تطعيم الأطفال ورعايتهم، مما يؤثر سلباً على إنتاجية المرأة وعملها وعلى تنشئة الأطفال وإعدادهم إعداداً صحيحاً للمستقبل.

6- انخفاض مساهمة المرأة في التنمية الاجتماعية:

الملاحظ بصفة عامة أن المرأة تشارك في هذه المجالات بأقل جهد، وغالباً ما يقتصر هذا الجهد على المدن. في المجتمعات النسائية والنقابية يقتصر نشاطها على المدن الرئيسية. ومشاركة المرأة في الخدمات المختلفة وتنمية المجتمع ضئيلة. ورغم حصول المرأة على حق الترشح والانتخاب، إلا أن إقبالها على ترشيح نفسها في الانتخابات المختلفة ضعيف، ومبادرتها لأخذ حقوقها الوظيفية والسياسية ضعيفة. وإجمالاً فإن دورها في مجال التنمية الاجتماعية أقل من مساهمتها في مجال التنمية الاقتصادية.

7- ارتفاع نسبة الفقر بين النساء:

مع ارتفاع نسب الإعالة واعتماد المرأة اقتصادياً على الرجل وارتفاع نسبة المواليد، وزيادة عدد المهاجرين من الذكور، وانخفاض نسبة تعليم المرأة

وافتقارها إلى التدريب والإعداد الفني المناسب، ترتفع نسب الفقر بين النساء بشكل ملحوظ، مما يؤدي إلى انخفاض نسبة مشاركتها الفاعلة والقيام بأي دور تنموي في المجتمع.

هذه الأوضاع بجملتها قد أسهمت في تأخير عملية التنمية ومشاركة المرأة فيها بشكل واسع. وقد يقول قائل إنها أوضاع عامة تطال المرأة والرجل، وذلك صحيح، ولكن يبقى حال المرأة أسوأ بكثير، خصوصاً إذا ما قيست نسب مشاركتها التعليمية والاقتصادية والاجتماعية، في ضوء برامج التنمية التي ينوي المجتمع القيام بها، وخطورة ذلك على اتجاهات المستقبل.

رابعاً: أهم الأسباب التي تدعو إلى دمج المرأة في برامج التنمية:

إن للمرأة كإنسان اهتمامات كثيرة، داخل المنزل وخارجه، وهي نصف المجتمع. ومن المستحسن هنا الإشارة إلى أهم الدوافع التي تدعو إلى الاهتمام بمدمج المرأة في التنمية:

1. إنها أكثر الموارد البشرية تعرضاً للإهمال، خصوصاً في الريف، الذي يشكل سكانه أكثر من 80% من إجمالي عدد السكان، وبالتالي فإن تركيز الجهود التنموية على جانب واحد من جوانب المجتمع أو على بعض قطاعاته يعني أننا نحرم المرأة من كثير من الخدمات وفرص التعليم والتدريب.
2. إن جميع المشكلات القائمة التي يعاني منها المجتمع نراها أشد وطأة على المرأة، التي ترتفع لديها نسبة الأمية بشكل أعلى من الرجل، وترتفع نسبة التحاق الذكور بالتعليم عنها عند الإناث. كما أن نسبة التسرب بين الفتيات أعلى منها بين الأولاد.
3. إن ظاهرة الزواج المبكر يترتب عليها تحميل الفتيات الصغيرات مسؤوليات كبيرة وهن لا يزلن في عمر الطفولة. وقد أدت عمليات الحمل المتكرر، مع صغر سن الفتيات وانتشار أمراض نقص التغذية، إلى ارتفاع نسب وفيات الأمهات والمواليد على حد سواء.
4. إن انخفاض الدخل واعتماد المرأة اقتصادياً على الرجل، مع انعدام فرص التدريب والتأهيل، قد أدى إلى خفض فرص العمل أمام المرأة وفرص مشاركتها الاقتصادية على قدر متساو مع الرجل، وهذا بدوره ساعد على زيادة نسبة الفقر بين النساء عنها بين الرجال.
5. إن انخفاض دور المرأة في التنمية الاجتماعية والمشاركة السياسية قد أدى إلى ضياع فرصتها في الوصول إلى مراكز اتخاذ القرار على

مستوى الإعداد والتنفيذ، مما أدى إلى ضياع مصلحة المرأة في مسائل التخطيط السليم للمرأة.

6. هذه الأسباب مجتمعة تدعونا جميعاً إلى أن نؤكد ضرورة دمج المرأة في برامج التنمية، لأن التنمية، باعتبارها تنمية للبشر الذين هم هدف التنمية ووسيلتها، تصبح غير ذات موضوع إذا لم تكن تنمية لكل البشر دون تفرقة.

خامساً: الوسائل التي تمكن وسائل الاتصال الجماهيرية من القيام بأدوارها في مجال التنمية:

إن لوسائل الاتصال دوراً هاماً في عملية إدماج المرأة في التنمية. ولعل أهم هذه الوسائل الأجهزة المرئية والمسموعة؛ لأن استخدام المواد المقروءة لا يمكن أن يلعب دوراً فاعلاً في مجتمع تغلب عليه الأمية.

وهنا يمكن تلخيص بعض المهام التي يمكن التركيز عليها كأهم أركان التنمية، من المقدمة السابقة، في:

- التعليم، ويشمل القضاء على الأمية، وبرامج التدريب والتأهيل.
- الصحة، وتشمل التخطيط الإنجابي.
- المشاركة السياسية، وتشمل حفز المرأة على ممارسة أعمالها القيادية.
- التنمية الاجتماعية، وتشمل المشاركة الجماهيرية والنقابية والأعمال التطوعية.
- التنمية الاقتصادية، وتشمل الأعمال الزراعية والإنتاجية الأخرى، وإبراز دور المرأة وأهميته للنهوض بالمجتمع.

المـراجــع

1. وهيبة غالب فارع: المرأة اليمنية والميثاق الوطني - محاضرة غير منشورة مودعة في برنامج التوعية السياسية بالميثاق الوطني، جامعة صنعاء، 8/ 9/ 1983م.

2. وهيبة غالب فارع: تعليم البنات في اليمن بين الإحجام وتكافؤ الفرص التعليمية - رسالة ماجستير غير منشورة مودعة مكتبة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1983.

3. وهيبة غالب فارع: صيغ التعليم المهني المناسب للمرأة اليمنية، مؤتمر التعليم التقني، اللجنة الوطنية لليونسكو، المغرب، 1988م.

4. وزارة الخدمة المدنية والإصلاح الإداري: دراسة إحصائية عن المرأة اليمنية العاملة 75-1983م، صنعاء، مايو 1983م.

5. وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل والشباب: المرأة اليمنية العاملة - دراسة ميدانية بمدينة صنعاء، صنعاء، يناير 1981م.

6. Gynthia Myntti : Women and Development in Yemen Arab Republic , Eschoborn , 1979.

القراءة الحادية عشرة

صورة المرأة في المناهج الدراسية اليمنية

1996م

أ.د. وهيبة غالب فارع

القسم الأول: الإطار العام للدراسة
القسم الثاني: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها
أولاً:الأهداف العامة والخاصة للمناهج الدراسية ومضامينها الاجتماعية
ثانياً: المضمون الاجتماعي التربوي لمناهج القراءة الأساسية وقيمه نحو المرأة
ثالثاً: اتجاهات مضمون الكتب الدراسية وعلاقتها بمكانة المرأة
رابعاً: الاهتمامات المتضمنة في كتب القراءة الأساسية نحو المرأة
القسم الثالث: النتائج المستخلصة والتوصيات

القسم الأول: الإطار العام للدراسة

أولا: المقدمة:

اقتضت ظروف التطور الاقتصادي والاجتماعي من المرأة في المجتمع اليمني أدوارا متعددة في مختلف المجالات الحديثة، فبعد ظهور التعليم الحديث تواجدت المرأة اليمنية في العديد من الوظائف الخدمية: طبيبة معلمة، مديرة، سيدة أعمال، وكيلة وزارة، مستشارة وزارة، أستاذة جامعية، عميدة كلية...

مثل هذه التغييرات لم يكن المجتمع اليمني مستعدا لها قبل 30 عاما على الأقل، فالتعليم بشكله الحديث بدأ عام 1962 في المدن، والمساواة في التعليم قضية لم تبحث قبل ذلك التاريخ، ووصول المرأة إلى أعلى الوظائف الإدارية لم يخطر على بال راسمي السياسة التعليمية آنذاك، في مجتمع ورث من ظروف التخلف ما يؤخر نموه عقودا طويلة، وكان التعليم أولى الخدمات التي تحاول الدولة إيجادها من الصفر تقريباً لعموم المواطنين. وقد ظل تعليم الإناث في المجتمع اليمني متأخرا عن تعليم الذكور كما وكيفا، إلا أنه لم يكن تعليما مخططا له، ولم تكن الإمكانيات البشرية والمادية مهيأة لنشره وتطويره.

وفي ظل تلك الظروف لم يكن متوقعا ذلك الإصرار من قبل المرأة على أخذ الفرصة التعليمية إلى نهايتها والإصرار على ربطها بالعمل، وعلى الترقي الوظيفي فيه، الذي لم يتعارض مع القانون والدستور. ولم تنجح بعض المحاولات الفردية لتحجيم تعليم وعمل المرأة، التي كانت تتم وفق تفسيرات واجتهادات وقناعات خاصة.

ومع انتشار التعليم في عموم البلد وتطور الظروف السياسية الأخرى بالاتجاه نحو التعددية والديمقراطية، شهدت البلاد تفعيلا لمختلف أدوار المرأة، التي أدتها أو التي من المتوقع أن تؤديها في المرحلة المقبلة، فهي مشاركة في ترسيخ النظام الجمهوري، وهي مقاتلة في صفوف الثوار أثناء حرب تحرير الجزء الجنوبي من الوطن، وهي أخيرا مقاتلة ومدافعة عن الوحدة، ومشاركة في الانتخابات وفي الأحزاب السياسية؛ الأمر الذي فرض واقعا جديدا على مختلف المؤسسات التشريعية للتعامل مع قضايا المرأة وأدوارها داخل المجتمع.

هذا الواقع، مع ذلك، لم ينف استمرار بعض الاتجاهات الفردية في محاولة التقليل من أهمية دور المرأة، بشكل عفوي أو مقصود، وإن كانت لا تعبر عن مواقف قانونية أو رسمية، فإنها قد تصبح اتجاهات ذات مردود سلبي عندما تخاطب الأفراد من خلال وسيلة تعليم رسمية.

وكان غياب المرأة عن عمليات التخطيط ورسم السياسة في مواقع اتخاذ القرار قد أسهم في تغييب أدوارها التاريخية والسياسية والاقتصادية، بمعطياتها الثقافية من نصوص أدبية ودراسية، والتي بدأت ترسي قيما واتجاهات دخيلة على المجتمع اليمني وخصوصياته، وقد لا تتناسب مع متطلبات التنمية والتحديث.

وأصبح الحديث عن الفكرة الثقافية الشائعة التي كونها المجتمع اليمني، كغيره من المجتمعات التقليدية الأخرى، في الفترات الماضية، هو الحديث الدائم عن دور كل من الرجل والمرأة في المجتمع والأعمال المناسبة لكل منهما، والتي تبعها في الغالب استنباط أساليب تربوية لترسيخها. وكانت المناهج الدراسية أحد الأساليب التطبيقية لنقل هذه الثقافة وتطبيعها، والتي من خلالها أمكن تحديد أدوار المرأة وموقعها في إطار حركة المجتمع صعوداً وهبوطاً؛ ذلك أن المناهج إحدى أهم أدوات عملية التنشئة الاجتماعية التي ترسم صورا وأدوارا محددة للأفراد والعادات وما هو كائن وما ينبغي أن يكون، وبالتالي فهي تعكس الأدوار المطلوبة للمرأة، التي تقوم بها أو المتوقع أن تقوم بها مستقبلا، والتي أبرز ملامحها في المناهج الدراسية هو دور ربة البيت فقط.

وقد أثبتت الدارسات المختلفة أن أهم ثلاثة عوامل مؤثرة في الفرد وتكوين اتجاهاته السيكولوجية وتنشئته التي تدفع بعملية التنمية هي: التعليم، التعرض لوسائل الاتصال الجماهيري، والمهنة أو الوظيفة. وبرز التعليم من بين أهم تلك العوامل في العديد من المجتمعات والمتغيرات على الإطلاق[1].

المقصود بالتعليم هنا هو التعليم المنظم بمناهج ومقررات دراسية، لأن سوء إعدادها يمكن أن يترك آثارا سلبية مبكرة على اتجاهات التنمية والتحديث، بقصد أو بدون قصد.

وقد تناولت بعض الدراسات مكانة المرأة في المناهج بشكل عام، دون الخوض في جزئيات المناهج، كمقررات وموضوعات أو مراحل، مما أسهم في إعطاء صور عمومية غير دقيقة في بعض الأحيان عن الاتجاهات والقيم والأدوار المجتمعية والنوعية المراد غرسها في عقول الناشئة. ونظرا لأهمية التخصيص أثناء التحليل فقد ارتأينا أن يكون التركيز على أحد أكبر هذه المقررات وأكثرها كثافة في التدريس، بحيث تتناول هذه المواد من عدة زوايا ومن خلال عدة عناصر.

([1]) الأمي في إطار الحملة الوطنية هو من كان في الفئة العمرية بين العاشرة والخامسة والأربعين، من الجنسين، ويجهل القراءة والكتابة، أو من لم يصل في تعليمة إلى نهاية الصف الرابع. (وهيبة فارع: تطور تعليم الفتاة 1990، ص4).

وتعتبر اللغة مفتاحا للعملية التعليمة بكاملها، ولذا يبدو أهم المعطيات الثقافية في المناهج التعليمية مرتبطا بتعلم اللغة في المراحل العمرية المبكرة، نظرا لكبر حجمها وتشعبها واتساع مدة تدريسها، ونظرا لما تحويه من أفكار وما تنشره من قيم واتجاهات مبكرة بين الأطفال بمضامين اجتماعية واقتصادية وثقافية وتربوية يتشربونها منذ بداية تكوينهم.

وذا كانت اللغة تشكل تلك الأهمية العلمية والاجتماعية، فإن مقررات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي تحوي مضامين واتجاهات قيمية نحو الأفراد، بعضها يتلاءم مع المجتمع وواقعه، وبعضها يرسم صورة غير واقعية تترك أثرها السلبي على مجمل الأفراد، ومنهم المرأة، التي تبدو أكثر تأثرا بذلك في ظل التغيير المجتمعي.

ثانياً: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

إن ظروف التطور في المجتمع اليمني قد أوجبت على المرأة القيام بأعمال وأدوار غير تقليدية، وفقا لطبيعة الانتقال من مجتمع رعوي بسيط إلى مجتمع مدني يتجه نحو التصنيع والتعليم والتحديث ويتعامل مع مجمل القضايا التكنولوجية والعلمية والثقافية. ولكن هذا التغير أظهر عددا من الاتجاهات نحو المرأة، منها:

1. الاتجاهات التقليدية لأدوار المرأة الجديدة التي تتناسب مع مؤهلاتها التعليمية، والتي يمكن ملاحظتها عند استعراض الوظائف القيادية المتوسطة في الدولة للإناث مقارنة بالذكور، والتي لم تزد عن 3% في عام 1993م (المرأة والديمقراطية في اليمن، 1994م، ص 89)[1].
2. الجهل بحقيقة الأدوار التاريخية والسياسية المعروفة للمرأة اليمنية، التي برزت بين صفوف الجيل الجديد "المتعلم"، حتى أن بعضهم لا يعرف ما إذا كانت الملكة بلقيس حقيقة أم أسطورة، كما لا يعرف إن كانت الملكة أروى قد جاءت بعد الإسلام أم قبله.
3. اتجاهات بعض الطلبة الجامعيين نحو تخفيض تعليم المرأة. ففي دراسة أجريت على طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء حول اتجاهاتهم نحو تعليم المرأة اليمنية، انتهى البحث إلى أن 28% من المبحوثين يرون أن من الأفضل للمرأة تعلم أمور دينها فقط، و23% يرون أن تتعلم حتى نهاية المرحلة الثانوية، و63% يرون أن تعليم الرجل أهم من تعليم المرأة[2].

([1]) وهيبة غالب فارع: المرأة والديمقراطية في اليمن، مجلة "الثوابت"، المؤتمر الشعبي العام، صنعاء 1994م، صحيفة "الثورة"، الجمعة 1993/5/14م

([2]) وهيبة غالب فارع: اتجاهات طلبة كلية التربية نحو تعليم المرأة في المجتمع اليمني - دراسة ميدانية، صنعاء 199.

4. تخصيص أدوار المرأة في المناهج الدراسية المختلفة التي أيدت إبعادها عن مقومات العملية التنموية التي هدفها وغايتها الإنسان، ذكرا كان أم أنثى (محمد المخلافي: وضع المرأة في المجتمع اليمني ودورها التنموي، 1990، ص 200 -204)[1].

هذه المواقف أجملت عددا من الاتهامات الموجهة إلى المناهج الدراسية ومضامينها الاجتماعية/ التربوية، ومواقفها من المرأة، والقيم التي تعكسها لدى الناشئة، باعتبارها إحدى أهم وسائل التنشئة الاجتماعية النظامية.

من هنا جاء التساؤل الرئيسي للدراسة:

هل ترسم كتب القراءة صورة إيجابية أم سلبية عن أدوار المرأة اليمنية؟

ويتفرع عن ذلك أسئلة أخرى:

1. هل يوجد تحديد لدور المرأة في الأقسام المختلفة للكتب، مثل: الموضوعات، الحوار، الصور، التمرينات؟
2. ما الأدوار أو الوظائف التي تسند إلى المرأة في هذه الكتب؟ وهل تقوم بأدوار ثانوية: ممرضة، سكرتيرة...؟ هل تحتل المرأة مواقع قيادية؟ هل تبدو في مجالات أخرى بعيدة عن العمل المنزلي أو الحقلي؟
3. هل تحتوي كتب القراءة على مظاهر ثقافية مميزة للمرأة؟ هل تؤيد هذه المواد فكرة أن الرجل معتمد على نفسه نشيط قوي وأن المرأة سلبية ضعيفة عاطفية؟
4. هل ترد عبارات تشعر القارئ بامتهان للمرأة؟ هل يشعر الآخرون عند استقبال المرأة بالامتعاض؟ وهل يشعر الطفل بأن اللعب مع زميلاته يعرضه للنقد؟
5. ما القيم التي تعكسها هذه الكتب عن العدالة والتعاون بين الجنسين؟
6. ما الفضائل التي توردها هذه الكتب عن المرأة: التضحية، الاحترام، التقدير...؟
7. ما المظاهر الثقافية المعادية للمرأة في هذه الكتب؟

ثالثاً: هدف الدراسة وأهميتها

([1]) محمد سرحان المخلافي: وضع المرأة في اليمن ودورها التنموي، الندوة الوطنية حول دور المؤسسات الاجتماعية في التنمية، وزارة التأمينات والشؤون الاجتماعية، 28 أكتوبر – 1 نوفمبر صنعاء 1990م.

تهدف الدراسة إلى إبراز اتجاهات كتب القراءة الأساسية نحو المرأة، وبيان الأنماط الثقافية الشائعة في المجتمع اليمني، والخاصة بدور كل من المرأة والرجل في المجتمع، وتعرف الاتجاهات السلبية والايجابية في هذه المقررات ومضامينها الاجتماعية والاقتصادية، باعتبار المنهج الدراسي ناقلا للثقافة ووسيلة تنشئة.

ونظرا لحساسية موضوع الأدوار الاجتماعية المختلفة بين الرجل والمرأة مجتمعيا، وتعذر تناولها وتحليل مضمونها في المناهج الدراسية، فإن هذه الدراسة تعتبر أحد المجالات العلمية الجديدة التي يمكنها الإسهام في تقييم المناهج الدراسية بطريقة موضوعية تشجع الباحثين على مراجعة مفرداتها وتعرف مشكلاتها المنهجية والعلمية وتقديم المقترحات اللازمة لضمان تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتذليل الصعوبات التربوية التي تواجه المرأة، من خلال تقييم المناهج الدراسية بأسلوب علمي وتربوي وموضوعي سليم.

رابعاً: منهج الدراسة

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي لرصد صورة المرأة في مناهج القراءة للمرحلة الأساسية، وتحليلها من منظور اجتماعي تربوي، بحيث تتعرض للمناهج الدراسية ومراحل تطورها وعلاقة مفرداتها بالأهداف المجتمعية، من حيث موضوعاتها المستوحاة من البيئة، ومن حيث الموضوعات التي تتناول المرأة باعتبارها أحد العناصر المكونة للمجتمع وحركته الإنسانية، عن طريق تحليل محتوى مواد القراءة في المرحلة الأساسية ورصد بعض ظواهرها الثقافية السلبية والايجابية.

خامساً: أداة الدراسة ومجالاتها وعناصرها

أداة الدراسة:

تستخدم الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، وهو من الأساليب العلمية المستخدمة في دراسة المواد اللفظية والمكتوبة والاتجاهات السائدة في المضمون بدرجة عالية من الموضوعية، خصوصا في المواد التعليمية والإعلامية [1].

([1]) عواطف عبد الرحمن وآخرون: تحليل المضمون في الدراسات الإعلامية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1986م.

وقد يستخدم هذا الأسلوب للكشف عن أساليب الدعاية، وعن الملامح الأسلوبية للنصوص المختلفة. كما قد يساعد في الكشف عن الاهتمامات والميول والقيم الاجتماعية، بالإضافة إلى استخدامات علمية أخرى[1].

مجالات الدراسة:

تركز الدارسة على أحد جوانب استخدامات أسلوب تحليل المحتوى كأداة لتحليل المضمون الدراسي لمناهج القراءة في المرحلة التعليمية الأساسية، من حيث:

1. الأهداف العامة والخاصة في المناهج الدراسية ومضامينها الاجتماعية.
2. الاتجاهات السائدة في المضمون التربوي لكتب القراءة، وعلاقة هذه الاتجاهات بالواقع الاقتصادي الاجتماعي الثقافي السائد.
3. الاهتمامات والقيم التي تتضمنها كتب القراءة لهذه المرحلة نحو المرأة.

العناصر المحددة للدراسة:

تقتصر العناصر المستخدمة في تحليل مضمون هذه الكتب على ما يتلاءم مع هدف معالجة مشكلة الدراسة، من حيث:

- الأدوار المحددة للمرأة.
- تابعية الأدوار والوظائف أو استقلاليتها.
- التقليل من شأن المرأة أو الامتعاض من مشاركتها المجتمعية.
- توافر القيم الخاصة بالعدالة والتعاون والالتزام بين الجنسين.
- توافر النصوص التي تعدد فضائل المرأة في هذه الكتب.
- تشويه صورة المرأة في بعض النصوص.

سادسا: عينة الدراسة

يقتضي أسلوب تحليل المحتوى توافر المادة الدراسية وتحليلها، ولهذا تم اختيار تسعة كتب لتدريس القراءة للفئة العمرية 6 – 15 عاما، وهي كتب الصفوف 1 – 9 والتي تدرس في المدارس الأساسية اليمنية حاليا[2]، باعتبار اللفظ والصورة من مكونات التعبير الثقافي المبكر. كما أن المرحلة العمرية من سن السادسة حتى الخامسة عشرة تعتبر من أهم الأعمار تأثرا بالثقافة وأكثرها قدرة على الحفظ والتقليد، والتي تتحول إلى سلوك يومي وعادات

([1]) رشدي طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987م.
([2]) وزارة التربية والتعليم: منهج كتب القراءة للمرحلة الأساسية من 1 – 9، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، 1994م.

وتقليد واتجاهات فيما بعد. كما أن أكثر الاتجاهات القيمة تتمحور في النصوص الأدبية لهذه المرحلة.

سابعا: الدراسات السابقة

تناول عدد من الدراسات في عدد من المجتمعات العربية دور المناهج الدراسية في رسم الصورة المجتمعية للمرأة بصورة رئيسية، وفي تكوين الاتجاهات والقيم تجاهها، وفق رؤى ومفاهيم خاصة. وقد دفع ذلك بالباحثين إلى مراجعة وتحليل عدد من الكتب الدراسية التي تتناول تحديد الأطر الثقافية ومكوناتها في المجتمع لأغراض تربوية، والتي تعد خصيصا من قبل مجموعة من التربويين تتباين خلفياتهم السياسية والاجتماعية والعلمية.

وقد استدعى هذا التباين وجود مقاييس ومعايير محايدة للتقييم يتم استخدامها عادة من غير المؤلفين، وعن طريق بعض الأساليب العلمية. وكان أسلوب تحليل المحتوى إحدى هذه الطرق لدراسة الصفات الأسلوبية للمناهج، وكان منهج القراءة أهمها، باعتبار اللغة سلوكا فرديا اجتماعيا يمكن من خلاله تعرف أهداف وخصائص المؤلفين في النص الأدبي وما يعكسه من قيم واتجاهات، سلبية أو ايجابية، للأفراد والمجتمعات تجاه قضايا مجتمعية أو شخصية.

