نموذج الإنماء الأكاديمي ونظام التعليم في مملكة البحرين: الاتفاق والاختلاف

د. عابدين محمد شريف
كليـة التربيــة – جامعـة البحرين

المجلد 3 العدد 1 مارس 2002

نمـوذج الإنمـاء الأكاديمـي ونظـام التعليـم في مملكة البحرين: الاتفاق والاختلاف

د. عابدين محمد شـريف
كليـة التربيـة جامعـة البحـرين

ملخص الدراسـة

عـرضت هـذه الـدراسـة ثـلاثـة مـن نماذج الـتـغيير التربـوي ، هـي الـنـمـوذج الأكـاديمي، والنموذج التربوي المنتج، والنموذج الثقافي الشامل ، مركزة بصورة تفصيلية على نموذج الإنماء الأكاديمي، لاعتقاد الباحث أن نظم التعليم في دول الخليج العربية تدور حول هذا النموذج من جهة فلسفتها، وأهدافها، والطرق المتبعة فى تشغيلها ، رغم محاولات بعض تلك الأقطار للخروج بأنظمتها التعليمية إلى رحاب النموذج الثاني من خلال محاولاتها ربط التعليم بحاجات السوق وتعميم المجانية على مراحل التعليم العام .

وقد تـنـاولت الـدراسـة مملكة البحرين بوصفـها حالة مهمة، حيث أوضحت أوجه الاتفاق والاختلاف بين مكونات نظامها التعليمي، وتلك التى تربط هذا النظام بنموذج الإنماء الأكاديمي، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال البحثى الذي نصه: ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين نموذج الإنماء الأكاديمي، ونظام التعليم فى مملكة البحرين ؟

خلصت الدراسة إلى أن نظام التعليم في مملكة البحرين يطابق النموذج في العديد من جوانبه ، بل يتجاوزه في جوانب مهمة مثل الاهتمام ببرامج التدريب للهيئتين الأكاديمية والإدارية ، وإدخال الحاسوب في جميع المجالات التعليمية، وعد التأخر الدراسي والرسوب والإعادة مسئولية النظام التعليمي، ومن ثم اعتماد فصول التقوية لضعاف التلاميذ ، إضافة إلى تمديد سنوات مرحلة الأساس إلى تسع. أما المجالات التى تحتاج إلى تطوير وتجديد فى النظام التعليمي البحرينى فهي إمكانية تطوير رياض الأطفال، وضبط مناهجها، وشروط إنشائها، وإلحاقها بالسلم التعليمي الرسمي، بجانب الخروج بالمناهج الدراسية من إطارها النظرى إلى الإطار التطبيقي العملي الذي يساعد الطالب على مجابهة مشكلاته اليومية وحلها.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/٩/٥م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠١/١٢/٤م

المجلد 3 العدد 1 مارس 2002

The Academic Development Model and The Educational System in Bahrain: Commonalities & Variations

By: Abdin M. Sharif (Ph.D)

Abstract

This article has discussed three models of educational innovations, namely the academic model, the productive model, and the cultural model. The author has tried to point out the necessity of change and innovations in the educational systems of the Arab nations in general and those of the Gulf states in particular.

A comparison was carried out between the philosophy, objectives, and content of the academic model and educational system in the State of Bahrain. A considerable degree of resemblance was found between the two, while very little, but important, differences were reported. These differences comprised the situation of Kindergarten education which is recommended by the author to be part of the educational system, and curriculum, which needs to be more oriented toward problem - solving.

المجلد 3 العدد 1 مارس 2002

نموذج الإنماء الأكاديمي ونظام التعليم في مملكة البحرين: الاتفاق والاختلاف

د. عابدين محمد شريف
كلية التربية جامعة البحرين

١- المقدمة :

ترتبط التربية بالمجتمع ارتباطاً وثيقاً، ويلقى هذا الارتباط قبولاً واسعاً من العامة والمتخصصين في معظم دول العالم، لدرجة يُتخذ أي منهما دليلاً ومؤشراً على كيفية نمو الآخر وتطوره في أبعاده الأساسية. إن التوظيف الاجتماعي الذي ينشده أي مجتمع سواء أكان ذلك من خلال كامل المجتمع أم كان من خلال بعض فئاته هو الذي يؤدي في نهاية الأمر إلى تحقيق مفهوم التغيير والتجديد في الأهداف والغايات المقصودة (عمار : ١٩٩٧). وقد تقتضي فاعلية هذا التوظيف الاجتماعي، كما يرى عمار (١٩٩٧، ١١)، «بعث الحيوية والتنشيط لأبعاد ومكونات محددة في الواقع الراهن، من أجل الإسراع في وتيرة حركته ، أو تجويد مخرجاته الوسيطة أو النهائية» . وبالرغم من أن التجديد في نطاق التربية ومؤسساتها يحظى باهتمام بالغ فى الدول النامية، والمتقدمة على حد سواء ، إلا أن ما تم إنجازه حتى اليوم لم يتجاوز النظريات والمفاهيم التربوية إلى الممارسات والتطبيقات في ضوء المتغيرات المتسارعة في كل مناحي الحياة.

ولعل ما يدعو المجتمعات إلى إصلاح نظم التعليم والتربية فيها هو طبيعة العصر المتغير وشعور الناس بضرورة تغيير الوضع الراهن الذي أوجدته المدرسة في رأي الكثيرين من «سيادة فلسفة التعطيل والتعويق» من خلال الالتزام بجدول ومنهج دراسيين محددين بدقة وتجاهل لوتيرة الحياة ومتغيراتها حولها (مرسى: ١٩٩٢). ولعل وصف الدكتور مرسى للوضع داخل الصفوف الدراسية بأنه وضع يغلب عليه الصمت المفروض على التلاميذ، والوقت الذي يضيع عليهم بدون استخدامه بطريقة منتجة، يثبت في أذهان الكثيرين أهمية الإصلاح التربوي لتلك الممارسات التربوية، لتنعكس المتغيرات الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، والسياسية على بنية النظم التعليمية، وأهدافها، وسياساتها، وعلى محتوى التعليم

وطرقه، وأساليبه، وتقنياته، وعلى الإنفاق على التعليم، وجودته، وكفاءته الداخلية والخارجية. إن التجديد في التربية لا يعنى استمرار القديم، ولكنه يتجه نحو الانطلاق إلى أفكار وأنماط وبنى وممارسات جديدة في التربية، مكملاً حلقاته الثلاث التى تتمثل في الجدة والتغير والإصلاح، وجميع هذه الحلقات تدل على التحول، والاستيعاب، والنمو، والوصول بالتربية إلى وضع أفضل مما كانت عليه. ويتوقف نجاح حركات التجديد تلك على مدى كفاءة التغييرات في البيئة الأساسية للمؤسسات التعليمية، إضافة إلى مدى قدرة العناصر البشرية على التكيف مع التغيير، ومواكبتها له، وتلبيتها لمتطلباته الفكرية والمهنية.

وعلى سبيل المثال فإنه وبنهاية الثمانينات من القرن العشرين، وخاصة بعد تفكك الاتحاد السوفيتي، ظهر عهد المصالح الاقتصادية النفعية، وازداد التوجه نحو اقتصاديات السوق، وتحرير التجارة، والخصخصة، والقيمة الربحية، وقويت الضغوط على النظم التعليمية لتبني مفاهيم الجودة، وكفاءة العائد، والتمويل الخاص للتعليم تخفيفاً عن كاهل السلطة المركزية وخاصة فيما يخص التعليم العالي، والتعليم الجامعي.(الجلال،١٩٩٥). استلزم هذا الوضع مواكبة فعلية، وعلى درجة عالية من الكفاءة من قبل القوى البشرية العاملة في مجال التربية والتعليم من إداريين، ومعلمين، وفنيين، وحتى التلاميذ أنفسهم، فالإصلاح أو التجديدات التربوية لا يمكن أن تكون مجرد اتخاذ مجموعة من القرارات، أو إعداد قوائم مطولة من القوانين والإجراءات، إنما هو إجراء يتم وفق منهج منظم منسق لا تتعارض فيه الإصلاحات من مستوى إلى آخر، أو من مرحلة لأخرى.

لقد شهد العالم في شماله وجنوبه إصلاحات هائلة في نظمه السياسية والاقتصادية حتمتها ضرورات العصر. وتمثل هذه الإصلاحات تجارب عالمية مفيدة ظهرت تباشيرها في الإصلاح التربوي الذي عم «دول الكمنولث المستقلة، ودول بحر البلطيق، وأوروبا الشرقية، وألمانيا الموحدة» (مرسي، ١٩٩٢). في الصين مثلاً شهدت الثمانينات إصلاحات ملموسة في نظم التعليم، وبرامجه، وطرائقه، وكذا كان الحال في الدنمارك والسويد. وفي بريطانيا شهد العام ١٩٨٨ صدور قانون الإصلاح التعليمي، ثم توج بتقرير لجنة التعليم العالي في عام ١٩٩٧ بعنوان «Higher Education in a Learning Society» (إيليا وعبد المنعم وطناش وشريف،١٩٩٨)

أما في البلدان النامية فإن التربية تعد من المشكلات الوطنية الكبرى التي تشتد حولها الصراعات بين القوى الاجتماعية والسياسية المختلفة، وتطرح كثيراً من التساؤلات حول

العلاقة بين التعليم ومضمونه، وبين مصالح الفئات الاجتماعية، وبين الإصلاحات التعليمية وارتباطها بالحاجات الاجتماعية والتطورات الاقتصادية والحضارية التي تمر بها تلك المجتمعات، وبين مجانية التعليم وجودته وتكافؤ الفرص التعليمية. وهذا الاتجاه يفرض على الدول النامية أن تكتشف الحلول المبتكرة والمستقلة والأصيلة لمشكلاتها التربوية القائمة في ظل انفجار نموها السكاني، ومحدودية مواردها الاقتصادية، والضغوط والاتجاهات العالمية المختلفة المحيطة بها بدءاً بنشر التعليم الأساسي ومجانيته، وانتهاءً بنظافة سجلات حقوق الإنسان وتبني المفاهيم والممارسات الديمقراطية