وقد استخدم هذا الأسلوب في تحليل عدد من الاتجاهات والقيم في المناهج الدراسية العربية، منها دراسة عن صورة المرأة في الكتب المدرسية اللبنانية من خلال قاموس الألفاظ المستخدم لوصف الإناث (إلهام كلاب، 1984) التي أظهرت أن شخصية المرأة الأم هي الشخصية الطاغية، بنسبة 90% من الصورة التي قامت بتحليلها في الكتب الدراسي، وأنها (الأم) تبقى بدون ملامح وبدون اسم، إلا إذا سميت باسم ابنها الذكر. أما شخصية الجدة فهي نسخة مكررة للأم بصيغة الماضي. وأما الشخصية الثالثة فهي شخصية البنت، التي تجهز لتكون الأم الصغيرة غدا بالنمط نفسه. وأما عن المرأة العاملة فقد توصل البحث إلى أن الكتب الدراسية تركز غالبا على أن ممارسة هذا العمل بسبب فقدان المعيل وبسبب الفقر المدقع، وغالبية عمل المرأة من النوع اليدوي. كما ركز البحث على صورة الإناث التي تتناولها هذه الكتب بشكل عام، حيث وجد أن جميعها يؤنث أو يذكر حسب الفضائل والنواقص المعطاة لها، فالحصان مثلا شجاع، والهرة ثرثارة، والأرنب شيطان، والسلحفاة بطيئة، ولم تجد الباحثة في هذه الكتب صورة المرأة الزوجة، بمعنى

أنه لا حوار بين الرجل والمرأة في العائلة، بل إن هناك أباً يعمل في الخارج وأمًّا مسؤولة عن الأعمال الروتينية المكررة في المنزل [1].

كما استخدم هذا الأسلوب لدراسة شخصيات قصص مجلات الأطفال (حازم النعيمي، 1979م)[2]، التي هدفت إلى تعرف الشخصيات الرئيسية لإحدى مجلات الأطفال وتحديد جنسها ودورها ووظائفها في المجتمع ومقارنة الشخصيات النسائية بالشخصيات الرجالية، من خلال 188 قصة. وتوصل الباحث إلى أن نسبة الشخصيات النسائية تبلغ 13% فقط، مقابل 87% من الشخصيات الرجالية في هذه القصص، وأن سمات السلوك العام للمرأة والرجل تحددت تحسب القيم الاجتماعية السائدة؛ فالمرأة: مؤدبة، مضحية، مطيعة، تحتاج إلى المساعدة والتشجيع، عاطفية، ضعيفة، جبانة، خبيثة، ماكرة، غبية أو عديمة الذكاء في أحيان كثيرة... بينما الرجل: قوي، شجاع، مغامر، مستقل، صبور، ذو سلوك إجرامي في أحيان كثيرة، طريف، هزلي، منطقي...

كما تناولت بيتي سميث، betty Schmitz 1975، مسائل النوع البشري وتقسيم الأدوار[3] في كتب اللغة الفرنسية، حيث توصلت إلى أن كتب تعليم اللغة الفرنسية مهتمة برسم صورة سيئة حول المرأة الفرنسية، وأنها لا تمثل واقع المرأة الفعلي في المجتمع الفرنسي، حيث لا تبدو المرأة الفرنسية خارج الشؤون المنزلية، رغم ما حققته من إنجازات على الصعيدين السياسي والمجتمعي، بل إن بعض العبارات التي توصف بها المرأة الفرنسية في هذه الكتب عبارات سيئة لا ينبغي أن تطبق على المرأة بأية حال، ناهيك عن أن تكون في كتب لتعليم اللغة التي تنقل ثقافة متحدثيها.

أما لطفية الزيات فقد تناولت صورة المرأة في الأدب القصصي العربي، واختارت منظر الكتاب دون الكاتبة، كونه الأعم والأكثر تعبيرا عن القيم السائدة حول وضعية المرأة. وركزت الباحثة في معالجتها هذه على زاوية واحدة، تتمثل في وضع المرأة كأداة إنجاب ومتعة، وكبش فداء. وأظهرت الباحثة انعكاس البعد الطبقي لهذه الصورة في أدب نجيب محفوظ وفتحي غانم، كما أظهرت بعدها في أدب الطيب الصالح، وبينت كيف يعكس أدب

([1]) الهام كلاب: هي تطبخ وهو يقرأ - صورة المرأة في الكتب المدرسية في لبنان، مجلة "الحوادث" اللبنانية، العدد 1446، يوليو 1984م.

([2]) حازم النعيمي: مجلات الأطفال العربية ودورها في تكوين المفاهيم، مجلة "المستقبل العربي"، بيروت، السنة الثانية، العدد 8، 1979م، ص ص 196/185.

([3]) SCHITZ,B. 'SEXIM IN FRENCH LANGUAGE TEXT NOOKS " IN R.C .AFYATTE (ED) THE CULTURE REVOLATION IN FORIGN LANGUAGE TEACHING , ILLINOIS , NATIONA TEXTBOOK COMPANY L 1975PP119-130

زكريا تامر بشكل مصغر واقع العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع العربي، ومنها العلاقات بين الجنسين (لطفية الزيات صورة المرأة في الأدب 1981م)[1].

وتناولت عواطف عبد الرحمن صورة المرأة العربية في الإعلام العربي، من خلال الإعلام المصري والصحف الخليجية، عن طريقة استبيان لمحررات الزاوية النسوية وتحليل مضمون بعض الصحف والبرامج الإذاعية والتليفزيونية تبين التوجه الطبقي للإعلام النسائي في مصر في رأي المحررات وفي مضمون الصحف والبرامج النسائية، إذ إن الفئة المستهدفة من الإعلام هي فئة النساء المتعلمات من الطبقات الوسطى وما فوق، في المدن فقط. كما أظهرت وطأة العقلية الأبوية العشائرية على مؤسسات الإعلام وفي المادة الإعلامية الموجهة للنساء (عواطف عبد الرحمن: صورة المرأة في الإعلام العربي، 1981م) [2].

وتناول محمد سرحان (1990م)[3] صورة المرأة اليمنية في الكتب المدرسية وطبيعتها، التي بينت الجوانب المشرقة للمساواة في المواد الدراسية من المنظور الديني، حيث تتساوى فيها الأوضاع والحقوق والواجبات العامة من حيث العبارات والأخلاق ومجالات العلم والثقافة والنقد والجهاد والسياسة والحكم والاقتصاد والمال. وقد قارن هذا المنظور بملامح وضع المرأة المعاصرة وطبيعة مهامها وحجم المعلومات المتصلة بهذا الجانب. وتوصل الباحث إلى خلو الكتب الدراسية من الشخصيات النسائية الحديثة، سواء كانت عربية أم يمنية، وإلى قلة الموضوعات المتصلة بقضايا المرأة، وندرة المعلومات المتصلة بحقوق المرأة وواجباتها العامة، وعلى رأسها الممارسة الديمقراطية؛ ومن جهة أخرى كثرة الموضوعات المتعلقة بالمرأة الأم والزوجة وربة البيت، ووظائفها ومهامها وواجباتها.

ثم تطرق الباحث إلى طبيعة المرأة ووضعها العام، مقابل وضع الرجل. وقد توصل إلى أن الموضوعات الدراسية تحدد المسؤوليات القيادية في المجتمع، ومنها التسليم بعدم صلاحية المرأة لرئاسة الدولة أو رئاسة الوزراء، وذلك لأن هذه الوظائف -كما يرى واضعو المناهج- تحتاج إلى تفكير وإدراك لمواجهة المصاعب والشدائد، وطبيعة الرجل أقدر من عواطف المرأة، لرقة أنوثتها، وبالتالي فإنها بحاجة لحماية الرجل وقوته.

([1]) لطفية الزيات: صورة المرأة في الأدب القصصي العربي، ندوة المرأة ودورها في حركة الوحدة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، سبتمبر 1981م.

([2]) عواطف عبد الرحمن: صورة المرأة في الإعلام العربي – دراسة تطبيقية: الإعلام المصري والصحافة الخليجية، ندوة المرأة ودورها في حركة الوحدة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، سبتمبر 1981م.

([3]) محمد سرحان، مرجع سابق.

ورغم أن الكتب قد تضمنت فقرات من الدستور الدائم والميثاق الوطني، المتضمنة عدم التمييز، وأن النساء شقائق الرجال؛ فإن الموضوعات الدراسية اعتبرت هذه الموضوعات أفكارا عامة لا تستحق التفصيل.

وحول المرأة والتنمية وميدان العمل، فقد تناول الباحث الفكرة العامة في الكتب لدور المرأة في التنمية، فقد تركزت في العمل الزراعي في إطار البيت ومهن التدريس والتمريض خارج البيت ومهن التدريس والتمريض خارج البيت والمجال الرئيسي، الذي تركز عليه هذه الكتب هو الأسرة ويتضمن ذلك المرأة ربة البيت وحقوقها وواجباتها الزوجية وحقوق طاعتها والإنفاق عليها مع التفصيل لأهمية الزواج في حماية المرأة من الانحراف وعمق العلاقة بين الزوجين التي أساسها الطاعة.

والخلاصة أن هذه الدارسات قد أفادت الباحثة في تحديد العناصر الضرورية لتحليل صورة المرأة في المناهج الدراسية اليمنية من حيث تحديد عينة التحليل وعناصره والأسلوب المستخدم. وقد أضافت الدراسة الحالية بعدا جديدا للباحثين اليمنيين، من حيث حداثتها ومن حيث تركيزها على أحد المقررات الدراسية في ضوء معطيات وتطورات مجتمعية وفي ظل أحداث سياسية كانت المرأة أحد أركانها.

القسم الثاني: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: الأهداف العامة والخاصة للمناهج الدراسية ومضامينها الاجتماعية

1- المناهج والأهداف الدراسية

قبل ثورة عام 1962م لم تكن هناك مناهج دراسية يمنية بالمعنى التربوي المتعارف عليه حديثاً. ولم تكن هناك سوى عشر مدارس ابتدائية موزعة على عموم البلاد، وثلاث مدارس إعدادية/ ثانوية، وجمعيها للبنين. وكان التعليم تجميعيا، هدفه الأساسي تخريج بعض الموظفين والكتبة في المناطق اليمنية الواقعة تحت حكم الأمامة. وقد خصص للبنات 3 مدارس ابتدائية في كل من: تعز، صنعاء، والحديدة، منذ عام 64 من المباني الحكومية (وهيبة فارع: تعليم البنات في اليمن، 1983)[1].

أما في المناطق الجنوبية فقد أنشئت بعض المدارس لتأهيل الموظفين اللازمين لخدمة الدوائر الحكومية تحت الحكم البريطاني. وبلغ عدد المدارس قبل الاستقلال حوالي 526 مدرسة، منها للبنات 14 مدرسة (ابتدائية ومتوسطة

([1]) وهيبة غالب فارع: تعليم البنات في اليمن بين الإحجام وتكافؤ الفرص التعليمية - رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، 1983م.

وثانوية) في مدينة عدن، و37 مدرسة (ابتدائية) في الولايات الريفية (كرامة مبارك سليمان: التربية والتعليم في الشطر الجنوبي، 1994م)[1].

ومع قيام ثورة 1962م في الجزء الشمالي من الوطن، واستقلال المناطق الجنوبية عام 1967م، لقيت الدولة الحديثة دعما من كل من مصر والعراق وسورية، التي شاركت بإرسال كتب ومناهج ومدرسين بينهم مدرسات للمراحل الثلاث، وخبراء في وضع وتصميم المناهج الدراسية التي اعتمدت على المناهج الشقيقة، وبالذات المناهج المصرية، التي استخدمت لحل مشكلة فراغ المنهج الدراسي اليمني.

وفي مطلع السبعينيات صدرت قوانين التعليم في الشطرين، لكن المناهج ظلت نسخة مكررة من المناهج العربية السابقة، مع تعرضها للتعديل. واستقرت في نهاية السبعينيات مع بعض الإضافات والحذف. وبقيام دولة الوحدة عام 1990م نقحت المناهج الدراسية لتلبي حاجة أبناء البلد الواحد في ظل ظروف ومعطيات سياسية ومجتمعية جديدة؛ لكن هذا التطوير لم يكن مرضيا من الناحية التربوية والمنهجية، وقد تبين فيما بعد أن عملية إعداد المناهج ليست عملية فنية وتجميعية فقط وإنما هي في الأساس عملية اجتماعية لا بد تخضع لطبيعة المجتمع وتغيره فقط وأن تكون هذه العلاقة تبادلية (وهيبة فارع، مجيد غانم: مناهج التعليم الأساسي، 1992م، ص 18)[2].

ولم تسلم محاولات تطوير المناهج من النقد، الأمر الذي دفع واضعي السياسة التعليمية إلى عقد عدد من اللقاءات والندوات التشاورية التي ساعدت على إضفاء صبغة الثقافة اليمنية المشتركة لعموم المنهج الدراسي.

والملاحظة أن محاولات توحيد المناهج منذ عام 1990م كانت تهدف إلى إيجاد منهج يجمع بين الرؤى السياسية المتباينة أولا، ويخدم عملية يمننة المناهج ونقلها من إطارها الخارجي إلى الإطار المحلي بخصوصياته ثانيا. وفي هذا المجال لم تكن الخبرة كافية، خصوصا مع إخضاع معايير اختيار المؤلفين لعمليات الانتقاء السياسي. ومرة أخرى تعالت الدعوات للأخذ في الاعتبار عددا من المعطيات التربوية والمجتمعية والمنهجية عند وضع السياسة التربوية تلاها تكليف عدد من المتخصصين لمراجعة ومتابعة إعداد وتطوير المنهج بصفة استشارية، بينهم عدد من الخبراء العرب الذين سبق لهم

([1]) كرامة مبارك سليمان: التربية والتعليم في الشطر الجنوبي من الوطن، مركز الدراسات اليمني، صنعاء، 1994م.

([2]) مجيد غانم، وهيبة فارع: مناهج التعليم الأساسي، مؤتمر معلم التعليم الأساسي، كلية التربية، جامعة الإسماعيلية، 1992م

الاشتراك في وضع المناهج الدراسية اليمنية. وظهرت أولى المحاولات الجادة للخروج من هذا الوضع عام 1993م[1].

وقد ظل قانون التعليم محل خلاف بأهدافه المتباينة وفلسفته لكيفية بناء الشخصية اليمنية وتوحيد التعليم العام والتعليم الديني. ومع ذلك فقد تم دمج المرحلتين الابتدائية والإعدادية في مرحلة واحدة سُميت مرحلة التعليم الأساسي ومدتها تسع سنوات، عوضا عن المدرسة الموحدة (ثماني سنوات) والابتدائية (ست سنوات)، وشمل القانون أهدافا عامة تتلخص في بناء الشخصية اليمنية بناء سليما ومن كافة الجوانب، وتسعى إلى تخليص المجتمع، ذكورا وإناثا، من حالة التخلف التعليمي التي عانى منها في الماضي، مع دمج أهداف خاصة بتعليم الفتاة، تتمثل في تربيتها تربية تؤهلها كي تكون ربة بيت وأمًّا صالحة، والمتضمنة في القانونين 74 و 76[2] .

وتتضمن قوانين التعليم وإلزاميته في المرحلة الأساسية، مع السعي نحو تحقيق تكافؤ الفرص فيه، والتقويم الموضوعي للطلبة، والمساواة في المعاملة بين التلاميذ. وبهذه القوانين التي تتصدر الأهداف التعليمية يتضح أن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي أنشأها المجتمع بغرض تحقيق أهداف اجتماعية، أهمها احترام المجتمع بجميع طبقاته وفئاته، وتحقيق التقدم في مختلف مجالات الحياة والتي تؤدي المدرسة فيها دورا كأداة للحراك الاجتماعي.

2- أهداف تعليم القراءة الأساسية

يتفق واضعو المنهج على أن الأهداف العامة لتدريس القراءة في المرحلة الأساسية تتمثل في تنمية القدرات العلمية لدى التلاميذ، إلى جانب إثراء المعارف والمفاهيم العامة لديهم، إضافة إلى تعميق القيم الإسلامية وترسيخها كسلوك حضاري يمثلونه في حياتهم، وتوجيههم التوجيه الصحيح لخدمة المصالح الوطنية والقومية (وزارة التربية والتعليم: مشروع منهاج القراءة، 9191م)[3].

ويتلخص أهم هذه الأهداف فيما يلي:

- إدراك الأفكار العامة والجزئية للنص.
- استخلاص الأفكار العامة من النصوص.

([1]) وزارة التربية والتعليم: الاجتماع التربوي العام، عدن، 1976م.

([2]) وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم العام، صنعاء، 1993م؛ وزارة التربية والتعليم: مشروع التعليم العام، صنعاء، 1993م.

([3]) وزارة التربية والتعليم: مشروع منهاج القراءة، صنعاء، 9191م

- التعبير عن الخبرات الشخصية.
- اكتساب القدرة على الكتابة الصحيحة.
- تذوق فنون التعبير.
- تنمية التفكير العلمي السليم متدرجا من المحسوس إلى المجرد.
- تنمية الثروة اللغوية بشكل عام.
- تنمية اتجاهات وقيم ايجابية نحو اللغة والدين والوطن.
- تنمية المواهب والقدرات الخاصة، مثل تحسين الأداء والإلقاء.

ولكن فقدان الانسجام المطلوب بين الأهداف العامة وبين الأهداف الخاصة مازال قائما. كما أن عدم الترابط بين الأسس المطلوب مراعاتها عند وضع المفردات، كالطبيعة الإنسانية وديمقراطية المنهج والنظرة الثقافية للفرد، وبين التوازن النفسي والاجتماعي لديه، لا يؤكد قناعة التطوير، ولا يظهر قناعة القائمين عليه واعترافهم بظروف التغير الثقافي والتقدم العلمي والتكنولوجي والظروف الاقتصادية والسياسية داخل المجتمع، بما فيها من سرعة تغير هائلة.

كما أن ضعف أساليب التدريس والتقييم بإمكانياته الحالية قد أثر على عملية نضج المنهج الدراسي على نحو واضح، فعلى سبيل المثال: الأهداف العامة للتعليم 1974م تفرد أهدافا خاصة بتعليم البنات؛ فإعداد المواطن الصالح يقابله إعداد الفتاة وتربيتها كي تكون أمًّا وربة بيت صالحة. ورغم ايجابية هذا الهدف إلا أن ذلك دون تخصيص، والأم الصالحة هي التي تؤدي عملها المجتمعي والمنزلي في آن واحد، وعلى أكمل وجه. وقد انسحب هذا المفهوم على جميع المفردات والأساسيات الأخرى التي لم تعد تنظر إلى المرأة وأدوارها إلا باعتبارها أمًّا منجبة وزوجة مطيعة، بعيدا عن حقيقتها كإنسان فعال ونشط اقتصاديا واجتماعيا له حاجات وعواطف وعقل واهتمامات وطنية لا تقل عما للرجل؛ وذلك يتنافى مع مبادئ مجانية التعليم وإلزاميته وديمقراطيته التي تتصدر قوانين التعليم العام؛ كما يتعارض مع مضامين الدستور ومبادئه.

ثانياً: المضمون الاجتماعي التربوي لمناهج القراءة الأساسية وقيمه نحو المرأة

من المفترض أن يستوحى المضمون الاجتماعي للمنهج من البيئة، باعتباره إحدى وسائل التنشئة الاجتماعية وأداة للحفاظ على الثقافة، بكل المفاهيم والقيم التي يعكسها، والتي بمجموعها تشكل مكونات المنهج الأساسية

لأي مادة من المواد، وتتكامل مع غيرها من المواد وفقا للزمان والمكان... وقد بينت بعض الدارسات وجود مضامين اجتماعية واقتصادية مؤثرة على المناهج والمقررات. وأظهرت بعض نتائج دراسات التحليل الاجتماعي للمنهج أن المنهج بمعناه التقليدي نتاج واقع اجتماعي – اقتصادي معين يرتبط تغييره بتغيير الظروف التي ينشأ فيها، فالتغيير الاقتصادي الاجتماعي لا بد أن يتبعه تغير في الإطار الثقافي في المجتمع، والتغيير السياسي لا بد أن يتبعه تغير في الإطار الاقتصادي الاجتماعي الثقافي؛ وبالتالي فإن الواقع الجديد يتطلب منهجا جديدا يستمد أصوله من هذا الإطار الثقافي الجديد. أما التمسك بالمنهج التقليدي وحده فقد يصبح، في هذه الحالة، استجابة قديمة لموقف جديد [1].

ولم تكن ظروف تغيير المنهج اليمني هنا سوى استجابة قديمة لمواقف جديدة، فالمناهج ظلت كما هي، بمضامينها السابقة التي لم تساير ظروف المجتمع اليمني الواحد بتعدد بيئاته وثقافته، ولم تتماشَ مع المفاهيم الديمقراطية المعلنة بعد التغير السياسي الذي تلا مرحلة الوحدة والتعددية السياسية.

وإذا كان الأصل في منهج القراءة هو الانتفاع بالمعلومات والعناية باللغة والتعبير ومراعاة ميول الطفل وبيئته، وفقا لمعطيات التغير، فيمكن تقسيم محتويات المنهج بصفة مبدئية إلى قسمين، هما: موضوعات مستوحاة من البيئة، وموضوعات تتناول الإنسان، ويفترض أن تشمل المرأة (اليمنية) باعتبارها جزءا من حركة المجتمع وعناصره البشرية.

- **الموضوعات المستوحاة من البيئة**

إن التعدد والاختلاف الجغرافي قد أوجد تمايزا ملحوظا بين الحياة الريفية والحضرية في المجتمع اليمني، بالإضافة إلى أن المجتمع، بطبيعته المتجهة نحو التغير، قد أفرز عددا من الاختلافات البيئية، لذلك فالأهداف التعليمية الجيدة للقراءة يتوقع أن تتوافر فيها مجموعة من المواصفات، بحيث يجد الطفل من المواد ما يتصل ببيئته، وما يرغب فيه من عالم الحيوان والنبات والإنسان أو الجماد، التي تتكامل فيه مع غيرها من الأنشطة اللغوية، من رسم وتصوير ورحلات وصور وقصص وبيئة. ومع ذلك فالبيئة هنا غير مستوفاة، لأنها لم تتناول جميع عناصرها المكونة لها. فالمدينة والريف لا يمثلان جميع عناصر البيئة اليمنية، التي تتكون من سهول وجبال وشواطئ وجزر وبحار... الخ. والاجتهاد بالتركيز على بعض عناصر البيئة قد أدى إلى عدم الموضوعية واختلاف الاستجابات لدى الطلبة وتشوش معلوماتهم.

([1]) محمود أبو زيد: المضمون الاجتماعي للمناهج - دراسة تحليلية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1984م، ص88.

وإذا كانت القراءة عملية يتم من خلالها استخلاص المعاني والرموز التي يتلقاها القارئ، وفق نشاط يتم اكتسابه بشكل متسلسل يمكن من إدراكها، فهي أيضا عملية تساعد على اكتساب الفهم وتكوين الاتجاهات وأنماط السلوك المرغوب في تكوينه [1].

وقد تضمنت مناهج الصفوف الثلاثة الأولى موضوعات فيها صور للتعرف على البيئة المحيطة بالطفل وبعض المعلومات التي تنمي لديه اتجاهات ايجابية نحو أسرته ومجتمعه، وفي مواقف من حياة التلميذ مع أسرته وجيرانه والبيئة المحيطة: السوق، الشارع... وما يتعلق بالمهن والأعياد والمناسبات الدينية والوطنية، والنظافة والنظام واحترام المواعيد وآداب الصلاة وآداب التعامل واحترام الوالدين وطاعتهما وحسن معاملة الجيران والمحافظة على المرافق العامة والمنتجات الصناعية والزراعية، كما تناولت احترم العمل والعاملين ومظاهر النهضة العمرانية والصناعية، بالإضافة على بعض العبادات وأثرها الروحي والنفسي، وبعض الحرف التقليدية، والمواقع العمرانية، وسير بعض العلماء، وبعض القيم مثل الوفاء والأمانة... لكن هذه الموضوعات والصور أغفلت نصف المجتمع، بتغييب المرأة كعنصر هام وفاعل من عناصر البيئة والمجتمع والنشاط الاقتصادي. كما لم تستوفِ جميع المناشط العامة في البيئة، فقد قسمت المجتمع إلى ريف وحضر فقط، وهذا الريف والحضر لم يكن على أية حال ريفا يمنيا، لا بعناصره البيئية ولا البشرية ولا مناشطه الاقتصادية.

- **الموضوعات التي تتناول الإنسان والمرأة كجزء من حركة المجتمع وعناصره الرئيسية**

عند تصنيف المواد الدراسية المقررة للقراءة فإن من الأهمية بمكان أن ترتبط اللغة بمطالب المهنة وبحياة الناس ومناشطهم اليومية التي يتم تعليمها بصورة مقصودة. فالألفاظ والتضمينات لها دلالات مختلفة ومعان كثيرة. كما أن هناك معنويات ومجردات تقتضي الشرح بالمثال والدليل، خصوصا فيما يتعلق بالقيم. لكن بعض الموضوعات في هذه الكتب عامة تتناول قيم فئة واحدة من فئات المجتمع، هي فئة الذكور، على نحو ما سنراه لاحقا عند تحليل محتويات هذه الموضوعات والصور والتمرينات.

ومن الملاحظ قلة الموضوعات التي تتناول المرأة وإيجازها في الكتب الدراسية. والخلل هنا ليس في أهداف منهج كتب القراءة فقط، ولكن في طريقة تناول الموضوعات أيضا، التي تقتضي الشرح والتفسير، والتي تصبح مدخلا لتفسيرات خاصة وتقليدية لوظيفة المرأة وأدوارها. فمعظم موضوعات القراءة

([1]) حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1992، ص75.

تفسر هذه المشاركة بأنها وظيفة الأم المنجبة التي لا تتوافر لديها شروط المواطن الصالح إلا في كونها أمًّا ومربية للأجيال. وإذا كان ذلك من مظاهر الاحترام المطلوب فإنه لا يعنى إلغاء دورها، كإنسان له حقوق كما عليه واجبات. فهي كمربية للأجيال يرتبط ذلك بكونها مواطنا منتجا، سواء بأجر أم بغير أجر.

لكن المناهج الحالية تظهر جانب الضعف وقلة حيلة المرأة، التي لا تنجز ألا أبسط الأمور المنزلية، إلى جانب دورها البيولوجي المنتج؛ فالأم تطبخ والأب يذاكر، والأم ترتب المنزل والأب يعمل في الحقل... صور متكررة لمواقف تنقصها الحركة والمصداقية. وهذه الأدوار غير مقرونة بعمليات أخرى في الواقع تمارسها الأم في البيت، كضبط دخل الأسرة وتوزيعه وممارسة عمليات الشراء والبيع والخروج إلى العمل الحقلي بمفردها أو مع الزوج، إلى جانب العمل الروتيني اليومي لها في المنزل. بل إن الأعمال الزراعية لإجمالي 80% من السكان هي من عمل المرأة، خصوصا مع هجرة الذكور في سن العمر المنتجة إلى خارج وإلى المدن، وهذا غير متضمن في الكتب الدراسية أو أي من موضوعاتها في هذه المرحلة.

ثالثاً: اتجاهات مضمون الكتب الدراسية وعلاقتها بمكانة المرأة

يتضمن تحليل مضمون كتب القراءة بعض العناصر التي تم اختيارها لأداة التحليل لتعرف اتجاهات المؤلفين نحو المرأة مقارنة بالأهداف والمبادئ التي يمكن من خلالها إبراز صورة المرأة وأدوارها، كما ترسمها هذه الكتب وليس من وجهة نظر المجتمع، الشعبية أو الرسمية، وهي:

الأدوار المحددة للمرأة

بمراجعة بسيطة لمناهج القراءة بعين فاحصة وناقدة نستخلص وجود بعض الاتجاهات، منها تخصيص وتحديد أدوار المرأة مجتمعيا في الموضوعات المختلفة للكتب من حيث: الصور، الموضوعات والحوار، النصوص، والتمرينات.

1. الصور:

تتصدر موضوعات القراءة من الصف الأول وحتى الصف السادس صور تعبر عن الحياة، وباستخدام الكلمة، لتعليم الأطفال مبادئ القراءة والكتابة والتعبير. حيث من الملاحظ أن كتب القراءة ترسم صورة متكررة لا تعبر عن أي من أدوار المرأة في المجتمع، إلا دور ربة البيت الخاملة التي تجلس على أحد أركان البيت تستقبل أبناءها وتودعهم، أو تطبخ أو ترتب

المنزل، أو عندما يغني لها أطفالها أو عندما يأكلون وعندما يقدمون لها هدية. وهذه الأوضاع لا تعبر بأي حال حتى عن ربة البيت العادية. كما أنها لا تعبر عن مخلوق يتمتع بالحياة والحركة ويبذل مجهودا. وتواجد المرأة باستمرار في وضع الجلوس لا يمكن اعتباره تعبيرا عن الاحترام أو التقدير للمرأة، ناهيك عن القيم التي يمكن أن تترسخ في شعور الطفل وتفكيره.

وفي العمل المنتج المرأة غائبة عن الحقل وعن المصنع وعن الوظائف الأخرى التي تؤديها في المجتمع الحقيقي؛ فالمعلم رجل، والعامل رجل، والمزارع رجل، والطبيب رجل... في كل الأوقات. أما الفتاة الصغيرة حتى المستوى الثالث فهي في الفصل وفي الحديقة مع الأطفال تشاركهم لعبهم، وهي التي تذهب لزيارة الأهل مع والدها وإخوتها، كما أنها مثل بقية الأطفال في هذه السن لا تسند إليها سوى وظيفة ترتيب الملابس أو ترتيب الغرفة. لكن صورة الفتاة التلميذة تختفي من الكتب تدريجيا، بدءا من الصف الثالث، وغالبا ما تكون الصورة لفتاة خارج المدرسة، وليس بين بقية التلاميذ. هذا الإيحاء صوَّر للكثيرين –في اتقادي– أن تعليم البنت يتوقف عند هذه المرحلة فقط، فقد اقتصرت صورة الفتاة في أربعة موضوعات للمستوى الرابع، واحد مع أفراد الأسرة مجتمعة، والثاني لفتاة تسير باتجاه المدرسة منفردة، والثالث لفتاة تخرج عصفورا من القفص، والرابع لفتاة تغرس شجرة.

على الرغم من أن الكتب الخمسة الأولى قد حاولت استيفاء المهارات اللغوية اللازمة لهذه المرحلة (قراءة، كتابة، استماع، تعبير)، إلا أن الصور المستخدمة لا تعبر عن الطبيعة اليمنية تعبيرا صادقا، بحيث تجمع بين الأدوار المكملة بعضها بعضا بين الذكور والإناث في المجتمع. فالمنهج هو صورة مكررة لمناهج مجتمعات أخرى لا تطابق الشروط البيئية والتعليمية المحلية.

فعند التعرض لموضوعات تتصل بقيم التعاون أو الرحمة أو بعض القيم الاجتماعية الأخرى، كالمحافظة على البيئة، والنظافة، وحب الوطن، فإنها صور تعبيرية لقيم جميلة يحاول المجتمع غرسها بين أفراده، ذكورا وإناثا، لكنها هنا تبدو مصممة للطلبة الذكور فقط، من حيث إيحاءاتها ومعانيها وأبعادها، وهو ما أكدته الموضوعات المكتوبة المرتبطة بها.

وقد حاول المؤلف اختصار الصور ما أمكن، فإذا ما قورن عدد صور الإناث في الكتب الخمسة الأولى (عدا صورة الغلاف) للكتب الستة الأولى، فإن نسبة صور الإناث في مختلف الموضوعات التي تتناولها هذه الكتب تبلغ حوالي 37% من جملة الصور في مختلف الموضوعات على النحو التالي:

المستوى	صور الذكور		صور الإناث	
الصف الأول	ذكور	85	إناث	77

الصف الثاني	ذكور	85	إناث	63
الصف الثالث	ذكور	40	إناث	06
الصف الرابع	ذكور	39	إناث	04
الصف الخامس	ذكور	04	إناث	01
جملة الصور	ذكور	203	إناث	151

ومن الصور السابقة يمكن استنتاج نوع الموضوعات التي تتناولها هذه الكتب، والمفاهيم والقيم التي تغرسها، والحوار الذي تدور حوله، والتي أحيانا لا علاقة بينها وبين الموضوعات أو العناوين. ورغم جهد واضعي المنهج ومحاولاتهم استلهام المواقف التعبيرية التصويرية من المجتمع، إلا أن من الملاحظ أن هذا الجهد المبذول تنقصه الخبرة التربوية المطلوبة؛ إذ يستشف منها أحيانا التحيز الضيق لصالح الذكور، والذي نتج عنه العديد من العيوب المنهجية، خصوصا إذا ما كان تعليم اللغة يعتمد على الحروف والصور في المستويات الأولى.

فعلى سبيل المثال: تمثل إحدى الصور في الصف الثالث دور المعلمة وتوجيهها للتلاميذ بتهوية الغرفة، ولكن الموضوع يتحول إلى حوار ذكوري، المعلمة تصبح فيه معلما والتلميذات يصبحن تلاميذ. وفي موقف آخر تظهر الأم جالسة بين أبنائها تشير بإصبعها إلى الفوضى التي يحدثونها دون تعبير عن المعنى الجميل الذي تتضمنه الصورة لدور الأم. وتظهر صورة أخرى لممرضة يهمل ذكرها تماما عند الحديث عن الممرضين والأطباء والمهندسين وبقية العاملين. وهكذا تسير معظم صور معظم الموضوعات دون مدلولات تربوية أو اجتماعية لأدوار الإناث، فالتلاميذ وحدهم الذين يزورون المصنع، وفي بعض الزيارات تظهر صور زميلاتهم لكن الحوار ينحصر بينهم وبين أستاذهم. وهكذا تبرز أخطاء الكتاب في تصوير البنات بصورة الصمت والتبلد. بل إن بعض الصور عندما تتحدث عن الأدوار المجتمعية، وبالذات الوطنية منها، لا تشير ولا تذكر الإناث؛ كأنشودة: "يا ابن اليمن" في المستوى الرابع.

2. الموضوعات والحوار

يبلغ عدد الموضوعات المقررة حوالي 351، منها نسبة 10% موضوعا مخصصا للإناث. ومن هذا يمكن أن يستنتج وجود تحيز لصالح الموضوعات المخصصة للذكور والموضوعات العامة.

وعند تحليل الحوار في الموضوعات نجده في الغالب حوار بين الأب وابنه، وبين التلميذ ومعلمه، وبين ابن وطبيب، وبين تلميذ ومزارع، وقليل من

الحوار بين الأم وابنتها وابنها. وهذه الحوارات تنقصها المعاني المتعلقة بالمواقف التربوية المتضمنة مدلولات وقيما اجتماعية، فهي حوارات للذكور، لا تشترك فيها الفتاة إلا بقدر هامشي، وليس فيها من القيم إلا ما يخدم جانبا واحدا من جوانب المجتمع، وهي تسير على النحو التالي:

في الصف الأول: يتناول موضوع الحوار التعريف بأفراد الأسرة: الأب، الأم، البنت، الأخ، والبيئة المحيطة كشجرة التفاح، البقرة، الأرنب، شجرة التمر... وبعض الحيوانات المنزلية الأليفة الأخرى، كالحمل والحمار والمعزة والخروف والقط، وبعض الطيور كالدجاج والحمام والعصفور. ثم يتناول غرف البيت وملحقاته من حوش وبيت للدجاج وبستان.

الحوار في هذه المرحلة بسيط ومختصر: أفراد الأسرة، الحيوانات الأليفة، الفواكه، أنواع الطعام ومصادرها، السوق ومحتوياته ووظيفة البائعين، أدوار الأب والأم.

الأم تطبخ، الأب يراجع واجبات الوالد احمد،الولد يرتب كتبه، المدير في الفصل، الأم تعلم الولد الاعتناء بالطيور، الأم تجهز الطعام، الأب يشتري قصة لأحمد، العروسة للبنت، الكرة للولد، الأب يذهب مع ابنه لزيارة المدرسة ويقابل المدير، الأم تشتري متطلبات البيت، الأولاد يذهبون لزيارة المصنع ويشاهدون العمال، الأولاد يصلون، الأم تكرم في عيد الأم.

في الصف الثاني: في بداية العام الجديد تشترى الملابس أيضا، الأطفال يذهبون إلى المدرسة ويسلمون على أصدقائهم، مدير المدرسة يتفقد الطابور، الأم تعلم ابنتها النظام، الأم تعلم ابنها ضرورة غسل اليدين قبل الطعام، الأولاد يزورون صديقهم المريض، الأسرة تذهب إلى القرية ويلتقي الأبناء أقاربهم، الأولاد الذكور فقط يتجولون في المزرعة ويأكلون الطعام اللذيذ، تعود الأسرة من القرية، التلميذ نظيف، البنت تحكي لأخيها حكاية وهو يحكي لها أيضا حكاية، بعض الطرائف والقصص التي تتحدث عن ضرورة عمل المعروف بين النملة واليمامة وعن ضرورة استخدام العقل في محاولات الغراب الذكية في الحصول على الماء وطرفة من نوادر جحا.

في الصف الثالث: يفرد الكتاب عددا من الموضوعات التي تؤكد دور الأم في تنشئة الأبناء وتعويدهم القيم الجميلة من الصبر والطاعة والوفاء والعطف، ويبين حقوقها نحو أولادها. الصياد رجل. الدعاء إلى الله من الأولاد الذكور الذين يقومون بفعل الخير ومساعدة الفقراء كذلك. المحافظة على الصحة والأكل الجيد للأولاد. ضرورة تهوية الغرفة. والحوار بين المعلم وتلاميذه. الجندي يحافظ على تراب الوطن. البنت تقدم النصيحة لزميلها في

موضوع من يفهم النصيحة. والحوار يوضح دور الفتاة الرافضة لتصرفات زميلها ويبين الأسلوب الذي تعبر فيه عن هذا الرفض:

سميرة: إن حركتك على المقعد لا تعجبني.

التلميذ: ولماذا لا تعجبك؟ إنها مسلية.

سميرة: إنها فعلا مسلية ولكنها مضرة.

التلميذ: أنا لا أشعر بضرر أو ألم.

سميرة: لم أقصد ضرك أنت بل الضرر الذي سيلحق بالمقعد.

التلميذ: إنه مقعد جديد وقوي.

سميرة: هو كذلك ولكن تحريكه سيؤدي إلى تحطيمه.

التلميذ: وما شأنك أنت؟ إنه مقعدي.

سميرة: حاليا مقعدك، وغدا لغيرك، ويجب المحافظة عليه.

التلميذ: آه! الآن فهمت.

إذاً، البنت تنصح والتلميذ يتعلم من أخطائه، أما عمل الخير فهو للبنيين، العاملون من عمال ومزارعين وأطباء ومهندسين، المزارع في الحقل رجل، المعلم يعلم الأبناء أهمية الاعتدال في الوقوف وعلاقته بالصحة السليمة، الأولاد يزورون معامل تكرير البترول، "سهيل" يزور المكلا.

ويشمل الكتاب: أغنية الأم التي تغرس المعاني والقيم الجميلة في حبها وطاعتها، البنت تشارك في عمل المكتبة، لكن الحوار بين المعلم والأولاد فقط، الأم تعلم الأبناء العادات الحميدة داخل البيت في ترك الفضول، الأم تعلم أبناءها النظافة والترتيب، الأم تعلم أبناءها العدل في توزيع الحلويات بينهم بالتساوي.

أما في الجانب لتاريخي فإن العدل يطال المرأة كما يطال الرجل، إذ ينصف أحد الخلفاء امرأة فقيرة تعول أبناءها. في الجانب الوطني الابن يشارك أباه فرحته بانتصار الوحدة اليمنية، ويحدثه أباه عن الثورة والاستقلال للشطر الجنوبي، يغني الجندي أغنية وطنية تغرس حب الوطن.

وفي الجانب الديني فإن موضوع طاعة الأمهات من طاعة الله ورسوله دون تخصيص الطاعة للذكور أو الإناث.

إن القيم التي تغرسها الموضوعات تتعلق بالتلاميذ الذكور كالاهتمام بالصحة والأكل اليد، والاهتمام بالجسم والأعمال الاجتماعية، وحب الوطن،

وفهم ما يجري داخل المصنع وفي المزرعة وفي الوطن من أحداث، وتقسيم الأدوار لا يمنح المرأة سوى وظيفة الأم التي لا يفرد لها قدرا من العناية بالميول واللهويات ولا القدرات، وهي وظيفة ربانية طبيعية لم تكن من تقسيم البشر على الإطلاق. وبالمقابل فإن الموضوعات الدينية والتاريخية تتناول الذكور والإناث وأدوارهم بصورة متساوية، رغم قلة عددها في هذه الجزء.

الفصل الرابع: يعتمد هذا الجزء على الحوار أكثر من الصور الإيحائية، مثل: المدير يستقبل التلاميذ ويهنئهم بالعام الجديد، المدرس يحث التلاميذ على المحافظة على أثاث المدرسة، ذكاء التلميذ يوسف، عمل المعروف، الرفق بالحيوان (وفي الموضوعين الأخيرين يكون الحوار بين الأب وابنه)، زيارة المريض التي يقوم بها الأطفال لصديقهم المريض، رجل الإطفاء يؤدي عمله.

ويعكس الجانب الديني صورة جميلة لبر الوالدين والوفاء لهما وطاعتهما، تعليم الأطفال قدرة الله سبحانه وتعالى، الإحسان وضرورته للشخصية المسلمة، الأمانة وقيمتها في المجتمع المسلم، الرحمة، بر الوالدين من قصة سيدنا نوح وابنه الذي أصر على كفره ورفض طاعة أبيه وكيف كانت نهيته، وفي حب الإنسان لأخيه الإنسان يتعلم "أسامة" من عمته فضيلة الأخلاق الإسلامية الجميلة بأن الإيمان مقرون بهذه الفضيلة الجميلة، ويتعلم "احمد" معنى القدوة وأن الكلمة الطيبة صدقة.

تاريخيا، يتناول الكتاب: العدل في الخلاقة الإسلامية، والذي لا يفرق بين رجل وامرأة وبين قوي وضعيف، وكيف ينصف الخليفة هشام بن عبد الملك امرأة ضعيفة من جبروت ابنه. كما يتناول موضوع المسؤولية والرحمة عند الخليفة عمر بن الخطاب، الذي أحضر زوجته لمساعدة امرأة فقيرة كانت تلد ولم تجد من يساعدها ولا من يطعم أطفالها. ثم يتناول موضوع ذكاء القائد المسلم عمرو بن العاص، ويستعرض كرم سيدة عربية وزوجها في الضيافة.

أغنية جميلة للأم، أغنية جميلة لـ"بنت بلقيس" تعبر عن المرأة الصغيرة التي تقدمت للعلم وصرحت ضد الجهل، دون شرح للنص أو ذكر لبلقيس الملكة المتروكة لاستنتاجات الأطفال والقراء، الفتاة والعصفور في حوار غنائي عن الحرية ومغزاها جمع الهوايات التي يتعلمها، والتلميذة لا تساند بالصورة التي تبين وجود تلميذة، الأولاد يشتركون في إنشاء مجلة للفصل، دون إيحاء بالكلام لزميلاتهم، والحوار بين الأولاد ومعلمهم. يتعلم الأطفال الذكور من النملة عدم الكسل، أغنية الطفل للمستقبل وأهمية العلم في تحديد مستقبله، أغنية الطفل للكتاب التي تبين أهميته، مشاركة الطفل والطفلة في غرس شجرة، الحوار بين الأب وابنه عن قيمته وفوائد شجرة العنب، الطفل يتعلم من أبيه احترام الآداب العامة والمحافظة على النظام خارج البيت وأثناء ركوب الحافلة، الزارع يتغنى بعمله، الأب يلقن طفله عدم الاختلاط بالأشرار،

"أحمد" يتعلم الأمانة من خلال عمله في دكان أبيه، وجميعها من اهتمامات الأولاد الذكور.

في الجانب العلمي يتناول الكتاب موضوع أشعة الشمس وأهميتها والحوار بين أحمد ويوسف، فائدة العسل وعمل النحل، ولكن دون توظيف، كربط التعاون بعمل أفراد المجتمع وعلاقته بعمل الجنسين في المجتمعات البشرية، التعاون بين فأرتين، الضفدعة صديقة الإنسان ولكنها شرهة، والثعلب ذكي ولكن الفارة متعاونة. وهنا نلاحظ أن الكتاب يصف إناث الحيوانات بصفات تظهر عيوبها وتبين محاسن ذكور الحيوانات.

الفصل الخامس: يتدرج الكتاب في موضوعاته، من الأسهل إلى الأصعب، حيث يتناول موضوعات جديدة، وإن كانت لا تختلف عن سابقاتها من حيث الحوار الدائر بين التلاميذ ومعلمهم، والأب والابن، وبين الأصدقاء الذكور في الموضوعات العامة مثل السنة الجديدة، والحوار بين الطالب ومدرسه حول موضوع النظافة والملكية العامة، الحوار بين أحمد بين ثلاثة تلاميذ عن آداب الشارع وعبوره ثم كيف يصبح شرطي المرور فقط صديقهم، الحديث عن الاكتفاء الذاتي والعمل وعن الأقسام في المصنع وعن العاملين فقط بين تلاميذ يزورون مصنع الغزل في ولا يتعرضون للعاملات.

في الجانب الديني يكون العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة دون تمييز، والحسنة والسيئة وضرورة الكلمة الطيبة عند الإنسان المسلم، شجاعة الإمام على بن أبي طالب كرم الله وجهه في حماية الرسول ﷺ، تكريم الأم من أبنائها وربط ذلك بالتراث الديني الذي قضى بالإحسان لهما، أدب الزيارة: الاستئذان قبل دخول منازل الغير، أدب الإسلام عند التخاطب، أحاديث الرسول ﷺ في موضوع العلم والتعاون، وهي أحاديث موجهة للمسلمين والمسلمات دون تفصيل جنس على جنس، قصة جمع القرآن وكيف حفظه الصحابة والصحابيات الأجلاء وكيف دونوه، ثم يتناول موضوع العدل في الخلافة الإسلامية الذي يساوي بين ابن الحاكم والمحكوم وأهمية الحرية للمواطن.

في الموضوعات التاريخية: المعلمة تقدم قصة أسماء بنت أبي بكر، والحوار بينها وبين التلميذات عن فتاة عربية مسلمة راعت سر أبيها والنبي المصطفي علية السلام عندما هاجرا إلى المدنية، ويتناول المعلم قصة الملكة الزباء ملكة تدمر وكيف خدعت وقتلت بعد أن كانت قد نجحت في استعادة ملكها، ابن الهيثم العالم العربي الذي نبغ في العلوم والطب والفلك والرياضة، أديسون مخترع الكهرباء، ومن الشخصيات التاريخية الظريفة قصة أشعب وذكائه.

تبين المعلمة للتلاميذ أهمية وقت الفراغ، وتشترك "سعاد" مع "هاني" و"محمد" في الحوار، فـ"هاني" ذهب إلى القرية وساعد جدته وجده في الحقل، و"سعاد" ساعدت أمها في عمل المنزل وزيارة الصديقات وقراءة القصص، و"محمد" ساعده أباه في وضع برنامج قراءة من مكتبته، الحوار بين "أمة الغفور" والمعلمة حول الشره في الأكل ومضاره، الحوار بين الابن والأب في القرية، والعمل الذي يربط بين جهد الإنسان والنملة، موضوع العمل وعدم الاعتماد على الصدفة في موضوع الكنز: قصة رجل وثلاثة من أبنائه كان أحدهم كسلانا لا يحب العمل، المهن التي يريدها الأبناء في المستقبل؛ فـ"خديجة" تريد أن تصبح معلمة، وأخوها يريد أن يصبح طبيبا، وربط هذه الأمنيات بالاجتهاد، والحوار هنا بين الأم وابنتها وابنها، وهنا يتم تخصيص الأدوار المستقبلية على قدرة إقناع الأم لكل من الوالد والبنت.

وتتناول الجوانب العلمية: قصة الطائرة، موضوع النظافة وعلاقتها بالذباب، موضوع ذكاء الحمام ودوره في حمل السائل والسلام. والحوار في الموضوعات العلمية محصورا بين الطلبة الذكور.

وفي الجوانب الأدبية والوطنية يتناول الكتاب: قصيدة الحرية، فلسطين التي يتحول لفظ المنادى فيها إلى المؤنثة التي تطلب تحريرها من الصهاينة، نصيحة الأم وتوجيهها، وكيف تربي أبناءها على حب العلم والصدق والخلاص، وكيف تكون أمًّا صالحة وأختا وزميلة محترمة، أنشودة وفاء للأم، وأنشودة الولاء للوطن، قصة الحمار الذي خدع أهل القرية وكيف تعرض للضرب عندما اكتشف كذبه ولم يعد يصدقه أحد.

ونرى هنا تطورا مقبولا في إيراد موضوعات تتعلق بالمرأة عموما، من النواحي التاريخية والدينية والعملية، حيث نجد المعلمة التي يدور الحوار بينها وبين تلميذاتها، كما نجد حوارا بين الأم وأبنائها، وحوارا بين الطالبة ومعلمها، كما تشير القصص والتراث إلى أدوارها في ترسيخ القيم الجملية في قصتي أسماء والزباء، والتي يؤكدها الجانب الديني بدوره في موضوعات العدل والرحمة و المساواة في العلم، والتي تعكس مدلولات عظيمة بصورة مبسطة ومناسبة لتلاميذ هذه المرحلة.

في الصف السادس: يتصدر الموضوعات المدخل الديني في تنمية القيم، كالنهي عن الاحتقار والظن والغيبة والنميمة، وهي صفات قبيحة نهى عنها القرآن الكريم ودعا فيها إلى عدم المفاضلة بين الناس باللون أو الجنس، وإنما بكرم الأخلاق: {يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم} (سورة الحجرات)، ويتحدث عن آداب الأكل مستعينا بالأدب النبوي الشريف، لكن الحوار ينحصر بين الأب

وابنه حول الحقوق الواجبة في ربط قيمة الإيمان بالبر بالوالدين، ونعم الله التي لا تحصى، وقيم إنسانية أخرى.

ثم يتناول الكتاب موضوعات عامة مثل: العودة إلى المدرسة والحديث عن التلاميذ الذين يفدون إليها تحت كل الأجواء والظروف، والحديث هنا موجه للذكور، المعلمون هم قادة الشعوب، قيمة الوقت، الخلق الكامل، والأمثال التي يحفظها أحمد عن قيمة الاجتهاد واستثمار الوقت، كما يتحدث عن ذكاء ابن البادية. والحديث كله موجة للتلميذ أحمد.

وتأخذ الموضوعات الوطنية حيزا من الكتاب، كالوحدة اليمنية والثورة والاستقلال واليوم الخالد، والنشيد الوطني ونشيد الثورة ونشيد التحدي. والحديث هنا موجه إلى الجندي. وجميع الموضوعات في هذا الجانب تتناول التلميذ وتخاطب عقله ووجدانه دون أي إشارة للفتاة.

أما الجانب الأدبي فيتناول موضوعات: الرحمة، جمال الربيع، فوائد العلم، نشيد الأم، التعاون، اللغة العربية، وكلها أيضا تتناول الأبناء الذكور والحديث موجه إليهم ما عدا موضوعا واحدا للبنت التي يشجعها فيه والدها على القراءة في موضوع القراءة.

أما الجانب التاريخي ففيه موضوعات يدور فيها الحديث بصفة عامة عن: بعض المناطق اليمنية، فلسطين، وبعض الشخصيات الإسلامية مثل: عمر المختار، أبو بكر الرازي العالم والطبيب العربي، وهي موضوعات عامة.