لقد حرصت دول الخليج العربية على إصلاح نظمها التعليمية مهتدية في ذلك بتجارب الدول العربية التي سبقتها في هذا المضمار ، وملتزمة بقرارات وتوصيات مؤتمرات وزراء التربية العرب، ودراسات المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ، ودراسات المنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة. لذا تُعدَّ هذه النظم أكثر النظم التربوية العربية التزاماً بأساليب الإصلاح والتجديد التربوي. وقد اتفق كثير من الباحثين العرب (رضا، ١٩٩٨؛ مرسي،١٩٩٢؛ شريف،١٩٩٣؛ عمار، ١٩٩٧ ؛ الجلال، ١٩٩٨) على أن هناك عوامل خاصة ساعدت دول الخليج العربية على الأخذ بالتطوير، والإصلاح، والتجديد في نظمها التربوية منها استعداد ومرونة النظم التربوية الخليجية على تقبل الجديد نسبة لحداثة نشأتها، ومحدودية حجم السكان والمساحات الأرضية لهذه الدول، إضافة إلى توافر الإمكانات المالية في أغلب هذه الدول من عائدات النفط والتصنيع المرتبط به.

من أوجه التجديد والتطوير التي تبنتها دول الخليج العربية التي تقع في دائرة الأهمية والاهتمام من قبل التربويين وقطاعات المجتمع الأخذ بمبدأ إلزامية التعليم ومجانيته في جميع مراحل التعليم، ثم تمديد المرحلة الإلزامية لتسع سنوات بما يعرف «بالتعليم الأساسي» مقسماً إلى ثلاث حلقات تشمل الحلقة الأولى الصفوف الثلاثة الأولى، والحلقة الثانية وتشمل الصفوف الرابع والخامس والسادس، والحلقة الثالثة وتشمل الصفوف السابع والثامن والتاسع. ثم ما ارتبط بهذا الاتجاه من اتباع نظام معلم الفصل وتأنيث التعليم الابتدائي (جعل الهيئتين الإدارية والتدريسية من الإناث) للحلقة الأولى وتمديد ذلك للصفين الرابع والخامس، واتباع نظام التقويم المستمر من خلال تبني ما يعرف بالتقويم التربوي الحقيقي (Authentic Assessment) ، والاهتمام ببرامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في كليات التربية بالجامعات (شريف، ٢٠٠٠) ، واستخدام الحاسوب في تطوير المعلومات

وحفظها واسترجاعها وإدخالها مادة تدريس في المرحلة الثانوية، والتركيز على وسائط التربية والتعليم الحديثة، والبرامج الإسعافية (التقوية) للتلاميذ الضعاف في تحصيلهم الدراسي، وتبني نظام الساعات المعتمدة في مرحلة التعليم العام الذي يقسم السنة الدراسية إلى فصلين متساويين، واستحداث البرامج التدريبية لتطوير الإدارة التربوية. لقد التزمت مملكة البحرين بكل تلك التجديدات وجربتها وتبنتها بصورة أو بأخرى لنظمها التعليمية، مضافاً إليها محاولة تنويع التعليم الثانوي وتطوير بنيته، وتخصيص الأسبوع الأول من بداية العام الدراسي لاستقبال وتهيئة التلاميذ الجدد ، إلى إدخال مبادئ العمل المنتج (المجالات) في مناهج التعليم العام .

ولما كان المستقبل ليس قدراً محتوماً ، ولا يبرز في صورة وحيدة فريدة ، وإنما هو «وليد الحاضر بكل تفاعلاته وتعقيداته ، كما أنه قابل للتأثير والتشكيل» (الفارس،١٩٩٨) ، لذا فإن تحقيق الإنماء التربوي للنظام التعليمي في مملكة البحرين يكون نتاجاً لفعل الحاضر، وإرادة التغيير في المستقبل، ويتأثر إلى درجة كبيرة بتبني أحد نماذج الإنماء التربوي المناسبة للظروف المجتمعية والحضارية، أو اشتقاق نماذج فرعية من خلال التركيز على اتجاه معين ضمن إطار النموذج الواحد، كما يمكنه أن يمزج بين نموذجين أو أكثر ويخرجها في صيغة جديدة تلبي حاجاتها (صيداوي وإبراهيم ووهبة، ١٩٨٢).

مشكلة البحث :

أسفرت دراسة الإنماء التربوي التي أصدرها قسم الدراسات التربوية بمعهد الإنماء العربي عن ثلاثة نماذج للتغيير التربوي متمايزة في نظرتها لربط التعليم بالإنتاج، وفي موقفها التربوي من الأيديولوجية التي تستند إليها ضمن إستراتيجية السياسات التعليمية للدولة وهي نموذج الإنماء الأكاديمي، ونموذج الإنماء التربوي المنتج ، ونموذج الإنماء الثقافي الشامل (صيداوي وإبراهيم ووهبة، ١٩٨٢). ومن خلال إطلاع الباحث على فلسفة وأهداف النماذج الثلاثة كما تناولها العديد من الدراسات واللقاءات التربوية (فيرغوس ١٩٩١؛ عمار ، ١٩٩٨ ؛ وطفه ، ١٩٩٩) اتضح أن النموذجين الأولين من الإنماء ، وهما الأكاديمي والتربوي المنتج ، يصبان فى الإناء الاقتصادي وربط التعليم بالانتاج والتنمية دون الاهتمام بتحقيق تقدم محسوس فى الجوانب الروحية والاجتماعية والسياسية. ولكن دعاة النوع الثالث، وهو الإنماء الثقافى الشامل، يرون أهمية تحقيق التوازن فى إعداد المتعلم بحيث يكون النمو لديه في جميع الاتجاهات: الفكرية، والعمليةالتطبيقية ،المسلكية المنضبطة بالثقة

في النفس، والحرية الإيجابية التي تختفي فيها الأهواء والمصالح الفردية والذاتية لتحل محلها مشاعر الانتماء إلى المجتمع، وصيانة مصالحه، والحرص على إثراء العلاقات الإنسانية السائدة فيه وتطويرها.

تركز الدراسة الحالية على نموذج «الإنماء الأكاديمي» وتتابع أهدافه ومضمونه، وشروطه، وتقييمه، وتطبيقه على نظام التعليم في مملكة البحرين، لإبراز تشابه النموذج أو اختلافه مع واقع النظام التعليمي في مملكة البحرين. لم يكن اختيار الباحث لهذا النموذج اعتماداً على قوته أو ضعفه أو كفاءته في إحداث الإصلاحات والتجديدات فى مجال التربية والتعليم ، إذ تستدعي كل هذه النماذج تخطيطاً واعياً لرصد الموارد الضرورية وإصلاح المناهج والاستمرار في تدريب العاملين أثناء الخدمة واستنفار وسائل الاتصال العديدة في المجتمع، والاعتماد على التعلم الذاتي، إنما كان بسبب الظروف الموضوعية المجتمعية والحضارية لمملكة البحرين، وإرادتها الواضحة، لإحداث التغيير الاجتماعي، والاقتصادي والسياسي.

إن انحصار التجديد والإصلاح التربوي في كثير من الدول النامية وبعض الدول المتقدمة على جانب النظريات والمفاهيم التربوية أكثر من تناولها الممارسات الفعلية والتطبيقات في ضوء المتغيرات المتتالية (فيرغوس، ١٩٩١؛ مرسي، ١٩٩٣) يجعلنا نتساءل عن طبيعة تلك التجديدات التى يتباهى بها العديد من الدول ، إن كانت استمراراً للقديم أو انطلاقاً إلى أفكار وأنماط وممارسات جديدة في التربية. إن عناصر التجديد ، كما أوضحها مرسي (١٩٩٢) هي «الجدة بمعنى الجديد غير المجرب ، و«التغيير بمعنى التحول الفعلي والاستيعاب، والنمو، والتقدم ، و«الإصلاح» بمعنى الانتقال من الوضع الحالي إلى وضع أفضل وأجدى. وعليه تمت صياغة مشكلة الدراسة الحالية على النحو الآتى :-

ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين نموذج الإنماء الأكاديمي ونظام التعليم في مملكة البحرين؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى :

١- توضيح أهداف وشروط نموذج الإنماء الأكاديمي وتقييم تطبيقاته.

٢- توضيح أوجه الاتفاق والاختلاف بين نموذج الإنماء الأكاديمي ونظام التعليم في مملكة البحرين.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات وهي:

١- منذ انعقاد الاجتماع الاستشارى التأسيسى الأول لبرنامج «التجديد التربوي من أجل التنمية فى الدول العربية» في الدوحة في دولة قطر في المدة من ٢١ إلى ٢٦ أبريل ١٩٧٩، وحتى الاجتماع التاسع في الدوحة أيضاً في العالم ١٩٩٨، لم تجر دراسات مسحية، أو دراسات مقارنة تذكر لمتابعة جهود التجديد، والإصلاح التربوى في الدول العربية.

٢- منذ ظهور نماذج الإنماء الثلاثة ضمن إصدارات قسم الدراسات التربوية بمعهد الإنماء العربي في بداية الثمانينات، لم تصدر أية دراسات مقارنة لتوضيح مدى اقتراب أو ابتعاد الأنظمة التعليمية العربية عن تلك النماذج ، و لم تعقد مؤتمرات أو ندوات محلية أو إقليمية لإلقاء الضوء على تجارب الدول العربية وتقييمها.