أما العلمي فيتناول موضوعات تربط بحوار بين الأب وابنه "مهيوب"، مثل: الأنفلونزا، والصحة العامة.

وعلى هذا النحو فإن هذه الموضوعات -على اختلاف أنواعها- لا تخص البنت بأي نوع من الاهتمام، وهي وإن ذُكرت فتذكر عرضا ولا يوجد ربط بين صورتها والموضوع حتى وإن ظهرت في الصورة.

أما موضوعات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي فقد خلت من الصور تقريبا، وأصبحت الموضوعات فيها أكثر جدية من حيث المحتوى، لأنها تخاطب فتياناً تجاوزوا سن الثانية عشرة، وتشمل الكتب من السابع إلى التاسع على النحو التالي:

الجزء السابع: يبدأ بالقيم ويربطها بالجانب الديني، مثل: المعاملة، التعاون، والأحاديث النبوية الشريفة، التي يتناولها الكتاب بصيغة المفرد المذكر، لكن تذكر بعض الشخصيات الإسلامية النسائية مثل أسماء بنت أبي بكر ودورها في نشر الإسلام ونشر قيم العزة والإباء التي تربى عليها المرأة

والرجل، موضوع كعيبة الأسلمية، أول امرأة دخلت ميدان التمريض في الإسلام.

كما يتناول موضوعات عامة مثل: الإيمان بالنجاح، دور اللغة العربية وصلتها بالإسلام، ولكنه هنا يربط هذه الموضوعات بتعليم الأولاد فقط، ويبين أهميتها في ذلك عند الحوار، مثل: "حاتم" يرحب بمندوب الإحصاء السكاني، و"خالد" المواطن الصالح.

أما الموضوعات الأدبية فتشكل عددا من القيم لدى الطلاب مثل: الخلق الرفيع، العدل في قسمة جائرة، البطولة، العمل النبيل الذي يدفع صاحبه إلى إنقاذ عدوه، ضرورة المثل الأعلى للإنسان، الصحفي الصغير الذي يبحث عن الموضوعات للنشر، احترم قواعد المرور والنتائج المترتبة على الاستهتار، مضار شجرة القات، وظيفة الكاتب الحر، قصة شن وطبقة الذكية التي طابق ذكاها ذكاء شن فخطبها وتزوجها.

يتناول الجانب التاريخي شخصيات علمية مثل: ابن خلدون عالم علم الاجتماع العربي، هيلين كيلر التي قاومت المرض ولم تستسلم لفقدان البصر، ولكن لا يتناول الكتاب هيلين كأحد الأعلام البارزة في علوم الأحياء والرياضيات. ثم يتناول موضوعات علمية مختلفة مثل: أهمية الحركة لنشاط الإنسان، الدورة الدموية، خروج الأسماك إلى اليابسة، وجميع الحوارات بين الأب وابنه.

الجزء الثامن: ويتناول الموضوعات الدينية: الحديث عن: الله ونعمه على البشر، نصح الأب لابنه في المسؤولية الاجتماعية في حياة الأمة؛ "أي بني**!**"، وفي بث الفضيلة وصنع المعروف، الآداب الاجتماعية التي أتي بها الإسلام في أدب الحديث والحوار، وقصة خولة بنت الازور التي يدور الحوار بينها وبين إخوتها حوار المقاتلين.

في الموضوعات العلمية: الحكمة من عمل النمل ودأبه وصبره، علاقة الإنسان بالنار، ضرورة النوم للإنسان، المحافظة على الجسم بتوازن الغذاء والراحة، حوار بين "يوسف" وأبيه حول ظاهرة خداع بعض الحشرات مثل الحيات والعناكب، وحوار بين "أمة الغفور" و"عبد الله" في موضوع البكتيريا، موضوعات أدبية، عمل المرأة وأهميته ومشروعيته وعدالته (تشارك في كتابته امرأة، لأول مرة)، ألم المهاجر، عزة المسلم ونجدته لأخته المسلمة: قصة المرأة التي صاحت: "وامعتصماه**!**" ثم عفت عن الذي أساء إليها عندما استطاعت، طريق النجاح بتحديد المثل الأعلى للطفل، طفولة طه حسين: في الأديب الضرير، "الصياد العجوز" لأرنست همنجواي، جزء من مسرحية توفيق الحكيم عن النفاق الاجتماعي في موضوع "بين يوم وليلة".

موضوعات تاريخية: هؤلاء هما أجدادك يا فتي الإسلام؛ في تصوير بليغ للفضائل التي تحلى بها الأجداد، مثل أسامة بن زيد، الذي آثر الخليفة أبو بكر رضي الله عنه على نفسه وكانا يتشاوران، وقصة الخليفة عثمان بن عفان، الذي وهب قافلة كاملة محملة بالبضائع إلى المساكين، وأبي حنيفة، الذي أبى أن يأكل من مال حرام بعد أن عرف مصدره، شجاعة وثبات رسل القائد سعد بن أبي وقاص عند مقابلتهم ملك الفرس ثم فتحهم بلاد فارس.

وفي الموضوعات الوطنية تكون فلسطين هي المحور للصمود، ويتناول شخصيات وطنية قومية، مثل: عبد الرحمن الكواكبي المفكر العربي والثائر على الأتراك، "خالد" في إذاعة الصباح يتحدث عن الحضارة اليمنية القديمة ويشير إلى قصة ملكة سبأ التي ذكرت في القرآن الكريم، ثم يتحدث الكتاب عن كنوز اليمن الثقافية.

أما الموضوعات العامة فتتناول موضوعات مثل: اختبر نفسك، أهمية الضحك كعلاج للإنسان بدون إفراط، حوار بين "يوسف" وأبيه حول كرم الضيافة في القرية المحتفظة بقيمها العربية الأصيلة.

الجزء التاسع والأخير: ويتناول موضوعات دينية، مثل: عباد الرحمن المؤمنين، تربية قيمتي الإخلاص والإيمان، ومن الأدب النبوي توضيح رذيلة الرشوة وضررها، إساءة الحرية، الربط بين قضية فلسطين بقضية صفات اليهود وغدرهم التي نبه إليها القرآن الكريم، ربط العمل بفريضة الإسلام الذي لا يمنع علي بن أبي طالب كرم الله وجهه من أن يخرج ويلتمس العمل عندما لا يجد طعما عند زوجته ولم يجد غضاضة في أن يعمل لدى امرأة تريد منه أن يطيّن لها حائطا وتعطيه أجرة من التمر، وعندما يخبر الرسول عليه السلام يتهلل وجهه فرحا، سماحة الإسلام في حفظ حقوق أهل الذمة والحرية التي كفلها الإسلام لهم وعدم الإكراه في الدين.

يتناول الجانب الأدبي رسالة الجاحظ في تربية القيم: في الصدق والوفاء والإقلال من العتاب وعدم المفاخرة بالنسب، ويتناول تنمية الأمانة وأثرها في حضارة الشعوب، البطولة في نصر القيم الإنسانية الشريفة التي تميز بها الأبطال العظماء، حكمة العبر المستخلصة من كتاب "كليلة ودمنة" واستخدام الأسلوب غير المباشر في النصح، الحمامة والثعلب ومالك الحزين الذي نصح الحمامة ونسي أن ينصح نفسه فأكله الثعلب، بعض الأمثال العربية ومعانيها الجميلة في تنمية القيم الأصيلة، ثم قصة جحا التي أصبحت كالرمز الذي يختلف مدلوله في كل مناسبة.

موضوعات علمية: متى يشرب المساء قبل الأكل أم بعده؟، صرير الأسنان المسوسة، البناء اليمني بأسلوب هندسي فريد يحافظ على القيم الجمالية

والبيئية، القمر وبعده أو قربه من الأرض وغزو الإنسان للفضاء، السمك الراجل، التكامل الاقتصادي العربي، وجزيرة سقطرى وأهمية أشجارها في الطب.

الموضوعات التاريخية: شخصيات يمنية مثل نشوان الحميري مؤلف "الأخبار والأنساب" وصاحب الطب وعم الكلام، أخلاقيات المسلمين في الحروب وتقيدها برد العدوان والتي تنشر قيم العدل والتقوى والعفو عند المقدرة.

موضوعات عامة مثل: مدرسة الرجولة (أي: مدرسة الجندية)، أناقة النفس للفتاة (يبين أن المرأة نصف المجتمع ولن يتأتى لها ذلك وهي مشغولة بمظهرها تاركة عقلها يموت من الجوع)، فاطمة الزهراء التي كانت تدير الرحى بيدها وتداعب مهد الحسين بقدميها وتفسر القرآن بلسانها.

وهنا يتضح أن التمرينات خلت من المحتويات المناسبة لأدوار المرأة في المجتمع؛ فهي وإن تناولت المرأة فإن ذلك من قبيل المصادفة وليس لكونها عضوا في المجتمع له من الأدوار والأعمال والمكانة ما يستحق التضحية أو الإشادة أو الأهمية.

3. التمـرينات

أما التمرينات فهي لا تختلف كثيرا عن الموضوعات من حيث مخاطبة الطلبة على أساس النوع، حتى ليشعر القارئ بأن الموضوعات مصممة لنصف المجتمع. وسنأخذ موضوعين مختلفين من كل كتاب للصفين الثالث والسادس فقط لتحليلها، لتعرّف أسلوب المحاورة بين المدرس وطلبته، الذي يغرس كثيراً من المفاهيم والاتجاهات.

في الدرس الـ22 في الصف الثالث يتناول الموضوع "العمل شرف وواجب". وقد احتوى الدرس على صورة ممرضة بين جموع العاملين، لكنه لم يتحدث عن الإناث العاملات في المجالات المختلفة، خصوصا مجال التمريض. وقد يفهم من الصورة الإيحاء بأن عمل المرأة ينتشر في الميادين المختلفة، لكن ذكر جميع الوظائف لم يترك للطفل إمكانية التخيل البعيد لهذا المعنى، خصوصا إذا كان هذا الطفل ريفيا لم يتعود على رؤية ممرضات ولم تساعده تمرينات الدرس على هذا التخيل.

فالأسئلـة هـي:

1. ماذا تتمنى أن تكون في المستقبل؟
2. لماذا تتعلم؟

3. ما واحبك نحو وطنك؟

4. اكتب في دفترك مفرد الأسماء التالية:

مدرسون، مدرسات، مزارعون، أطباء، نجارون.

5. اكتب بخط النسخ:

واجبنا هو خدمة الوطن بأمانة وإخلاص.

وفي الدرس الـ26 في الصف نفسه، وموضوعه أغنية للأم، تدور المناقشة حول الآتي:

1. بماذا دعا الطفل لأمه؟

2. اذكر عملين من تربية الأم لطفلها؟

3. أوصل الكلمات المناسبة من العمود (أ) بما يناسبها من العمود (ب)

(أ)	(ب)
الإحسان	في حضن أمي
الإيمان	في قلب أمي
النوم	في كف أمي.

4. اكتب بخط الرقعة:

تتعب الأمهات من أجل تربية الأبناء.

أما في الصف الرابع فقد اخترنا موضوعين بطريقة عشوائية لتعرّف التمرينات التي يستخدمها المدرس لتثبيت الدرس مع طلبته، والتي يحاول الكتاب من خلالها تحقيق بعض المهارات لديهم في القراءة والكتابة والتعبير، وهما: "بنت بلقيس السعيدة"، وأنشودة للفتاة اليمنية تتناول التغيير الذي أحدثته الثورة لها بالاتجاه نحو التعليم. وتدور المناقشة حول ما يلي:

1. لماذا ثارت الفتاة اليمنية على الماضي البغيض؟

2. كيف أصبحت الفتاة اليمنية في عهد الثورة؟

3. ماذا تعرف عن بلقيس ملكة اليمن في التاريخ القديم؟

الخط اكتب ما يلي:

سأرفع فوق الرأس شعبي ورايتي.

الموضوع الثاني عن مملكة النحل ويتحدث عن تكامل العمل بين النحل في مملكته وكيف يحافظ على بقائه وتكاثره. وتدور المناقشة بين المعلم وتلاميذه حول ما يلي:

1. إلى أين يذهب تلاميذ الفصل؟
2. لماذا لا يقترب التلاميذ من النحل؟
3. لماذا لا ينتخب النحل ملكته؟
4. ما العمل الذي تقوم به فرقة النظافة في خلية النحل؟
5. ماذا نتعلم من هذه الحشرة؟
6. هات عكس كل كلمة فيها يأتي: يقترب، يؤدي، يجتمع.

أما في الفصل الخامس فإن الموضوعين المختارين هما: "عمر بين الخطاب" الذي يتحدث عن الخليفة عمر وعدله بين الناس وقت المجاعة وكيف عين واليا على مصر هو عمرو بن العاص الذي تخاصم ابنه مع أحد المواطنين فقام ابن الوالي بضربه، وحينما وصل الأمر إلى الخليفة عمر بن الخطاب استدعاه وابنه وطلب من المواطن ضرب ابن الوالي أمامه، والتفت إلى الناس فقال لهم: "متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا!؟".

ودارت المناقشة بين المعلم وطلبته حول ما يلي:

1. اذكر أسماء الخلفاء الراشدين؟
2. كيف كان يعيش عمر بن الخطاب؟
3. كيف تصرف عمر بن الخطاب تجاه المجاعة التي حدثت في أيامه؟
4. ما المقصود بـ"متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا؟"؟
5. هل يستطيع أحدكم أن يقص علينا قصة تمثل تواضع الخليفة عمر بن الخطاب؟

أما الموضوع الثاني فقد كان موضوعه "أسماء بنت أبي بكر" التي ساعدت أباها والرسول صلى الله عليه وسلم في الخروج من مكة عندما ضيق عليهم الكفر، وقد أخفتهما عندما طوردا، وكانت تنقل إليهما الماء في مخبئهما، وقد سميت بـ"ذات النطاقين" لأنها كانت تشق ثوبها لتربط به الجراب أو قربة الماء، ولم تبح بسرهما إلى أحد رغم صغر سنها.

ويدور الحوار بين المعلمة وتلميذاتها حول:

1. لما نتذكر أسماء كلما مرت بنا ذكرى الهجرة؟
2. لماذا وصفت أسماء بالشجاعة؟
3. ما السر الذي كتمته أسماء؟
4. ما الذي كان يحدث لو أنها أذاعت السر؟
5. لماذا سميت "ذات النطاقين"؟
6. ماذا يعجبك في شخصيات أسماء بنت أبي بكر؟

وقد اخترنا من الكتاب السادس موضوعين أيضا هما: "الخلق الكامل" والذي يدور حول الصفات التي تميز الخلق الكامل في الإنسان، مثل طهارة القلب والنفس، والتواضع، والشجاعة، والابتعاد عن الكذب والنفاق، والابتسام في وجه المشاكل والصعوبات، والعمل مع الناس، وعدم الحسد، كما أمرنا نبينا صلى الله علية وسلم.

ويدور الحوار بين المعلم والتلاميذ حول ما يلي:

1. ما الصفات التي اعتبرها الكاتب غير محققة لأمنيته؟
2. ما الصفات التي يود أن يتصف به ليكون إنسانا كاملا؟
3. كيف يقابل الإنسان الكامل صعوبات الحياة؟
4. ما الصفات الذميمة التي ألزم الكاتب نفسه بمحاربتها؟

أما الموضوع الثاني فهو عن "البادية تعلم بنيها"، ويدور حول مهارات البدو وفراستهم، حيث يمكنهم تتبع الأثر ببعض المعالم التي يتركها المسافر في الطريق فيعرفوا كم عددهم ونوع مركوبهم.

ويدور الحوار بين المعلم وطلابه حول ما يلي:

1. كيف اهتدى البدوي إلى عرج المسافر وبدانته؟
2. البدوي لم ير البعير فكيف اهتدى إلى التمر الذي كان يحمله؟
3. في البادية ثقافة ليست في الحاضرة، دلل على ذلك بما قرأته؟
4. البدوي لا يحمل معه ساعة، فبماذا يعرف الوقت؟
5. في البدو ذكاء وفراسة، دلل على ذلك بما قرأته؟
6. ما معنى ما يأتي:

لم أر إنسانا سحابة هذا اليوم، أخذ يبحث دون جدوى؟

وتسير جميع التمارين في هذه الكتب على النحو السابق، الذي يبين مدى ركاكة التقييم الذي يتبع الموضوعات، والذي لا يمكن من خلاله القول إن الموضوعات قد أحدثت مهارات وقيم ومعرفة، كما يتبين من الموضوعات. بل إن الحوار يدور بسيطا ساذجا في أحيان كثيرة، ولا يسمح ببناء المواقف القيمية والاجتماعية الإيجابية. ولأن أكثر الموضوعات تحتاج إلى شرح وتفسير وإلى تضمينات أخرى يستنتجها المعلم مع التلاميذ من خلال التمارين، فمن غير المعروف كيف يدير المعلم هذا الحوار والأفكار التي يقوم بإضافتها أو حذفها والاتجاهات التي يغرسها والتي من المفروض أن تؤدي إلى اكتساب معلومات ومهارات وقيم ومواقف.

كما أن من الملاحظ أن جوانب التقييم التي من المفروض أن تشملها التمارين لا تقيس المشاعر أو الاتجاهات التي تتكون لدى الطلاب حتى يمكن تعزيزها إيجابا في المواقف التي تحتاج التعزيز أو إلى التخلص منها في المواقف التي تحتاج إلى إلغاء، وخصوصا إذا كانت تغرس قيما سلبية. والتمارين على النحو السابق لا تقيس الجوانب أو المهارات أو الأنشطة اللازمة لتعليم القراءة في الجوانب المعرفية، ولا يتم ربط مختلف الجوانب والمواقف في الأنشطة الاجتماعية المتباينة أو المتوافقة، وهي من العيوب البارزة التي ينبغي أن تتخلص منها هذه الكتب مستقبلا إذا ما أريد فعلا بناء منهج سليم يضمن للمرأة حقوقها ويعزز أدوارها ويحقق مفهوم تكافؤ الفرص واحترام حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية في ظل معطيات وظروف إنسانية جديدة [1].

وقد وافقت اليمن على العديد من الاتفاقيات الدولية، منها اتفاقية عدم التمييز ضد المرأة، وانضمت إلى العديد من الدول التي تمنع ظهور إجراءات أو قوانين تشكل أي تحيز.

رابعاً: الاهتمامات المتضمنة في كتب القراءة الأساسية نحو المرأة

ومن خلال التحليل السابق يمكننا تعرف عدد من الاتجاهات القيمية التي تغرسها هذه الكتب من حيث:

1. الأدوار أو الوظائف التي تسند إلى المرأة في هذه الكتب

(1) اليونسكو: التربية السكانية من أجل تنمية أفضل، المكتب الإقليمي، عمان، 1986م.

لعل السؤال المناسب هنا هو: هل تقوم المرأة بأدوار ثانوية، مثل ممرضة، سكرتيرة، في هذه الموضوعات؟ وهل تحتل مواقع قيادية أو تبدو في مجالات أخرى بعيدة عن العمل المنزلي أو الحقلي؟

إن المتتبع لمنهج القراءة للمرحلة الابتدائية يلاحظ غياب المرأة عن الأدوار القيادية بشكل خاص، وعن الأعمال التي تتطلب جهدا عضليا بشكل عام، أو ممارسة العمل خارج جدران المنزل، مثل الصناعة والفلاحة، وهو ما يخالف طبيعة المجتمع اليمني؛ إذ إن مثل هذه الأعمال تمارسها المرأة منذ الأزل، وهي ليست وليدة الحضارة الحديثة، خصوصا مجالي الزراعة والصناعة، اللذين تشكل المرأة فيهما نسبة تتجاوز 40% من إجمالي القوى العاملة. كما أن الوظائف القيادية للمرأة في مختلف القطاعات الخدمية التي لم تشر إليها هذه الكتب تشكل نسبة من إجمالي القوة العاملة في الميدان.

كما أن كتب القراءة لم توضح أي دور مجتمعي للمرأة، ثانويا كان أم أساسيا، غير الأمومة. كما أن هذه الكتب على النحو السابق قد تعارضت مع الواقع بشكل واضح، وأهملت تواجد المرأة في قطاعات الصحة والتربية والإعلام والوظائف الخدمية، كالشرطة والأمن، وبقية الوظائف الأخرى التي تتواجد فيها أعداد من النساء وبشكل واضح.

والمعيب أن هذا الكتب قد وضعت في وقت حصلت فيه المرأة اليمنية على كامل حقوقها السياسية، في الترشح والانتخاب، قبل خمس سنوات على الأقل، بعد نضال مرير، وكان من الممكن أن تتناول أدوار المرأة الأولية والثانوية، بما يتناسب وهذه الأدوار، في مجمل الموضوعات. ومع ذلك فمن الإنصاف أن نشير هنا إلى أن الموضوعات التاريخية لم يستطع المؤلفون التصرف فيها، مما جعلها تأخذ بعدا إيجابيا أهم من الموضوعات المصطنعة للحياة الواقعية اليومية، ولعل هذه ميزة في هذه الكتب التي تكثر سلبياتها، فقد أوردت الموضوعات أدوارا مشرقة للمرأة العربية في مختلف المجالات الاجتماعية والسياسية والثقافية التاريخية، رغم قصرها وبساطة طرحها.

من هنا يتبين أنه لا يزال هناك من يرى أن النساء بتخلف حياتهن الفكرية وسلبيتهن وعزلتهن هن المسؤولات عن الأوضاع الثقافية القائمة بينهن. ولقد يقال إن هذه الأوضاع ليست غريبة بين الرجال والنساء، فما يقال عن المضطهدين والمعزولين الذكور في المجتمع ينطبق على الإناث، تلك العزلة التي أصبحت فيما بعد مظهرا من مظاهر الاستسلام من ناحية المرأة، ومظهراً من مظاهر التسلط من ناحية الرجل؛ وإلا كيف يصبح مسح جميع هذه الأدوار من أهم أدوات التنشئة الثقافية والاجتماعية على هذا النحو، دون أن ينبري قلم للدفاع عن هذا الظلم من بين الأقلام النسائية نفسها التي تتناول مختلف القضايا المجتمعية السياسية!؟

2. المظاهرة الثقافية المميزة للمرأة في المنهج الدراسي

قد يكون السؤال المناسب هنا: هل تؤيد المواد الدراسية فكرة أن الرجل معتمد على نفسه، نشيط، قوي، وأن المرأة سلبية ضعيفة عاطفية؟

إن الإجابة على مثل هذا التساؤل تجعلنا نستعيد المواقف التاريخية للمرأة، التي أوردتها هذه الكتب، وهي إجمالا تعبر عن طبيعة قوية للمرأة على مدى العصور التاريخية، والتي تتناقض مع أفكار واتجاهات واضعي المحتوى الدراسي والموضوعات المصطنعة غير الواقعية، بما قد يعني وجود تعمد في فرض واقع جديد من خارج الموروث التاريخي للمجتمع العربي عموما واليمني خصوصا، ولكن بطريقة سلبية تضع المرأة في غير مكانتها الأصلية عمليا وثقافيا. فالمرأة في التراث أفضل حالا من حال المرأة الحديثة التي تصورها موضوعات الكتب الدراسية القائمة قابعة بين جدران المنزل لا تبرحه ولا تشارك في أي من نشاطات المجتمع السياسية والثقافية. فقصص البطولة المفتعلة قصص تتعلق بالذكور، وقصص العمل والحث عليه تتعلق بالذكور، وجميعها صور مبتورة غير متواجدة أصلا في المجتمع اليمني أو الإنساني عموما، لأن تاريخ الأمم، تقليدية وحديثة، لم يكن تاريخا صنعه الذكور فقط.

إن المحتوى الدراسي لكتب القراءة قد أهمل الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية للمرأة، وبالتالي فالأفكار جميعها تدور حول نشاط الرجل واعتماده على نفسه وعلى قوته دفاعا عن الوطن وفي المصنع وفي الوظائف المختلفة، وعلى عقله في استنباط الحلول للمواقف المختلفة، بينما المرأة لا حول لها ولا قوة، وأقصى ما تستطيعه هو النصح لأخيها أو ابنها.

كما أن الكتب لم تهمل الإشارة إلى أن عاطفة المرأة تسبق عقلها، فهي الأم التي تحنو وتضعف أمام الأحداث التي تصيب أبناءها، وتلك حقيقة واقعية لم تكن تحتمل الاجتهاد، لأنها غريزة طبيعية في المرأة؛ ولكن التركيز على هذا الجانب دون غيره قد طبع في الأذهان أن هذا الخلق الإنساني لا يمكن أن تكون له إرادة ولا يمكن له العيش دون أن يكون تحت الوصاية والتأثير والحماية من الآخرين، وهذا أيضا يتعارض مع صورة المرأة في الموروث التاريخي والديني، حيث المرأة تشارك في نشر الدين وحماية الوطن وتضحي بالأبناء والأهل في سبيل نصرة قيم الحق والخير، كونها مخلوقا ذا عقل وإرادة.

ولعل ما يؤخذ على هذه الكتب أنها وضعت حدا فاصلا بين ثقافة المرأة وثقافة الرجل، في حين أن الفروق في النظم الاجتماعية قضية يخضع لها الجنسان، ليس في النوع، وإنما في الدرجة والنشاط الذي يمارسونه اقتصاديا

واجتماعيا. وبالتالي فإن تقسيم هذه الموضوعات لثقافتين لا يخضع لأية ضوابط اجتماعية حقيقية أو معايير ثقافية موجودة.

وعليه فإن تقييم هذه المقررات أصبح أمرا ضروريا، خصوصا مع قلة الدراسات الاجتماعية والتربوية في هذا الميدان، والتي يمكن اعتمادها أساسا في التحليل، وخصوصا أن البحث العلمي في هذا المجال لا يزال في بداياته، وتقييم وتطوير المناهج عملية مستمرة، وهي عملية مجتمعية وليست عملية فردية.

3. المواقف الاجتماعية التي تجمع بين التلاميذ في أوقات اللعب والزيارات

لعل من الأفضل أن نسأل: هل ترد عبارات أو صور تشعر القارئ بالتقليل من شأن المرأة؟ وهل يشعر الآخرون عند استقبالها بالامتعاض؟ وهل يشعر الطفل بأن اللعب مع زميلاته يعرضه للنقد؟

ليس هناك من المواقف التي تجمع بين التلاميذ، ذكورا وإناثا، إلا في الثلاث السنوات الأولى من الدراسة، ثم تختفي بعد ذلك صور البنات من كافة المواقف التعليمية والصور الاجتماعية. فعند استقبال الأهل يجتمع الأولاد بالأولاد والآباء بالآباء، ولا يتبين أي نشاط تقوم به المرأة مع أسرتها أو زميلاتها، حتى في مظاهر التعاون اليومي الذي تمارسه المرأة مع جاراتها واقعيا أثناء إعداد الطعام أو جلب الحطب أو الحصاد، التي تم تغييبها تماما في الكتب، وكأن المجتمع مجتمع ذكوري لا حياة فيه للمرأة، وهي التي شاركت في التعليم منذ بداياته، وتطمح لأداء دور تنموي حقيقي، يتمثل في ارتفاع نسب التعليم في مختلف مراحله (نورية حمد تعليم الإناث في المجتمع اليمني ، صنعاء 1990م)[1].

إننا لا نستغرب -إذن- أن تكون هناك ردود فعل عكسية لدى التلاميذ الذين مروا بمرحلة التعليم، والتي تكبر معهم حتى يصلون إلى مرحلة التعليم العالي، والتي تخالف مواقف الآباء الكبار الذين لم يتعرضوا للتعليم بموضوعاته القائمة، وإنما نشؤوا نشأة عادية، والذين قد يستغربون مثل هذه المواقف من أبنائهم حيال أخواتهم وزميلاتهم، التي اتخذت أشكالا من الاتجاهات الجديدة غير المتوقعة، إذ إن من الطبيعي في ظل أهداف المنهج أن تساعد كتب القراءة على التنشئة السليمة المتوازنة اجتماعيا تجاه الأفراد، بعضهم تجاه بعض، بغض النظر عن النوع، وأن تعمل على تنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو العمل المنتج والاعتزاز بدور الأمهات في نشر القيم والتربية،

([1]) نورية علي حمد: تعليم الإناث في الجمهورية اليمنية والعوامل الاقتصادية والاجتماعية المؤثرة فيه – دراسة نظرية تحليلية، ندوة تعليم الفتاة، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء، 1990م.

كما هو الحال في الحقل والمصنع وفي كافة مرافق الحياة اليومية التي تكفل استمرار الحياة وتطور المجتمع، والتي تساهم فيها المرأة منذ القدم.

4. القيم التي تعكسها كتب القراءة الأساسية تجاه المرأة

يبدو واضحا أن أهداف الموضوعات الدراسية تتفق والأهداف العامة للمنهج، التي غايتها تعميق القيم العربية والإسلامية والإنسانية، من حيث ايجابية القيم التي تعكسها محتويات كتب القراءة عن التعاون والالتزام، بين الجنسين؛ لكن عند محاولة ربط الأهداف بالموضوعات لا نجد هذه القيم في أمكنتها الصحيحة، فبعض القيم الأصيلة تتداخل مع القيم المستحدثة والدخيلة في المجتمع، فتصبح قيما أساسية بفعل التكرار. فعلى سبيل المثال: قيم العدالة والتعاون والالتزام لم تكن وليدة القيم العصرية فقط، لكنها قيم أصيلة في المجتمع اليمني، وعند تناولها من وجهة النظر المستحدثة في مقررات كتب القراءة فإن العدالة تصبح موضوعا حديثا يختص بفئة الذكور فقط، بينما هي في الموروث الديني قيمة واضحة تخص الجنسين. والمتتبع للموضوعات المقررة حول الرحمة والعطف والصدق والأمانة لا يجد للمرأة مكانا بين هذه القيم التي أفرزت لها مساحة كبيرة عند وضع الأهداف التربوية العامة للمنهج.

فالمدلول التربوي هنا يتناول فئة من فئات المجتمع ولا يتماشى مع الأهداف العامة للمنهج، بل يستحدث أهدافا خاصة جديدة بعيدة عن ثقافة المجتمع، يشوبها التمييز والفصل بين الجنسين وأدوارهما التي لم تقر دينا ولا شرعا، فالمؤمنون فالمؤمنات والمسلمون والمسلمات هم موضع التوجيه والتربية، ولكن ذلك لم يطبق على النحو الصحيح في موضوعات الكتب الدراسية.

5. الفضائل التي تعكسها كتب القراءة الأساسية تجاه المرأة

أما الفضائل التي توردها هذه الكتب نحو المرأة، مثل فضائل الحق والخير والتضحية والاحترام والتقدير، في النصوص الأدبية والتاريخية –على قلتها– فتعد من الفضائل الجميلة في المجتمع اليمني، التي لم يستطع المؤلفون تجاهلها، فقد اتضحت أبعاد جمال تضحية المرأة الأم، والمرأة المدافعة عن العقيدة وعن الوطن. أما أكثر الفضائل التي أبرزتها الكتب فهي فضيلة الاحترام للأم، والتي برزت في كل الكتب، من الصف الأول حتى الصف التاسع، دون تمييز[1].

([1]) women and development project support to Yemeni women's asscoaassocatyino.

فالأم عنوان التضحية والصبر، وهي عنوان المحبة والعطف، وهي مدرسة الأجيال. وبهذه الصفات والفضائل نجد الكتب تنصف المرأة، التي تظلمها في أدوارها الأخرى في الموضوعات المختلفة في منهج القراءة. فقد أفرد للأم من مساحة الفضائل أكثر مما أفرد للأب، ولكن ذلك لم يتجاوز دورها الطبيعي في الأمومة، وكأن التقدير الذي تستحقه المرأة في إطار الموضوعات الجديدة هو تقدير يقتصر على وظيفتها كأم فقط، حتى في إطار المخلوقات الأخرى التي تناولتها هذه الموضوعات، كالطيور والزواحف والحيوانات، جردتها من صفاتها الجميلة وأظهرت عيوبها واخفت محاسنها.

6. المظاهر الثقافية المعادية للمرأة في بعض النصوص

إن النصوص الأدبية، رغم سلبياتها، لم تحدث تشويها ماديا كبيرا في صورة المرأة اليمنية، بقدر ما كان التشويه معنويا ونفسيا؛ في نوعية الموضوعات ذاتها، لأنها خالفت الواقع اليمني وجانبت الصورة الحقيقية للمجتمع وفرضت واقعا آخر للمرأة غير موجود. وهذا الواقع أصبح كأنه إلزامي ينبغي على المجتمع تصوره أولا، مع المؤلفين، وتقبله ثانيا، والتسليم به. ومن ناحية أخرى فإن المظاهر الثقافية المعادية للمرأة أبرزت الانفصال بين أهداف المنهج وموضوعاته.

وبهذا فإن تشويه التراث، بجوانبه التاريخية المضيئة، يوضح بعض القصور التربوي والاجتماعي لواضعي المناهج، الذين تبرعوا -بأسلوب شخصي بحت- لفرض آرائهم واتجاهاتهم عما ينبغي أن يكون عليه وضع المرأة وأدوارها، دون التزام بأساسيات المنهج وأهدافه التي تقتضي تكامل الرؤى النفسية ولاجتماعية والاقتصادية والالتزام بالمبادئ التربوية أولا قبل غيرها من المعتنقات السياسية الثقافية.

وكثيرا ما تجابهنا في المنهج التقليدي مشكلة تتمثل في ذلك الإصرار على أن المنهج هو المعرفة، وأن التربية ينبغي أن تنصب على العقل وتهذيبه، وأن وظيفة المدرسة هي نقل التراث، وبالتالي يصبح نقل المعرفة ترفا واقتناء لشيء ممتع؛ لكنه هنا لا يعتبر أن الأساس لتهذيب ملكات العقل الذي يليه تقوية هذه الملكات؛ وملكات الطلبة هنا هي حفظ الصور التي يفرضها الكتاب دون تبديل أو مناقشة، والتي قد تترك آثارها السلبية نحو العمل عموما وعمل المرأة، خصوصا مع اختصار المواقف التعليمية التي تقود للفهم والتقدير وتحديد الاستجابات الواعية بمواقف واتجاهات مستقبلا. وقد لا تكون هذه المشكلة خاصة باليمن، ولكنها من أهم إشكاليات المجتمع العربي عموما،

فالنظام الأبوي نظام تعليمي في الأساس، تشارك فيه جميع فئات المجتمع وتفرض وصايتها عليه[1].

القسم الثالث: النتائج المستخلصة والتوصيات:

1. النتائج المستخلصة:

من خلال التحليل السابق لموضوعات كتب القراءة يمكن استخلاص بعض الملامح الأساسية للمضامين الرئيسية التي تحتويها موضوعاتها عن المرأة، على النحو التالي:

- إن الأهداف الخاصة للتعليم تتعارض مع الأهداف العامة للتعليم المتمثلة في بناء الشخصية اليمنية السليمة في المجتمع اليمني، حيث تفسر على أساس النوع وليس على أساس المواطنة.

- إن الاتجاهات السائدة في المضمون التربوي لكتب القراءة تشير إلى التحيز ضد المرأة عموما، وتتباين مع الواقع الاقتصادي الاجتماعي الثقافي السائد، بإدخال مفاهيم لا علاقة لها بوضع المرأة اليمنية أو بيئتها كفرد نشط اقتصاديا متفاعل اجتماعيا.

- إن الاهتمامات والقيم التي تتضمنها كتب القراءة لهذه المرحلة تجاه المرأة تتجه سلبيا نحو إلغاء دورها ومكانتها التاريخية والاجتماعية والتنموية، وإلغاء جانب مهم من الجوانب الإيجابية للتراث الديني الذي ساوى في الحقوق والواجبات العامة بين المرأة والرجل.

- إن الأسس العميقة للتفاوت بين الجنسين قد بنيت في عقول أفراد المجتمع عن طريق التنشئة الاجتماعية التي مازال لها قوتها، فالبنين والبنات ينشؤون منذ الصغر ويختلفون بعضهم عن بعض في المعاملة، وهم يتعلمون منذ وقت مبكر ما هو اللائق وما هو غير اللائق بالصبيان والبنات، ويُزجرون ويعاقَبون على أي مخالفة عما نشؤوا عليه. وسرعان ما ترتبط تلك المفاهيم التقليدية بأدوار الإناث وأدوار الذكور في المجتمع، وعلاقاتهم بعضهم ببعض، والتي تكون مبنية على عدم المساواة في العمل والإنتاج، أولا، وعلى الصورة التي يتخيلها مؤلفو الكتب لهذا الكائن، سواء تطابقت مع المجتمع أم تعارضت معه، وبالتالي فقد أصبحت المناهج الدراسية أحد المداخل التي يملي البعض من خلالها مفهوماته واتجاهاته السياسية والثقافية على الأجيال الحديثة.

- إن التعليم الرسمي بمناهجه الحالية يدعم التحامل التقليدي إزاء المرأة، محتوى وشكلا، والذي يعني أن فرص التعليم بين الجنسين تمنح على نحو غير

([1]) هشام شرابي: النظام الأبوي وإشكالية تخلف المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1990م. ص103.

عادل، فالمناهج مصممة وكأنها للذكور فقط؛ الأمر الذي يجعل جانبا كبيرا من التعليم غير ملائم للإناث، بل إن كثيرا من المقررات التعليمية النظامية يؤكد عن غير قصد عدم المساواة بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات عن طريق تصنيف المناهج على أساس النوع أولا، وتحديد الأدوار ثانيا.

- إن الوضع الثقافي التعليمي القائم قد ساعد بشكل أو بآخر على إبقاء النساء خارج إطار العمل المنتج، كما أنه قد أدى إلى ظهور تأثير سلبي على اتجاه المرأة ذاتها نحو عملها في الجوانب الإنتاجية التي كانت معروفة عنها في الماضي، خصوصا الجانب الزراعي الذي اشتهرت به المرأة اليمنية منذ القدم؛ إذ أصبحت الهجرة إلى المدن وبقاء المرأة في البيت أحد مظاهر المدنية الحديثة التي سادت الثقافة اليمنية الجديدة بين مختلف الطبقات، الغنية والفقيرة على السواء.

- إن هذا الوضع الثقافي أيضا قد ساعد على تكوين مواقف واتجاهات سلبية جديدة نحو المرأة وعملها في المواقع القيادية والثانوية في المجتمع، ومشاركتها الثقافية والسياسية فيه، والتي كان من المفترض أن تساهم إلى حد بعيد في تفعيل أدوار المرأة ومشاركتها في مختلف الأصعدة، خصوصا بعد أن تأتَّى له هذا الرصيد التعليمي خلال فترة تزيد عن 30 عاما، وهي فترة تاريخية برغم صعوبتها، إلا انها تتجاوز بها المرحلة الزمنية التعليمية لعدد من الدول المجاورة. ولكن حالة المرأة عموما في اليمن قد أسهمت في تدهور وتأخر حالة الأطفال، ثقافيا وصحيا، بسبب تدني التعليم، على الرغم من أن القوانين التعليمية لا تشير صراحة ولا ضمنا إلى تشجيع هذا الوضع[1].

2. التوصيات

في ضوء ما تقدم فإن الدراسة توصي ببعض المقترحات التي يمكنها الإسهام في تغيير صورة المرأة في المناهج على نحو يعزز من أدوارها المجتمعية المستقبلية:

أولا: ليس من العدل إلغاء مشاركة المرأة في وضع وتصميم المناهج الدراسية في وقت أصبحت فيه المرأة على قدر من العلم يمكنها من هذه المشاركة، وهي أقدر على تصور دور المرأة وعلاقاته التاريخية المختلفة والظروف والمستجدات المجتمعية الجديدة. وعليه فإن مساهمة المرأة في وضع وتصميم المناهج الدراسية بمختلفة التخصصات أمر حيوي وضروري لبناء مناهج دراسية وموضوعية.

([1]) اليونيسيف: حالة النساء والأطفال في الجمهورية اليمنية، صنعاء، 1993م.

ثانيا: إن التراث اليمني زاخر بمساهمة المرأة، سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا، وبالتالي فإن الموضوعات الدراسية ينبغي أن تغنى بهذه الأدوار، حتى لا يكون هناك مجال للاجتهادات الشخصية التي تضع المرأة اليمنية الحديثة في قالب واحد لا تحيد عنه، بعيدا عن الواقع والموروث التاريخي الحقيقي.

ثالثا: إن المرأة اليمنية صورة من المرأة العربية، التي تتميز ثقافتها بالتعبير عن القيم الأصيلة، والتي لا تنفصل في مضمونها عن قيم الحق والخير والشجاعة والكرم والحماس والوطنية والشهامة، والتي لم تخصص لفئة الرجال فقط، وإنما كانت المرأة جزءا من حركة التاريخ والحضارة العربية، وبالتالي ينبغي الاهتمام بها والعناية بمفرداتها، للخروج بصورة مشرقة للمرأة، بدلا من حشرها في زاوية ضيقة من الأدوار التي لا تناسب الطبيعة العربية ولا الإنسانية.

رابعا: إن تقييم المناهج بين حين وآخر ضرورة تقتضيها ظروف العصر والتقدم التكنولوجي والعلمي والثقافي، وبالتالي فإن إبقاء المناهج بعقليات المؤلفين قبل ثلاثين عاما، وفي ظروف بيئية واجتماعية مختلفة، خطأ منهجي لا يمكن تقبله في العصر الحديث، ومن المهم أن يخضع المنهج للتعديل والتطوير وفقا لرؤى جديدة تناسب هذه المتغيرات، مرة كل خمسة أعوام على الأقل، مع الاستعانة بأفكار وعقول جديدة من الباحثين والتربويين وعلماء النفس والاجتماع والاقتصاد.

خامساً: إن الضرورة الحالية، بمتغيراتها السياسية والاجتماعية، أصبحت أكثر إلحاحا للبحث عن بدائل جديدة لوضع المناهج الدراسية، دون الاحتكام لعنصر الهيمنة السياسية، تقليدية كانت أم حديثة، فقد أصبحت المناهج لا تخضع للرؤى السياسية وحدها، وإنما لرؤى مختلفة متكاملة، همها الأول بناء جيل متسلح بالوعي الوطني والبيئي، الذي يسعى لإحداث تغيير اجتماعي يشمل العدالة والمساواة والتنمية.

سادساً: إن بعض الموضوعات الدراسية التي تصور أدوار المرأة، تاريخيا ودينيا، موضوعات تستحق التعزيز والثناء، ولكن ينبغي إعادة صياغتها بأسلوب منهجي تربوي يبين خلفيات هذه الموضوعات وإيجابياتها، وعرضها على عدد من المتخصصين، لإبراز النواحي التي تشمل تكريم المرأة، وتبرز أدوارها العظيمة والمعاني المستقاة منها، حتى لا تحذف منها تلك الأفكار النبيلة وتقدم مبتورة في المنهج.

سابعاً: إن كثيرا من الموضوعات والصور والتمرينات تفتقد إلى الواقعية والموضوعية، وبالتالي لا بد من وجود متخصصين في مجال الإعداد

والتصوير واللغة، حتى لا ينفرد مؤلفو الكتب باختيار مجمل الرسوم والعبارات الإيحائية، وينبغي أن تعرض أعمالهم للمراجعة من قبل متخصصين من خارج دائرة وضع المناهج الدراسية بصورة حيادية.

المـراجـع:

1. حازم النعيمي: مجلات الأطفال العربية ودورها في تكوين المفاهيم، مجلة "المستقبل العربي"، بيروت، السنة الثانية، العدد 8، 1979م، ص ص 196/185.
2. حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1992م.
3. رشدي طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987م.
4. عواطف عبد الرحمن وآخرون: تحليل المضمون في الدراسات الإعلامية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1986م.
5. عواطف عبد الرحمن: صورة المرأة في الإعلام العربي – دراسة تطبيقية: الإعلام المصري والصحافة الخليجية، ندوة المرأة ودورها في حركة الوحدة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، سبتمبر 1981م.
6. كرامة مبارك سليمان: التربية والتعليم في الشطر الجنوبي من الوطن، مركز الدراسات اليمني، صنعاء، 1994م.

7. لطفية الزيات: صورة المرأة في الأدب القصصي العربي، ندوة المرأة ودورها في حركة الوحدة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، سبتمبر 1981م.

8. مجيد غانم، وهيبة فارع: مناهج التعليم الأساسي، مؤتمر معلم التعليم الأساسي، كلية التربية، جامعة الإسماعيلية، 1992م.

9. محمد سرحان المخلافي: وضع المرأة في اليمن ودورها التنموي، الندوة الوطنية حول دور المؤسسات الاجتماعية في التنمية، وزارة التأمينات والشؤون الاجتماعية، 28 أكتوبر – 1 نوفمبر صنعاء 1990م.

10. محمود أبو زيد: المضمون الاجتماعي للمناهج - دراسة تحليلية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1984م.

11. نورية علي حمد: تعليم الإناث في الجمهورية اليمنية والعوامل الاقتصادية والاجتماعية المؤثرة فيه – دراسة نظرية تحليلية، ندوة تعليم الفتاة، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء، 1990م.

12. الهام كلاب: هي تطبخ وهو يقرأ - صورة المرأة في الكتب المدرسية في لبنان، مجلة "الحوادث" اللبنانية، العدد 1446، يوليو 1984م.

13. هشام شرابي: النظام الأبوي وإشكالية تخلف المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1990م.

14. وزارة التربية والتعليم: الاجتماع التربوي العام، عدن، 1976م.

15. وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم العام، صنعاء، 1993م.

16. وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم العام، صنعاء، 1993م.

17. وزارة التربية والتعليم: مشروع التعليم العام، صنعاء، 1993م.

18. وزارة التربية والتعليم: مشروع منهاج القراءة، صنعاء، 9191م.

19. وزارة التربية والتعليم: منهج كتب القراءة للمرحلة الأساسية من 1 – 9، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، 1994م.

20. وهيبة غالب فارع: اتجاهات طلبة كلية التربية نحو تعليم المرأة في المجتمع اليمني - دراسة ميدانية، صنعاء 1994م.

21. ـــــ: المرأة والديمقراطية في اليمن، مجلة "الثوابت"، المؤتمر الشعبي العام، صنعاء 1994م، صحيفة "الثورة"، الجمعة 1993/5/14م.

22. ـــــ: تطوير تعليم الفتاة اليمنية منذ 1962 – 1990م.

23. ـــــ: تعليم البنات في اليمن بين الإحجام وتكافؤ الفرص التعليمية - رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، 1983م.

24. اليونسكو: التربية السكانية من أجل تنمية أفضل، المكتب الإقليمي، عمان، 1986م.

25. اليونيسيف: حالة النساء والأطفال في الجمهورية اليمنية، صنعاء، 1993م.

26. DIRECTORATE GENERAL OF INTERNATIONALCOOPRATION NETHERLAND

27. -MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRSW

28. SCHITZ,B. 'SEXIM IN FRENCH LANGUAGE TEXT NOOKS " IN R.C .AFYATTE (ED) THE CULTURE REVOLATION IN FORIGN LANGUAGE TEACHING , ILLINOIS , NATIONA TEXTBOOK COMPANY L 1975PP119-130)

29. WAOMEN AND DEVLOPMENT PROJECT SUPPORT TO YEMENI WOMEN'S ASSOCATYION AUGUST 1992.

القراءة الثانية عشرة

نمط المدرسة العربية المتوافق
مع ترقية رأس المال البشري في الدول العربية

(خاصة المجتمع المحلي)

أ.د. وهيبة غالب فارع

مقدمة
الإشكاليـة
أولاً: الوضع الراهـن
ثانياً: التحديات والمواجهة
ثالثاً: نمط المدارس المتوافق مع ترقية رأس المال البشري العربي
رابعاً: الأبعاد البارزة للمدرسة في المجتمعات المحلية
خامساً: الأنماط التعليمية للمدرسة العربية
سادساً: السياسات التعليميـة
سابعاً: مستقبل التعليم في العالم العربي

مقدمة

يطلق على العصر الذي نعيشه بحق عصر الثورة العلمية التكنولوجية، أو عصر الثورة الصناعية الثالثة، أو عصر الانتقال من المجتمع الصناعي إلى ما بعد الصناعي؛ أي عصر الاقتصاد التكنولوجي أو العصري Cyber-Economy. ويتطلب المستوى العلمي والتكنولوجي المستخدم في الصناعة مستوى مطرداً من المهارة الفنية ومن التعليم للقوى البشرية؛ ذلك أن أهم التغيرات البشرية تمثلت في الانتقال من الزراعة إلى الصناعة، والتوسع في قطاع الخدمات على حساب قطاع الإنتاج، وتطور توزيع القوى العاملة على قطاعات الاقتصاد المختلفة في العديد من المجتمعات.

هذه التغيرات فرضت ارتفاع المستوى التعليمي وزيادة حجم القاعدة المشتركة العامة لرأس المال البشري، مع زيادة نسبة التخطيط المهني. وبذلك ارتفع المستوى التعليمي العام للقوى العاملة المتوسطة، وتزايدت أعداد المهنيين والفنيين في مجالات الفيزياء والرياضيات والعلوم التطبيقية، وأصبح الحد الأدنى من التعليم المطلوب للقوى العاملة هو إكمال المستوى الثانوي على الأقل.

وقد كان ينظر إلى النمو على أنه الوسيلة الوحيدة لحل مشكلات الفقر والبطالة، لكن قطرات الزيادة النسبية لم تشبع حاجة الدول النامية، حتى استبعد مؤشر الدخل القومي معايير التقدم الاجتماعي، لأن مشكلة العمالة، زيادة ونقصاً، وسوء توزيع وضعف الإنتاجية، هي العقبة الأساسية للتنمية، وأصبحت المشكلة تكمن في فائض القوى العاملة غير المدربة وغير المتعلمة، والنقص في عدد المتخصصين، ثم بطالة المتعلمين، خاصة في الدول العربية؛ إذ إن خصائص القوى العاملة في معظم البلاد العربية تتحول إلى بطالة بالمعنى التقليدي أو عمالة غير كاملة أو مقنعة، لأن فائض سكان الريف مستمر ومتزايد دون أن يجد ما يستوعبه في المدن، وهذا الفائض ينشىء تكتلات تمثل مناطق فقر وبطالة في هوامش المدن.

وتبدو بطالة المتعلمين أكثر خطورة من غيرها، فقد بدأت مشكلة البطالة تطول خريجي الكليات العليا والمتوسطة بعد أن كانت حكراً على غير المتعلمين؛ بسبب زيادة مخرجات التعليم النظري أو لعدم مناسبتها لمتطلبات العمل أو التخطيط بين أنواع ومخرجات التعليم، فقد تستوعب هذه المخرجات في مجالات التعليم والطب والهندسة، لكن يظل هناك نقص حاد في الوظائف الإدارية والمحاسبية والخدمية التي تتطلب مهارات تكنولوجية عالية. وقد يكون

عدم التطابق بين هيكل التعليم وهيكل الاقتصاد أحد أسباب ذلك، حيث نجد اختلاف النمو في كلا القطاعين؛ فلا يمكن لمهندس القيام بعمل فني ماهر، أو لجامعي القيام بعمل كتابي، فنعتبره مدخلاً تكنولوجياً أو اقتصادياً منتجاً على المستوى الوطني، لأن هذه الوظائف لا تؤدي إلى زيادة الإنتاج ولا إلى النمو اقتصادي، ما لم يكن الفرد قد أعد لها فعلاً. فالتنمية الحقيقية هي تنمية المعرفة وقدرة الابتكار منذ الصغر ومن مراحل التعليم المبكرة، وربط حلقاتها الثلاث بشكل متناسق. لهذا فإن إيجاد عمالة ماهرة مدربة في العالم العربي تتوافق مع عصر اقتصاد التكنولوجيا لا بد أن يسبقه عدد من الإجراءات التعليمية، أهمها رسم صورة المدرسة العربية المتوافق مع ترقية رأس المال البشري.