٣- تمثل الدراسة الحالية جهداً موجهاً نحو (إزالة) الستار النفسي، وحث الدول العربية عامة والخليجية بخاصة على تقوية إرادة التغيير التربوي لديها بالتصدى للاختناقات في أنظمتها التعليمية، ومواطن الحرج الأساسية فيها، والتماس الحلول والبدائل الجدية والسعي إلى تنمية قوى البحث والتجريب والابتكار لدى التلاميذ.

منهجية الدراسة :

تم اتباع المنهج التحليلي المقارن في هذه الدراسة، لتوضيح أهداف ومضمون نماذج الإنماء، مع التركيز على النموذج الأكاديمي من حيث تطابق مضمونه مع نظام التعليم في مملكة البحرين.

الإطار النظري :

أولاً : أهداف نموذج الإنماء الأكاديمي ومضمونه

يرى أنصار هذا النموذج أن الحلول التربوية للمشكلات التي تعاني منها النظم التعليمية يمكن أن يتحقق لها النجاح بمعزل عن الإصلاح الجذري للمجتمع ، لذا يحصر هذا البديل نفسه في تطوير أهداف التعليم، وطرائقه، ووسائله، وأساليبه ضمن الإطار الأكاديمي.

ويستند إلى التقدم الذي حققه علم النفس التربوي، وعلم النفس الفارقي، وعلم نفس النمو، وتطبيقاتها التعليمية في إحداث التجديدات التربوية .

وينظر هذا النموذج إلى المشكلات التربوية التي تعاني منها النظم التعليمية في البلاد النامية على أنها مشكلات تربوية فقط لا غير. وهي تظهر وتتفاقم بسبب وجود نقص ما أو علة في أحد عناصر النظام التعليمي، وبالتالي فعلاج هذه المشكلات يقتصر على التفتيش عن النقص أو العلة في النظام التعليمي نفسه ثم إصلاحها (صيداوي وإبراهيم ووهبة، ١٩٨٢) .

١-١ أهداف النموذج

يسعى نموذج الإنماء الأكاديمي إلى تحقيق الأهداف التالية :

أ- إعداد المواطن الصالح.

ب- ديمقراطية التعليم وتعميمه.

ج - تكافؤ الفرص التعليمية.

تلك هي الأهداف المعلنة لهذا النموذج من نماذج الإنماء التربوي، وهي أهداف عامة يتفق على أهميتها وصحتها جميع التربويين، سواء على مستوى العالم، أو على مستوى البلاد العربية ودول الخليج. وهذه الأهداف الثلاثة متضمنة في أهداف النظام التربوي التعليمي في جميع الدول في منطقة الخليج العربي بدون استثناء، وإن تفاوت ترتيب هذه الأهداف وفق الأهمية من دولة لأخرى. ورغم هذا يظل السؤال الذي يطرح نفسه هو: ما الإصلاحات أو التجديدات التربوية التي يقدمها هذا البديل؟ وهذا ما يجيب عنه عنصر مضمون نموذج الإنماء الأكاديمي.

١-٢ مضمون النموذج

يطرح النموذج عدداً من الإصلاحات والتجديدات التربوية التي يحقق من خلالها أهدافه المعلنة، ويتغلب من خلالها على المشكلات التي يعاني منها، ويوجز صيداوي وزملاؤه (١٩٨٢). تلك الإصلاحات والتجديدات التربوية فيما يلي:

١- استيعاب جميع الطلاب من الفئة العمرية الموازية في التعليم الابتدائي، على أن يكون هذا التعليم بالمجان ويطول مكث الطلاب الإجباري والمجاني في المدارس وفق إمكانات الدول ومواردها الاقتصادية .

٢- توزيع منح دراسية من أجل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين فئات الطبقات والشرائح الاجتماعية المختلفة في مراحل التعليم العام التالية للتعليم الابتدائي.

٣- التوسع في نظام القروض التعليمية للراغبين في مواصلة التعليم الجامعي من أبناء الفئات الاجتماعية غير الميسورة .

٤- يحافظ هذا النموذج على الاستقلال الكامل لأنواع التعليم، ويستمر في فصل التعليم النظري عن العملي، مع التوسع في التعليم المهني ليستوعب عدداً أكبر من الطلاب.

٥- تفريع التعليم الثانوي وتنويعه بحيث يستجيب لميول الطلاب، ويتلاءم مع قدراتهم ويلبي رغباتهم.

٦- إدخال مرحلة رياض الأطفال ضمن مراحل التعليم العام بهدف توحيد الشروط الاجتماعية والثقافية المحيطة بالأطفال مهما اختلفت انتماءاتهم الاقتصادية والاجتماعية، مما يساعد على عزل هذه التأثيرات ، وتأمين تكافؤ الفرص التعليمية .

٧- أهم التجديدات التي يدخلها هذا النموذج في تطوير المناهج هو تركيز الاهتمام على اللغة الوطنية، والمواد الاجتماعية، والرياضة البدنية، والأشغال اليدوية، والتدبير المنزلي والتربية الفنية، والتخفيف من حدة النظرية الموسوعية في بناء المناهج، ودمج المقررات الدراسية في شكل وحدات دراسية تدور حول مبدأ مراكز الاهتمام (مناهج المواد الاجتماعية)، أو مبدأ التكامل (مناهج العلوم المتكاملة). يضاف إلى ذلك ترك قسم من المنهاج يستخدمه الطلاب بمعاونة المعلم في إنجاز ما يريدون من مشاريع ثقافية أو ترفيهية، أو رحلات، أو زيارات .

٨- وفي مجال طرق التدريس يطرح النموذج الدور الإيجابي للطالب في العملية التعليمية من خلال استخدام الطرائق النشطة التي تعتمد على البحث والمناقشة في الصف، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، والاهتمام بفردية الطالب وإبداعه الشخصي واستثمار طاقاته في التحصيل الدراسي.

٩- يطرح هذا النموذج كثيراً من التجديدات التربوية في عناصر المبنى المدرسي والتجهيزات المدرسية من أثاث، ومكتبات، ومختبرات، ومعارض، ومتاحف، وتقنيات تعليمية سمعية وبصرية، هذا فضلا عن الملاعب والتجهيزات الرياضية الحديثة .

١٠- لم يقدم النموذج أية تجديدات في مجال الامتحانات سوى ظهور نوع جديد من الاختبارات هو الاختبارات الموضوعية. لذا فقد ظلت الامتحانات في هذا النموذج محتفظة بكثرتها، واعتمادها على الحفظ، والصيغة الرسمية لها.

١١- قدم النموذج عدة طروحات للتعامل مع الرسوب والتأخر الدراسي من خلال النظر إليها على أنها مشكلات خاصة بالطالب صاحب المشكلة، وتنطلق من خلال الفروق الفردية بين استعدادات الطلاب ، وتتمثل تلك الخيارات فيما يلي :

أ - إنشاء صفوف خاصة للمتأخرين والراسبة مقابل صفوف للأذكياء والمتفوقين.

ب- يتم التدريس في تلك الصفوف بطرق تربوية حديثة وبإشراف متخصصين في تربية ذوي الحاجات الخاصة .

ج- تدريب الطلاب المتأخرين دراسياً على مهنة تتلاءم مع قدراتهم العقلية وتمكنهم من العيش بكرامة .

ثانياً : تقييم النموذج

يرى كثير من منتقدي هذا النموذج أنه أحد البدائل الإصلاحية المضللة على الصعيد التربوي، إذ يظل الإصلاح فيه أكثر محدودية وغموضا. ويرى البعض الآخر أن التجديدات التي طرحها النموذج ليست سوى تجديدات سطحية ولفظية لا تمس جوهر النظام التعليمي. ويتطرق تقييم هذا النموذج إلى استقصاء جدوى الإصلاح التربوي التي نادى بها في ضوء العناصر التالية:

٢-١ مجانية التعليم وإلزاميته في نموذج الإنماء الأكاديمي

المجانية التي يوفرها هذا البديل حق شكلي، يستفيد منه كل أبناء الشعب، ولكن الواقع يشير إلى أنه لا توجد مجانية تعليم كاملة بالمعنى الذي قد يتبادر إلى الأذهان؛ فالأهل يتحملون بعض مستلزمات التعليم المتمثلة في الزي المدرسي، والمواصلات، والقرطاسية، وهي جوانب لا يمكن تقديرها بصورة دقيقة ضمن إحصاءات اقتصاديات التعليم. هذه المصروفات رغم أنها ضعيفة بالمقارنة بالمصروفات الجارية للعملية التعليمية ، إلا أنها تشكل نسبة لا يستهان بها من المصاريف الكلية لبعض مستويات الدراسة. كما أن تلك النسبة تختلف بين الشرائح الاجتماعية المختلفة، وإن كانت بعيدة الأثر في تحديد حجم الالتحاق

بالمدرسة أو الانقطاع عنها . يضاف إلى ذلك ما كان يمكن أن يكسبه الطالب لو اتجه إلى سوق العمل بدلاً من الالتحاق بالمدرسة ؛ وهذا الوضع يشكل بدوره عبئاً واضحاً على الأسرة الفقيرة، وبخاصة في التعليم الثانوي، والتعليم العالي حيث لا تظهر أهمية حقيقية لمجانية التعليم ، مما يجعل الفئات الاجتماعية التي تتمتع بدخل مرتفع هي القادرة وحدها على تمكين أبنائها من متابعة تعليمهم .

٢-٢ تنويع التعليم

إن التوسع في التعليم المهني الذي أدخله الإنماء الأكاديمي أمر فرضه تعميم التعليم الابتدائي من ناحية، والتقدم التقني الصناعي من ناحية أخرى، مما جعل تدريب العمال المؤهلين لاستخدام الآلات والأجهزة الحديثة أمراً ملحاً. وترتب على ذلك وجود فئتين من المدارس. إحداهما للتعليم النظري، والأخرى للتعليم الفني، وهما مدرستان مختلفتان في الغاية والمضمون، فالمدرسة المهنية مرصودة للطبقة الغنية وتخرِّج أرباب العمل. وتحاول الإصلاحات التربوية التي يقدمها نموذج الإنماء الأكاديمي مد جسور الصلة بين هاتين المدرستين، ولكن الهوة السحيقة بين هذين النوعين من التعليم حالت دون نجاح تلك الإصلاحات في البلاد العربية بعامة وفي دول الخليج العربية بخاصة، وذلك لأسباب ترتبط بثقافة تلك المجتمعات، ونظرتها للعمل اليدوي .

٢-٣ مراحل التعليم

إن الهدف من إضافة مرحلة جديدة (رياض الأطفال) إلى السلم التعليمي في نموذج الإنماء الأكاديمي محاولة لإبعاد تأثيرات البنية الاجتماعية- الثقافية عن تحديد المستقبل الدراسي للفرد من خلال تأمين فرص متساوية لجميع الأطفال، وذلك انطلاقاً من أهمية الطفولة المبكرة في تكوين شخصية الطفل، ومن أهمية رياض الأطفال في تقليل حجم الرسوب في المرحلة الابتدائية، غير أن الباحثين الفرنسيين أثبتوا أن المشكلات الاجتماعية الثقافية لا يمكن حلها بوسائل تربوية. وكشفت الدراسات الأمريكية في مثله أن إدخال جميع الأطفال مدرسة واحدة في سن مبكرة لم ينجح في عزل تأثير البنية الثقافية عن طموحاتهم الدراسية.

٢-٤ المناهج الدراسية وطرائق التدريس

يرى البعض أن التجديدات التي أدخلها هذا النموذج في المناهج غير مجدية ، فقد ساعد احتفاظ النموذج بالطابع النظري اللفظي في المناهج على ازدحام المقررات الدراسية، وعلى الاهتمام بالانتهاء من المنهج المقرر على حساب العمق في التحليل والربط والاستيعاب، مما يساعد على استمرار الرسوب والإخفاق الدراسي. كما ساعدت موسوعية المناهج اللفظية على انتشار عدد من السلوكيات في المجتمعات النامية، ومنها عدم الدقة في استعمال الكلمات والمصطلحات العلمية، وعدم الثقة في المعلومات المنشورة، والاهتمام بعرض معلومات هامشية كثيرة تتمثل في الإحصاءات الرقمية الكمية على حساب المضمون (عبد الدائم: ١٩٩٥). وعلى الرغم من ذلك، فإن طرائق التدريس الجديدة التى أدخلها نموذج الإنماء الأكاديمي جيدة في حد ذاتها انطلاقاً من اعتقادهم بأن جميع طرائق التدريس المتكاملة والمرتبطة بأهداف معينة واضحة، والمتكيفة مع المستويات العقلية للطلاب ومع ظروف البيئة، ومع خصائص العصر، سوف تتساوى من حيث الجودة. إلا أن هذه التجديدات يمكن أن تكون مجرد إغراء للطلاب وأولياء الأمور بالمظهر الشكلي، ان لم يمتد التجديد إلى المحتوى التعليمي ليصبح مناسباً واهتمامات التلاميذ وتوقعاتهم وكذلك توقعات سوق العمل في المجتمعات المعاصرة.

٢-٥ الامتحانات

تعد الامتحانات في نموذج الإنماء الأكاديمي المعيار الحقيقي لرسم حدود فعالية النظام التعليمي، وتستند إلى المنافسة والاصطفاء. ويرى أنصار النموذج أن الاصطفاء أمر ضروري لحاجة المجتمع المنتج إلى عمال، وأمر عادل، لأن المدرسة تحقق تكافؤ الفرص أمام الجميع في رحلة السباق المدرسي، وأمر طبيعي بسبب اختلاف القدرات العقلية والمواهب الفكرية للطلاب. ولكل تلك الأسباب أبقى النموذج على الامتحانات الكلاسيكية التي تعتمد على الحفظ، واتقان اللغة، والتحرير اللفظي. وهكذا تلعب الامتحانات في هذا النموذج دور صمام الأمان، ويمكنها أن تحبط كافة الإصلاحات التربوية التي يراها النظام إن لم يتم تدارك الوضع من خلال تبنى نظام متكامل للتقويم الحقيقي لإنجازات التلاميذ (مراد ، ٢٠٠١).

٢-٦ أساليب مواجهة التأخر الدراسي

يشير أنصار النموذج إلى أن المدرسة ليست مسئولة عن الرسوب، ومع ذلك تحاول مواجهة مشكلة التأخر الدراسي والرسوب بإعداد صفوف خاصة بذوي الحاجات الخاصة يديرها موجه نفسي، ويقوم بالتدريس فيها متخصصون في تدريس تلك الفئات من الطلاب، بالإضافة إلى افتتاح فصول مهنية تتناسب مع قدراتهم المهنية وميولهم الحرفية .إن تفسير الاختلاف في النتائج المدرسية باختلاف القدرات يسمح للنظام أن يقنع أفراده «أن عدم المساواة بين الأفراد على الصعيد الاجتماعي ليس سوى انعكاس لعدم المساواة في القدرات العقلية، ومن هنا فإن المجتمع الذي نعيش فيه مجتمع عادل ، ولا يشكو من أي ظلم اجتماعي» وفي ضوء ذلك تجد الطبقة صاحبة الامتياز في المجتمع «تعليلاً شرعياً لامتيازاتها الثقافية التي تحولت - بفضل هذه الأيديولوجية - من تركة اجتماعية إلى موهبة فردية، بل إلى استحقاق شخصي» (صيداوي وزملاؤه، ١٩٨٢ ، ص ١٤٤).

وإذا ما اقتنعنا بتلك التبريرات التي يسوقها أنصار نموذج الإنماء الأكاديمي لتفسير الاختلاف في النتائج الدراسية، فإن هذا يشير إلى أن أبناء الطبقة الغنية لديهم نسبة ذكاء مرتفعة عند ولادتهم، وأن تلك النسبة متوسطة لدى أبناء الطبقة المتوسطة، وتكاد تكون منعدمة لدى أبناء الطبقة العاملة، وهذا ما يخالف ما خلصت إليه كثير من الدراسات التربوية والنفسية التي تؤكد أن عدم المساواة في النجاح المدرسي هو بالدرجة الأولى نتيجة لعدم المساواة في الظروف البيئية، والتنشئة الاجتماعية .

٢-٧ نموذج الإنماء التربوي المنتج

يستهدف نموذج الإنماء التربوي المنتج توجيه التعليم نحو حاجة سوق العمل، وخلق الانسجام الكامل بينهما تحقيقاً للعمالة الكاملة، استجابة للتوسع الذي تنشده الدول في قطاع التعليم والإنتاج الاقتصادي. وتتميز بنية التعليم في هذا النموذج بدمج التعليمين العام الأكاديمي، والمهني وانفتاح التعليم واستمراريته عبر كل المراحل والمسارات بحيث لا يكون هناك أي مسار مغلق قبل أن يصل إلى غايته.

ولما كان هذا النموذج مرشحاً لمقابلة متطلبات الإصلاح التعليمي في البلاد الأوربية الصناعية بعد تطبيق إلزامية التعليم الابتدائي في الخمسينات من القرن الماضي وما ترتب على ذلك من التوسع الهائل في أعداد التلاميذ الملتحقين بالمرحلتين الوسيطة والثانوية،

استدعى الأمر انتقال تلك الدول من البنيات التقليدية لنظم التعليم إلى بنية تستجيب بصورة أكثر فاعلية لقدرات المتعلمين وميولهم وتطلعاتهم، إضافة إلى حاجات سوق العمل.

إن نموذج الإنماء التربوي المنتج يشترط إلزامية (فعلية) للتعليم تتبعها مجانية (فعلية) تتجاوز إعفاء التلاميذ من الرسوم الدراسية إلى تخصيص المنح المالية وتوزيعها على التلاميذ الذين ينحدرون من أسر فقيرة لمقابلة متطلبات الحياة المدرسية.

ويشترط هذا النموذج توسعاً دائماً (كماً ونوعاً) في التعليم ما بعد المرحلة الإلزامية وحتى التعليم العالي بشقيه الأكاديمي والمهني، كما تعتمد نظاماً دقيقاً للتوجيه الدراسي والمهني منذ المرحلة المتوسطة، ليس لمجرد التعرف على قدرات التلاميذ، ومن ثم توزيعهم في الشعب المتعددة ، كما يحدث في نموذج الإنماء الأكاديمي، إنما لتبصير التلاميذ وتوعيتهم وتعريفهم بصورة مستمرة بالأنشطة الاقتصادية ومجالات العمل المتاحة في مجتمعهم ومتطلباتها من الإعداد والتأهيل حتى تمكنّهم من تحديد وجهتهم المهنية في زمن مبكر. إن توجيه معظم تلاميذ المرحلة الثانوية باتجاه المسارات المختلفة وفروع الإنتاج المتعددة في المجتمع يهدف إلى إعداد المساعدين الفنيين (ما يعرف بالمهارات الوسيطة) الضرورية لمساندة المهارات الفنية العليا المتخصصة في عملية الإنتاج الصناعي، والنمو الاقتصادي. أما في مستوى التعليم العالي بوجه عام والجامعي بخاصة فإن النموذج يراعي بدقة شديدة التوفيق والتنسيق بين أعداد الخريجين ومستوى إعدادهم في التخصصات العلمية والتقنية، متفادياً بذلك ما يفرزه نموذج الإنماء الأكاديمي من فائض في حملة الشهادات النظرية، والإنسانية مقابل العدد القليل من المختصين في العلوم التطبيقية الذين يحتاجهم سوق العمل.