الإشكاليـة:

لم تكن المدرسة العربية في يوم من الأيام أداة حقيقة لتقدم المجتمعات العربية، فقد نشأت في بعضها وانتشرت دون تخطيط، فأصبحت مخرجاتها لا تتناسب مع مدخلاتها ولا مع مفاهيم التنمية العالمية أو مع احتياجات أقطارها، حيث طغى الجانب الكمي فيها على الجانب النوعي، وطغى الجانب القُطْري على القومي، وكرست مفهوم إعادة إنتاج الثقافة بمعناها المختلف، ولم تواكب سرعة التقدم المعرفي والتكنولوجي. إضافة إلى ذلك فإن محددات نوعية التعليم الأساسي تبين أن التحصيل العلمي، وهو أحد مؤشرات التقدم الاقتصادي، لا تتوافر له مدخلات أفضل للعملية التعليمية، وقد انعكس ذلك على مخرجات التعليم بكاملها.

معنى ذلك أن عوامل تحديد نوعية التعليم لا تتصل بما يدور داخل الفصل والمدرسة ككل، والعلاقة بين المدرسة والمجتمع، وهذه المسألة غائبة في المناهج الدراسية العربية، أو مطاطة في الأهداف التعليمية، بحيث تكون حصيلة الطالب في النهاية بعض المعلومات غير العملية.

ويجعل الواقع التعليمي العربي المختل بين الريف والمدينة، وبين البنين والبنات، وبين النظري والتطبيقي، الحديث عن دور المدرسة والتربية والتعليم في ترقية رأس المال البشري أمراً لا قيمة له في الوقت الراهن. ولعل أهم مظاهره تتمثل في غياب العنصر التربوي المؤهل، وارتفاع معدلات التسرب والرسوب وعمالة الأطفال في سن مبكرة ودون تدريب مسبق، مع تدني مستوى التحصيل المعرفي والدراسي بشكل عام.

وإذن، لا بد أن نسأل أولاً: ما هي هوية المدرسة في العالم العربي والتي على أساسها تقاس كل نتائج التعليم القريبة والبعيدة، في وقت تتعدد فيه مترادفات الأهداف التي لا نرى لها مثيلاً في لغات أخرى بأبعادها التطبيقية

والواقعية؟ وهل تعمل على إيجاد قوة اقتصادية عربية؟ ثم هل تتوافق طرق ونظم التعليم في مراحله الثلاث مع تحديات العصر واتجاهاته التربوية الحديثة واحتياجات المجتمع (ريفياً كان أم حضرياً)؟ وهل تتكامل أهداف التعليم مع الأهداف المجتمعية أو تقترب منها؟

إن أهم الأسئلة التي ينبغي أن تثار هي: هل يستطيع التعليم العربي بشكله الحالي أن يواجه التحديات الاجتماعية والاقتصادية التي تتوق المجتمعات العربية إلى تحقيقها على المدى القريب والبعيد؟ ثم ما هو شكل النظام التعليمي الذي يتوافق في بنيته ونظامه مع هذا الاتجاه؟ وما نوع المدرسة العربية وفقاً لمعطيات التقدم التكنولوجي والمعرفي وهدف ترقية رأس المال البشري وهو الأهم في وضع تصور شامل لما ينبغي أن تكون عليه المدرسة العربية؟

وترقية رأس المال البشري لا بد أن يكون لها أبعاد ومنطلقات مجتمعية تنطلق من الإنسان نفسه وبيئته وثقافته وإمكاناته، ومنطلقات دولية ترتبط بظروف التغير الدولي أو البيئة الخارجية للمجتمع وعمق علاقاتها به وارتباطها بمصالحه اقتصادياً وجغرافياً وسياسياً. ومن هنا لا بد من انفتاح التعليم على المجتمع، خصوصاً في المرحلة الجامعية وتسويق الخدمة التعليمية، بحيث تعمل على مزاوجة التعليم مع المجتمع، مع دعم التدريب والتعليم المستمر والتعليم المفتوح، كقنوات للتعامل مع وسائل التغير، خصوصاً في الناحيتين التكنولوجية والاقتصادية، والاهتمام بمراحل التعليم الأولى، وإشراك المجتمع في دعم التعليم وتخطيطه.

وفي الوقت الحاضر أصبحت المنافسة الاقتصادية أكثر تأثيراً من المنافسة العسكرية، فمن يمتلك أفضل قوة عاملة مدربة، من يصنع أحسن المنتجات، يعتبر منافساً قوياً. كما أصبحت شروط المساعدات الاقتصادية أكثر قوة وفاعلية من التدخل العسكري المباشر لأي دولة من الدول؛ مما يضاعف المخاوف الحضارية والثقافية للمجتمعات التقليدية العربية وأنظمتها التعليمية الحالية؛ إذ إن منتجات ثورة الاتصالات قد أصبحت في متناول الجميع، على شكل سلع يمكن تبادلها، مما يؤدي إلى تنميط المعلومة، والذي يفقدها فرصة التعبير عن الثقافة الحسية والقيم غير المادية، ما لم يكن المجتمع المتعلم قد هُيئ لها نفسياً، وبالتالي فإن التكنولوجيا لم تعد ترفاً، وإنما أصبحت وسيلة تفكير ووسيلة تعليم ووسيلة عمل.

وعلى الرغم من أهمية المنطقة العربية استراتيجياً، بين الشرق والغرب، وبدء الحركة التعليمية فيها منذ وقت مبكر، واتساع رقعة أراضيها التي تزيد مساحتها عن 13.6 مليون كم^2 تقع بين قارتين يشكلان ما يقرب من

سدس قطر الكرة الأرضية، وارتفاع نسبة ثروتها الطبيعية؛ فإن سكان الوطن العربي يشكلون حوالي 250 مليون نسمة، يتوزع معظمهم في المدن وفي ضفاف الأنهار، مع ازدحام مدن العالم العربي بالسكان، معظمهم من الفئات الفقيرة، وارتفاع نسبة الأمية، وانخفاض متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، وتدني نسبة التحاق الأطفال بالمدارس، وانخفاض نسبة مشاركة المرأة في النشاط الاقتصادي، وارتفاع معدلات البطالة والخصوبة في آن واحد.

كما أن تزايد نسبة سكان الحضر قد أدى إلى زيادة عبء الخدمات على الموازنات الحكومية في بعض الأقطار، وأدى إلى تفاوت نسبة الحصول على الخدمات التعليمية بين الريف والحضر. كما يتميز الواقع العربي بارتفاع نسبة ذوي الأعمار الصغيرة، بما يتجاوز 50% من جملة السكان. وهذه الأقطار المكتظة سكانياً يزيد معدل النمو السكاني فيها عن معدل التنمية في بعض الأقطار، وفي أقطار أخرى يفوق معدل التنمية معدل الزيادة السكانية. وتوجد أقطار ذات موارد ضخمة قليلة السكان معتمدة على عمالة غير وطنية لإحداث التنمية[1]. كل هذه التطورات تستدعي ضرورة وجود أنماط تعليمية غير نظامية أو غير نمطية يمكنها إيصال التعليم بكل الطرق والوسائل الممكنة وفي حدود إمكانات المجتمع.

ويشير واقع العلوم والثقافة والتربية إلى محاولات جدية لتطوير التربية في العالم العربي بدأت منذ عام 79م، والتي لم تتطور فيها أدوات وإجراءات التعليم بسبب أمية التعامل مع التكنولوجيا، بالإضافة إلى الأسباب الاجتماعية والدولية التي أحاطت بالمنطقة. ويبدو أن المشكلة الأساسية في التعليم هي مشكلة اقتصادية، بالإضافة إلى كونها مشكلة معلومات وأزمة هوية، مما يجعل التعليم العربي في المستقبل أمراً سياسياًَ أمنياً، مقابل الآثار الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لثورة المعلومات القادمة[2].

من هنا سنتناول وضع التعليم واتجاهاته في ضوء ما هو قائم وإمكانات تطويره.

أولاً: الوضع الراهن:

ينمو التعليم العربي نمواً كمياً مختلفاً من قطر إلى آخر ومن مستوى إلى آخر. فخلال فترة السبعينيات والثمانينيات شهد التعليم تطوراً كمياً هائلاً عند

---

(1) عبد الرحمن العوضي: المفهوم العالمي للتنمية المستدامة، مجلة "الكلمة"، العدد 11، منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث، بيروت، 1996م.

2 المرجع السابق ، ص 39.

مقارنته بنمو عدد السكان، فقد ارتفعت معدلات القيد في التعليم من بداية السبعينيات حتى منتصف الثمانينيات حوالي ثلاثة أضعاف، وفي الأقطار غير النفطية وصل إلى 82%[1].

كذلك فإن من مؤشرات التوسع في التعليم تزايد عدد المدرسين، الذي وصل إلى 2.3 مليون مدرس عام 1990م، وارتفاع معدل المتعلمين إلى 51.3% في العام نفسه، واتساع نطاق محو أمية الإناث بمعدل أعلى من الذكور في بعض المجتمعات، فبعد أن كان عدد الإناث المتعلمات 32% عام 70م وصل عام 1992م إلى 63% مع ارتفاع نسبة البنات المقيدات في التعليم إلى 87% عام 1990م.

لكن مؤشرات الإنفاق على التعليم توضح عدم تزايد معدلات الإنفاق مقارنة بالدول النامية والمتقدمة ومقارنة بالنمو السكاني. كما تختلف نسبة الإنفاق كثيراً من دولة عربية إلى أخرى، خصوصاً بين الدول النفطية وغير النفطية[2].

وتعتبر النتائج التعليمية هي الأفضل في قياس أي إنجاز تعليمي تنموي، فعدد المقيدين بالتعليم والإنفاق عليه يعدان مؤشرين معقدين إذا ما أريد إلقاء الضوء على مدى الجهود التي بذلتها المجتمعات المختلفة لتوسيع فرص التعليم. والمؤشرات الكمية في حد ذاتها لا توضح القدرات الكافية من حيث معرفة القراءة والكتابة والتفكير المنطقي والقدرة على التكيف والإبداع والابتكار. فالأمية في العالم العربي بصورة عامة مقارنة بعدد المقيدين في التعليم تعتبر أفضل مؤشر إلى عجز الأنظمة التربوية العربية في تحقيق أهدافها على الرغم مما طرأ على الأمية من انحسار[3] وما طرأ على التعليم من تطور كمي. كما أن انخفاض مستويات التعليم يعد أفضل مؤشر إلى أن العملية التعليمية العربية بحاجة إلى إعادة التفكير في مدخلات العملية التعليمية.

لذلك فإن قصور القدرات التي يحققها التعليم لا ينعكس فقط على ضخامة عدد الأمية وتزايد عدد الأميين، ولكن أيضاً في مدى اكتساب مهارات التعليم الأساسية لمن أتموا التعليم الأساسي والثانوي، فقد بين عدد من الدراسات أن الطالب في المجتمعات العربية يقضي حوالي 5000 ساعة لتعلم العلوم، لكن للأسف لا تؤدي هذه الساعات إلى إكسابه مهارات حقيقية، فقد

---

(1) منير بشور: مستقبل التعليم في الوطن العربي، المجلة العربية للتربية، العدد الأول، يونيو 1997م.
(2) ميحا زيتون: مستقبل التعليم في الوطن العربي في ظل استراتيجية إعادة الهيكل الرأسمالية، المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1997م، ص75.
(3) UNICEF Education for development , Teachers for global learning 1993

يحفظ الطالب معلومات علمية متفرقة لكنه يفشل في تطبيق أي منها في حياته العملية[1].

كما أبرز عدد من الاختبارات الضعف الملحوظ في المهارات الإلقائية والكتابية لتلاميذ المرحلة الأساسية في العراق والكويت والأردن. وفي اليمن اتضح من دراسة عينة قوامها ألف من الأطفال العاملين أنهم تركوا المدارس بسبب عدم قدرتهم على التكيف مع المناهج الدراسية وأنهم لا يفكرون بالعودة إلى هذه المدارس. كما اتضح أن الذين أنهوا منهم الصف السادس لا يلمون بمبادئ القراءة والكتابة على نحو جيد[2].

وعلى مستوى مواجهة الاحتمالات المستقبلية فإن قدرات التعليم على مواجهة الأزمات، مثل الفجوة الغذائية التي من المحتمل أن تواجه ثلاثة أرباع الأقطار العربية، غير واردة؛ فالأمن الغذائي والأمن القومي -على سبيل المثال- مشكلة ثقافية تعليمية لم تعد لها المدرسة حتى الآن[3] والتي من المفترض أن تبدأ من المراحل الأساسية التعليمية الأولى.

ثانياً: التحديـات:

في ضوء ما سبق فإن تحديات المدرسة العربية تتمثل بالعوامل الديموغرافية، ومنها اتساع قاعدة الهرم السكاني للأعمار الصغيرة حتى سن 15 عاماً، وهي الفترة العمرية في سن التعليم الأساسي، ومعنى ذلك زيادة أعباء التعليم على الدول العربية، مثل ارتفاع عدد التلاميذ للمدرس، والفصول، وزيادة الإنفاق المالي، وانتهاء العمر الافتراضي للمباني التي زاد عمرها عن خمسين عاماً، وزيادة المدرسين الذين لا تتلاءم فرص إعدادهم بشكل مناسب مع الاتجاهات العصرية المناسبة، ويلي هذه المشكلة ارتفاع معدلات النمو السكاني التي تزيد في بعض البلدان العربية عن 3%، مما يترتب عليه أعباء عائلية ومجتمعية وتربوية، خصوصاً مع تزايد الهجرة إلى المدن.

وبالإضافة إلى النمو السكاني تتزايد سرعة الاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوجية إلى درجة مذهلة يصعب ملاحقتها ودخول حلبة المنافسة الدولية اقتصادياً وسياسياً معها بدون إعداد، كما يتزايد الاتجاه نحو التكتلات الاقتصادية التي عملت على تحويل كثافتها العمالية العالية إلى صناعات ذات كثافة رأسمالية أعلى لم تبلغها المدرسة العربية، وهي على

([1]) منير بشور: مستقبل التعليم في العالم العربي، 1996م.

([2]) وهيبة فارع وآخرون: ظاهرة عمل الأطفال في اليمن وأساليب التصدي لها، مؤسسة "رادا بانن"، صنعاء، 1997م.

([3]) حامد ربيع: أزمة الغذاء وسلاحه، مجلة "قضايا دولية"، العدد 235، السنة 7، إسلام أباد – باكستان، ص 25.

مشارف القرن الواحد والعشرين وخارج التكتلات الاقتصادية العالمية وخارج الإعداد المهني والتعليمي الجيد.

كما أن أنظمة التعليم العربية تواجه عجز الأساليب الديمقراطية، الذي أصبح من سمات العالم الحديث، حيث تفتقد الشعوب العربية إلى الممارسة الديمقراطية والمشاركة الشعبية، وهو من سلبيات المدارس التقليدية التي لم تسفر نتائجها سوى عن إعادة صياغة أشكال التخلف الفكري في المناهج التعليمية، في حين أن هذه المسألة لم تعد شأناً داخلياً وإنما قضية عالمية مثلها مثل قضايا حقوق الإنسان والعدالة والمساواة التي تتصدر معظم العلاقات السياسية بين الدول.

المواجهـة:

مع حجم المسؤوليات التي تواجه الأمة العربية فإن التعليم بمناهجه ووسائله ومحتوياته التعليمية يصبح قضية أمن قومي وسلاح تنمية شاملة تحتاج إلى إعداد العدة الكافية لاستخدامه الاستخدام الأمثل؛ إذ إن تزايد حدة المنافسة الاقتصادية، وما سيمثله ذلك من تحديات، يفرض على معظم المجتمعات العربية إدراك فوائد التنمية الاقتصادية التي في متناول يدها لو أحسنت استغلال الموارد الطبيعية واستفادت من التكنولوجيا، وأدركت قبل ذلك أهمية سلاح التعليم وتوفير المحيط البحثي في الجامعات وتيسير تدفق المعلومات بشكل صحيح[1] وتحسين مدخلات التعليم الأساسي والثانوي عموماً.

كذلك لا بد من أن يستفيد النظام العربي من العبر والدروس المستفادة من الدول الآسيوية، ومن الدراسات المستقبلية التي شخصت هذه الأوضاع الخاطئة وحالات انعدام الوزن الذي تعيشه مجتمعاتنا العربية في إحداث تغييرات محتملة والإعداد لها. لقد تعودنا أن ننظر إلى المستقبل على أنه العام 2000م، وتجاوز بعضنا ذلك إلى أنه القرن الحادي والعشرين، بينما نحن فعلاً تجاوزنا هذين التاريخين، وتعودنا أن ننظر إلى المستقبل على أنه ما يمكن أن يكون مبهجاً وأكثر إشراقاً؛ غير أنه سيكون في ظل المعطيات الحالية ربما أكثر قتامة وفقراً وأكثر ازدحاماً سكانياً؛ ففي العالم العربي أكثر الاحتمالات المستقبلية تنبئ باستمرار هيمنة خارجية وابتزاز سياسي وثقافي[2].

([1]) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: استراتيجية تعليم الكبار، 1996، ص 0 – 12.

([2]) خير الدين حسين: مستقبل الأمة العربية - التحديات والخيارات، مركز دراسات الوحدة العربية، الكويت، 1988، ص 518.

إن ذلك يستدعي منا إعادة تشكيل البنية والنظام التعليمي في البناء المدرسي والبناء التعليمي والبناء التربوي على النحو التالي:

تفرض تحديات المستقبل، بثورته المعلوماتية وتطوراته السكانية والغذائية والأمنية، وجود بناء مدرسي وتعليمي وتربوي مختلف تماماً عما هو عليه في الوقت الراهن؛ لأن العبور للقرن القادم يتطلب شكلاً جديداً من الأسلحة التعليمية والتكتيكات التربوية التي تنسق الأنظمة السياسات القائمة. و"تنسق" هنا معناها أن تعيد بناءها وتعمل على إصلاحها من أساسها؛ إذ ليس من المقبول أو المنطقي أن تتواصل المدرسة بشكلها الحالي، ويتطلب منها أن تقدم إنتاجاً بشرياً وتعليمياً مختلفاً عما هو عليه في ظل سياسة الترقيع التربوي. كما أن من غير المعقول أيضاً أن يسمح البناء التربوي، وهو الناقل للثقافة أن يحدث تغييراً في البناء النفسي والاجتماعي للإنسان العربي وهو يعيد اختزال الثقافة وإعادة إنتاجها بطريقة مشوهة أحياناً، عندما يريد أن يطعمها بالنكهة الغربية دون أساس روحي وقومي سليم، وهو كذلك عندما يريد أن يعيدها إلى أزمنة غابرة، ببيئتها وبساطتها، منكراً كل الحقائق والإنجازات التكنولوجية المعاصرة، ومنكراً دور الإنسان في البحث والاختراع.

فهل تتوافر الرغبة أولاً في التغيير؟ وهل يتم التفكير فعلاً بتوفير إمكانات تحقيق هذه الرغبة؟

أ- البنـاء المـدرسـي:

المدرسة هي ذلك البناء المادي والمعنوي، المادي باعتبار عناصره المادية من أثاث وأجهزة وحوائط وقاعات ومعامل، والمعنوي باعتبارها ذلك الإطار القيمي والمعرفي والثقافي، من معان وفلسفة يريدها المجتمع. والبناء المادي في حالة تغير سريع، التحم فيها مع ما يسمى بالتكنولوجيا، من حاسبات مترابطة تقوم بالأعمال العقلية يصغر حجمها باستمرار وينخفض ثمنها بسرعة. والبناء الثقافي والاجتماعي في حال تغير سريع نتيجة التغير السريع في التكنولوجيا، الذي يؤدي إلى عولمة الاقتصاد وعمليات الإنتاج وسرعة التغير الثقافي، وذهاب العقول إلى الاهتمام بأحداث العالم الخارجي وتباعدهم فيما بينهم، وربما زيادة الاتجاهات الإجرامية والانحراف لدى الشباب.

هذه التعليمات داخل المدرسة تتطلب تدعيم الخبرات التربوية عن طريق التكنولوجيا التي يمكن للتلاميذ الحصول عليها حتى خارج المدرسة، مع الإسراع في إنتاج الوسائل التعليمية وتوفير كم هائل من المصادر والمعلومات يستخدمها التلاميذ عن طريق شبكات المعلومات، كما تظهر المدرسة العالمية التي يرتبط بها الطلبة عن طريق شبكات الكمبيوتر والأقمار الصناعية أكثر

جدوى من المدارس المغلقة، خصوصاً مع ظهور شبكات الانترنت والسوبر انترنت والتي تنقل المعلومات بالصورة والصوت.

ب- البنـاء التعليمـي:

إذا كانت ظروف الدول العربية تجعلها عاجزة عن استيعاب الأطفال في سن التعليم الإلزامي وإعدادهم إعداداً سليماً للمستقبل فإن ذلك يجعلنا نتساءل: هل هذه المدرسة في بنائها المادي كافية لأن تكون مجتمعاً مصغراً للمجتمع الخارجي؟ وهل يمكن أن تكون البيئة المدرسية بيئة اجتماعية بديلة صالحة ومنتجة تستوعب أكبر عدد ممكن من الأطفال؟ ثم هل تستوعب جدران المدرسة كل الأطفال، أغنياء وفقراء، وتقدم لهم الخدمة نفسها؟ وهل يكون التعليم مجانياً وإلزامياً، على الأقل في المرحلة الأساسية، بتوفير مدارسه ومعلميه على نحو أفضل؟ فقد انتهى معظم الدراسات السكانية في العالم العربي إلى وجود ارتباط بين معدل الزيادة السكانية وارتفاع نسب التسرب من التعليم وارتفاع نسب الأمية[1]، وبين انخفاض مستوى دخل الأسرة والفقر عموماً وارتفاع نسبة الأمية.

فهل يمكن إعادة صياغة البيئة التعليمية بفك الارتباط أولاً بين الشهادة والوظيفة، كذلك إذابة الحواجز بين الفقر والتمتع بحق المعرفة، وإعطاء اهتمام لحاجات واتجاهات المجتمع وطموحه جنباً إلى جنب، مع وضع سياسات تعليمية يتبناها المجتمع لا تخضع للأهواء الشخصية أو القرارات الوقتية. وقد جرت محاولة سابقة لتطوير التربية العربية، فهل هي اليوم موضوع مناقشة وإعادة تقييم؟!

ج- البنـاء التربـوي:

إن فلسفة التعليم التي تعتبر الإنسان أهم عنصر رأسمال لتنمية المجتمع تنمية حقيقة هي التي تستوعب التغيرات في البناء التربوي، ولا تزال مثلاً اليابان هي أهم النماذج. ولعل الابتعاد بعض الشيء عن التعليم التقليدي، بأساليبه العتيقة في الحفظ والتلقين، ينقل المدرسة نقلة أوسع لتخطي عنصر الزمن بالاهتمام بالتعليم التقني والفني لنقل التكنولوجيا ومعالجة ظاهرة الاعتماد على الأيادي الأجنبية أو المحلية غير المدربة. ولا بد من استكمال البناء المعنوي لروح المجتمع الأصيلة، ودفعه نحو المستقبل مسلحاً بسلاح الأصالة والقدرة على التكيف مع المعاصرة؛ إذ لا يمكن للمدرسة أن تحدد مفهومها في البناء الداخلي والخارجي، الذي يوفر أهم عناصرها ومكوناتها، ما لم توجهها فلسفة واضحة للمجتمع وطموحه. ومن هنا فإن فكرة إنشاء مدارس

([1]) المؤتمر السكاني، القاهرة، 93، مرجع سابق.

الفصل الواحد ومدارس خدمة المجتمع والمدارس المتنقلة والمدارس المفتوحة في المناطق المحرومة من التعليم بدائل لا غنى عنها في ترقية رأس المال البشري. صحيح أن ترهل البناء المدرسي قد لا ينطبق على حالة مجتمعات نفطية في الوطن العربي، لكن هذه الاستثناءات ليست القاعدة.

لذلك فما هو موقف الأنظمة التعليمية العربية من الاتجاهات والأفكار القائمة؟ وهل تدخلها في صلب سياستها أم تعتبرها حلولا وقتية غير ممكن تطبيقها؟!

د- البنـاء المؤسسـي:

يعتبر البناء المؤسسي ضرورياً لتحسين مستويات العمل التربوي. ولا بد من أن نسأل: لماذا يظل المدرس والتلاميذ هم البناء الأساسي للنظام المدرسي؟ ولماذا يظل المدرس مصدر المعلومات المباشرة؟ ولماذا تقوم المدارس بعدد كبير من وظائف التدريب ؟ ولماذا لا يعطي أصحاب العمل مزيداً من الوزن للتعليم ؟ لماذا تكون مسئولية التعليم هي مسئولية الدولة والمجتمع معاً ؟ .