بجانب الاهتمام والتوسع في التعليم ما بعد مرحلة الإلزام ، يولى نموذج الإنماء التربوي المنتج أهمية بالغة لمرحلة الحضانة، وروضة الأطفال، بل يتجاوز الاهتمام ليجعل السنتين الأخيرتين من هذه المؤسسة التربوية (سن الرابعة والخامسة) ضمن سنوات الإلزام.

٢-٨ نموذج الإنماء الثقافي الشامل

يرى صيداوي وإبراهيم ووهبة (١٨٩,١٩٨٢) أن نموذج الإنماء الثقافي الشامل يهدف إلى تحقيق مفهوم الإنماء بمعناه الديمقراطي الشامل، بمعنى عدم اكتفاء النظام التعليمي بالفعالية الداخلية والخارجية للتعليم التي تصب بدورها في الإنماء الاقتصادي. وهذا يعني من وجهة نظرهم الاهتمام المتوازن بين شتى مجالات الأنشطة، لإعداد الإنسان الذي يتوحد لديه

العمل واللهو والتعلم (ص ١٨٩). ولا يمكن تحقيق هذا النموذج إلا بمحاولات جادة من قبل المجتمعات الإنسانية إلى التقليل من آثار الطبقية الاقتصادية والاجتماعية إن لم يكن إزالتها تماما، وذلك من خلال سد الفجوات الثقافية. ولا يمكن أن تتولى الحكومات بمفردها مثل هذه الإصلاحات إنما تتضامن المسئولية بين الدولة والفرد الذي تقوم حريته على إدراكه لواجباته قبل مطالبته بحقوقه، الفرد الذي ينبذ الاستغلال، ويبتعد عن الأهواء والمصالح الفردية الضيقة، ليكون شريكاً مسئولاً ومساهماً فاعلاً في تمتين العلاقات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع الذي يعيش فيه.

إن كان ما سبق استعراضه وتوضيحه يمثل تعريفاً بنماذج الإنماء التربوي الثلاثة وشرحاً تفصيلياً لنموذج «الإنماء الأكاديمي» الذي هو أحد تلك النماذج التي تستند إلى ثلاثة اتجاهات أو فلسفات تربوية ، فما مدى انطباق نموذج الإنماء الأكاديمي على نظام التعليم في مملكة البحرين وما مدى اختلافه ؟

ثالثاً : نظام التعليم في مملكة البحرين ونموذج الإنماء الأكاديمي

يضم التعليم العام في مملكة البحرين مرحلتين أساسيتين هما مرحلة الأساس التي تمتد لتسع سنوات مقسمة إلى ثلاث حلقات ، الحلقة الأولى وتضم السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية، والحلقة الثانية وتضم السنوات الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية، والحلقة الثالثة التي تضم السنوات الثلاث للمرحلة الإعدادية (المتوسطة) . وبذلك فإن هذه المرحلة تستوعب الأطفال من الفئة العمرية من سن السادسة وحتى سن الخامسة عشرة. أما المرحلة الثانية فهي المرحلة الثانوية التي تمتد إلى ثلاث سنوات، وتشمل المسار العلمي والمسار الأدبي، ومسار الأنسجة والملابس، والمسار التجاري (ويتضمن شعبة الإعلان المطبوع) والتعليم الصناعي. ويوازي هذا النظام نظام التعليم الديني الذي يتبع النسق ٦-٣-٣.

وتستند السياسة التعليمية لوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين إلى ركيزتين أساسيتين هما: نشر التعليم بحيث يكون ميسوراً لمن هم في سن التعليم في شتى مناطق البلاد، وتجويد نوعية التعليم وتحسين مستواه ليتناسب مع حاجات المتعلمين، ومتطلبات التنمية (وزارة التربية والتعليم: ١٩٩٩). وقد اتخذت الوزارة سلسلة من الإجراءات العملية، لتجويد نوعية التعليم وتحسين مستواه وتطويره. وقد تناول التجديد والتغيير مجالات عديدة. وفيما يأتي عرض لما قامت به الوزارة في هذا الشأن، وفق نموذج الإنماء الأكاديمي:

٣–١ تطوير وتجويد نوعية التعليم ، ويتضمن عدداً لا يستهان به من المشروعات تهدف في مجملها إلى رفع التحصيل الدراسي للطلبة، والعناية بأساسيات المواطنة ومواصفاتها خاصة في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي بفروعه كافة، وتدريب المعلمين، وتقويم الطلبة، وتطوير المناهج الدراسية وتنويعها، وإشراك المؤسسات الصناعية والتجارية بالبلاد في تدريب طلبة التعليم الثانوي الصناعي والتجاري (وزارة التربية والتعليم،١٩٩٩) .

٣–٢ التوسع في استخدام الحاسوب، وتقنية المعلومات، وإدخال شبكة الإنترنت في المدارس الثانوية، وربطها بشبكة داخلية للمعلومات.

٣–٣ ستة مشروعات تهدف في مجملها إلى تدريب الهيئتين الإدارية والتدريسية لمراحل التعليم العام أثناء الخدمة ، إضافة إلى تدريبهما والاختصاصيين برئاسة الوزارة على استخدام الحاسوب .

٣–٤ ثلاثة مشاريع أساسية بهدف تقويم مخرجات التعليم، وكذلك تقويم المدارس العامة والأهلية ، وتأسيس مركز وطني لتقويم العملية التعليمية، وضبط مخرجاتها والتحكم فيها.

٣–٥ في مجال تطوير التعليم الابتدائي بدأت وزارة التربية والتعليم مشروع رفع كفاءة المدارس وفق المنطقة الواحدة من خلال «التعاون وتبادل الخبرات بين مدارس المنطقة الواحدة والاستفادة من المبادرات الرائدة ، وتحقيق المشاريع التربوية المشتركة فيما بينهم» (وزارة التربية والتعليم،١٩٩٩). كما قامت الوزارة بتأهيل مدرسين في مجال التربية الخاصة، لتلبية حاجات الطلبة الضعاف والمتميزين على حد سواء .

٣–٦ في مجال التعليم الفني والتقني تسعى مملكة البحرين إلى ربط هذا النوع من التعليم باتجاهات التنمية الشاملة ، وبالتالي «النظر إلى المدرسة الثانوية على أنها مؤسسة ذات وظيفة اجتماعية تؤثر وتتأثر بالمؤسسات الإنتاجية، مما يترتب على ذلك تحسين المواءمة بينها وبين سوق العمل» (وزارة التربية والتعليم: ١٩٩٨). ولقد سعت الوزارة إلى تطوير التعليم الثانوي بشكل عام ومناهج التعليم الفني والتقني بوجه خاص، حيث:

أ– اعتمدت هيكلية جديدة لنظام الدراسة المطور في التعليم الثانوي الصناعي قسمت بموجبها هذا النوع من التعليم إلى مسارين أساسيين هما المسار الفني، والمسار التطبيقي.

ب– البدء في تدريب طلبة التعليم الثانوي الصناعي ميدانياً لدى الشركات والمؤسسات الصناعية العامة والأهلية مما يساعد على توطيد العلاقة بين مخرجات التعليم الصناعي وسوق العمل .

ج– حدث تطور مهم في التعليم الثانوي التجاري، إذ اهتمت وزارة التربية والتعليم بنوعية مدخلات ومخرجات هذا النوع من التعليم ، ووضعت لذلك خطة للتطوير الشامل الذي يعتمد «المعلوماتية والحاسوب في مناهجه وطرائق تدريسه وعلى التدريب الميداني في مواقع العمل والإنتاج» (وزارة التربية والتعليم) .

٣–٧ بدأت إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم في تنفيذ عناصر خطة متكاملة لتطوير مناهج التعليم الأساسي منذ عام ١٩٩٨. أما التعليم الثانوي الأكاديمي فقد شهد عدة مراحل للتطوير كانت الأولى في العام الدراسي ١٩٨٠ / ١٩٨١ عندما تم تطبيق نظام التفريع والتشعيب، ثم كانت المرحلة الثانية في العام الدراسي ١٩٨٨ / ١٩٨٩ عندما تم تطبيق نظام الساعات المعتمدة. وتخطط وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين للتطوير في المرحلة القادمة، ليشمل بنية التعليم الثانوي بكل أنواعه الأكاديمي والفني والتجاري والديني، لمواكبة «عجلة التغيير السريع في العالم ومواجهة الثورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة، وما يصاحبها من تفجر معرفي وتطور في أدوات وأساليب نقل المعلومات وحفظها ، وتغيرات في متطلبات طبيعة العمل ، وبنية هيكل العمالة» (وزارة التربية والتعليم ١٩٩٨، ص، ٣٠) .

٣–٨ قامت الوزارة باستثمار عملية التقويم كمدخل للإسهام، مع غيره من عناصر المنظومة التعليمية، في رفع مستوى العملية التعليمية وزيادة العائد منها ، وبذلك يكون التقويم مدخلاً لتطوير النظام التعليمي وإصلاحه . في هذا المضمار بدأت الوزارة في تجريب نظام التقويم التربوي الحقيقي (Authentic Assessment) في عشر مدارس ابتدائية للبنين والبنات منذ مطلع العام الدراسي ٩٥ / ١٩٩٦ كانت المدارس المختارة تطبق نظام معلم الفصل الذي تقوم المعلمات فيه بتدريس الحلقة الأولى (الصفوف من الأول إلى الثالث) من المدرسة الابتدائية للبنين ثم عُممت التجربة على عشرين مدرسة أخرى عام ١٩٩٧/٩٦. وهكذا في السنوات اللاحقة إلى أن استكملت تطبيق النظام على كافة المدارس الابتدائية في المملكة بكامل صفوفها من الأول إلى التاسع في العام ٩٨ / ١٩٩٩. ويقوم نظام التقويم التربوي على مبدأ الاهتمام

المتوازي للعناصر الثلاثة لعملية التقويم المتمثلة في الاختبارات بأنواعها (التشخيصية والتجميعية والتكوينية) وفي الملاحظة وفي ملف إنجازات الطالب (الخليلي: ١٩٩٨؛ رجب: ١٩٩٤ ، الخياط وقنديل: ١٩٩٦؛مراد، ٢٠٠١).