هذه الأسئلة ضرورية لوضع أفضل للنظام المدرسي. وقد يكون من المجدي أن تشمل توصيات كل مسح ميداني الأدوات التشريعية والسياسية، مثل: النهوض بالمدارس الخاصة أو الدينية، لأنها تؤدي عملاً يخفف العبء عن كاهل الدولة، وتكثيف المواسم الدراسية لتشمل الإجازات والعطل، ونقل الأعمال التدريبية إلى أصحاب العمل والورش والمصانع، مع رفع مستوى الإعانات التي تدفعها الدولة للأفراد والمؤسسات مقابل إنجازات تعليمية محددة أو خاصة لمساعدة المدارس في أداء عملها. ذلك كله يمكن أن يشرك عدداً من المؤسسات الاجتماعية في العمل التعليمي، ويعمل على بث روح المنافسة بين التلاميذ، وتحقيق درجة كبيرة من الترابط والتكامل بين المدارس والمقررات الدراسية. بمعنى آخر: يصبح المجتمع كله في خدمة العملية التعليمية.

ولكن هل تسمح الأنظمة التعليمية أيضاً بالخروج على النظم المألوفة، من كتب ونظريات، لتنزل إلى واقع التطبيق العملي، تحلل وتناقش وتتخذ قراراتها على ضوء هذا الواقع؟!

ثالثاً: نمط المدارس المتوافق مع ترقية رأس المال البشري العربي:

مما سبق يتبين أن النظام المدرسي يحتاج إلى إصلاح جذري في مختلف الأقطار العربية، ويرجع ذلك إلى كون ثلثي سكان العالم العربي لا يمكن تزويدهم بالتعليم، نظراً لارتفاع تكلفته، مع عدم قدرة النظام التعليمي على الاحتفاظ بالأطفال داخل المدارس حتى تمحى أميتهم، وفشل النظام

المدرسي في تعليم التلاميذ، الذين يعتبرون ناجحين أسمياً، وهم طيلة حياتهم يحبطون في التعليم ويفشلون فيه.

إن نمط النظام المدرسي في العالم العربي يجب أن يتحدد في أربع وظائف اجتماعية، هي: الاهتمام برعاية الأطفال الذين تحتويهم جدران المدرسة ومراعاتهم نفسياً واجتماعياً واقتصادياً، اختيار الأدوات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية لهؤلاء الأطفال، تكوين القيمة المطلوبة اجتماعياً، وتقديم التعليم القائم على المعرفة والتكنولوجيا التي لا يمكن تجاهلها في حياتنا.

وإذا كان هناك وعي مسؤول لهذه الوظائف فإن بدائل النظام المدرسي الحالي لا بد أن تتحدد في أحد ثلاثة اتجاهات، هي:

- إدارة وظائف النظام المدرسي على أساس تجاري أي تسويق الرعاية والخدمات التلقينية والتعليمية.
- إعادة توزيع هذه الوظائف على الوكالات غير المتخصصة، مثل عودة الرعاية إلى البيت ولأصحاب الأعمال، وتلقين المجموعات وتدريبها دون منهج تربوي.
- الإصلاح الجذري لأساس النظام الحالي، أي الاحتفاظ بالوظائف الأربع المذكورة في مؤسسة واحدة.

ولعل الاتجاه الأخير هو الأنسب في حالة العالم العربي. ولتطبيق هذه الاتجاه لا بد أن يتضمن برنامج الإصلاح الجذري الإجراءات التالية:

*** تخفيض نفقات التعليم:**

الاحتمالات الاقتصادية للتعليم هي تحمل نفقات التعليم حتى في أدنى مستويات الإنفاق، حتى مع وجود النظم والأنماط المدرسية الحالية، للوصول إلى تخفيض التكاليف؛ على ألاَّ يكون هذا التخفيض سبباً في خفض جودة التعليم.

*** زيادة كفاءة الأنظمة لتحقيق الأهداف التعليمية:**

ويستدعي ذلك تخفيض الوقت الضائع في الإجازات والعطل لتحقيق الأهداف، من حيث التدرج في:

1- وضع أهداف تعليمية أصغر (قابلة للتحقيق).

2- وضع أهداف يمكن اختبارها.

3- تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة أكبر.

معنى ذلك إحداث بعض التخفيض في المنهج التقليدي وزيادة الأنشطة المصاحبة، فإذا كان اليوم النموذجي المدرسي ستة موضوعات مع ستة أهداف إلى اثني عشر هدفاً ومع ثلاثين تلميذاً، فإن ذلك شبه مستحيل، إلا إذا خفضنا عدد ومستوى الأهداف. وقد يكون التلاميذ أحسن حالاً عند قضاء وقت ساعات أقل في المدرسة، مع العناية بزيادة الواجبات وتشجيع الأشخاص في محيط الأسرة أو دور القيادة للمساعدة في تعليم القراءة والتربية الدينية بما يخفف العبء عن المدرسة والبيت، خصوصاً إذا لم يكن في البيت أحد مستعد لأداء هذه الوظيفة. وكذلك تشجيع المدرسين ليكونوا قادة فرق لممارسة النشاط الرياضي والاجتماعي، ويسمى هذا تخفيضاً في تكلفة الوحدة المدرسية، إذ إن من غير المعقول أن يؤدي معلم وظيفته بإتقان أمام ما يزيد عن مائة تلميذ في الفصل، خصوصاً في بعض المجتمعات حديثة التعليم، كاليمن، أو التي تعاني من مشكلات ونزاعات داخلية، كالصومال والسودان.

*** التخطيط التمهيدي:**

وفي ظل الظروف المحيطة بنظم التعليم العربي فإن التخطيط التمهيدي أمر ضروري للتعجيل بإجراء الإصلاح، إذ لا يختلف الاستراتيجي المنظم لتحقيق الأهداف التي عمل التخطيط من أجلها عن التخطيط التمهيدي وبدائله، وهذه البدائل مقبولة طالما أنها تتضمن حداً أدنى للنفقات بما يخدم أكبر عدد من الناس خدمة فعالة، ويبشر بقدر وفرص أكبر في التعليم طيلة حياة التلاميذ.

ولتفصيل وتعزيز البدائل فإن من المفيد القيام بمسح مستمر لمعرفة عدد المدارس والخدمات التي يقدمها لها النظام المدرسي، وتحليل ذلك مع المصالح الاقتصادية والاجتماعية، وربطها بالنظام المدرسي الحالي، والقيام بتحليل مماثل بين النظام المدرسي والبدائل المختلفة، ومن ثم اختيار عينات تجريبية من السكان لمعرفة المصادر الحقيقية للخدمات التعليمية والبدائل المحتملة لذلك.

*** إبقاء المدرسة مدخلاً للتنمية ولإيجاد قوة عاملة:**

قد لا تكون مشكلات الدول العربية عموماً مثل تلك المشكلات التي تواجهها الدول المتقدمة، فقد لوحظ في مستهل القرن العشرين أن الإنسانية مشغولة بسباق بين التربية والكارثة[1]، فقد كان أول طور للثورة الصناعية يتميز بالمصانع التي تحل محل الإنتاج المنزلي، وأصبح العمال ملحقين بالآلات المعقدة، وظلت مهارات القوى العاملة في بادئ الأمر ضئيلة، إلى أن أطلقت صيحات تعميم التعليم الأولي، لأسباب إنسانية، وهي فكرة اقترنت

(1) آدمز، مرجع سابق، ص 129.

بالفكرة القومية الرائجة عن أن التعليم حق إنساني أكثر منه امتياز اجتماعي، مما أحدث ضغطاً على معظم حكومات الدول النامية لنشر التعليم بمعدلات لم يسبق لها مثيل، ولكن هذا التعليم لم تكن تسبقه الإمكانات التي تجعل منه تعليماً جيداً، ولم يتوافر له المناخ المناسب لتعليم القيم الاقتصادية والتكنولوجية.

وقد تقترن الأنماط التعليمية للدول العربية بمسألة حداثة التعليم في عدد منها وقلة إمكاناتها المتاحة. وخلال السنوات الأخيرة لم يعد ينظر إلى التعليم على أنه مجرد سلعة استهلاكية فردية من أجل الإعداد الوظيفي والمواطنة الصالحة والنماء الشخصي، وإنما أصبح نوعاً من استثمار رأس المال وأداة للتنمية القومية، وبخاصة في دول العالم الأقل نمواً صناعياً، مع عدم إهمال تهيئة المناخ التعليمي الذي تتواجد فيه مشاعر الطلبة والمعلم بقضاء ساعات إضافية يعيشون فيها معه تجربة حقيقية يحفرون المزارع ويزرعون الزهور ويحرسون المدارس وينظفونها. إذ لا بد من معرفة العلاقة بين الإنتاجية القومية وعدد السنوات الضرورية للحضور إلى المدرسة، ومعرفة العلاقة بين النسبة المئوية للبطالة بين المتعلمين وبين الشباب المتخرج من المدارس الثانوية العليا، والعلاقة بين النسبة المئوية للناخبين المقيدين الذين يشاركون في الانتخابات المحلية والقومية وبين درجة التحصيل بين الكبار أكثر من 25 عاماً. وهذا يفترض تجانس التعليم وتأثير طرق التعليم وموضوعات المادة أو تأثير شخصية المدرس على الطلبة، وكيف يختار موضوع الدرس وكيف يدرس التلاميذ وما هي حصيلتهم المباشرة... وقد يدرك بعض المربين نتائج هذه الفروق بطريقة فردية، ولكن لم يتم مواجهة أية مشكلة تربوية منها بشكل مؤسسي، ولم تمثل حتى اليوم مشكلة إعداد القوى العاملة لعصر التكنولوجيا أو ترقية رأس المال البشري أية أهمية أكبر من الاهتمام القائم بإعداد المواطن "الصالح" في عموم الوطن العربي.

لذلك فإن الخطوة الأولى هي تعرف الأنواع الرئيسية من التعليم تبعاً لخصائصها المميزة التي تقررها نظريات التربية، من أجل إعداد الفرد للحياة. فهناك من يستخدم نظرية تربوية لاختيار المعالم البارزة لنوع من التعليم، ويؤكد أن هذه المعالم ستكون ذات معنى قبل كل شيء لتشكيل إطار محكم للمجهود التربوي، لكن من جهة أخرى قد لا يكون لهذه النظرية دلائل حقيقية بالنسبة لهذا النوع من التعليم، إلا إذا تم تجريبها وتقييمها.

وهناك أربع نظريات للتدريس، هي: الاستذكار، التدريب، تنمية الفكر، وحل المشكلات. وهناك اختلاف واضح بين هذه الأنواع؛ لكن علينا أن نحكم في ما إذا كانت حجرات الدراسة والمدارس والنظم المدرسية تؤدي إلى

الاتفاق على نظرية واحدة أم أكثر، من هذه النظريات، من حيث مصادر المناهج وطبيعة الأهداف وتحديدها ومحتوى المنهج وأنشطة التعليم المصاحبة.

وهذه الأنماط التعليمية الأربعة مستمدة بطبيعة الحال من الممارسة، ولكن يمكن أن نعتبرها مقياس اتجاهات مختلفة يمكن أن يساعدنا في العمل، إذ إن الخطوة الثانية هي اختبار مدى مطابقتها للبرامج التعليمية في مختلف الأقطار العربية، ومدى صدق مطالب كل نمط ومطالبه المختلفة من الروابط الوظيفية والتجريبية، ثم أي الطرق يمكنها إظهار التقارب بين المدارس على المستوى الإقليمي وبين الأنماط التعليمية السابقة، وما هي الظروف التعليمية التي تعجل بالعملية التعليمية أو تعمل على إبطائها، هل هي غرف الدارسة، شخصيات المدرسين، المنهج، المحتوى الدراسي، الوسائل العتيقة المستخدمة؟ تواجد/ غياب التكنولوجيا...؟

رابعاً: الأبعاد البارزة للمدرسة في المجتمعات المحلية:

مما سبق لا بد أن نعرف دور الأبعاد البارزة للمدرسة في المجتمعات المحلية. والسؤال هو: ما هي هذه الأبعاد؟

لا بد أن تعتمد إجابتنا على مجموعة من الافتراضات هي الأقرب اتصالاً بربط التعليم بالتنمية وبالمجتمع، منها -على سبيل المثال- افتراض وجود اختلافات، وهي الانتقال: من اقتصاد العمل اليدوي الريفي إلى اقتصاد الحضر التكنولوجي، من مقاومة الثقافة للتغيير التكنولوجي إلى التلهف والجري وراء التقدم التكنولوجي، من التجانس الثقافي إلى التباين الثقافي بين أقطار المنطقة، من الالتزام بالنمطية الثقافية إلى الالتزام بالتنوع الثقافي، من المركزية إلى اللامركزية، من الاهتمام بتعليم الصفوة إلى الاهتمام بتعليم الجماهير، ومن الاهتمام بتعليم البنات إلى جعله من الأولويات.

وفي هذه الحالة فإن التعليم بالاستذكار لا علاقة له بعالم العمل أو التكنولوجيا، لكن هذا التعليم مفيد في تعليم الجماهير من مختلف الفئات الشعبية، للمحافظة على معتقداتهم وتاريخهم، وقد يلائم الطبقة الممتازة إلا أنه ليس لهم إسهام مباشر في تنمية القادة أو المستهلكين للتغيير التكنولوجي، وربما قد يخلق هذا التعليم مقاومة ضد التقدم التكنولوجي ذاته، وقد يتكيف مع الفروق الفردية، وبتلاؤم سريع وبطيء بالقدر نفسه.

أما التعليم وفق النمط التدريبي فإنه إعداد الشخص للحياة العامة سواءً في السلوك الأخلاقي أم المدني أم الوظيفي. وهو في أحسن الأحوال ينمي اتجاهات الدقة والإخلاص، ويسير الحراك الاجتماعي الرأسي من الطبقة الدنيا إلى الوسطى بشكل سريع، ولكنه قلّ ما ينتج قادة يجددون في التغير

التكنولوجي، وإنما يعزز المهارات المهنية المطلوبة ومواقف المستهلكين من خطوات التقدم التكنولوجي، وربما يكون أسهل نوع من التعليم يمكن إعطاؤه لغير المهنيين التربويين.

أما التعليم والتنمية العقلية فإنه يركز على فروع المعرفة، كالجغرافيا والتاريخ، وعلى المهارات

الأساسية، كالقراءة والتهجي. ويبلغ هذا التعليم أهدافه من خلال واجبات حجرة الدراسة، ويتطلب حرية الاستفسار العقلي والمناقشة. ويشترك مع نمط الاستذكار في ميزة واحدة، وهي: وجود أساتذة لهم سيطرة عالية على المنهج؛ لكنه يقاوم بشدة الدعاية لفوائد التعليم، حتى إذا كان يتكيف مع نظام مدرسي ارستقراطي.

أما التعليم لحل المشكلات، وهو معروف على نطاق واسع، فيؤكد أن الأفضل هو أن تكون القضية في مادة الدرس هي النهاية، وليس نقطة البداية في التعليم السليم، وهو يتطلب مدرسين لديهم من الخبرة العلمية ما يمتلكه المدرسون في نمط التعليم التدريبي، لكنه النمط الأكثر تعرفاً على المبدعين والمستهلكين والأكفاء في التغير التكنولوجي، وهو نوع من التعليم يعزز الولاء للمجتمع ومؤسساته والوحدة الاجتماعية والثقافية بين فئاته، ويوفر مناخاً صالحاً للعمل ويحفظها قوية وثابتة.

خامسا: الأنماط التعليمية للمدرسة العربية:

ما سبق كان محاولة استكشافية لجعل التعليم الرسمي متغيراً على نحو يتم تجريبه، بحيث يقدم للتغير والتربية افتراضات بديلة للتطبيق في مجال التعليم لتنمية الموارد البشرية وترقية رأس المال البشري وأدوات المجتمع المدني في العالم العربي بتكلفة مضاعفة، من خلال نمط مدرسي يتوافق مع إعداد العقلية "العصر تكنولوجية" في مجتمع يسود التخلف جزءاً كبيراً من أقطاره ومناطقه الريفية والنائية. وقد يكون هناك عدد من الأنماط التي تعتمد أساساً على مرونة التوجه واتساع دائرة المناهج واستخدام وسائل أكثر فاعلية.

فإذا كان التخلف مشكلة، حيث تقل مستويات المعيشة، ولا يتمتع السكان بالخدمات الضرورية، بل يعيش بعضهم في حدود الكفاف، فقد انتهى مع نهاية هذا القرن تحديد مصطلحات "الدول الفقيرة" و"الغنية" و"النامية" و"المتقدمة"، وأطلقت مفاهيم "التنمية" و"توافق الإنسان مع ظروف التطور التكنولوجي أو عصر التكنولوجيا"... كما أصبح من الضرورة بمكان أن يكون

للعالم العربي هويته الثقافية ومكانته الاقتصادية القائمة على التكامل[1]، والتي بدورها لا بد أن تحكمها خطوط تعليمية عريضة مع تناغم سياسي وإعلامي؛ ذلك أن معايير التخلف تظل قائمة للحكم على مدى تقدم أو تخلف أي شعب من الشعوب أو أمة من الأمم، من حيث ارتفاع الأمية وانخفاض أعداد الملتحقين بالتعليم وارتفاع مستوى دخل الفرد وارتفاع نسب العاملين في المجال الصناعي وارتفاع نسب الإنفاق على التعليم وارتفاع نسب الفقد التربوي، لأن التخلف ليس مجرد انخفاض في متوسط دخل الفرد وقلة الإنتاج وانتشار البطالة، وإنما تمتد مؤشراته إلى ارتفاع معدلات المواليد وارتفاع نسب الإعالة وقلة فرص التعليم وانخفاض متوسط العمر وانخفاض المستوى الصحي.

وما يهمنا هنا هو التوازن بين الاستثمار المادي والاستثمار البشري، الذي يعتبر أهم عناصر التنمية، لأن نتيجة عائد التعليم لها تأثير عميق في الدخل القومي، فمثلاً: ثلاثة أخماس الدخل القومي في الولايات المتحدة الأمريكية كانت عائدة إلى زيادة تعليم العمال خلال فترة الثلاثينيات حتى نهاية الخمسينيات. كما أن عدداً من البلدان قد اتخذ لنفسه صيغا بديلة وأنماطاً تعليمية مناسبة لإحداث قفزة تعليمية قوية في مجتمعاته، على الرغم من قلة إمكاناته المادية واتساع أراضيه وتباينها، سكانياً وجغرافياً، وذلك سعياً لتحقيق التوازن بين الإمكانات المتاحة والمقدرة على تلبية الاحتياجات.

ففي المجتمعات المتباينة جغرافياً لا بد أن تتوافق الرؤية المستقبلية مع الإمكانات البشرية والمادية في سبيل نشر التعليم، خصوصاً في المناطق التي تعاني من أمية مرتفعة في ظل الظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة، فليس من المعقول اقتصادياً أن يكون البناء المدرسي متشابهاً في كل المناطق، شكلاً وتنظيماً، ولكن من المهم أن تكون المدخلات التعليمية واحدة، من مناهج ووسائل وأهداف مجتمعية ومواد دراسية ومدرسين لهم القدر نفسه من الحماس والتدريب.

ولتخفيض نسبة الأمية وزيادة فاعلية دور المدرسة إلى البيئة المحيطة فقد قام عدد من المجتمعات بإيجاد عدد من البدائل المادية أو الهياكل المدرسية التي تتلاءم وظروف وإمكانات هذه المناطق، على سبيل المثال: المدارس المتنقلة في الصحراء التي تتوافق مع تنقلات السكان، وقد تم تجريب ما يسمى بـ"مدارس البدو الرحل" في اليمن، حيث تم بناء عدد من الفصول في مناطق مختلفة ينتقل فيها المدرسون مع البدو الذين يرحلون ويستقرون تبعاً للمواسم الزراعية في المناطق الشرقية، حيث ينتقل المدرس مع البدو مع مدرسة متنقلة

([1]) محمد نبيل نوفل: التعليم والتنمية الاقتصادية، المكتبة "الانجلو مصرية"، القاهرة، 79، ص 80.

في صحراء الربع الخالي والمناطق الشرقية، حيث ينتقل المدرس مع البدو مع مدرسة متنقلة في خيمة أو سيارة، ويستقر حيث يستقر البدو، ويدرس للثلاثة الفصول الأولى على الأقل بمدرسة تسمى "مدرسة الفصل الواحد"، وترتبط مدرسة الفصل الواحد مع بقية المدارس المكتملة، وفي حال تعميمها على عدد من المناطق المحتاجة سوف تساعد على دفع الأطفال نحو التعليم، وبما يتناسب وظروف الصحراء والبدو الرحل والفئات المحرومة تعليمياً بصورة أكبر كالإناث.

ويمكن لمدرسة الفصل الواحد أيضاً أن تخدم في المناطق الجبلية الوعرة والشاهقة الارتفاع أيضاً، حيث يمكن الانتقال من مدرسة الفصل الواحد في المناطق التي يصعب تحرك الأطفال فيها وانتقالهم من مكان إلى آخر بسبب قسوة الظروف. وقد تحل هذه المدرسة محل مدرسة متكاملة وتخدم إلى الفصل الخامس لفترة محددة ثم تستكمل في مراحل لاحقة مع تزايد عدد الطلبة وتوافر الإمكانات.

ومن ضمن الأنماط التعليمية التي تم تجريبها أيضاً مدارس المجتمع، والمدارس المفتوحة، وهي طرائق بديلة غير مكلفة للتعليم الأساسي، وأكثر مرونة للوصول إلى الفئات الأقل حظاً في التعليم في المناطق النائية والريفية الوعرة.

كما قد تكون المدارس الشاملة ومدارس النواة من البدائل التعليمية المناسبة للتعليم في المرحلة الثانوية، والذي يؤدي إلى توفير محيط تعليمي مناسب لزيادة حفز الطلبة على التحصيل تحت شروط تعليمية أفضل وظروف مجتمعية واقتصادية مقبولة ويسهل استخدامها. فمدارس النواة يمكن أن تساعد على خدمة محيط متكامل من المدارس الأقل مستوى، وتساهم في دعمها وتوفير فرص إكمال التعليم فيها. والمدارس الشاملة قد تساعد على زيادة فرص التدريب والتطبيق بما يساعد على خدمة المجتمع ورفع مستواه. وهناك أنواع أخرى من التعليم المتبادل، المتناوب، حيث يمكن للمبنى المدرسي خدمة مرحلتين تعليميتين مختلفتين كلتيهما في فترة مختلفة باستخدام المؤسسة نفسها وعناصرها المادية والبشرية.

وجميع هذه الأنماط تخدم مجتمعاً متبايناً له خصائص وطبيعة جغرافية متنوعة خاصة لكل منها، لكنه في النهاية يمتلك وحدة اجتماعية وبشرية تكاد تكون واحدة في هيئتها ومسلكها وثقافتها مهما تنوعت فيها الفئات، وهو ما يستدعي التفكير في وحدة المعيار التعليمي الكيفي لجميع الفئات دون أن يحدث خللاً في العملية التعليمية.

سادساً: **السياسات التعليمية:**

ما من مجتمع عربي إلا والتزم سياسياً بدعم التعليم، خصوصاً الأساسي منه. وبعد مؤتمر التعليم للجميع في "جوميتان" أضاف كثير من الدول العربية عددا من السياسات والأهداف النوعية في الخطط والبرامج التعليمية للوصول إلى تحقيق هذا الهدف.

مع ذلك ظلت نسبة الأمية مرتفعة في منتصف التسعينيات في عدد من البلدان، مع اختلافات شديدة بين الجنسين وبين المناطق الريفية والمناطق الحضرية. ومع تداعيات حرب الخليج وسياسات الإصلاح الهيكلي زادت حدة الفقر في المدن العربية، مما زاد من اتساع الفجوة التعليمية الموجودة إصلا في التعليم، مع نقص حاد في المباني المدرسية، وارتفاع نسبة الفقد التربوي، خصوصاً في صفوف الإناث، ونقص الدراسات والبحوث التربوية التطبيقية.

هذه الأوضاع استدعت القيام ببعض السياسات التعليمية، منها -في مصر مثلاً- البدء في مراجعة المناهج الدراسية، وتجربة مدارس المجتمع ضمن مشروع طموح ساهم فيه عدد من المنظمات التربوية الدولية، والأخذ بمبدأ زيادة مدة التعليم الإلزامي، مع محاولات تطوير المناهج المدرسية وإعادة تنظيمها.

في هذه الآونة شهد عدد من الدول تدهور الخدمات التعليمية إثر تداعيات حرب الخليج ومشكلات نزاعات القرن الأفريقي التي أدت إلى توقف أعداد كبيرة من الأطفال عن التعليم وتدهور الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية عموماً، الذي ساهم في تردي المحيط التعليمي برمته.

إن بعض الأنظمة التعليمية كانت مشكلاتها تتجاوز مشكلات السياسة التعليمية الداخلية إلى قوى ومشاكل خارجية أسهمت في تردي الأوضاع فيها بطريقة سلبية، مؤثرة على الأطفال، لهذا فإن اتجاهاتها نحو إعادة تشكيل الواقع التعليمي وتطويره تقتضي وضع حد للظروف الاستثنائية التي تعيشها، ومحاولة إيجاد مناخ للحياة، فقد حاول بعض البلدان -مثل لبنان- إعادة بناء الإنسان والمجتمع عن طريق تفعيل دور القطاع غير الحكومي الذي يلعب دوراً كبيراً في تنشيط التعليم وتطويره. ومعنى هذا أنه عندما تلتقي إرادة وطموح المجتمع مع طموح الإرادة السياسية يمكن إيجاد العديد من البدائل التعليمية المناسبة لكل ظرف في المجتمعات العربية.

ولم تكن المدارس البديلة أو المكملة سوى بنى تعليمية حديثة مستمدة شكلها من الخبرة التي مرت بها المجتمعات نفسها أو مجتمعات أخرى في

صفوف مجتمعة أو أحادية حرة مفتوحة، بحيث تتيح المجال للحركة الذاتية والقدرة للمدرس على العطاء مع قدرة المجتمعات، والتوافق مع تنمية رأس المال البشري الذي أصبح من سمات عصر الاقتصاد الحديث. ولكن من الضرورة بمكان أن يشار إلى أن محاولة خفض نفقات التعليم لا تعني اختصاره بالمرة، ولكنها تعني في الأساس التحرك بقدرات وإمكانات ذاتية وبشكل أفضل لتحسين مستويات القيد وتحسين مدخلات التعليم ككل وتحسين مستوى التحصيل العلمي، بحيث لا نجد فرقاً كبيراً بين مدرسة ريفية وحضرية، بين مدرسة فصل واحد ومدرسة مكتملة.

لقد كانت فترة الإلزام في التعليم الأساسي، إلى تسع سنوات وعشر سنوات، خطوة جيدة في معظم نظم التعليم العربية، ولكن مفهوم التعليم الأساسي في إطاره الكلي أو المدرسة الشاملة في مفهومها الواسع، الذي يعني بتزويد المتعلمين بالمهارات الأساسية للاستمرار في التعلم أو إعدادهم للحياة المجتمعية، لم تتوافق مع إمكانيات التطبيق في بعض الدول العربية، للعديد من الأسباب، وهو الأمر الذي يدعو مرة أخرى إلى إعادة تفعيل دور المجتمع في المدرسة للمساهمة في رفع قدرات التعليم، بحيث يحدث تأثير متبادل، وهذا يتطلب صياغة مناهج دراسية تخاطب هذه المجتمعات وتعتبرها شريكة في هذه العملية، بحيث تساهم في تطوير الاتجاهات التعليمية الحديثة وترعاها وتمدها بالمساعدة والعون والمشورة.

إن أكثر من 50% من سكان العالم العربي هم من الإناث، اللاتي كان حظهن في التعليم قليلاً، بسبب العادات والتقاليد الاجتماعية. ولعل هذه الأنماط الجديدة قادرة على مساعدة المناطق النائية والصحراوية والجبلية الوعرة على مواجهة تحديات الحرمان من التعليم بإيجاد بدائل مقبولة اقتصادياً واجتماعياً.

وقد كانت المجتمعات العربية (حالة اليمن) تقدم المدرسة إلى الدولة للقيام بتشغيلها، فتعجز الجهات الحكومية عن أداء الدور، نظراً لارتفاع عدد المدارس التي بنيت على هذا النحو، والتي جاوزت نسبة 40% من جملة المدارس. ولكن ما يحدث اليوم في هذا المجتمع هو انحسار تعاطف الأهالي مع الأنظمة التعليمية وبشكل واضح؛ إما بسبب عدم قدرة الجهاز الحكومي على تشغيل المدارس، وإما بسبب هبوط المستويات التعليمية. ولكن يمكن لمجتمع مثل اليمن أن يبدأ بتشغيل مدارس المجتمع وإعادة تطوير فكرة التعاون بين المجتمع المحلي والمدرسة، وبطريقة أكثر إيجابية، مثل دفع الأهالي نحو المساهمة في الإشراف والتمويل الذاتي، وهو الذي قد حل جزءاً كبيرا من مشكلات التسرب من التعليم وانخفاض عدد المدرسين في مجتمعات أخرى مماثلة.

ولعله ليس هناك من شيء أكثر مجتمعية أفضل من التعليم الذي يصبح الهمَّ الرئيسي للمجتمعات المحلية. كما أن من الضروري أن تقوم المؤسسات التعليمية، مثل المراكز التعليمية وكليات التربية ومعاهد المعلمين، بدورها في المساهمة في دعم مثل هذه التجارب في البلدان العربية وزيادة فرص تأهيل وإعداد المعلمين.

لكن هذه المبادرات بحاجة إلى توفير جزء من المهام التربوية للتدريب، بحيث يستقطب مدرسون متحمسون للعمل في إطار خطط جديدة لمواجهة الواقع التعليمي العربي المتدني، خصوصاً بين الفئات الأقل حظاً في المجتمع، بالإضافة إلى استنباط وسائل الاتصال المتوافرة، وابتكار أساليب جديدة في التدريس، وإدخال عنصر النشاط المجتمعي والتنموي، الذي يحدث تغييراً في الاتجاه الإنساني تجاه الذات والعمل وتجاه الإنتاج والحقوق والواجبات... إلخ، فقنوات الإرسال التلفزيوني مثلاً يمكن أن تكون وسيلة فعالة في ترقية التعليم في العالم العربي.

ومثل هذه المبادرات بحاجة إلى نوع من اللامركزية وزيادة نفقات التعليم وتوفير مستوى مادي واجتماعي لائق للمعلمين، فلكي يستوعب النظام 100% من السكان في سن التعليم ينتظر أن يكون الانتقال تلقائياً بكل مراحل التعليم العام، والذي لابد أن يتخلله تعليم قوي، يساعد على السماح للتلميذ بالانتقال التلقائي بدون رسوب، إذ إن الهدف من الامتحانات الدورية هو تحقيق التوازن في توصيل المعرفة وليس التعجيز.

ولكن يتم القبول في الجامعة بعد اختبار قدرات ومنافسة في مجالات التخصص الجامعي. ولعل أهم ما في هذا النظام هو مناخ المدرسة، بحيث يقوم المدرسون والطلبة بجميع الوظائف، بدءا من تنسيق الفصول تزيينها وإلى تنظيف المدرسة وحراستها.

ويمثل التعليم الأساسي عنصراً حاسماً لأية عملية تعليمية، فهو الذي يعد مجموعة من الأطفال في الأعمار من 6 – 15 عاماً بنظام موحد ثم إعدادها بقيم المجتمع وحب العمل، وعندئذ تتحول حجرة الدراسة إلى ورشة أو مكان يتسم بالحوار والهوية والمعاني الممتازة للمستقبل.

سابعاً: مستقبل التعليم في العالم العربي:

إن التنبيه إلى المستقبل يستدعي التنبيه إلى الخبرات العربية المتراكمة سلباً وإيجاباً، خصوصاً تلك التي حدثت في الفكر عامة، وارتبطت بتحولات تقنية واقتصادية واجتماعية، الأمر الذي لم يواكبه تطور مماثل في المناهج عامة، أو سبل التدريس أو في الوسائل التعليمية، بسبب نقص الإمكانات لدى

بعض الدول، وسرعة التغير العلمي والمعرفي الذي يجتاح العالم. لكن الأكثر تأثيراً كان يتمثل في عدم وضوح سياسة التعليم وأهدافه التي تستقي من فلسفة المجتمع وهويته الثقافية، والتي ينبغي أن تجمع بين الأصالة والمعاصرة.

فالمجتمعات العربية، رغم الصحوة التي مرت بها والتطورات التي حدثت في مختلف المجالات، إلا أنها واجهت عدداً من الأزمات السياسية التي لم تحقق الاستقرار الذي يسمح بتعزيز البنية التربوية ونقل عملية الاستشراف لاستكمال السيناريوهات المحتملة للتربية العربية مستقبلاً، والتي تأخذ في الاعتبار المتغيرات والظروف كما حدثت في الواقع، فهذه المتغيرات غير المستقرة في الوطن العربي تجعل من الصعوبة بمكان التنبؤ بالمستقبل على نحو يبعث التفاؤل والأمل، خصوصاً عندما لا تتفق مدخلات التعليم مع مخرجاته كماً ونوعاً، رغم القناعة الظاهرية بالمستوى التعليمي الطيب الذي بلغته مجموعة الدول العربية في خلال العقدين الماضيين.

وعليه فإن الرؤية المستقبلية للتعليم لا تنفصل عن الرؤية المستقبلية للتنمية العربية. كما لا يمكن فصل الرؤية المستقبلية للتعليم في العالم العربي بعضها عن بعض، إلا في ظل رؤية اقتصادية تتحسس معطيات التعليم في مدخلاته ومخرجاته، وتوعيتها وملاءمتها للإنسان العربي بشكل جماعي أو فردي، ولكن من خلال رؤية متكاملة لأهمية هذا الوطن جغرافياً وحضارياً واقتصادياً.

من هنا لا يمكن التسليم بأن أزمة التعليم العربية هي أزمة وقتية أو أزمة خاصة بالدول العربية، فدول العالم تواجه أزمات تعليمية متعددة، ولكنها تختلف من قطر إلى آخر، فبعضها أزمة تكنولوجية وبعضها أزمة منهجية وبعضها أزمة اقتصادية... ولكن التعليم في العالم العربي له سمات مشتركة، أهمها انعكاس الأزمات السياسية على إمكانيات وواقع التعليم ومعالجات الإصلاح الاقتصادي، بالإضافة إلى مشكلاته التاريخية من إرث وتقاليد وعادات أسهمت في تأثير أو بقاء المجتمع في وضعية تعليمية متدنية.

ومع ذلك فإن لكل قطر منفرد أزماته الخاصة، فاستقرار الأوضاع السياسية في بلد يقابله في بلد آخر عدم استقرار، وبرامج الإصلاح الاقتصادي في بلد تقابله طفرة نفطية في آخر، وأزمة ركود في بلد تقابلها بطالة في بلد آخر...

هذه جميعها، على الرغم من الجهود المبذولة منذ مطلع هذا القرن في مختلف الدول العربية، أحدثت أزمات قُطرية وقومية لمجتمعات ثنائية اقتصادياً متقاربة ثقافياً، وأصبح المعيار لمؤشرات الضعف والقوة يتأرجح بين صعود

وهبوط، معدلاته ليست في صالح أحد الأقطار، فجميعها يعاني -على سبيل المثال- من نقص الأبنية الدراسية، وعدم ملاءمتها للعمل، كما يعاني من ظاهرة تسرب الأطفال، خصوصاً الإناث، وانخفاض مستويات التحصيل الدراسي في العديد من المواد التعليمية واللغوية، ناهيك عن نقص التدريب والتأهيل بين صفوف المعلمين.

بالإضافة إلى ذلك يعاني العديد من الدول تحديات دولية وعالمية والخصخصة واقتصاد السوق، كما تعاني جميعها من تحدٍّ تكنولوجي جعل مئات الآلاف من المتعلمين أشبه بالأميين، كما تعاني من تحدي منافسة عالمية في ظل اتفاقيات الجهات وصناديق البنك الدولي، ويضاف إلى ذلك تحديات السلام القائم على العدل، كما تراه الدول العربية وتفهمه أو تؤمن به، وفي ظل تعصب صهيوني واضح.

كل ما سبق يقودنا إلى ضرورة وضع رؤية مستقبلية واعية تنطلق من معرفة الواقع لحجم التحديات المتوقعة ومعرفة الظروف التعليمية واتجاهاتها، ذلك أن الرؤية المستقبلية لا بد أن تستند إلى معايير هامة، منها تسلسل مراحل التعليم والخدمات والتكتيكات التي لا بد أن يحظى بها، لا بد أن يشبع التعليم رغبة المجتمع في الالتحاق بالتعليم مع إحداث تأثير قوي في تنمية المهارات والقدرات التي تساعده على الاكتشاف والتفاعل مع أساسيات ومقومات العلوم والبيئة ومهارات اللغة والمعلومات العامة، بحيث يكون المتعلم قادراً على فهمها واستخدامها والتفاعل معها دون حاجة إلى حفظها واستعادتها وقت الضرورة فقط.

وفي هذا الأساس فإن من مهام العملية التعليمية إحداث التنشئة الاجتماعية والصحية والنفسية بطريقة تساعد على بناء الشخصية السوية، بحيث يكون الطفل قادراً على التواصل مع الآخرين مستوعباً مهارات التعامل مع محيطه وبيئته. وذلك لن يتأتى إلا بمنهج حديث متكامل قادر ومؤثر، ومعلم مؤهل تأهيلاً مقبولاً، وطالب يتطلع إلى العلم يجيب أجوبة شافية على أسئلته وتشبع رغبته وتساعد على نموه عقلياً وعاطفياً وطبيعياً وتعزز لديه مفهوم العمل بروح الفريق الواحد مع الطلبة لمعالجة مشكلات معينة أو لتصميم مشروعات محددة تمتد إلى مجالات النشاط الثقافي والرياضي والاجتماعي اليومي.

ذلك كله لا بد أن يقود إلى تعليم ثانوي متوازن يرتقي بالعملية التعليمية بما يخدم الطالب والمجتمع ويساعد على تكوين حلقة تربوية تعليمية مؤثرة في البناء التعليمي وتوجهه توجيهاً صحيحاً نحو التعليم الجامعي التخصصي. وقبل ذلك لا بد من توفير أفكار ثابتة أمام العملية التعليمية، كوضوح الأهداف

وتناسقها وتناغمها، وتوفير المناخ التعليمي المناسب الذي يضمن احترام المعلم والمتعلم ويركز على التعاون بين الجماعة وبث روح الفريق الواحد.

وهذا الاقتران بين العمل وبين التعليم والتدريب، الأخلاقي والقيمي، لمعاني العمل يجعل الفرد عضواً في جماعة وليس فردا أنانيا. ورغم أن هذا قد لا يتفق مع النظرة الفردية التقدمية للفرد، إلا أن المجتمع العربي يحتاج إلى نظم راسخة للسلوكيات التي قد تحددت في ميراث ثقافي وديني وقيمي حضاري، وتفضيل إدراك الفرد وتقديره، باعتباره جزءاً من كل، وليس كلاً فقط، وقد يتيح هذا السلوك في مؤسسات العمل والبحث العلمي والصناعي فيما بعد إحداث التماسك الاجتماعي القائم على الوحدة الكلية والولاء للمجتمع والعمل المخلص للوطن. كما قد يساعد على التعود بشكل أفضل على احترام النظام، ويصبح وسيلة لإعداد الطلبة كقادة لا يكرهون العمل اليدوي أو العقلي مستقبلاً.

يمكن مثلاً تغطية المدارس بالممرضين والممرضات، والقيام بحملات لمكافحة الأمراض ولرعاية الأطفال، وتغطية المدارس بمدرسين أكفاء مع زيادة البرامج التنفيذية المدرسية والاهتمام بالتربية الصحية والرياضية. وقد كانت هذه الصفات من أبرز صفات التعليم في اليابان، التي نقلتها نقلة واضحة من أزمتها إلى مقدمة الدول الصناعية، دون أن يفقدها ذلك قيمها وثقافتها.

إن التعليم المستقبلي ينبغي أن يساعد على حل المشكلات وعلى التفكير بأسلوب علمي، مع جعل هذا التعليم اقتصادياً، بمعنى أن تصبح المدرسة في متناول كل مجتمع، ريفيا وحضريا، وفي متناول كل فرد، ذكرا وأنثى. فقد تميز هذا العصر باتفاق مختلف النظم في نظرتها إلى التعليم ومجانيته وإلزاميته، على الأقل في المرحلة الأساسية، والعمل على تأمينه بشكل جيد يضمن توفر المهارات اللازمة، سواء اعتبر هذا التعليم مرحلة منتهية أم استمراراً للتعليم في المرحلة التالية.

وتميزت موجهات التعليم الأساسي في العصر الحديث بضرورة تعميمه بشتى الطرق والوسائل وجعله ديمقراطياً، تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتغير مفهوم الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، على أن يدور نشاط المدرسة حول البيئة المحلية المحيطة. بمعنى آخر: توظيف التعليم لخدمة البيئة المحلية والمجتمع ككل. وحتى لا تصبح المراحل الدراسية خطوات روتينية إلى التعليم الثانوي والعالي فقد أصبح من الضروري أن يكون التعليم موجهاً للحياة المنتجة، كالزراعة في الريف، في معظم الدول النامية.

كما شهد العصر الحديث تطوراً لمفهوم المعرفة وطبيعة المدرسة الفكرية، إذ لم يعد الاقتصار على الجانب المعرفي أمراً مقبولاً، ولم يعد دور المدرسة تهذيباً فقط، وإنما أن تصبح المدرسة جزءاً من وسائل ثقافية متعددة فرضتها معطيات التقدم التكنولوجي والتعليمي. وكذلك شهد هذا العصر تطوراً لمفهوم العمل في المرحلة التعليمية المبكرة، بحيث يرتبط التعليم بالعمل، خصوصاً في المجتمعات الصناعية، فنشأ لذلك مفهوم التعليم الوظيفي والشامل والبوليتكنيكي، على أساس تنمية وعي التلميذ منذ الصغر بتطورات الحياة. كما نشأت نتيجة لذلك بعض الاتجاهات التعليمية، منها التعليم والتنمية الريفية، الذي اقترن بمفهوم العمل والتدريب على العمل لضمان إدماج الفئات الريفية المحرومة من التعليم في المدارس وضمان توزيعه بحيث يشمل خفض الكلفة عن طريق تكييف المنهج بما يتيح للأطفال فرصة التعليم وأداء المهام التي توكلها إليهم الأسرة أو القبيلة، وجعل التعليم أداة لتحسين ظروف السكان بطريقة مباشرة أكثر مما تفعله المدرسة التقليدية.

كذلك ظهر التعليم من أجل العمل والإنتاج بعد الدورة الـ34 للمؤتمر الدولي، إذ لم يكن انحسار الروابط بين التعليم والعمل دافعاً لتبني هذا الاتجاه، وإنما كان نقص الموارد الاقتصادية التي أجبرت عددا من البلدان على البحث عن حلول تعليمية، منها إدخال العمل المنتج إلى المدارس بحيث تفي ببعض احتياجاتها ذاتياً، وهذا الإجراء ينطوي على مغزى أخلاقي وتربوي إلى جانب فوائده الاقتصادية، وقد عملت به أكثر البلدان تقدماً اليوم، وهي اليابان والصين وكوريا.

فقد اتضح أن التجديد التربوي والإصلاح الجذري أحياناً في العديد من الدول قد ساعد على ظهور المدارس البديلة، فكان ظهور المدارس المسائية عوضاً عن الصباحية، ومدارس الفصل عوضاً عن مدارس نظامية مكتملة، والتعليم المستمر والتعليم المتناوب ونظام الساعات ونظام الجدول المفتوح عوضاً عن التعليم المغلق في بعض الدول المتقدمة، وإنتاج تجارب ضخمة في الميدان حررت نظم التعليم من قيودها التي أثرت على توفيره بالشكل المطلوب. ومع ذلك فإن بعض المجتمعات لم يكن مستعداً لتنفيذ جزء كبير من مهمات الإصلاح التعليمي الشامل أو التجديد الجزئي على الأقل، ولكن اتفق معظم الدول أن تكون بنية التعليم الأساسي الأول هدفاً مباشراً لكل اتجاهات التطوير، باعتبارها أول الهياكل التعليمية النظامية العامة التي يشملها التطور. وبعد أن كان تقسيم المرحلة الأساسية -على سبيل المثال- يتحدد وفقاً للأساس النفسي وخصائص النمو الاقتصادي والإمكانات والتجهيزات، فقد أصبح الأساس التكنولوجي اليوم واحداً من أهم الأسس التي ينبغي توافرها لذلك.

وإذا كانت منظومة الدول الاشتراكية سابقاً قد اخترعت مفهوم التعليم البوليتكنيكي، فإن دور أوروبا الغربية قد سبقتها بإيجاد عدد من الحلول، منها التعليم الشعبي في أمريكا، وجامعات الطوب الأحمر في بريطانيا، التي أحدثت نمواً هائلاً في التعليم الجامعي فيما بعد. ولعل اليابان الدولة الوحيدة التي اهتمت في بداية تأسيسها بالتعليم العالي، ثم اتجهت فيما بعد نحو الإصلاحات التعليمية على التعليم الابتدائي والثانوي بين عام 47 – 58م. كما أن غاية الاهتمام ببعض المجالات المهنية ظل ملازماً للتعليم العالي في أوروبا، فالاتحاد السوفييتي سابقا شكل أعلى نسبة من الكليات العلمية والتطبيقية في نهاية الخمسينيات، كما كانت اليابان أول دولة تهتم بزيادة ساعات التعليم الإلزامية المصحوبة بالعمل في مطلع الخمسينيات.

وإذا أردنا أن نهتم باكتشاف الموهوبين فلا بد أن نستعين بتوفير تكنولوجيا حديثة للتعليم قبل الجامعي، فهذا النوع من التعليم هو عبرة التقدم الذي له أهمية بالغة تتمثل في مهمة إيجاد التفكير العلمي للطلبة، أياً كان مستواهم، وأن تكون مكاناًًًًً للتدريب والتفكير بأسلوب علمي، وذلك يستدعي مد فترة الإلزام إلى التعليم الثانوي، حتى إذا ترك الأطفال المدرسة للعمل فإنهم يكونون قد تأهلوا نفسياً ومهنياً لذلك، مع إتاحة الفرص لهم للعودة إلى المدرسة ومواصلة التعليم في مراحله الجامعية بالجمع بين التعليم والعمل، كما هو الحال في دول أوروبا اليوم، والاهتمام بتطوير الجامعات بشكل تدريجي وإعداد هيئات تعليمية مناسبة لها.

وقد استعان معظم دول أوروبا بأنماط مختلف من التعليم الجامعي حتى الآن، وأنفق أساتذتها معظم وقتهم للتعليم الجامعي والبحوث، وانتقلت الجامعات من مبان صغيرة إلى مبان ضخمة، بعد أن كانت السوق لا تعرف سوى عدد من الجامعات العريقة التي لا تستطيع القيام بواجبها التعليمي لكل المجتمع، وأصبح تشغيل الجامعات على امتداد ساعات اليوم الكامل، ولا يمكن للتعليم العالي العربي أن يتغير ما لم يدرب طلبته على البحث عن المعلومة وإيجاد حلول لمشكلاتهم التعليمية، وبناء وتجهيز قاعدتهم الدراسية بطرق ذاتية. كما أن التعليم العالي قد انتشر في معظم دول أوروبا عن طريق الجامعات الحديثة، الخيرية منها والشعبية والخاصة، دون أن يكون ذلك إجحافاً في حق تكافؤ فرص التعليم أو مبادئه.

وإذن، لا بد أن تستند الأنظمة العربية إلى عدد من المرتكزات لتطوير دور المدرسة ثم ترقية رأس المال البشري، هي:

- تطوير التعليم الأساسي بحيث يشمل التدريب والتجريب ويصل إلى جميع المستفيدين بحسب ظروف المناطق التي ينتمي إليها الطلبة.

- تحديد أعداد المتعلمين في مرحلة التعليم، خصوصاً الجامعي، وتخصصاتهم، وفقاً لمتطلبات العصر والمجتمع، وتخصيص نسبة معينة من التعليم للفئات الأكثر حرماناً في المستوى التعليمي العام، خصوصاً فئة الإناث وأبناء المناطق الريفية والمعزولة والهامشية.
- تقديم أنواع من التعليم المتناوب (المستمر مدى الحياة) مع الاهتمام بمحو أمية الكبار التعليم خارج المدرسة والتعليم غير الحكومي.

المراجع:

1. الاسكوا: المؤتمر السكاني، القاهرة، 1993م.
2. أوجارفور: تعلم لتكون، الشركة الوطنية للتوزيع والنشر، الجزائر، 1976م.
3. الجهاز المركزي للإحصاء: كتاب الإحصاء السنوي، صنعاء، 1996م.
4. حامد ربيع: أزمة الغذاء وسلاحه، مجلة "قضايا دولية"، العدد 235، السنة 7، إسلام أباد – باكستان، ص25.
5. حسن السيد: السياسات والبرامج السكانية، وقائع المؤتمر العربي للسكان، الاسكوا، 1993م.
6. خير الدين حسين: مستقبل الأمة العربية التحديات والخيارات، مركز دراسات الوحدة العربية، الكويت، 1988م، ص518.
7. د. آدمز: التعليم والتنمية، ترجمة: محمد منير مرسي، عالم الكتب، القاهرة، 1973م.
8. شكري عباس: أهداف ومستقبل التربية العربية، مطبعة دار التأليف، القاهرة، ديسمبر 1982م.
9. عبد الرحمن العوضي: المفهوم العالمي للتنمية المستدامة، مجلة "الكلمة"، العدد 11، منتدى الكلمة الدراسات والأبحاث، ببيروت، 1996م.
10. علي نصار: الدراسات المستقبلية: المفهوم والأساليب والممارسات واحتياجات المستشرف منظومة التربية والتعليم، المجلة العربية للتربية، العدد الأول، يونيو 1997م، ص36.
11. محمد نبيل نوفل: التعليم والتنمية الاقتصادية، المطبعة الانجلو مصرية، القاهرة، 1979م.
12. محمد نبيل نوفل: التعليم والتنمية الاقتصادية، المكتبة الانجلومصرية، القاهرة 1979م.
13. مصطفى محسن: الأبعاد السيوسرانترويولوجية للمسألة اللغوية وإشكالية التنمية والحداثة، مجلة "المستقبل العربي"، العدد 96/ 214، ص 52 – 58.
14. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: استراتيجية تعليم الكبار، 1996م، ص 0 – 12.
15. منير بشور : مستقبل التعليم في الوطن العربي 1996م .

16. منير بشور: مستقبل التعليم في الوطن العربي، المجلة العربية للتربية، العدد الأول، يونيو 1997م.

17. ميحا زيتون: مستقبل التعليم في الوطن العربي في ظل استراتيجية إعادة الهيكلة الرأسمالية، المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1997م، ص75.

18. نبيل نوفل: رؤى المستقبل المجتمع والتعليم في القرن 21، المجلة العربية للتربية، المجلد السابع عشر، العدد صفر، يونيو 1997م.

19. وهيبة فارع وآخرون: ظاهرة عمل الأطفال في اليمن وأساليب التصدي لها، مؤسسة "رادا بارن"، صنعاء، 1997م.

20. Coombs . ph . the world Education Crisis , A system Approach Oxford University press 1986.

21. UNICEF Education for development , Teaches for global Learning 1993.

22. UNDP: Human development Report **1994**,Oxford University Press Table b,p208 .