قامت إدارة المناهج في وزارة التربية والتعليم بإعداد الوثائق اللازمة لتطبيق نظام التقويم التربوي وتعريف المعلمين بأساليب التوظيف السليمة من خلال تصميم وتنفيذ دورات تدريبية قصيرة إلى جانب «تشكيل فرق عمل من قياديين ومتخصصين وتربويين لمتابعة تطبيق نظام التقويم التربوي بالمدارس من أجل ضمان نجاح تطبيقه» (وزارة التربية والتعليم : ١٩٩٨، ٣٢) .لقد استمرت الوزارة في تطبيق هذا النظام حتى بلغ عدد المدارس المطبقة له ٥٠ مدرسة ابتدائية في بداية العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧ ، وزادت إلى ٩٠ مدرسة ابتدائية في بداية العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م .

٣-٩ بدأت وزارة التربية والتعليم في تطبيق تجربة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية وخاصة في المرحلة الابتدائية، حيث بلغ عدد هؤلاء ٥٤ تلميذاً في بداية العام ١٩٩٨/٩٧، وزاد العدد إلى ٩٦ تلميذاً في العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م . وقد قامت الوزارة بإعداد مشروع شامل في هذا الخصوص ليستفيد منه المعوقون عقلياً وجسدياً، والمكفوفون، والصم، والبكم، والمصابون بالتوحد وعيوب النطق، والشلل الدماغي، يتمثل في دعم التوافق الشخصي والانفعالي للطلاب المعنيين وإعدادهم للحياة، ويساعدهم على التعلم والحصول على التدريب على مهنة مناسبة لتحقيق قدر من الاستقلال الاقتصادي والتوافق المهني المناسب (وزارة التربية والتعليم: ١٩٩٨) . يقترح هذا المشروع إنشاء مركزين واحد في مدرسة ابتدائية للبنين، والآخر في مدرسة ابتدائية للبنات في كل محافظة من محافظات المملكة وتوفير التعليم والتأهيل والرعاية الصحية والنفسية للمعوقين من الفئات العمرية من ٦ إلى ٢٠ سنة .

٣-١٠ تولت إدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم مهمة تخطيط وتنفيذ العديد من البرامج التدريبية للعاملين في مجال التعليم بمراحله الثلاث، حيث أعدت برنامجاً تدريبياً لمعلمي العلوم بالمراحل الثلاث يهدف إلى إعادة تأهيلهم. وقد بدأ البرنامج في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م ويتوقع استمراره ليغطي كافة معلمي العلوم بالمرحلة

الابتدائية والثانوية. كذلك أعدت الوزارة برنامجاً لتدريب معلمي المرحلة الثانوية على استخدامات الحاسوب، وتقنية المعلومات ، ويتوقع أن يستمر هذا البرنامج حتى نهاية العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م. يُضم إلى تلك البرامج ما يعرف ببرنامج التنمية المهنية للهيئات الإدارية والتعليمية بالمدارس، وهو برنامج تدريبي قصير موجَّه للمعلمين والإداريين بمدارس التعليم العام في موضوعات مثل التوجيه والإرشاد المدرسي، والتعليم الإتقاني، وتنمية الدافعية عند المتعلمين، ومهارات التعامل مع الأطفال، ومهارات إعداد أسئلة الاختبارات، والتعليم الذاتي، والتعليم التعاوني، وإدارة الصف .

لقد تزامن مع الجهود السابقة التي بذلتها وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين في مجال التجديد والتغيير في مجالات التعليم المتعددة ، تطور ملحوظ في المجالات المتعلقة بكم التلاميذ والمنشآت والفصول بأنواعها.

في إطار تلك المعطيات نلاحظ أن النظام التعليمي في مملكة البحرين يتجه إلى الاهتداء بنموذج «الإنماء الأكاديمي» من جهة حرص النظام على إجراء الإصلاحات التربوية وإدخال التجديدات العالمية المبتكرة في كثير من الجوانب المتعلقة بالتعليم مثل البنية التعليمية من مدارس ومنشآت وتجهيزات عصرية وتخفيض عدد الطلبة في الصفوف الدراسية، والمناهج وطرائق التدريس، وأساليب التقويم الدراسي والمدرسي، ومواجهة الرسوب والإخفاق الدراسي (من خلال البرامج المساعدة ودروس التقوية للضعاف). ويختلف نظام التعليم البحريني مع النموذج في جوانب قليلة مثل التوجه الواضح نحو ربط التعليم بالتنمية الشاملة من أجل تنمية الموارد البشرية ومن أجل تحقيق معدلات مرتفعة من الأداء والإنتاج. ويمكن إبراز أهم جوانب الاتفاق والاختلاف مع نموذج «الإنماء الأكاديمي» من خلال تتبع طبيعة ودرجة الإصلاحات والتجديدات التي وردت في هذه الدراسة .

رابعاً : أوجه الاتفاق ونموذج الإنماء الأكاديمي

٤-١ اهتمام نظام التعليم في البحرين باستيعاب جميع الأطفال المؤهلين (عمرياً) في المرحلة الابتدائية؛ إذ قامت الوزارة بالتوسع في بناء وتجهيز المدارس للبنين والبنات بصورة متكافئة وزيادة طاقتها الاستيعابية وزيادة عدد المعلمين والمعلمات والهيئة الإدارية بها. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

٣١٦٧٥ تلميذاً و ٣١٥٤٣ تلميذة في عام ٢٠٠٠/٢٠٠١م. وبلغ متوسط التلاميذ في الصف الواحد ٣٠ تلميذاً. ينتظم ٩٠,٤٪ من جملة تلاميذ الحلقة الأولى (الصفوف الثلاثة الأولى) في نظام معلم الفصل ، في حين ينتظم فيه ٩٧,٩٪ من تلميذات الحلقة نفسها (وزارة التربية والتعليم مركز المعلومات والوثائق: ٢٠٠٠/٢٠٠١م) .

٤-٢ تمديد مرحلة الأساس إلى تسع سنوات بدمج المرحلتين الابتدائية والإعدادية وتقسيمها إلى ثلاث حلقات .

٤-٣ تطبيق نظام معلم الفصل، حيث يقوم معلم واحد بتدريس جميع المواد الدراسية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية متكاملة ومندمجة، ويراعي النظام حاجات التلاميذ والفروق الفردية بينهم، كما يؤكد التعلم الفردي والنشاط الذاتي للمتعلم ومشاركته الفاعلة. ثم تطبيق نظام معلم الفصل المشارك وهو امتداد طبيعي للنظام السابق، ولكنه نظام خاص بالحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية (الصفوف: الرابع والخامس والسادس) وتستند عملية التدريس هنا إلى اثنين من المعلمين يتولى أحدهما تدريس المواد الإنسانية وهي المواد الاجتماعية واللغة العربية والتربية الإسلامية ، ويتولى الثاني تدريس العلوم والرياضيات. ويعمل الاثنان كفريق واحد ، يخططان معاً لجميع المواقف التعليمية التعلمية «وانتقاء الأنشطة وتقويمها متعاونين مع معلمي المواد الأخرى كاللغة الإنجليزية، والتربية الرياضية، والتربية الفنية والتربية الموسيقية» (السليطي: ١٩٩٣) .

٤-٤ يتفق النظام التعليمي في مملكة البحرين مع نموذج الإنماء الأكاديمي أيضاً في تأنيث الهيئتين الإدارية والتدريسية في الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية وتمديد ذلك إلى الصف الرابع في معظم المدارس الابتدائية للبنين وتجريبها إلى الصف الخامس في قلة من المدارس. بدأ هذا المشروع بمدرستين ابتدائيتين في عام ١٩٧٧/٧٦م وطُبِّق في ٢٨ مدرسة في العام ٢٠٠٠/٢٠٠١م (بوصفوان، المشار إليه في الديلمي: ٢٠٠١).

٤-٥ ويتفق نظام التعليم في مملكة البحرين مع نموذج الإنماء الأكاديمي في الحفاظ على الاستقلال الكامل لكل نوع من نوعي التعليم الأكاديمي والفني، والفصل التام بين التعليم النظري والعملي، رغم عدم حدة هذا الفصل مقارنة ببعض دول الخليج

الأخرى مثل المملكة العربية السعودية التي تتضح فيها درجة الفصل متمثلة في وجود إدارات منفصلة للتعليم الفني (المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني) والتعليم الأكاديمي للبنين (وزارة المعارف) والبنات (الرئاسة العامة لتعليم البنات) .

٤-٦ ويتفق نظام التعليم في مملكة البحرين مع نموذج الإنماء الأكاديمي في الاهتمام البيِّن بمنهج المرحلة الابتدائية (مرحلة الأساس) إذ لم يعد يقتصر منهج هذه المرحلة على تعليم «القراءة والكتابة ومبادئ الحساب» ، إنما النظام التعليمي - خاصة عند هذه المرحلة (التأسيسية) – هو نظام متكامل يكون فيه الطفل محوراً للعملية التعليمية ويكون المعلم ركناً أساسياً في عملية تطوير هذه المرحلة بصفة خاصة ومراحل التعليم الأخرى عامة. لذا عملت وزارة التربية والتعليم في البحرين على تكوين لجنة مشتركة في عام ١٩٨٢م تضم في عضويتها - بجانب بعض المسئولين في الوزارة - أساتذة من كلية البحرين الجامعية (جامعة البحرين حالياً) وعدداً من الخبراء من منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بهدف «وضع تصور شامل لتطوير التعليم الابتدائي من حيث فلسفته، وأهدافه، ومناهجه، ووسائله، وأبنيته». كما كان من أهداف تلك اللجنة «إعادة النظر في مناهج هذا التعليم وطرق التدريس فيه بحيث تتماشى مع النظرة التربوية التكاملية الحديثة التي تنادي باستخدام الوحدات التعليمية المتكاملة وتوظيفها، وتؤكد التعليم الفردي وذاتية المتعلم ونشاطه ومشاركته الفعالة على اكتساب المهارات والمعلومات وأساليب التفكير الضرورية التي تعينه على تكوين الشخصية المتكاملة» (السليطي: ١٩٩٣).

وفي مجال طرائق التدريس نلاحظ اهتمام نظام التعليم البحريني بالدور الإيجابي للتلميذ من خلال التركيز على تحريكه للمبادرة والمشاركة في النقاش داخل الصف، ومراعاة الفروق بين التلاميذ والاهتمام بفردية التلميذ، واستثمار طاقاته في التحصيل الدراسي، كما يشير إلى ذلك نموذج الإنماء الأكاديمي.

٤-٧ يظل نموذج الإنماء الأكاديمي معتمداً على الاختبارات التحريرية، مع التنويع في صيغتها فقط (مقالية وموضوعية). وكذلك الوضع بالنسبة لنظام التعليم في البحرين، إذ يظل موضوع التقويم وتحديد مستويات التلاميذ في تحصيلهم الدراسي معتمداً على الاختبارات بدرجة كبيرة. وما زالت هذه الاختبارات محتفظة بصيغتها الرسمية

واعتمادها على الحفظ والاسترجاع رغم الاهتمام الواضح بهذا الجانب مثل اعتماد نظام التقويم التربوي الحقيقي Authentic Assessment الذي يوازن بين الامتحانات التشخيصية، والتكوينية، والتجميعية من جهة وبين الملاحظة التي يتولى أعباءها المعلم واستخدامه للملف المحقب (ملف إنجازات التلميذ) من جهة ثانية. (عبد الوهاب، ٢٠٠١م ؛ مراد ، ٢٠٠١م) .

٤–٨ يتفق نظام التعليم في مملكة البحرين مع نموذج الإنماء الأكاديمي أيضاً في أن النموذج يطرح كثيراً من التجديدات والتحسينات في عناصر ومحتويات المبنى المدرسي كالمختبرات، والمكتبات، والأثاث، والتقنيات التعليمية المسموعة والمرئية، فضلاً عن الملاعب والصالات الرياضية المفتوحة والمغلقة. لقد قطعت مملكة البحرين شوطاً بعيداً في تحسين المباني والتجهيزات المدرسية، ومن أهم هذه التجديدات:

أ. إدخال الحاسوب في الإدارة التعليمية.

ب. إدخال مادة الحاسوب في مناهج المرحلة الثانوية.

ج. إنشاء مراكز مصادر التعلم في جميع المدارس كبديل للمكتبات المدرسية.

٤–٩ في إجراءات مواجهة الرسوب والإخفاق الدراسي يتفق نظام التعليم البحريني جزئياً مع النموذج إذ ينظر النموذج إليها على أنها مشكلات خاصة بالتلميذ نتيجة للفروق الفردية، وانطلاقاً من ذلك الموقف يتجه إما نحو إنشاء صفوف خاصة للضعاف والمتأخرين وكذلك المتميزين، أو تدريب التلاميذ المتأخرين دراسياً على مهن أو حرف تتناسب مع قدراتهم العقلية وسنهم لتمكينهم من العيش في كرامة .

أما بالنسبة لنظام التعليم البحريني فبالرجوع إلى المادة الخامسة والمادة السابعة من نظام التقويم والامتحانات الصادرة في سبتمبر ١٩٨٣م. وتعديله الصادر في شهر أكتوبر من العام نفسه، نجد أن الراسبين من التلاميذ في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية تُنظم لهم دروس علاجية «والمتخلفون عقلياً تخصص لهم فصول دراسية خاصة» (العطاوي والديلمي وعبدالله وسبت ١٩٩٦). أما فيما يتعلق بالإعادة في الصف الأول إلى الصف الخامس، فإن التلميذ يحق له أن يعيد في صفِّه سنة واحدة ، وإذا رسب مرة أخرى «يرفع إلى الصف الأعلى مع توفير التعليم العلاجي الذي يحتاج إليه».

خامساً : أوجه الاختلاف :

تلك كانت أوجه الاتفاق بين نموذج الإنماء الأكاديمي ونظام التعليم في مملكة البحرين. أما أوجه الاختلاف فنجدها في أربعة جوانب مهمة ؛ هي:

٥–١ تقتصر مجانية التعليم في النموذج على المرحلة الابتدائية ذات السنوات الست ، في حين أن التعليم مجاني حتى نهاية المرحلة الثانوية في نظام التعليم في البحرين . وبالرغم من أن مستلزمات الدراسة في هذه المراحل مثل الزي والدفاتر والأقلام ومواد النشاط الاجتماعي والرياضي وخلاف ذلك تشكل عبئاً لا يستهان به بالنسبة لغالبية الآباء والأمهات من ذوي الدخل المحدود والوسيط ، إلا أن الدولة تتولى تنشيط جهود التكافل الاجتماعي وتتبنى بعض المشاريع الخيرية من خلال المشاركة الفاعلة لأفراد المجتمع .

٥–٢ في الجانب الاقتصادي / المالي أيضاً يتجه النموذج إلى توزيع منح دراسية ومنح قروض من أجل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين الفئات والشرائح الاجتماعية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، إلا أن مثل هذه المنح لا توجد في نظام التعليم البحريني لأنه أصلاً بالمجان كما ورد سابقاً، ولا يطالب التلميذ بتسديد أية رسوم دراسية .

٥–٣ من الاختلاقات المهمة بين النظامين أن نموذج الإنماء الأكاديمي يدخل روضة الأطفال ضمن السلم التعليمي بهدف توحيد الشروط الاجتماعية والثقافية المحيطة بالأطفال إلا أن نظام التعليم في البحرين لا يستوعب رياض الأطفال ضمن السلم التعليمي. وبالرغم من إدراك المسئولين لأهمية مرحلة الطفولة المبكرة وتأثيراتها في الشخصية، والتقدم الدراسي في المرحلة الابتدائية ، إلا أن الاهتمام بهذه المرحلة ما زال قاصراً وبعيداً عن دائرة اهتمامات التربويين وأولياء الأمور على حد سواء ، وربما كان نتيجة عدم الوعي وانتشار ظاهرة استقدام خدم المنازل وشعور بعض الأمهات بأنهن قادرات على توفير ما يحتاجه أطفالهن داخل المنزل خاصة بوجود الخادمات مع ارتفاع كلفة هذا النوع من الرعاية التربوية. إن وضع روضة الأطفال في مملكة البحرين يحتاج إلى مراجعة تربوية وقرارات حاسمة فيما يتعلق بتبعيتها وأهدافها وشروط إنشائها، والإشراف عليها، وشروط تعيين المربيات (المعلمات) .

٥-٤ ومن أوجه الاختلاف أيضاً أن نموذج الإنماء الأكاديمي يؤمن بأن التغيير والتجديد في مجال التربية والتعليم يمكن أن يحدث بدون (المجازفة) بإحداث تغييرات جذرية في المجتمع ومؤسساته وفلسفته، كما أنه لا يرى لزاماً ارتباط التجديدات التربوية بالمشاريع التنموية. أما نظام التعليم في مملكة البحرين، كبقية الأنظمة التعليمية في الدول الخليجية العربية، يرى ارتباطاً وثيقاً بين التعليم والتنمية، بوصف أن التنمية الشاملة لجميع الجوانب السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية في المجتمع البحريني هي الصيغة المناسبة لتقدم المجتمع وتحقيق أهدافه (السليطي: ١٩٩٣ ؛ العطاوي، وآخرون: ١٩٩٦ ؛ عبد الوهاب: ٢٠٠١ ؛ مراد: ٢٠٠١) .

ملخص النتائج:

تعد التربية في البلدان المتنامية من أهم القضايا التي تشغل الناس وتحظي بالاهتمام، ذلك لارتباطها بمستقبل الفرد والجماعة وازدهار المجتمعات اقتصادياً، واجتماعيا، وثقافياً. لذا ينبغي أن تكون دعوة كل التربويين في الدول النامية عامة وفي المنطقة العربية خاصة إلى عمليات التجديد في المنظومة التعليمية الثقافية. ولا يحدث التجديد أو التطوير تلقائياً إنما بتوافر أكبر قدر من التوازن النسبي في حركة المكونات والعلاقات والقيم التي تحكم واقعها في مؤسساتها، وفي مصالح أفراده وفئاته وفاعلية توظيفاته وأداءاته.

إن التجديد لا يعني إطلاقاً مجرد التجديد والكفاءة العددية والنوعية (المهارية) في المخرجات، إنما التغيير الذي ننشده هو الذي يسعى إلى تحسين (تغيير) وتطوير نوعية المدخلات، والأنشطة، والمخرجات، والأخذ بالحلول والبدائل الجديدة، وإثراء البحث العلمي والحوار الفكرى، والاستفادة المباشرة من الخبرات الناجحة بتعزيزها والعمل على إنمائها ونشرها. إن توافر المعرفة اللازمة وثبوت الرغبة والتوجه لدى المخططين للإصلاح الشامل في التربية والقدرة الفائقة على اتخاذ القرار المناسب، والالتزام بعناصر التجديد وشروطه المتمثلة في الجدة والتغيير والإصلاح الفعلي، هي وحدها التي ستمكن المخططين من الانطلاق إلى أفكار وأنماط وممارسات جديدة في التربية بدلاً من الدوران حول المظاهر الخارجية من زيادة في أعداد المدارس والتلاميذ والمعلمين وتجهيز للمدارس بالمعامل وغرف الدراسة وأجهزة الحاسوب.

لقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن نماذج الإنماء التربوي الثلاثة (الأكاديمي، والمنتج والثقافي الشامل) لا يمكن أن تتحقق إلا إذا سبقها ثلاثة أمور هي التغيير الشامل في البيئة الأساسية لمؤسسات التعليم، والتغيير فى كفاءة القوى البشرية، وإحداث التغيير الإيجابي الشامل فى الأوضاع المجتمعية. وعلى ذلك لا يمكننا أن نحكم بفعالية أو أهمية نموذج دون الآخر، إنما يعتمد ذلك على ظروف كل دولة في ضوء الاعتبارات الثلاثة التى سبق ذكرها. كما أن لكل نموذج إيجابياته ومترتباته. ولما كان المستقبل قابلاً للتغيير والتشكيل فإنه يصعب أن تتبنى أية دولة نموذجاً واحداً وتلتصق به، إنما يمكن اشتقاق نماذج فرعية من خلال التركيز على جانب معين ضمن إطار النموذج الواحد، كما يمكنها أن تمزج بين نموذجين أو أكثر كما أشرنا إلى ذلك في مقدمة هذه الدراسة.

أما بالنسبة للبحرين ، فقد تبنت المملكة عبر وزارة التربية والتعليم فيها، مجموعة من المشاريع والبرامج التطويرية في النظام التعليمي تم تخطيطها وفق معايير مدروسة بعناية ضمنت الخطة التربوية الثانية ١٩٩٨–٢٠٠٢م. ومن أهم معالم تلك البرامج، التى تتجاوز متطلبات نموذج الإنماء الأكاديمي، الاهتمام الملحوظ بنوعية مخرجات التعليم والعناية بأساسيات المواطنة ومواصفاتها خاصة في مرحلة التعليم الأساسي وتدريب المعلمين وتأهيلهم ، وتقويم المؤسسات التعليمية، وتطوير مناهج التعليم الأساسي وفق خطة متكاملة منذ عام ١٩٩٨م، والدعوة إلى مشاركة القطاع الأهلي فى تدريب طلبة المساق الصناعي والتجاري، واستثمار عملية التقويم مدخلاً لتطوير النظام التعليمي وإصلاحه.

وقد تجاوز نظام التعليم في البحرين نموذج الإنماء الأكاديمي في العديد من المجالات أهمها مجانية التعليم في جميع مراحل التعليم العام، وتخصيص المنح الدراسية والإعانات المالية للمحتاجين، وتحمل وزارة التربية والتعليم لمسئولية رسوب التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة ومواجهتها لهذه الظاهرة من خلال الدروس العلاجية وفصول التقوية.

التوصيات :

من واقع المعلومات التي تجمعت لدى الباحث وملخص نتائج الدراسة الحالية ، يوصي بما يلي :

١- الوعي بأن التجديد التربوي الحقيقي ينبغى أن يكون في إحداث الجدة والتغيير الفعلي والإصلاح في التربية ، بدلاً من التغييرات التي تطال الشكل الخارجي للنظام التربوي دون لبه ومحتواه.

٢- ضرورة انطلاق الأنظمة التعليمية في دول الخليج كافة وفي مملكة البحرين خاصة إلى الأفكار والأنماط والبنى والممارسات الجديدة للوصول بالنظام التعليمي إلى مستوى أفضل مما هو عليه.

٣- ضرورة إجراء دراسة تقويمية لواقع رياض الأطفال في مملكة البحرين والنظر في إمكانية تطويرها وضمها إلى السلم التعليمي الرسمي.

٤- ضرورة الخروج بمناهج التعليم العام وطرائق التدريس المتبعة من إطارها النظري التقليدي إلى إطار أكثر واقعية وقابلية للتطبيق والممارسة.

المراجع

اللجنة البريطانية القومية للتعليم العالي. (فبراير ١٩٩٨). **التعليم العالي في مجتمع تعليمي** (سمير إيليا، وعبد المنعم محيي الدين، وسلامة طناش، وعابدين شريف ، مترجمون) . كلية التربية ، جامعة البحرين . (التقرير منشور في يوليو ١٩٩٧) .

بوصفوان، عباس حسن. (٢٠٠١م). **موقف الهيئات الإدارية والتعليمية من تأنيثها في مدارس البنين الابتدائية بمملكة البحرين**. أطروحة ماجستير غير مجازة، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان .

الجلال، عبد العزيز عبد الله. (١٩٩٥). **التربية والتنمية: تقويم المنجزات ومواجهة التحديات في دول الخليج العربية ١٩٨٥-١٩٩٥م**، الرياض، الدار التربوية للدراسات والاستشارات.

الخليلي ، خليل يوسف . (١٩٩٨). **التقويم الحقيقي في التربية . مجلة التربية** (١٢٦) ، السنة ٢٧ ، ١١٨ - ١٣٢ .

الخياط، ناهدة وقنديل، محمد راضي. (سبتمبر، ١٩٩٦). **التقويم باستخدام ملفات أعمال الطلاب: الأساس التربوي له وتجربة ميدانية لتوظيفه**. مملكة البحرين: المؤتمر التربوي السنوي الحادي عشر.

الديلمي، بهيجة محمد. (٢٠٠١م) **آلية مقترحة لتقييم أداء مدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء معايير الأداء الفعال**. رسالة دكتوراه غير منشورة.كلية التربية، جامعة البحرين.

رجب، مصطفى. (مايو ١٩٩٤). **التقويم التربوي: تطورات واتجاهات مستقبلية**. مملكة البحرين، جامعة البحرين، المؤتمر العلمي الثالث حول التقويم التربوي وعلاقته بتحسين مخرجات التعلم والتعليم.

الرشيد، محمد بن أحمد . (١٩٨٧). **اتجاهات عالمية في التنمية والتربية**. ورقة مقدمة إلى ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي، البحرين، ١٩٨٧ .

روفائيل، صليب. (أبريل، ١٩٨٠). طرق بحوث المستقبل ودورها في تخطيط الإصلاح التربوي. **مجلة التربية الجديدة**. (١٩) ، ٧ ، ١٧- ٤٣ .

الزعترى ، مطصفي أحمد. (أغسطس ١٩٨١). التنمية الادارية من أجل التجديد التربوي : نحو إستراتيجية جديدة لتطوير الإدارة التربوية. **مجلة التربية الجديدة**. (٢٣)، ٨، ٤٣-٦٢.

السليطي، محمد بن على وصيداوي، أحمد على. (١٩٩٨). **الاتجاهات العامة للإصلاح التربوي في العالم**. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

السليطي، مريم. (١٩٩٣). **المشروعات التربوية الرائدة في دولة البحرين خلال عشر سنوات (١٩٨٢ -١٩٩٢)**. مركز المعلومات والتوثيق، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين.

شريف، عابدين محمد. (أبريل ١٩٩٣م) . الجامعة بين التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. **مجلة التربية المعاصرة** . (٤٧) ، ١٤ ، ٩٠ – ١٠٥.

ـــــــــــــ . (ديسمبر ٢٠٠٠م). **الوظائف المستقبلية لكلية التربية في جامعة البحرين كما يراها أعضاء هيئتها التدريسية** . مجلةالعلوم التربوية والنفسية (١٠) و ١ ، ٩٠ – ١٢.

صايغ، عبدالرحمن بن أحمد ومتولي، مصطفى محمد. (١٩٩٨م). **التكامل بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام بهدف شغل الوظائف التعليمية بالكوادر الفنية السعودية**. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ـــــــــــــ . (٢٠٠٠ م) . **التكامل بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام في دول الخليج العربي**، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

صيداوي، أحمد وإبراهيم، جميل ووهبة، نخلة. (١٩٨٢م). **الإنماء التربوي** ،(**ط٢**) . معهد الإنماء العربي ، بيروت ، لبنان .

عبد الوهاب، فاطمة. (٢٠٠١م). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية لتطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بمملكة البحرين**. أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين .

عمار، حامد . (١٩٩٨م). نحو تجديد تربوي ثقافي. **دراسات في التربية والثقافة (٥)**، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب .

العطاوي، شريفة يعقوب والديلمي، بهيجة محمد وعبدالله ، أمير قاسم وسبت ، خميس سبت. (١٩٩٦). **واقع التعليم المساند في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**. مركز البحوث التربوية والتطوير ، وزارة التربية والتعليم ، البحرين .

الفارس، عبد الرزاق فارس. (١٩٩٨م). **مؤشرات النمو الكمية التربوية في ضوء الإسقاطات السكانية والاقتصادية خلال العقدين القادمين في الدول الأعضاء**. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

فيرغوس، هوارد. (١٩٩١). **صعوبات الإصلاح التربوي في الدول الصغرى**. مجلة مستقبليات ١١ (٤) ، ٦٧١-٦٨٣.

القحطاني، نورة سعد. (١٩٩٥م). **تقويم الخبرات التربوية في مؤسسات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية ودولة قطر ودولة الكويت في ضوء أهدافها: دراسة مقارنة**. أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الكثيري، راشد بن حمد. (١٩٩٨م). **الاتجاهات العامة للتربية والتعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج: مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربية**. الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج .

مراد، خلود على. (٢٠٠١م). **واقع الأساليب التقويمية لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي الحقيقي**. أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

مرسي، محمد منير. (١٩٩٢م). **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**. القاهرة، عالم الكتب.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٩٩٨م). **التطور النوعي للتعليم في دول الخليج العربية**. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٩م). **التقرير السنوي**، قسم التوثيق التربوي وزارة التربية والتعليم، البحرين.